



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



TESIS DOCTORAL

**Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la
neurociencia al teatro histórico
como ámbito de enseñanza:
el caso del Segundo Imperio Mexicano**

Doctorado en Educación

Ámbito Didáctica de la lengua, de la literatura y de las ciencias sociales.
Línea de investigación. Formación del pensamiento social, histórico y
geográfico y educación para a ciudadanía.
Facultad de Ciencias de la Educación.

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Paulina Latapí Escalante

Dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch
Mayo de 2018

Resumen

Este trabajo parte del supuesto general de que las obras de teatro histórico, por las maneras específicas en que conjugan cogniciones y emociones, generan procesos de enseñanza aprendizaje. Los objetivos centrales fueron: elucidar la relación entre cognición y emoción desde la interdisciplinariedad; analizar la conjunción de cogniciones y emociones en cuatro obras de teatro histórico; e identificar y aplicar categorías específicas desde la perspectiva de la enseñanza de la historia que fuesen aplicables a otros espacios educativos. Como base del trabajo, se hace un análisis de los estados del conocimiento más recientes en el campo de la enseñanza de la historia que muestra que las investigaciones se han enfocado fundamentalmente a categorías cognitivas, y que se ha descuidado la emocionalidad. Asimismo, han concluido que se aprende historia en contextos ajenos a la escuela y que es imperativo investigarlos.

El objeto de estudio se sitúa en Querétaro, México, donde los republicanos derrotaron al Segundo Imperio (1864-1867) que cayó con el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo y se analizan cuatro obras de teatro montadas en el 2017 por el 150 aniversario. Las obras se sitúan dentro de la historiografía y se clarifica el nivel de trabajo interdisciplinar mediante criterios de selección, para concentrar aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia entorno a los constructos de cogniciones y emociones y su funcionamiento, en relación a la teatralidad y a la educación. Con base en ello se construyeron herramientas de análisis que trenzaron los dominios de lenguaje, corporalidad y emocionalidad. La metodología de la Teoría Fundamentada resultó central para la obtención y análisis de datos. Se obtuvieron 86 registros, principalmente de entrevistas individuales y grupales (integrantes del elenco, director/a, público general con énfasis en público escolar e historiadores). Los resultados corroboran que el teatro histórico funge como un ámbito de enseñanza-aprendizaje mediante mecanismos concretos. El rol docente permea tanto al teatro como el teatro permea el rol docente. Las obras han sido montadas para escuelas que las han solicitado, aunque el público escolar generalmente acude a las obras con su familia. Transmiten una visión de la historia que juzga hechos y personajes.

Se reportó que los saberes históricos previos provienen de: la historia aprendida en familia, le sigue la historia aprendida en la escuela en la que se destacó la historia oficial de Juárez como héroe y de Maximiliano, si no como un completo villano, sí como un invasor, que vino engañado, fue débil y debió morir. Sólo en un caso se informó haber recibido la visión vs Juárez por haber estudiado en escuela católica. Le sigue la historia aprendida en los medios, principalmente en internet, televisión o cine y, por último, la historia aprendida en las calles y monumentos enaltecedora de Juárez. Las emociones preponderantes suscitadas en las cuatro obras, de mayor a menor presencia, fueron: tristeza, compasión, enojo, coraje, orgullo, culpa, resignación y miedo. Otro hallazgo fueron los estímulos que provocaron emociones: gestualidad, texto del libreto, tono de voces, lugar (habíamos supuesto que tendría más peso el lugar lo cual no fue así), música, empleo de fuentes históricas e iluminación. Se encontró que la adopción de perspectivas funge como vehículo para la comunicación de emociones, y que, en el sentido opuesto, las emociones se comunican con las cogniciones a través de la generación de empatía. En el centro de la relación entre cognición y emoción, se identificaron dos acciones en las que confluyen tanto las intencionalidades de las obras como lo reportado en las entrevistas a los públicos: humanizar y despertar nacionalismo. El trabajo concluye con recomendaciones para la formación de docentes de historia sustentadas en los resultados.

Agradecimientos

Concluir un doctorado a los casi 55 años no es cosa menor. A esa edad uno trae a cuestas, para bien y para mal, un buen cúmulo de experiencias profesionales y personales. Para bien, uno no se conforma fácilmente pues sabe que aportar algo al conocimiento es una tarea mayúscula. Para mal, la autoexigencia puede rayar en parálisis o, al menos, en disminución de la creatividad. Por fortuna ni uno ni el otro me hicieron claudicar y eso se debió a que el proceso de desarrollo de este trabajo tuvo la fortuna de ser tocado por muchas personas. Quedo en deuda con cada una. Gracias porque me acompañaron, orientaron, animaron y soportaron.

En primer lugar, gracias al Dr. Joan Pagès. Me faltan palabras para expresar su valía como director de tesis y como ser humano. Aprecio inmensamente su forma de guiarme la cual me llevó a dar el máximo en el afán de presentar un trabajo que fuese profundo pero sintético. Ha sido un verdadero privilegio ser su pupila. Agradezco también al equipo del Doctorado en Educación, del Ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Línea del pensamiento social, histórico y geográfico de la UAB. Las dos defensas que hice de esta la tesis, previas a la defensa final, nutrieron mucho mi trabajo.

Igualmente, quiero reconocer el respaldo de mi universidad, la Universidad Autónoma de Querétaro. Gracias a sus autoridades, en especial a la rectora Dra. Teresa García Gasca, al Secretario Académico, Dr. Aurelio Domínguez, y a la directora de mi Facultad, Dra. Margarita Espinosa, por su apoyo. Gracias también a mis colegas, en especial a la Mtra. Maribel Miró, por su empatía y solidaridad. En particular, gracias a mis alumnas y alumnos, la mayoría futuros docentes de historia. En muchos momentos fueron mi inspiración.

Gracias a cada una de las más de ochenta personas entrevistadas. Me abrieron su mente y su corazón en torno al universo del teatro histórico del Segundo Imperio, presentado en Querétaro, en el 2017. Hicieron de esta experiencia un cúmulo de encuentros

trascendentes.

Gracias muy sentidas para Victoria Molina y Roberto Murillo, trabajadores del negocio de copias del centro histórico, que casi se convirtió en mi oficina de fin de semana, para, con su invaluable ayuda, armar la base de datos. A Ivan Gutiérrez, muchas gracias por auxiliarme con paciencia y comprensión a resolver los ciberproblemas.

Gracias a mis amigos que se entusiasmaron con el tema y me animaron para lograr concluir el reto. Gracias a mis papás: con sus 93 y 88 años son un ejemplo de vida de trabajo intenso y coherente. Cada uno de mis hermanos me ayudó a su manera: a conseguir materiales, traducir, relajarme, festejar. Gracias a Andrés, Victoria, Mónica, Sofía, Francisco y Ale. Sobre todo, mil gracias, por compartir la Vida, a Roberto, Felipe y Pedro. Los amo.

ÍNDICE

RESUMEN	4
AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE: SITUAR LA INVESTIGACIÓN	17
CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA A INVESTIGAR	17
SEGUNDA PARTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	37
CAPÍTULO 2: MIRADAS DESDE LA FILOSOFÍA Y LA ANTROPOLOGÍA.....	37
CAPÍTULO 3: MIRADAS DESDE LA PSICOLOGÍA Y LAS NEUROCIENCIAS	67
CAPÍTULO 4 LA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA.....	101
TERCERA PARTE: METODOLOGÍA Y RESULTADOS	147
CAPÍTULO 5: APORTES DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA.....	147
CAPÍTULO 6: COMPRENSIÓN DE LAS PARTES.....	178
CAPÍTULO 7: COMPRENSIÓN DEL TODO	208
CUARTA PARTE: CONCLUSIONES.....	225
CAPÍTULO 8: ALCANCES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	225
REFERENCIAS	245
ANEXOS.....	255
BASE DE DATOS EN ACCES (CODIFICACIÓN ABIERTA Y AXIAL).....	255
DOMINIOS PRIMARIOS	255
GALERÍA DE FOTOGRAFÍAS	255

Introducción

*El pueblo se negó a escuchar las advertencias de Samuel y gritó: No importa.
Queremos tener un rey y ser también nosotros como las demás naciones.
Nuestro rey nos gobernará y saldrá al frente de nosotros en nuestros combates.
Libro de Samuel 8, 10-22*

El llamado Segundo Imperio Mexicano, con una corta vida de tres años (1864-1867) es un episodio de la historia de mi país que, a siglo y medio, sigue desatando pasiones. A lo largo de casi 150 años, dentro y fuera de México, diversas manifestaciones artísticas le han abordado: pintura, poesía, novela, cine, televisión, danza, y, de manera persistente, el teatro. A éste se avoca el presente trabajo y lo hace desde una óptica particular: para contestarnos interrogantes sobre su función como ámbito de enseñanza de la historia. Lo hacemos desde un contexto en el cual la ficción gana terreno a la realidad. No pocos historiadores y no historiadores han escrito novelas históricas y muchas de éstas se han convertido en verdaderos “best sellers” provocando la envidia y celos de la mayoría de los historiadores que no encuentran la manera en que sus libros y artículos sean leídos más allá del círculo académico.

El aniversario del triunfo de la República sobre el Imperio, se conmemoró, en el 2017, en la ciudad de Querétaro, lugar donde vivo, con la puesta en escena de cuatro obras de teatro histórico que tratan, precisamente, sobre estos hechos. El éxito que las obras analizadas tuvieron en esa temporada y que de hecho han tenido por varios años (cuatro, siete, diez y veinticinco) corrobora el interés por la historia y, en específico, por estos episodios concretos fuera del aula.

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 montó una adaptación de una de las obras analizadas. Convocó el gobierno municipal y la entrada fue gratuita. Se calculó que

asistieron más de 600 personas (como parte de la metodología se hizo la observación respectiva). Esto 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 y efectividad –tanto de los elencos como de diversos públicos- de enseñar y aprender sobre los hechos y, en particular, sobre los personajes.

En este trabajo probaremos que, en el caso del teatro histórico estudiado, hay diversos mecanismos que le hacen fungir como espacio de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte de los elencos como de los públicos asistentes, fundamentalmente que la gente no asiste sólo para entretenerse sino para aprender, y que las obras no únicamente transmiten visiones sobre los hechos y personajes históricos, sino también constructos sobre qué entienden por historia y cuál es su utilidad. Partimos del supuesto que la emocionalidad juega un papel crucial en este proceso por lo que su análisis, en conjunto con las cogniciones, resulta fundamental para comprender y explicar este ámbito y, a partir de ello, poder considerar y aplicar los hallazgos a otros ámbitos. Asumimos, como segundo supuesto, que las maneras específicas en las que se conjugan las cogniciones y las emociones, generan procesos de enseñanza aprendizaje de alto impacto. De estos supuestos se desprendieron nuestros objetivos centrales: elucidar la relación entre cognición y emoción desde la interdisciplinariedad; analizar la conjunción de cogniciones y emociones en las cuatro obras de teatro sobre el Segundo Imperio, montadas en el 2017 en Querétaro; e identificar y aplicar categorías específicas desde la perspectiva de la enseñanza de la historia que sean aplicables a otros espacios educativos.

La tesis se organiza en cuatro partes: presentación de la investigación, perspectivas teóricas, metodología y conclusiones. En la primera parte se hace un análisis del estado del conocimiento de las últimas dos décadas de investigación sobre enseñanza de la historia. Se aborda lo producido en México, en América, en Iberoamérica y en otras partes del mundo donde hay reportes de investigación recientes, reparando en torno a los tópicos del estudio de la emocionalidad y del teatro como estrategia didáctica. Sobre el primero se concluye, de manera contundente, la poca atención que ha recibido la emocionalidad: las temáticas preponderantes refieren a aspectos cognitivos –pensamiento histórico en los

últimos tiempos- lo cual ha repercutido en el currículum internacional. Respecto al segundo, se comprueba que el teatro histórico existe dentro y fuera del aula y que las publicaciones sobre su uso, como estrategia didáctica, en general le atribuyen múltiples beneficios los cuales no siempre han sido probados. Adicionalmente, se encontró que ha sido expuesta la necesidad de investigar el aprendizaje de la historia en contextos ajenos a la escuela. Nuestro trabajo contribuye a estos tres tópicos.

La segunda parte expone que, encarar el trabajo planteado, nos exigió trazar y recorrer una ruta interdisciplinaria por la sencilla razón de que el tópico de emoción y cognición ya ha sido trabajado en otras áreas de conocimiento y había que interrogarlas para abordar nuestro objeto de estudio. Se da cuenta qué nivel de trabajo interdisciplinario se pudo establecer y con cuáles disciplinas. En particular se clarifican los criterios de selección de autores a trabajar lo cual fue sustancial: que fuesen recientes, que brindasen una mirada de conjunto de su campo disciplinar y que aportasen, de manera específica, a nuestro problema de investigación; que hubiesen trabajado las nociones de emoción y cognición en relación a la educación y, de preferencia, que hubiesen reparado en la función educativa del teatro. Se exponen las miradas de la filosofía y de la antropología así como las miradas de la psicología y las neurociencias. A los autores trabajados se les ubicó en su disciplina preponderante aunque casi todos trencen varias disciplinas. Esta parte del trabajo me fue fascinante al poder nutrirme de planeamientos sustentados que, en la Maestría en Educación que concluí hace ya doce años y cuya especialidad fue en procesos cognitivos de enseñanza aprendizaje, apenas estaban en ciernes. El producto fueron hallazgos útiles para construir las herramientas metodológicas, sobre todo para clarificar las diversas perspectivas entorno a las nociones de emoción y cognición, acercarnos a su funcionamiento y vincularlo al teatro histórico, espacio por el cual, desde pequeña, me he sentido atraída.

Fue menester, dada la naturaleza y objetivos de la tesis y mi primera formación profesional como licenciada en historia, detenernos en la mirada desde la historiografía. Al hacerlo abatimos el presentismo que suele predominar en cuantiosas investigaciones educativas. Así, presentamos la historia del teatro histórico en México, cuidando de no

hacer un mero recuento cronológico sino que le abordamos poniendo en tensión a las artes escénicas, a su función didáctica y al teatro histórico. Enmarcada en dicho proceso, se expone la historia de las obras de teatro que se han hecho en México sobre el tema del Segundo Imperio. Abarca de 1868 al 2017. Este pequeño estudio, que hasta ahora no se había hecho, no se enfocó desde crítica teatral (calidad de las obras), ni desde la ponderación de los datos históricos (exactitud o inexactitud), sino que buscó explicar el devenir de este proceso, en su contexto, para lo cual reparó en la conceptualización de los personajes protagonistas. En dos obras, por la escasa información en fuentes secundarias, fue necesaria la consulta del libreto original lo cual, si bien no se había planteado de inicio, resultó un deleite. Hacerlo en otros casos es una tarea pendiente que me seduce como historiadora y que quizás algún día la retome. Para esta tesis, el producto de este capítulo, es la clasificación del teatro sobre el Segundo Imperio en cuatro etapas (victimización, mexicanización, Carlota sujeto de la historia y revisionismo) las cuales resultaron un marco contextual adecuado para ubicar las obras del teatro, objeto de este trabajo.

La tercera parte corresponde a la perspectiva metodológica y a los resultados. Se explica porqué optamos por la Teoría Fundamentada y en cuáles de sus vertientes suscribimos el trabajo. Se trata de una perspectiva principalmente cualitativa que se basó en observaciones y entrevistas individuales y grupales y que se complementó con algunos datos provenientes de redes sociales de los sujetos de la investigación. Los sujetos de la investigación fueron, para cada una de las obras: el público, con énfasis en el público escolar, los directores o directoras de las obras y los elencos, así como historiadores o historiadoras. Se detallan los instrumentos aplicados elaborados expresamente con los aportes de las miradas interdisciplinarias para el tratamiento de los datos. Resultó central considerar en éstos tres dominios interdependientes: lenguaje, emociones y cuerpo. No obstante haber seguido el enfoque cualitativo de esta aproximación etnográfica originada en la sociología, incluimos algunos datos cuantitativos que contribuyen a la comprensión tanto parcelada como global del objeto de estudio.

Las conclusiones se exponen en la cuarta parte del trabajo. Permiten comprobar los supuestos iniciales y aportan líneas concretas de acción, fundamentalmente para la

formación docente. Se propone considerar en ésta al teatro histórico como estrategia didáctica con objetivos realistas y medibles. Se recomienda, también, formar para que las personas se acerquen al teatro histórico (y quizás a otros contextos) valiéndose de la metaemoción y la metacognición a fin de ser conscientes de los vericuetos que encierran las emociones suscitadas y asirlas con el concurso de las cogniciones. Quedó claro que un buen razonamiento, así sea un refinado pensamiento histórico, no es suficiente si no se atiende a la emocionalidad involucrada. Por eso exponemos también la posibilidad de que las habilidades discursivas y de lenguaje corporal (como son el tono de voz y la gestualidad, entre otras) que son saberes expertos para las artes escénicas, puedan incluirse en la formación docente a fin de ser empleadas de manera consciente.

En suma, esta investigación nos resultó relevante por varias razones. Probó que la investigación sobre enseñanza de la historia debe dialogar con otros campos disciplinares para poder resolver lo que en el discurso se plantea, con más o menos palabras, sobre la finalidad social de la historia “para comprender el presente e intervenir en él”. Quedó clara la necesidad y gran oportunidad de que los estudios conjuguen saberes de áreas que aportan tanto en los aspectos teóricos como metodológicos. Los anexos del trabajo, que incluyen las diversas codificaciones realizadas, así como una pequeña muestra de fotografías, se espera que motiven a algunos lectores a incursionar en estos relevantes contextos de enseñanza de la historia.

Esa fue nuestra apuesta en el presente trabajo y ahora, confrontar sus resultados con la realidad, nos plantea al menos una tarea imperativa. La prensa muestra a diario acontecimientos cargados de una emocionalidad desbordante: violencia en todas sus vertientes, nacionalismos exacerbados, campañas electorales en las que predominan las descalificaciones, casos de corrupción, entre muchos otros. Estos temas deben ser asidos en las aulas con perspectiva histórica y con consciencia de las implicaciones de la emocionalidad asociada. Como tema emergente en la enseñanza de la historia, tenemos que encarar a la emocionalidad con cuidado: sí considerar a las emociones, pero en equilibrio con las cogniciones. Debemos alertar a los estudiantes actuales y futuros de la

tiranía de la emocionalidad para lo cual es indispensable conocerla y entenderla. En ello, la voz del Doctor Ignacio Morgado, Director del Instituto de Neurociencias de esta gran institución que es la Universidad Autónoma de Barcelona, nos será muy sugerente en varias partes del presente trabajo. Por ahora, a modo de invitación a la lectura, considerando esta tarea, traemos aquí uno de sus últimos escritos:

Todo nuestro comportamiento social, es decir toda nuestra relación con las demás personas, está particularmente influido por emociones y sentimientos. El error está en nuestra resistencia a reconocerlo, en no querer asumir que el verdadero y supremo poder de la siempre vanagloriada razón no está tanto en ella misma en solitario como en su demostrada capacidad de gestionar y cambiar los sentimientos, especialmente cuando son negativos, perversos o inconvenientes (Morgado, 2017, p. 32).

En nuestra investigación emergió la paradoja de que el estado festejara el triunfo de la República con estas cuatro obras de teatro que, en general, como se verá a detalle, fueron percibidas en los 86 registros que se hicieron -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 la 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 conmemoraran... y las cuatro eran sobre Maximiliano y Carlota. O sea que la gente aquí, [Querétaro] es maximilianista de plano. El mexicano quiere, necesita [lo pronuncia con énfasis], alguien que lo saque de la orfandad, en ese tiempo ese alguien fue Maximiliano” (Entrevista 60). Por ello la cita de los versículos bíblicos con los que iniciamos esta introducción. Si no hay conciencia de las emociones dolorosas que sigue suscitando algún periodo de la historia, y si no se conjugan con la razón, prevalecerán emociones como las que Morgado llama “corrosivas”. Nosotros encontramos como preponderantes e interrelacionadas la tristeza, la compasión, el enojo, el coraje, el orgullo, la culpa, el resentimiento y el miedo.

PRIMERA PARTE: SITUAR LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA A INVESTIGAR

Punto de partida

Lo que se ha investigado en enseñanza de la historia en América Latina y en México se ha enfocado básicamente en categorías cognitivas, descuidando la emocionalidad. En el presente trabajo partimos del supuesto de que un análisis conjunto puede realizar aportaciones teóricas y metodológicas al campo de estudio. Para lograr tal cometido abordaremos a Querétaro, México, por los hechos históricos de relevancia nacional e internacional ahí ocurridos, en particular en el proceso del Segundo Imperio (en mayo del 2017 se cumplieron 150 años del fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo en Querétaro). Suponemos también que éste es un objeto pertinente para comprender la relación entre cognición y emoción en el teatro histórico como un ámbito de enseñanza. Los objetivos que nos planteamos fueron:

1. Elucidar la relación entre cognición y emoción desde la interdisciplinariedad.
2. Analizar la conjunción de cogniciones y emociones en obras de teatro histórico que tratan el tema del imperio de Maximiliano de Habsburgo montadas en Querétaro, México, en el 2017, con base en el análisis de observaciones, libretos, prensa y, de manera prioritaria, entrevistas a profundidad a directores o directoras, actores y actrices, historiadores e historiadoras, alumnado y profesorado.
3. Identificar y aplicar categorías específicas de análisis de cognición y emoción, desde la perspectiva de la enseñanza de la historia y, específicamente, del teatro histórico, que puedan ser replicables.

Mi interés por el tema partió, por un lado, de mi trayectoria académica al ser de primera carrera licenciada en historia y haber cursado una maestría en educación con

especialidad en procesos cognitivos de enseñanza aprendizaje. Conjuntar el estudio de la emocionalidad con las cogniciones, desde mi experiencia como docente de historia, fue algo que me había venido saboreando desde hacía muchos años: era una especie de pendiente. Por el lado personal, desde niña me enseñaron a vivir al arte como una forma de estar en el mundo. El teatro, en especial, ha estado muy integrado a mi vida –sirvió ni más ni menos para motivarme hacia la historia y su enseñanza- y ahora aquí lo hago presente articulando ambas esferas.

Mis preguntas iniciales fueron las siguientes:

¿Qué relaciones encontramos entre lenguaje, cuerpo, emocionalidad y cognición según diferentes disciplinas? ¿Qué implicaciones tienen dichas relaciones en el ámbito del teatro histórico, como historia enseñada, en el caso estudiado? ¿Qué categorías de análisis, aportadas por autores clave, son útiles para indagar sobre la relación entre cognición y emoción en el teatro histórico para utilizarlos en la enseñanza de la historia? Sobre las obras de teatro a analizar ¿en qué fuentes se basaron tanto los libretos como las puestas en escena? ¿Qué intencionalidades hallamos en libreto, director y actores tanto en el nivel conceptual como emocional? ¿Qué emociones son las más experimentadas por el público, en especial por el público escolar? ¿Se podría calificar al teatro histórico como historia enseñada de alto impacto por su conjunción de cognición y emoción? ¿Qué utilidad aportan las miradas interdisciplinarias al uso del teatro como estrategia didáctica? ¿Qué implicaciones tiene dicha relación para el docente en su forma de enseñar (lenguaje, cuerpo, emociones y cogniciones)?

Marco teórico: estado de la investigación

Hemos de comenzar dando cuenta de los estudios que, en fechas recientes, han analizado de manera general lo que se ha producido en el campo de conocimiento de la enseñanza de la historia para poder situar nuestra investigación y, sobre todo, sopesar si el tema y enfoque que planteamos responde a necesidades de este campo. Para hacerlo comenzamos con el análisis de las tres obras más relevantes: se publicaron en el 2014 y en el 2015. Las consideramos las más relevantes pues dan un panorama sustentado de la

enseñanza de la historia en América Latina, en particular de México, pero abarcan también lo producido en España y Portugal, lo cual es importante por la influencia que ello ha tenido en la región latinoamericana. Nuestra búsqueda en dichas obras se remite a encontrar - o a no hacerlo- aquello vinculado a nuestro objeto de investigación.

Plá y Pagès (2014) coordinadores del libro *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* aseveran que, tanto en América Latina, como en España y Portugal, este campo de investigación presenta un notable desarrollo en las últimas décadas, dando como resultado la conformación paulatina y, a diferentes ritmos, de un campo dueño de un objeto de estudio y de condiciones particulares. Plá y Pagés aportan una mirada regional sobre el estado de la cuestión de los pasados veinte años para, posteriormente, presentar las investigaciones realizadas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México (yo participé en este capítulo escrito junto con Plá), Nicaragua, Perú, Portugal y Uruguay. Enfatizan que, como coordinadores, cuidaron que el libro concentrara las investigaciones dejando de lado las reflexiones o innovaciones didácticas. Asimismo, al autor o autora de cada capítulo se les requirió analizar, en su ámbito particular, las categorías analíticas, las metodologías de investigación, los sujetos y objetos de estudio, así como los futuros caminos de investigación. Dicha estructura compartida nos resultó útil en nuestra indagación, producto de la cual identificamos tres situaciones relevantes para nuestro trabajo.

En primer lugar, las temáticas que en todo el libro se reseñan versan casi exclusivamente sobre aspectos cognitivos, entre los cuales la mediación para el pensamiento histórico y la conciencia histórica son los que han emergido en general con mayor asiduidad (podemos incluir ahí a las categorías de tiempo, espacio, sujetos de la historia y fuentes, entre otras). Le siguen los estudios entorno a libros de texto, currículum, identidades, memoria y formación del profesorado. Esta situación nos es muy relevante pues el aspecto emocional que nosotros abordaremos en nuestro trabajo no aparece de manera explícita. Debemos alertar que no por ello queremos generalizar y afirmar que no ha estado presente pues su ausencia podría obedecer a que no ha sido un tema relevante por lo que los autores y autoras no lo consideraron o bien porque, como dicen los coordinadores

de la obra, todo estado del conocimiento es incompleto e inacabado. Incluso pudiese ser que se encontrase más bien dentro de las innovaciones, las cuales, como ya se dijo, no se consideraron en la obra o, quizás, el tema quedó inserto dentro de algunos de los temas tratados como lo serían la memoria o las representaciones sociales.

De hecho, en el capítulo 1, Plá y Pagés parecen darnos la razón a nuestro planteamiento al aseverar que los procesos de retorno o transición a la democracia en la región “plantearon temas como la memoria colectiva y sus componentes políticos, emocionales y de búsqueda de justicia” (p. 15). No obstante, esta pequeña mención a los aspectos emocionales, no se vuelve a abordar en el resto de la obra sino de manera tangencial al tratar específicamente la empatía histórica. En concreto, en el capítulo sexto, Pagés y Santisteban (2014, pp. 160-163) refieren algunos estudios 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 con conocimiento de causa.

La segunda situación que emerge del estado del conocimiento presentado por Plá y Pagés es el énfasis en el carácter fronterizo de la enseñanza de la historia que brinda la posibilidad de abreviar de diversas disciplinas para formular preguntas. Sin embargo, nosotros concluimos que lo abordado en cada uno de sus capítulos, habla precisamente de que la praxis carece de estudios interdisciplinarios.

Por su parte, la tercera situación refiere a la necesidad que detectaron los coordinadores de la obra, de ampliar los ámbitos de investigación sobre enseñanza de la historia. Aseveran, tras su mirada regional, que “es importante incluir otros espacios, es decir, no sólo 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” (p. 32).

En suma, de las tres situaciones anteriores, con las salvedades enunciadas, desprendemos que: a) el tema de las emociones en la enseñanza de la Historia es un tema poco abordado en Iberoamérica y que no sólo es pertinente sino que es necesario; b) el enfoque interdisciplinar por el que optamos podría aportar buenos resultados; y c) el teatro histórico, donde focalizamos el trabajo, es un ámbito poco explorado de enseñanza que habría que analizar. Precisamente la novedad del tema nos presentó retos mayores, los cuales serán expuestos a lo largo del presente trabajo.

Vayamos ahora a la segunda obra, la cual, de alguna manera, es paralela a la ya reseñada. Se trata del libro, en dos tomos, *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*, coordinado por Laura H. Lima y Patricia Pernas (2015). Decimos que es paralela porque, prácticamente abarca la misma temporalidad, el mismo tópico general y la misma región. Las diferencias sustanciales estriban en que esta obra no es un estado de la cuestión regional - aunque algunos artículos en ciertos temas sí lo sean- y en que no se haya estructurado con una persona o equipo de exponentes por país, sino que el libro conste de nueve capítulos escritos por académicos españoles, cuatro capítulos escritos por mexicanos, dos por brasileños y uno por una persona argentina. Los temas del primer tomo tratan de cómo se enseñan historia en México, España y Brasil y el uso de manuales escolares en la clase de Historia; el segundo tomo trata del docente de Historia, la planificación y la evaluación formativa, la educación patrimonial y su contribución a la formación ciudadana; la obra culmina con un capítulo que trata el tema “hacia dónde vamos” en la enseñanza de la Historia. El contenido de los diversos capítulos refiere a la historia de la enseñanza de la historia en algunos países a través del análisis de tópicos selectos como son los programas o los libros de texto (varios de los autores y autoras fueron protagonistas en su gestación e implementación) y una prospectiva de la enseñanza de la historia caracterizada por reflexiones y propuestas haciendo particular énfasis en la educación patrimonial y en las TACs.

Con respecto a nuestro objeto de estudio, esta obra, al igual que la anterior, no toca de manera explícita el tema de la emocionalidad en relación con la enseñanza de la Historia. Hemos de destacar dos capítulos en los que esperábamos encontrar algunas

referencias a esta temática. El capítulo 5, de Sebastián Molina, “Identidades colectivas y enseñanza de la Historia en las sociedades multiculturales actuales” aporta una pequeña parte de los resultados de la investigación financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología titulado “La enseñanza de la historia y la construcción de identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de la enseñanza – aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles”. La metodología de análisis fue una encuesta con 15 preguntas abiertas y cerradas aplicada a 56 profesores y profesoras (de los cuales respondieron 35) de los últimos cursos de escolarización obligatoria de España. Si bien sí se retoma una definición teórica de identidad colectiva que incluye a los “sentimientos en convivencia con pensamientos, creencias y valores” (Molina, 2015, p. 224) el instrumento de análisis, y por ende sus respuestas, no consideran la emocionalidad pues se centran en aspectos cognitivos. Predominan las respuestas que enuncian “Pienso que...” (p.233) lo cual a nuestro juicio entra en contradicción con la mirada intercultural por la que aboga pues a ésta son inherentes los sentimientos. De hecho, una de las recomendaciones clave con las que concluye el autor es la de promover una enseñanza de la Historia desde una perspectiva humanista por la cual “se facilita a los alumnos la elaboración de razonamientos y juicios a través de explicaciones alternativas (Molina, Miralles y Ortuño, 2013, en Molina, 2015, p. 251). En ello encontramos una contradicción pues el enfoque humanista por el que abogan considera a la persona en su dimensión integral y no sólo en la racional.

El otro capítulo en el cual esperábamos alguna mención a la temática de las emociones es el que cierra la obra y se denomina “La enseñanza de la Historia en el siglo XXI”, escrito por Joaquim Prats y Joan Santacana. Y lo esperábamos pues lógicamente enuncian los retos del mundo actual y, en respuesta, como en la primera obra reseñada, se enfatiza la necesidad de enseñar a pensar históricamente. Esta habilidad la definen como “educar a los estudiantes en la creación de una mirada racional y fundamentada de su entorno local nacional y global (Prats y Santacana, 2015, p. 275). Los autores enuncian siete finalidades de la enseñanza de la Historia en la era de la “ruptura digital” en la que más que nombres, fechas o conocimientos someros, se requieren: la comprensión de la historia de los pueblos de una forma global y no simplemente parcial, la capacidad de

dominar la disciplina desde sus planteamientos metodológicos (dominar los pasos disciplinarios), habilidades para abordar problemas de la Historia prescindiendo de las limitaciones que impone la compartimentación disciplinaria, el conocimiento y respeto de la propia tradición cultural y de las tradiciones de los demás, preparación para saber abordar los problemas de la Historia desde trasfondos culturales muy diferentes, ayudar a fomentar identidades híbridas y aportar valores importantes para los jóvenes de hoy.

Extrañamos en este planteamiento la mención explícita a la importancia de los componentes emocionales. 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 cultura que dice combatir” (p. 272) 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 en la cual consideramos necesario enfocarnos particularizando en la mirada de la enseñanza de la historia. Nos aventuramos a pensar que estos autores posiblemente sí consideran los aspectos emocionales, pero no lo externan de manera directa ni precisa como se denota más adelante, cuando aseveran que la historia no explica el presente, sino que facilita su comprensión e indican que se deben formar ciudadanos razonables que “identifiquen y puedan detectar los excesos emocionales” (p. 277). En los apartados de nuestro trabajo en los que trataremos las emociones, veremos que dicha frase es incorrecta desde las miradas de la psicología y de las neurociencias.

En síntesis, esta obra, como la anterior, si bien no nos permite asegurar que los temas que trabajaremos no han sido abordados, sí nos anima en nuestra búsqueda por un camino interdisciplinario poco explorado -con todo lo que ello implica- al indagar sobre la relación entre cognición y emoción en la enseñanza de la historia como un tópico que, a nuestro juicio, ya es tiempo de contribuir a que sea más visible.

La tercera obra a considerar para ubicar nuestro trabajo en la producción de la investigación en la enseñanza de la Historia, particulariza en México y es de mi autoría. Se

trata de un estado del conocimiento, de una valoración crítica de las investigaciones encontradas sobre enseñanza de la historia en mi país y presenta, de manera cuantitativa y cualitativa, la producción que hubo en el periodo que va del 2000 al 2010. El trabajo se fundamentó, metodológicamente, en dos estados del conocimiento precedentes elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, para las décadas anteriores. En una primera etapa se consideraron 364 trabajos, de los cuales sólo 234 cumplieron con los requisitos necesarios para ser revisados con mayor profundidad. Dichos materiales, tras su análisis, fueron clasificados así: 152 correspondieron a propuestas pedagógicas, 41 a reflexiones y 41 a investigaciones propiamente dichas (Latapí, 2014, p. 57). Ahora bien, focalizando en las investigaciones vinculadas a mi tema, como se hizo con las dos obras anteriormente citadas, pero con la ventaja de que aquí puedo hacer un mayor acercamiento, en este estado del conocimiento encontramos tres materiales sobre los que es importante detenernos.

El primero es la tesis de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo defendida por Liliana Mendoza y que lleva como título *Inteligencias Múltiples y Enseñanza de la Historia. Una propuesta didáctica para el tercer grado de Educación Secundaria*. En su trabajo la autora, con base en las propuestas de Howard Gardner y de Daniel Goleman, describe nueve inteligencias para aplicarlas en su ámbito laboral. La novena de éstas la ubica como la inteligencia emocional enunciando que las demás están “todas ligadas por ésta” (Mendoza, 2010, pp. 13-17). Hace hincapié en la inteligencia interpersonal y en la intrapersonal por la importancia de sus componentes emocionales que le son indispensables para el trabajo con sus alumnas y alumnos en un contexto particularmente difícil. Sin embargo, en su propuesta concreta de enseñanza de la historia, este componente queda muy reducido y desarticulado: en la inteligencia interpersonal se circunscribe al trabajo colaborativo, en la intrapersonal a la búsqueda y hallazgo de soluciones y en la inteligencia emocional propiamente dicha, enuncia como finalidad “estabilizar sus sentimientos y emociones” (p. 62) pero no se explica si se hizo y los resultados que obtuvo, amén de que el constructo de “estabilizar” no se define. A pesar de lo señalado, este trabajo tiene la valía de ser una búsqueda en la psicología para abordar aspectos emocionales en relación con la enseñanza de la Historia.

El segundo material es otra tesis de maestría, en este caso de Maestría en Historia, sustentada por Silvia Bialik en la Universidad Iberoamericana. Bialik (2010), en *Teatro-historia...una experiencia pedagógica*, se aboca a demostrar la utilidad del teatro en la enseñanza de la historia con niños de primaria y secundaria. Hace un recuento del pasado mexicano en cuanto a la inclusión, en programas gubernamentales, del teatro con fines educativos como lo fue el teatro indígena y el teatro comunitario. Enseguida expone las posibilidades que brinda el teatro como experiencia de aprendizaje y repasa en que en la materia de Historia “el juego dramático conducirá a que se desarrollen la exploración, la autonomía, la sensibilidad, la autocrítica y a la vez la cooperación y la socialización” (p. 86). Más adelante añade que a través del juego dramático el alumno “podrá convertirse en un héroe o villano” (p. 96). Al final, y como única mención a la emocionalidad, Bialik asevera en forma contundente que “no es solamente el estudio, es también la emoción, la creación, la sublimación de miedos, dolores, expectativas y hasta frustraciones” (pp. 200-201). Asimismo, aporta ejemplos para distinguir al juego dramático propiamente dicho o dramatización –que implica planeación y estructura dramática- del juego de roles que básicamente lo entiende como improvisación de personajes. Esto nos lleva a pensar que el juego de roles que toca Bialik pudiese ser una práctica común a docentes pero sobre la cual no hemos encontrado investigaciones. De cualquier modo, a partir de lo anterior, la autora expone su experiencia de trece años de montar obras de teatro para primaria con temas históricos en un colegio particular de la ciudad de México. A modo de muestra incluye cuatro libretos y su trabajo etnográfico ulterior, elaborados en conjunto por profesores y profesoras y alumnos y alumnas, así como una rúbrica hecha por ella para evaluar. Es importante asentar, respecto a esta última, que notamos que no es coherente con los fines o posibilidades que la autora dotaba al juego dramático pues evalúa: “trabajo equitativo, uso de fuentes relevantes, organización de la información, presentación completa, gráficos con buena información y comunicación adecuada con la audiencia” (p. 202).

Como se puede notar, la tesis de Bialik no aborda el tema del teatro histórico desde la perspectiva que nosotros planteamos, sin embargo, nos sirve para ponderar que su uso, en la enseñanza escolar, es un hecho sobre el cual vale la pena ahondar más. Consideramos

oportuno recalcar que no excluimos la idea de que puedan existir experiencias, documentadas y no documentadas como la de Bialik, las cuales posiblemente sean innovaciones educativas por lo cual no se consideraron en los estados del conocimiento precedentes.

Al respecto, un caso concreto que hemos de mencionar, es el hallazgo de una actividad didáctica propuesta en el segundo volumen de un manual de historia, *México, su proceso histórico*, elaborado por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de la Universidad Nacional Autónoma de México, que es uno de los subsistemas de educación media superior más grandes del país. En el año de publicación del manual, la matrícula del CCH ascendía a 50, 936 alumnos (UNAM, 2011). En dicho texto se propone, como actividad didáctica de la quinta unidad que, en equipos, el estudiantado lleve a cabo una dramatización denominada “El juicio de Maximiliano” (Carpy y López, 2001, pp. 157-159). Como objetivo la actividad enuncia “el alumno desarrollará actividad creadora e histriónica.” Enseguida las instrucciones solicitan leer cinco amplios fragmentos, que se incluyen en el manual, clasificados por temas: la “posición ambivalente del emperador” cuyo texto es de la historiadora Patricia Galeana; “autores duros al juzgar la actuación de Maximiliano” del historiador Jasper Rodley; de Ismael Colmenares, profesor y autor de libros de texto “argumentación sobre lo débil de su carácter; sobre “sus esfuerzos por adaptarse a la sociedad mexicana” el texto incluido es de José Luis Blasio, secretario particular de Maximiliano (única fuente primaria) y sobre las “presiones tanto internas como internacionales al gobierno juarista...cómo pasó su último día” un fragmento de la historiadora Erika Pani. Enseguida se pide que los equipos elaboren un guion en el que figuren los siguientes personajes “el acusado, el fiscal, el abogado defensor y algunos testigos” (p.157), luego, que el profesor revise el guion, que los equipos elaboren “una pequeña escenografía”, que se realice un ensayo general con “vestuario, escenografía y música (opcional)” y que, por último, se presente el “sociodrama” ante el grupo.

Es importante asentar que, si bien no es posible determinar la cantidad de alumnos

que usaron este texto, y menos aún quienes llevaron a cabo la actividad citada,¹ de cualquier modo su relevancia para nosotros radica en que prueba que los profesores que participaron en la elaboración del manual (docentes del plantel Azcapotzalco) creen en la estrategia del teatro en la asignatura de historia y justo la aplican para el tema de Maximiliano que nosotros trabajamos, si no es que incluso la llevaron a cabo ellos mismos y por ello la propusieron para uso general de quienes utilizaran el manual. Adicionalmente, este hallazgo nos es útil a modo de considerar –desde ahora- los componentes que menciona (guion, vestuario, escenografía y música) por el peso que tendrán en nuestra investigación.

El tercer material es un libro escrito por Xavier Rodríguez Ledesma, *Una Historia desde y para la interculturalidad*, publicado por la Universidad Pedagógica Nacional, donde subraya la importancia del enfoque intercultural en la enseñanza de la Historia el cual, a su modo de ver, requiere “repensar todo” (2008, p. 15). Considera la problemática del tema de la diversidad cultural que deben asumir los docentes en contraposición con el sentido de la historia oficial enseñada por el sistema educativo y, en concreto, con los cambios implicados en la reforma educativa del 2006. Propone la centralidad de temas como tolerancia, otredad y ciudadanía como antítesis de la discriminación y exclusión. Aunque sin abordar sus componentes emocionales - necesariamente implicados en tales tópicos- abre la puerta con una propuesta incluyente.

Tras la mención a los tres materiales pertinentes reseñados en el estado del conocimiento de la investigación en enseñanza de la historia en México para la década 2000-2010, hemos de referirnos ahora a un trabajo de investigación, posterior y relevante, relacionado con nuestro objeto de estudio. Se trata de la tesis doctoral de Gabriela Margarita Soria, sustentada en el 2014 en la Universidad Autónoma de Barcelona. El trabajo es un estudio de caso, en una primaria privada de la ciudad de México, sobre el eje de la narración histórica, a través del análisis de la práctica de elaboración y escenificación de guiones históricos y de la construcción de historias personales. Damos cuenta de los

¹ Lo publicó la propia Universidad Nacional Autónoma de México y en la página legal se incluyen a los directores de los cinco planteles del CCH, pero el texto no tiene un carácter de obligatorio.

puntos medulares respecto a la elaboración de guiones por su relación con nuestro tema de estudio. El trabajo se sustenta en la narrativa, desde la filosofía de la historia, como vehículo para el desarrollo del pensamiento histórico. Dentro de ello, destacan las aportaciones sobre la trama pues “es a través de ésta que se inserta la explicación histórica” (Ricoeur, 2000, en Soria, 2014, p. 45). Asimismo la autora establece, como una de las características distintivas de la narración histórica, el uso de fuentes históricas para la reconstrucción del pasado (p. 47). Esto nos resultó especialmente importante, tanto por carácter narrativo de las obras de teatro histórico a analizar, como porqué, en el primer sondeo realizado sobre dichas obras escénicas, un actor y un director nos comentaron sobre el empleo de fuentes históricas dándoles tres usos: para construir el guion a modo de fundamento, para incluirlas en el mismo a fin de darle veracidad a las obras, y a modo de apoyo para la caracterización y ensayo de los personajes representados. Por lo anterior, ese fue un aspecto importante a indagar en las entrevistas que realizamos y daremos cuenta de ello en los resultados.

Ahora bien, el trabajo de Soria, no aborda al teatro histórico como tal sino como una estrategia didáctica implementada para fomentar el pensamiento histórico. Su tesis describe y analiza con detalle los pasos seguidos, basándose en entrevistas y en observaciones. En tal proceso vislumbramos algunas similitudes con el teatro que nosotros analizamos, por ejemplo, el comentario de una maestra, “M2Tere” que cita Soria nos es muy sugerente cuando enuncia:

Este proceso no es sólo expositivo, donde el docente relata el fenómeno histórico para que el estudiante lo retenga como un “cuento”, sino que se trata de una forma de construcción, nutrida de consulta de fuentes diversas, de ejercicios de explicitación y de reconstrucciones entre docente y alumno (p.100).

Con base en este trabajo, en nuestra investigación tuvimos presente una interrogante que consistió en preguntarnos si, adicional a lo que sucede con el público, en el proceso de montaje de la obra, por ejemplo en los ensayos, el director de alguna manera funge como maestro. Otra cuestión que nos aportó el trabajo de Soria, en relación a nuestra tarea, es el

comentario expresado por la docente “M” cuando enunció uno de sus propósitos del guion histórico, ejemplificando que lo que pretendía, fundamentalmente, es enseñar “...que Iturbide no es <tan malo> o Hidalgo no es < tan bueno>” (p. 101). El sondeo previo a nuestro análisis, nos hizo ver que era menester contemplar esta intencionalidad pues un director nos comentó que la intencionalidad de su obra era que el público formase su propia opinión obteniendo una imagen más humana de los personajes históricos. Este es otro punto que mi trabajo tuvo de analizar con extremo cuidado, comparando y contrastando los registros de entrevistas, para obtener conclusiones.

A modo de complemento al análisis que hasta aquí hemos realizado hemos de hacer mención a algunos trabajos recientes, no incluidos en las obras generales expuestas, pero que nos resultan útiles para terminar de situar nuestra investigación en su marco contextual. Los presentamos de lo general a lo particular:

Keith Barton, de la Universidad de Cincinnati, Estados Unidos, se propuso realizar un análisis sintético de los estudios sobre didáctica de la historia efectuado a nivel internacional. Hemos de aclarar que si bien refiere algo de África, de España sólo aborda los trabajos de Carretero y no toca algunos países como Brasil o México. No obstante -aún con esas limitaciones que olvidan muchas investigaciones relevantes- el trabajo es rico en sus conclusiones para el campo de conocimiento. Dentro de éstas el propio autor (Barton, 2010) destaca algunas que son muy importantes para mi 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 (p.105); b) los estudiantes están interesados en temas que “incluyan emociones, valores morales y opiniones individuales particularmente bajo circunstancias extremas” (p. 103) y c) los estudiantes “normalmente explican los acontecimientos históricos en términos de factores individuales más que de factores sociales” (p. 105). Sobre la primera conclusión, mi trabajo, si bien no se focalizará en específico en estudiantes sí aportará sobre el ámbito del teatro histórico indagándolo como espacio de enseñanza. En cuanto a la segunda y a la tercera -que por cierto son las únicas menciones a los aspectos emocionales- nos aporta para nuestro cometido en el sentido de iluminar la necesidad, por el tema concreto de los personajes Maximiliano y Carlota, de

considerar esta variable de las explicaciones históricas tanto en el público entrevistado como en el elenco.

Por su parte, Peter Seixas, Jill Colyer y Carla Peck, de las universidades canadienses de British Columbia, de Ontario y de Alberta, respectivamente, fueron piezas claves en el diseño y aplicación (2006-2014) de un programa de gran influencia nacional auspiciado con fondos gubernamentales. El proyecto se basó en experiencias internacionales, fundamentalmente del propio Canadá, pero también de Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia. La centralidad de éste fue la generación de modelos viables de evaluación del pensamiento histórico dentro de una concepción de la enseñanza para la comprensión histórica. Para llevarlo a cabo retomaron los denominados conceptos históricos de segundo orden, que Lee y Ashby (2000, p. 199, citados por Peck y Seixas, 2008, p. 1021) describen como "ideas que proporcionan la comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento... que dan forma a la manera en la que vamos haciendo historia". Comentan que Lee y Ashby distinguen entre segundo orden o conceptos de procedimiento en la historia, por un lado, como el cambio, la causa y la evidencia, y, por otro, de primer orden o conceptos de fondo, como revolución, presidente y nación. Conceptos de primer orden son los relacionados con lo que trata la historia. Conceptos de segundo orden, frecuentemente no articulados por los profesores, proporcionan las herramientas para hacer historia y para pensar históricamente. De ahí desprendieron instrumentos de mediación y parámetros de medición (estándares de desempeño) diferenciados y acordes a los conceptos de relevancia histórica, causas y consecuencias, toma de perspectiva, cambio y continuidad, uso de fuentes y dimensión ética. Me interesó este proyecto por su envergadura y debido a que constata que el énfasis de la investigación en enseñanza de la historia, en esta importante región, ha estado puesto en el pensamiento histórico, dejando de lado -o al menos no explicitándolo- su vinculación con la emocionalidad.

Ahora bien, el artículo de Joan Pagès, Nicolás Martínez-Valcárcel y Miriam M. Cachari "El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado" se incluye en la obra *La Historia de España en los recuerdos escolares*, coordinada por el propio Martínez Valcárcel y es parte de un proyecto de largo aliento pues durante dos

décadas se ha investigado la enseñanza de la historia en el bachillerato español. Pagès, Martínez-Valcárcel, y Cachari (2014) dividen su estudio en dos: encuestas para analizar la concepción de la temporalidad histórica considerando diferentes niveles y aplicación de un instrumento para la identificación de emociones en el mismo grupo de estudio. Dado el tema que trabajamos nos interesa particularmente la segunda parte. Como bien señalan los autores, su trabajo resulta innovador al investigar las emociones vinculadas al aprendizaje en la asignatura de Historia, y en particular al curso de Historia de España. Los autores lo abordan desde algunos de los planteamientos aportados por la neurociencia, en particular recuperan la clasificación de Antonio Damasio de las emociones primarias y las sociales.

La metodología que siguieron fue la formulación y análisis cualitativo y cuantitativo de preguntas escritas aplicadas a jóvenes seis meses después de haber terminado el bachillerato. La conclusión central de su trabajo fue la concepción de la historia de España “en gran medida como objeto (entiéndase el sentido total y amplio del término) emocionalmente competente” (Pagés et tal. p. 263) que conceptualizan como un ciclo de emoción sentimiento que, en el caso de estudio, se asocia a hechos y a personajes históricos concretos. Ahora bien, en este trabajo encuentro algo que visualizo como problema y es que todo el estudio se basa en el recuerdo, en la memoria (baste contar las palabras asociadas tanto en las preguntas como respuestas que exponen a modo de muestra de su trabajo) sin embargo, el tema de la memoria sólo se toca tangencialmente. Y aún más, si quieren indagar en las emociones considero que, acorde con Damasio, deberían explorar más su corporalidad y no sólo su enunciación cognitiva, así como sopesar el riesgo de diagnosticar emociones mucho tiempo después de haber sido expuestos al objeto emocionalmente competente. No obstante tales objeciones, el artículo me es sumamente valioso para clarificar la manera en que yo planteo abordar mi trabajo, por ejemplo, la mención a que el tema de las emociones ya ha comenzado a ser objeto de la historiografía y sus referencias concretas a Peter Burke y Jan Plamper (p. 234). Al respecto resulta indispensable aclarar que el enfoque, tanto de este trabajo como del mío, no es desde la historia de los sentimientos, subtema propio de los estudios culturales, sino desde la enseñanza de la historia que es otro campo de conocimiento específico y, por ende, sus referentes directos no son éstos.

Por su parte, el artículo escrito en portugués por la maestra Heloisa Selma Fernandes Capel “Performance *no ensino de história*” se planteó como objetivo examinar las posibilidades de pensar la enseñanza de la historia como “performática”. Valga aquí reparar en que nuestra dificultad para comprender el portugués nos llevó a preguntarnos sobre la significación de los términos. Así, acorde a lo indagado y a su aplicación en el artículo consideramos que performance en el portugués se asocia a lo que en español literalmente conocemos como función teatral, sin embargo el significado va más allá pues el artículo se vale de la antropología, en concreto de Richard Schechner y de Víctor Turner quienes han profundizado en el significado cultural del teatro. De Schechner retoma el sentido performático de la enseñanza de la historia por medio del cual los alumnos y alumnas son llevados por el docente a “algún lugar del cual regresan transformados” y de Turner el comprender la práctica como un juego cultural en la que se “interpretan y expresan los contenidos” (Fernandes, 2013, p. 204). La autora enuncia que ello se lleva a cabo “por medio de un repertorio gestual, corporal y vocal que conlleva a la noción de espacio performático” (p.199) en la enseñanza de la historia. Este planteamiento nos resultó útil pues nos condujo a buscar a estos autores para clarificar nuestra investigación en cuanto a que si el teatro histórico que analizamos podría tener puntos en común con el teatro netamente educativo y/o con las prácticas docentes. Sobre ello profundizaremos en el apartado denominado “Miradas desde la antropología”.

En el mismo tenor que el artículo anterior, es decir, en el abordaje del tema del teatro y la educación desde sus constructos teóricos y/o prácticos, encontramos cuatro trabajos españoles. El primero es un artículo de autores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Educación de la Universidad de Sevilla, Luis Nuñez 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 mayoritario sobre qué término es el más adecuado: *juego dramático*, procede de los países franceses; *improvisación*, de fuentes italianas; y *drama creativo* o *drama en educación* de los países anglosajones (Matos y Tejedo, 1996, p.13 en Nuñez y Navarro, 2007, p. 229). 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” (p. 245) y lo constatan a través de una estancia realizada por los autores en el Master Internacional Drama and Theatre Education, en la Universidad de Warwick, en el Reino Unido (p. 242). 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 llaman modelo curricular cultural por medio del cual la dramatización trabaje temas transversales, en diversas áreas, para abordar la educación para la convivencia, la educación no sexista, la educación para la solidaridad y la educación para la paz (p. 248). Enfatizan, como bondades de la dramatización, el desarrollo de la creatividad, así como de habilidades sociales, expresivas y comunicativas.

Por su parte, en la extensa tesis doctoral de Dolores Sánchez Gala “La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo”, defendida en la Universidad de Málaga, se aborda la dramatización en relación con el desarrollo de la creatividad. Tras una revisión del teatro a lo largo de la historia argumenta que este posee elementos que están presentes en la praxis educativa y que las mediaciones educativas contienen en sí mismas componentes de dramatización. Con base en el trabajo de Olivia y Torres (1992), quienes estipulan ciertas fases cíclicas de manifestación del hecho teatral - rito, mito, mimeses y otium- la autora traslada dichas fases al ámbito educativo describiendo técnicas de teatro diseñadas con base en el rito y el mito (para la formación integral), mimesis (para transmitir conocimientos y valores) y otium (lúdico para distensión). En la parte descriptiva de su trabajo, aplica esta tipología a diferentes áreas del currículum. Ahí encontramos dos temas de teatro histórico: la Prehistoria (2007, p. 547) y la Edad Media en Andalucía (p. 549). La evaluación que la autora presenta se enfoca fundamentalmente al tema de la creatividad y reporta resultados favorables, sin embargo, no queda clara la relación entre su postura teórica y las actividades didácticas de dramatización que desarrolló. Aun así, este trabajo comprueba el interés que el tema de la dramatización ha tenido y tiene en la escuela.

Otro material español reciente, vinculado a nuestro tema de interés, pero ahora en su dimensión práctica, es el capítulo “Didáctica de asignaturas básicas a través de la

dramatización: casos prácticos y experiencias”, escrito por Juan Lucas Onieva, también de la Universidad de Málaga, como parte del libro *Hacia una nueva didáctica de la lengua y la literatura*. Como los ya mencionados, Onieva (2013) se refiere a la dramatización como instrumento pedagógico y alude a sus múltiples beneficios como son el “potenciar y fomentar valores, la expresión oral y escrita, mejorar la autoestima, así como desarrollar las habilidades sociales, la creatividad y el trabajo en equipo” (p. 64). El autor puntualiza en el uso de la dramatización para las áreas de lengua, literatura, matemáticas, para el aprendizaje de segundas lenguas y para las ciencias sociales e historia. Sobre esto último asevera que ciertos estudios han demostrado 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” (Goalen y Hendy, 1993 en Onieva, 2013, p.78). Asimismo se refiere a los estudios de Morris quien usó la dramatización para trabajar los roles sexistas en el pasado y en el presente y quien concluyó que “es posible evaluar de forma objetiva la dramatización al mismo tiempo que se logra que los estudiantes exploren el contenido del temario con mayor interés y de forma creativa (Morris, 2011, en Onieva, 2013, p. 78).

Por último, nos referimos al ejercicio de dramatización en la educación superior con el artículo “Aprender historia de la educación contemporánea a través del teatro” que da cuenta de la sistematización de una experiencia que tuvo lugar en el curso escolar 2012-2013, con 67 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla, en el cual se usó la dramatización para el segundo curso del grado de Pedagogía. López y Álvarez (2013) asientan 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. (p. 4)

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 (p. 6).

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 (p. 6).

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 (p. 6-7).

Si bien el rumbo de nuestra investigación no se dirige de manera directa hacia los usos pedagógicos del teatro histórico, lo cual es motivo suficiente para no seguir profundizando en ello, decidimos incluir los materiales anteriores pues la realidad que trabajamos así se nos presenta: teatro histórico, dentro o fuera de la escuela, existe, es relevante y necesita mayor trabajo de investigación que pueda contribuir a ambos ámbitos, al elucidar, en alguna medida, la relación entre cogniciones y emociones. Así, al focalizarnos en nuestro problema de investigación, hemos pretendido contribuir a superar algunas ideas que hemos encontrado en 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.

SEGUNDA PARTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

CAPÍTULO 2: MIRADAS DESDE LA FILOSOFÍA Y LA ANTROPOLOGÍA

Desafíos

Se habla mucho de interdisciplinariedad, con diferentes acercamientos, pero casi siempre como una vía para resolver problemáticas de la complejidad actual. En nuestro caso consideramos indispensable definir, de inicio, la perspectiva interdisciplinaria que, desde el ámbito educativo, perseguimos en el presente trabajo.

Partimos de la inquietud de querer abordar el problema que hemos planteado con los aportes de distintas disciplinas, sin embargo, fuimos conscientes de que ello implica encarar ciertos desafíos que debemos enunciar con honestidad en vías de superarlos. Previmos los riesgos de no lograr profundizar en aras de abarcar mucho; de no conseguir conjugar los lenguajes distintos de las disciplinas, de quedarnos en ambigüedades por las lagunas que pudieran emerger en las temáticas y/o de realizar comparaciones forzadas. En fin, nos sentimos frente a una tarea muy ardua. Sin embargo, ello no nos hizo desistir de intentarlo. Posiblemente nuestra razón principal para emprender el camino interdisciplinar estribó en lo que aduce Kein quien sostiene que es necesario el trabajo interdisciplinario cuando “las soluciones de problemas sobrepasan los límites de una especialidad determinada” (Klein, 1990 en Torres 2000, p. 62).

Áreas como son la neurociencia, la psicología, la antropología y la filosofía ya han abordado los aspectos cognitivos y emocionales interrelacionados, sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de la historia, este tema ha sido escasamente investigado. Lo consideramos esencial en la búsqueda de explicaciones y propuestas para espacios de enseñanza formal e informal que adolecen de problemas añejos, como que la enseñanza de la historia consiste en transmitir sólo fechas y nombres, o problemas nuevos que cuestionan

su utilidad para las necesidades del presente. Suponemos que la indagación sobre el funcionamiento de la enseñanza de la historia en la conformación de la emocionalidad - vinculada con la cognición- aportará abordajes y conocimientos, desde los avances de otras disciplinas, a nutrir nuestro campo. Para poder situar nuestro objeto rebasando el presentismo de algunos estudios de educación hubimos de abordar también la mirada de la historiográfica para lo cual hicimos una indagación sobre el teatro histórico en México reparando en dos aspectos, su función didáctica y el teatro relativo al Segundo Imperio. Así es que la disciplina de la historia resultó fundamental en nuestro trabajo más no central o única, como se verá más adelante. Para la parte metodológica optamos por la vertiente del análisis cualitativo, motivo por el cual abrevamos de la etnografía, en particular en los aportes de la Teoría Fundamentada que proviene de la sociología.

Sobre cómo encarar la tarea interdisciplinaria y hacerlo con las exigencias que demanda, Torres (2000) señaló algunos pasos que tuvimos presentes:

1. a) Definir el problema.
 - b) Determinar los conocimientos necesarios, incluyendo las disciplinas representativas y con necesidad de consulta, así como los modelos más relevantes, tradiciones y bibliografía.
 - c) Desarrollar un marco integrador y las cuestiones correspondientes que deben ser investigadas.
2. a) Especificar los estudios o investigaciones concretas que necesitan ser comprendidos.
 - b) Reunir todos los conocimientos actuales y buscar nueva información.
 - c) Resolver los conflictos entre las diferentes disciplinas implicadas tratando de trabajar con un vocabulario común.
 - d) Construir y mantener la comunicación a través de técnicas integradoras (encuentros y puestas en común, interacciones frecuentes, etc.).
3. a) Cotejar todas las aportaciones y evaluar su relevancia.

- b) Integrar los datos obtenidos individualmente para determinar un modelo coherente y relevante.
- c) Ratificar o no la solución o respuesta que se ofrece.
- d) Decidir sobre el futuro de la tarea, así como del equipo de trabajo (pp. 67-68).

Lo anterior, nos aportó un orden para el trabajo a seguir, sin embargo añadió una dificultad adicional a las arriba enunciadas, por considerar implícito al trabajo interdisciplinar el trabajo en equipo, el cual en nuestro caso no haremos. Suponemos que dicho trabajo en equipo lo que aporta, principalmente al trabajo interdisciplinario, es poder ir construyendo de una manera dinámica, a partir de interacciones, conforme el trabajo va avanzando. Para intentar seguir, en alguna medida, esa dinámica, optamos por establecer algunos contactos personales –además de las lecturas a profundidad de los exponentes que previmos que más pudieran aportarnos al problema planteado- a fin de poder trabajar no únicamente con las lecturas sino con una interlocución más viva y enfocada al problema específico. Contactamos a los doctores Ignacio Morgado y a José Luis Díaz, a quienes nos referiremos en el apartado de Miradas desde la neurociencia, los cuales mostraron disponibilidad para responder algunas interrogantes esenciales que en su momento expondré. Y, por supuesto, las orientaciones de mi director de tesis, fueron una pieza clave de este equipo sui géneris.

Ahora bien, consideramos necesario clarificar aquí el nivel de trabajo interdisciplinar en el que nos ubicamos. Al respecto nos son fueron útiles las consideraciones del propio Torres (2000) quien define 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 metadisciplina. Desde este marco explicativo, en mi trabajo me enfoqué a rebasar los tres primeros niveles y trabajar en el cuarto.

Para el trabajo de investigación sobre los aportes de cada disciplina opté, necesariamente, por realizar una selección de autores. Los criterios para elegirlos fueron, en primer lugar, que sus aportes estuviesen relacionados con nuestro problema de investigación y que estos fuesen recientes, y, en segundo lugar, que nos brindasen un panorama de lo ya investigado para poder ubicar de manera adecuada sus aportaciones. El trabajo de selección nos llevó de inicio, con la finalidad de medir su posibilidad real, a acercarnos a autores a quienes, tras una primera revisión, dejamos fuera. Otros fueron surgiendo en el transcurso de la investigación por recomendación de mi director de tesis o por referencias muy importantes que sobre éstos dieron otros autores.

Resultó un gran reto el no perderme en el rumbo interdisciplinar al tener varias ventanas abiertas. Para ello consideré el asunto de la selección de autores como un aspecto central para la feliz consecución del trabajo. Fui indagando en cada disciplina principalmente dos aspectos: nociones sobre emoción y cognición y su aplicación al ámbito educativo, en particular al teatro histórico. Tras ello pude hacer una comparación y una contrastación para obtener categorías y, a partir de ellas, construir el aparato metodológico. Con este esquema de trabajo interdisciplinar pude mitigar el riesgo de no abordar con suficiencia los temas por tener varias ventanas abiertas. Antes de exponer el caminar interdisciplinar he de hacer una consideración: a los autores los he ubicado en la disciplina central que trabajan, aunque, casi todos y todas, trenzan su trabajo con otras disciplinas.

Miradas desde la filosofía

El trabajo del filósofo chileno Rafael Echeverría, de formación inicial sociólogo por la Universidad Católica de Chile y Doctor en Filosofía por la Universidad de Londres, nos

resulta muy útil para nuestro trabajo pues, además de cumplir con los criterios de selección apuntados arriba, ha dedicado varias décadas a la experiencia educacional siendo incluso consultor para la UNESCO. La obra que nos resultó clave y de la cual enseguida daremos cuenta, en sus aspectos pertinentes a nuestro problema de investigación, es *Ontología del lenguaje*. En segundo lugar, su libro *Escritos sobre aprendizaje*, nos aportó algunos aspectos útiles para nuestro trabajo metodológico ulterior.

Encontramos que la tesis central de Echeverría (2006) es que los seres humanos nos constituimos como tales en tres dominios primarios: corporalidad, emocionalidad y lenguaje. Tenemos cuerpo, emocionalidad y lenguaje y en el “tenerlos” así como en las experiencias que ellos generan “estos tres dominios fenoménicos son irreductibles entre sí, independientemente de la posibilidad de reconstruirlos o de intervención directa.” (p. 269). Lo que sucede en un dominio condiciona lo que sucede en el otro: posturas físicas, emocionalidad y lenguaje se comportan entre sí de manera congruente y se influyen mutuamente. Por lo anterior es posible que los fenómenos de un dominio se traduzcan en fenómenos correspondientes a los otros y, en la medida en que posturas físicas, emocionalidad y lenguaje se corresponden, es posible acceder a cada uno a través de los demás. “Este proceso de *traducción* lo llamamos *reconstrucción*. Ello nos permite decir, por ejemplo, que podemos realizar una *reconstrucción corporal* de un determinado juego de lenguaje, o acometer una *reconstrucción lingüística* de una determinada emoción.” (p. 268). Esta tesis resulta para nosotros muy relevante ya que nos permite sentar los fundamentos de lo que el teatro, de una manera específica, aporta en su interrelación de componentes que el autor llama dominios primarios. De ahí partimos para que nuestro análisis contemple cuerpo, lenguaje y emociones en sus relaciones. Asimismo, que hayamos tenido que interpretar los tres dominios en el entendido de que el cuerpo, el lenguaje y las emociones nos revelan aspectos cambiantes y mutuamente influyentes entre sí.

Por supuesto que esta mirada tendría implicaciones para al análisis y la práctica de la enseñanza de la Historia en ámbitos formales como informales. En los antecedentes de nuestro trabajo ya hemos dado cuenta de que en el campo de investigación de la enseñanza

de la historia proliferan los trabajos centrados en la cognición. Esta mirada filosófica nos interpela para ensanchar, necesariamente, nuestras temáticas a la emocionalidad y al lenguaje interrelacionados.

Ahora bien, siguiendo a este autor resulta necesario reparar en la terminología central que presenta, para retomarla y contrastarla con la de los demás autores abordados.

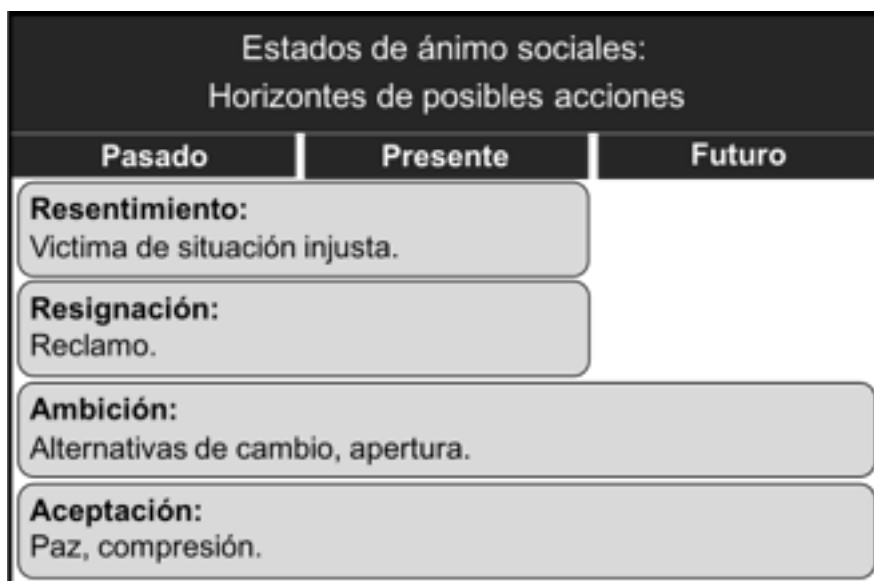
Emoción –define Echeverría- es una distinción que hacemos en el lenguaje para referirnos al cambio en nuestro espacio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos como son los sucesos, eventos o acciones (Echeverría, 2006). Cuando hablamos de emociones, por lo tanto, podemos señalar las circunstancias particulares que las generan, es decir, los acontecimientos que “gatillan las emociones”. Las características básicas de las emociones es que son específicas y reactivas. Si queremos entender una determinada emoción, afirma Echeverría, es importante remitirla al acontecimiento desencadenante. Por su parte, los estados de ánimo no se originan necesariamente por condiciones específicas y, por lo tanto, normalmente no los podemos relacionar con acontecimientos determinados. Los estados de ánimo refieren a esos estados emocionales desde los cuales se realizan las acciones. Emociones y estados de ánimo tienen en común que están asociados a un espacio de acciones posibles. Los estados de ánimo, si bien son fundamentalmente un fenómeno individual - algo muy importante para nuestro trabajo- tienen su parte social pues “los estados de ánimo son altamente contagiosos”. (p. 292).

En una proyección al futuro, para Echeverría “los estados de ánimo sociales determinan el horizonte de posibles acciones de la gente” (p. 297). Este aspecto nos resulta sustancial al concebir la enseñanza de la historia poseedora de una utilidad para el presente y para el futuro. De lo anterior podemos ir suponiendo que los estados de ánimo colectivos, generados a través de la enseñanza, pueden o no movilizar -o pueden quizás hacerlo en alguna medida- hacia las acciones que perseguimos los enseñantes de la Historia.

Ahora bien, Echeverría (2006) distingue cuatro estados de ánimo: resentimiento, aceptación o paz, resignación y ambición. En su vinculación con el lenguaje asocia los

estados de ánimo a juicios de aceptación y oposición, presentando la categorización que sigue:

Figura 1



Estados de ánimo sociales: horizontes. Elaboración propia con base en Echeverría R., (2006). *Ontología del Lenguaje*. Buenos Aires: Granica.

Encontramos que en su obra Echeverría profundiza en el resentimiento. Esto nos resultó útil al pensar en el problema que trabajamos, en concreto en la reconstrucción del hecho histórico que hacen las obras de teatro sobre Maximiliano de Habsburgo pues en el sondeo previo sobre las obras de teatro, emergieron sentimientos, encarnados en los personajes, sobre el ser víctimas de situaciones injustas. Hemos de clarificar las concepciones. ¿Qué es el resentimiento?

Según Echeverría (2006) se trata de un estado de ánimo que puede ser reconstruido en términos de una conversación subyacente en la cual se interpreta que se ha sido víctima de una acción injusta. El estado de ánimo de resentimiento se aproxima a la ira. La principal diferencia entre los dos estriba en que la ira se manifiesta abiertamente mientras que el resentimiento se mantiene casi siempre como una conversación privada. Una razón

de peso para no manifestar la ira y dejar que se desarrolle el resentimiento es considerar que se halla en una posición precaria de poder. Así, “el resentimiento obstruye o restringe severamente nuestras posibilidades de acción” (p.322) e implica una tensión entre un juicio de facticidad y un juicio simultáneo de posibilidad.

Por su parte, en el estado de ánimo de la resignación, no se vislumbra el futuro como un espacio de intervención que permita, a partir de las acciones que se emprendan, transformar el presente. La resignación aparece como realismo fundado y usa, como mecanismo del lenguaje, el reclamo. En contraste, el estado de ánimo de ambición se caracteriza por hacer lo contrario de lo que hace la resignación. Mientras la resignación se define por la clausura de posibilidades futuras, la ambición destaca por identificar amplios espacios de intervención que conllevan el germen del cambio. La aceptación de la facticidad da lugar a lo que, a juicio de este autor, en inglés se entiende como compasión y que define como “aceptación plena del otro” (p. 332). Como se verá más adelante, la filósofa Martha Nussbaum, al referirse a las emociones sociales, también aporta aspectos fundamentales sobre el tema de la compasión que se vinculan con nuestro trabajo. Antes de abordarlas enunciamos los constructos sobre aprendizaje de Echeverría.

En su libro *Escritos sobre aprendizaje* Echeverría (2012) establece varias premisas respecto a los procesos educativos de los cuales nosotros retomamos dos. La primera premisa establece que “el aprendizaje valida la enseñanza” (p. 131). Sostiene que “el título de maestro no es aquel otorgado por las instituciones que lo formaron...quien constituye al maestro es, a fin de cuenta, el alumno” (p. 132). A su juicio no reconocer lo anterior nos lleva a “una interpretación formalista y burocrática” tanto del maestro como de la enseñanza. Para los fines de nuestro trabajo esto resulta importante en el sentido de problematizar al espacio teatral como ámbito de enseñanza. De lo anterior se deriva ensanchar nuestra comprensión de maestro hacia el director o incluso hacia el actor o actriz si es que ellos expresaran en las entrevistas que una de sus intencionalidades fuera “transmitir” o “enseñar”. Desde nuestro primer sondeo, con una de las obras de teatro a analizar, encontramos algo que nos sorprendió pues uno de los actores es también docente de historia en una preparatoria. Por ello en las entrevistas indagamos si, en el lenguaje del

director o de los actores de las diversas obras, encontramos intencionalidades que remitan a las funciones de aprender-enseñar. De ello daremos cuenta en la tercera parte de nuestro trabajo.

La segunda premisa que retomamos de Echeverría es “el carácter conversacional del proceso de enseñanza- aprendizaje” (p. 143). Siguiendo con esta idea asevera que “no importa la modalidad pedagógica que se adopte, todo proceso de enseñanza-aprendizaje es siempre de naturaleza conversacional. Y lo es “no sólo aquella que los presentes oyen y que una grabadora pudiera grabar...en ese proceso conversacional también participan e intervienen de manera significativa las conversaciones privadas de los agentes del proceso” (p. 144) de lo cual se deriva que existan conversaciones públicas y conversaciones privadas. Sobre esta premisa nos interesó indagar, en las entrevistas a directores y actores, en torno a su interpretación del guion, sobre aquello que piensan y sienten (lo no escrito), por ejemplo al representar a un personaje o a un hecho como el fusilamiento de Maximiliano, y las respuestas que, en ese tenor, han recibido del público.

Una última aportación que obtenemos de Echeverría y que está relacionada con la idea anterior es su concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, en su carácter conversacional, como un proceso a través del cual “se comparte información, se coordinan diversas acciones y se generan diferentes condiciones emocionales que los envuelven a ambos” (p. 144). Aunque Echeverría no abunda sobre estas condiciones emocionales que “envuelven” a la información y a las acciones, nos pareció interesante indagar al respecto, en nuestro objeto de estudio.

El encuentro con la obra de Martha Nussbaum, prolífica filósofa estadounidense, catedrática de la Universidad de Chicago y profesora invitada en diversas universidades del mundo, fue una de las experiencias más provechosas que tuvimos a lo largo de la presente investigación. De inicio no esperábamos que su obra nos aportara tantos indicios específicos para abordar nuestro problema de investigación, así como cuantiosos análisis que interpelan a la enseñanza de la historia en general. Los exponemos a continuación.

Los límites del patriotismo (2013) es una obra conformada por las discusiones que suscitó un ensayo publicado por la autora en la revista *Boston Review*. Tras casi una década, se revisó, se amplió el material y se conformó un libro nuevo con once réplicas y una reflexión final de Nussbaum. La esencia del libro es la argumentación sobre el cosmopolitanismo o ciudadanía mundial. Para nosotros resulta muy interesante ver como dicho tema fue llevando a la autora a concebir al mundo educativo como central en sus reflexiones. A modo de síntesis de su perspectiva encontramos la frase: “debemos cultivar la ciudadanía mundial en nuestros corazones y en nuestras mentes tanto como en nuestros códigos legales”(Nussbaum, 2013, p. 167). En ese punto refiere a la educación en sus dos dimensiones, la emocional y la cognitiva, y la equipara a la práctica de un cultivo alejándose de las visiones transmitivas, por ejemplo en cuanto a la formación en valores: no se trata de transmitir valores como si fuesen bienes que se pasan de una persona a otra, sino de un proceso de cultivo que resulta de una interacción humana más compleja y delicada en la que intervienen factores tanto racionales como emocionales.

Nos detendremos ahora en el libro *Emociones políticas* (2014) pues ahí resume Nussbaum varios de sus libros y ensayos, lo hace reparando en la educación como una tarea mundial urgente. Iniciemos con sus constructos acerca de cogniciones y emociones. La autora sostiene que todas las emociones implican un pensamiento o una percepción intencional dirigidos a un objeto, así como un tipo de evaluación de dicho objeto. Al respecto ejemplifica que no todos sentimos de igual manera sucesos o acontecimientos como la violencia, sino que los sentimos en función de que nos parecen importantes para nuestras vidas. Enuncia que si bien todas las emociones tienen alguna manifestación física o corporal, los elementos no cognitivos de las emociones “no exhiben la constancia ni la regularidad en su asociación con el tipo de emoción en cuestión” (p. 482). Eso se prueba al considerar que en una emoción, como lo es el miedo, que comúnmente se asocia con las sensaciones de entumecimiento o temblor, en ocasiones éstas no se perciben de manera consciente, de lo que se deriva que no se deba asociar una emoción concreta con un único estado de sensación. “Y es que lo que se siente como algo desgarrador y visceral en las emociones no suele ser independiente de la dimensión cognitiva de las mismas.” (p. 482).

El contenido cognitivo de las emociones, sigue la autora, está moldeado por las normas y el contexto social, por lo cual su expresión variará de un lugar a otro y de un tiempo a otro. En contraposición con Echeverría, Nussbaum asevera que el lenguaje no es una condición necesaria para la emoción y lo argumenta refiriéndose a las emociones en los animales no humanos o en los bebés que “tienen múltiples emociones no lingüísticas” (p. 485) por lo que “no tenemos por qué suponer que esos pensamientos son formulados ni formulables por la vía lingüística verbal” (p. 175). Esta diferencia sustancial con los postulados de Echeverría citados arriba, la consideramos en la metodología que desarrollamos en nuestro trabajo pues, si nos propusimos identificar las emociones en el teatro histórico tuvimos que plantear vías de identificación no verbales. Para ello desarrollamos una de las herramientas para emplear en las entrevistas, el uso de siluetas para plasmar emociones. Ello lo abordaremos con detalle en el apartado correspondiente a la metodología.

Por ahora, siguiendo a Nussbaum, quien en esta parte se basa fundamentalmente en Aristóteles y en Rousseau, consideramos central la emoción de la compasión por su vinculación con las obras de teatro a analizar. Compasión, define la autora, es “una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de una criatura o criaturas” (p. 175) y enuncia que contiene tres elementos.

Tres elementos definitorios, tres pensamientos que ha de poseer la persona para sentirla: el pensamiento que el sufrimiento del otro es grave, el sentimiento de que esa persona no es la causa principal de su propio sufrimiento; y (en muchos casos, si no en todos) el pensamiento de que ese sufrimiento se debe a cosas como las que le pueden pasar a cualquiera que vive una vida humana...además hay que añadir un pensamiento eudeomónico: la idea de que el individuo que sufre forma parte de algún modo de ese círculo nuestro de posibilidades (p. 316).

Más adelante la autora aclara que el tercer pensamiento, el eudeomónico, que es su innovación, no es estrictamente necesario en todos los casos. Este punto nos es relevante en el sentido de que, en nuestro problema de investigación, las obras de teatro que analizamos

tratan hechos del pasado por lo que los personajes y situaciones no están directamente en nuestras posibilidades, pero, de cualquier manera, indagamos al respecto. Por ejemplo, si se consideran a Maximiliano y a Carlota como culpables o bien si se concibe como justo o injusto el fusilamiento de Maximiliano, así como las emociones implicadas en ello. En la terminología de Nussbaum, en contraposición también con la de Echeverría, la autora aclara que se refiere a pensamientos, más que a juicios, lo cual también lo tuvimos en cuenta, por resultar vocabulario más familiar a los entrevistados.

Ahora bien, en su ida y venida a las implicaciones de sus ideas para la educación, Nussbaum se refiere a los trabajos experimentales de Daniel Batson quien estudió que, a través del relato, se genera compasión en los estudiantes por su alto componente emocional. Ello nos llevó a pensar en el teatro en su sentido educativo. Es importante aclarar que aunque la autora hace algunas menciones a la empatía, asociada a la compasión, en esta obra no se detiene a trabajarla. Aborda, en cambio, y en distintos momentos de su libro, a las emociones de asco, miedo, envidia, vergüenza y culpa. Veamos lo que aporta al respecto:

“El asco...es una respuesta negativa ante sustancias con marcadas características corporales, biológicas: glutinosidad, mal olor, pegajosidad, viscosidad, descomposición” (p. 222). Esta emoción ha sido clave para generar la subordinación pues se ha usado, históricamente y hasta el presente, la supuesta asquerosidad para discriminar a personas afroamericanas, mujeres, castas inferiores, judíos así como homosexuales, entre otros. Su parte positiva, a su modo de ver, es que puede, en su vínculo con la razón, prevenirnos, por ejemplo, de enfermarnos, si está dirigida a algún alimento descompuesto.

Por su parte el miedo lo define como “una emoción primitiva que nos aparta del peligro” (Nussbaum, 2014, p. 387). Tiene su parte positiva pues “el temor razonable es una buena guía para la elaboración de leyes” (p. 387). Está asociado a nuestra necesidad de sobrevivencia o de bienestar que se perciben como amenazas, pero puede ser, y de hecho ha sido, un factor de destrucción o muerte injusta cuando se argumenta la amenaza de alguien o algo que se percibe como un peligro.

La envidia es referida por Nussbaum como una emoción que “gira en torno a la sensación de no tener un estatus o unas posesiones deseados” (p. 410). Aclara que la envidia rara vez puede satisfacerse pues normalmente los bienes están repartidos inequitativamente en las sociedades. Para esta autora la envidia tiene “parientes cercanos”: la emulación que es compararse para -con esfuerzo- conseguir lo que tiene el otro; y el resentimiento que “implica una sensación de injusticia.” (p. 412). La envidia que implica impotencia –continúa la autora- puede disfrazarse de resentimiento si se fabrican agravios inventados. Hemos de detenernos en esta última emoción, una emoción pública, por la importancia que le da Nussbaum. Considera que la envidia se experimenta como algo “doloroso y humillante porque las propias condiciones de vida social hacen que las discrepancias que dan pie a la envidia sean muy visibles... y que su postura no les ofrece alternativa constructiva alguna a la mera hostilidad” (p. 414)

En su insistencia por remitir a situaciones educativas, la autora expone que las escuelas secundarias son “auténticos caldos de cultivo para la envidia” (p. 414) pues los adolescentes de muchas partes del mundo, que generalmente se hallan en condiciones de inseguridad sobre su futuro, sufren por un sistema que privilegia la competencia deportiva y académica en pos de una realidad promisoriosa. Nussbaum se aventura a recomendar que ello se mitigue, por ejemplo, abriendo caminos alternativos de éxito “para dejar de odiar a los más populares” por ejemplo, a través de la enseñanza y vivencia de las artes en las que incluye al teatro.

La vergüenza, por su parte, “es una emoción tan potente como omnipresente en la vida social...el rostro ruborizado es su síntoma” (p. 434). Detrás de esta emoción dolorosa subyacen las debilidades y defectos que todos y todas tratamos de ocultar y que, irremediablemente, salen a la luz. Sentir vergüenza es grave pues deteriora fuertemente la identidad. Nussbaum hace una distinción entre vergüenza y culpa pues con frecuencia se llegan a confundir. “En la culpa el individuo normalmente reconoce que ha hecho (o ha pretendido hacer) algo malo. En la vergüenza, la persona reconoce que es inferior en algo y que no da la medida de cierto ideal deseado” (p. 435). En el nivel social, la humillación es

el rostro público de la vergüenza.

Al respecto reflexionamos sobre el contenido que puedan tener estas emociones en la historia enseñada y que se manifiestan, con especial fuerza, a través del teatro. En particular consideramos a la invasión norteamericana a México, que tuvo lugar veinte años antes de la época del Segundo Imperio en donde se sitúan las obras de teatro que analizamos en el presente trabajo. La bandera estadounidense ondeante en nuestro Palacio Nacional hasta la fecha es pensada y sentida con una fuerte carga de humillación para México. Sostenemos, como lo han hecho diversos análisis, que este hecho histórico es clave en la configuración de las conflictivas relaciones con nuestro vecino del norte hasta la fecha. En su contraparte positiva, a juicio de Nussbaum, la vergüenza constructiva puede llevar a estimular a una persona, a un colectivo o a una nación, a remediar condiciones negativas.

Asimismo, Nussbaum hace frecuentes menciones a la necesidad de educar las emociones y particulariza con cuantiosas referencias a la educación histórica. De modo general asienta que es necesario “cultivar las facultades críticas desde temprana edad y de manera continuada...haciendo especial hincapié en la libertad crítica, y no a la obediencia borreguil... y esto implica el concurso de las emociones” (pp. 264-265). Valiéndose del historiador británico Eric Hobsbawm, la autora enfatiza la importancia de la narración para una educación patriota (Hobsbawm 1990, en Nussbaum 2014, p 254) que implica una historia del pasado que, por una parte, es un “relato de adversidad y sufrimiento y, por otra, un compromiso de cara al futuro” (p. 254). Adicionalmente, usando como referente al historiador francés Ernest Renan, Nussbaum advierte que el relato incluye los esfuerzos y sufrimientos que se llevaron a cabo para valorar el presente (Renan, 1882 en Nussbaum, 2014, p. 255). Sobre la narrativa histórica, como vía de cultivo de las emociones, la autora ejemplifica que:

Si en la mente de unos individuos se ha formado el concepto de que los hombres afroamericanos son unos repugnantes animales hipersexuados...el único modo que tiene la nación de conseguir que esas personas los vean de manera diferentes es

ofreciendo narrativas que retraten de forma distinta las vidas de los afroamericanos como unas vidas completamente humanas y muy próximas a las propias vidas y los fines de esas personas. (p. 255).

Nussbaum insiste en alertar que las emociones deben de considerarse de manera crítica. “El fundamentalismo emocional es tan pernicioso como la ausencia de atención a las emociones.” (p. 192). Por ello debe entablarse un diálogo continuo entre la emocionalidad y las cogniciones imparciales. Nussbaum aporta ejemplos de personajes históricos: George Washington, Abraham Lincoln, Mahatma Gandhi y Jawaharlal Nehru, quienes, en los procesos de construcción nacional, jugaron un papel sustancial y lo hicieron conjuntando emociones y cogniciones a través, principalmente, de su corporalidad (ej. portar vestimentas sencillas) y su lenguaje (discursos con un alto contenido emocional). De Gandhi afirma, incluso, que dio varias muestras de “dramaturgia” por ejemplo, cuando se bañó en el mar y fabricó sal, lo cual era ilegal, dejando que el agua se evaporara de su mano para simbolizar, así, que nacía la India.

Por último, vamos a dar cuenta de una parte sustancial de la obra de Nussbaum y es lo que refiere al teatro de manera específica. La autora, quien ha sido una estudiosa de las tragedias y comedias griegas, enuncia que en la antigua democracia griega, en Atenas, ambos géneros literarios desempeñaron un papel fundamental en la educación para la ciudadanía. El espacio, los actores y actrices y el público -explica Nussbaum- contribuían al efecto de profunda emocionalidad que se propiciaba en las representaciones. “Abundan las anécdotas de intensas reacciones emocionales del público...incluso mujeres embarazadas a las que el espectáculo trágico inducía el parto” (pp. 314-315). Algo fundamental es que las emociones no se consideraban contradictorias con la argumentación y deliberación propias de la democracia sino, que, por el contrario, eran contribuciones sustanciales para el debate. En esto destaca la idea de que “el debate de argumentos no puede funcionar bien sin el concurso de la imaginación” (p. 315) pues conecta a las personas con la comprensión emocional que debe estar presente en todo debate democrático.

La obra abunda en las funciones que cumplían estos dos géneros literarios. Establece la bondad de las tragedias para orientar la mente de las personas hacia la elección de unas políticas generales y equitativas y para favorecer la compasión pues se visibiliza la vulnerabilidad humana en diálogo con principios y normas morales colectivas. De manera concreta, afirma Nussbaum, “ser espectador de tragedias teatrales cultiva la conciencia emocional de unas posibilidades humanas compartidas, arraigadas en nuestra vulnerabilidad física corporal” (p. 312). Por esto se entiende que las obras llevan a consentir por la comprensión de similitud de posibilidades “ya que si eso puede ocurrirle a ese hombre bien intencionado y sin culpa bien podría sucederle a cualquiera de nosotros” (p. 319) lo que resulta “...un mecanismo poderoso de superación de la segmentación de la vida social” (p. 320). Adicionalmente, las obras “ahorran a los espectadores el grado de implicación propio de la vida real que podría dar lugar a la aparición del miedo” (p. 320). Y “...gracias a la poesía, la música y la danza, logran que las tribulaciones de los personajes adquieran especial viveza y resulten conmovedoras para el público.” (p. 320). Inspiran también “asombro, una intensa y placentera admiración maravillada del objeto de contemplación” (p. 335). “...la tragedia (que, por cierto suele tener por protagonistas a personajes de clase o rango elevado) les recuerda que nadie escapa a la posibilidad de vivir trances terribles, una posibilidad común, incluso a los más privilegiados” (p. 320). Y “...por su énfasis en las dificultades humanas compartidas, la tragedia también transmite una especie de movimiento hacia fuera, universalizador... seguimos necesitando el mencionado diálogo de principios pero la tragedia nos ayuda a llegar a él...” (p. 321). Estos aspectos son los que no pudimos obviar en la construcción de nuestro aparato metodológico. Daremos cuenta de los resultados en el respectivo apartado.

Para cerrar con las aportaciones de Nussbaum, consideramos pertinente retomar su mención a la epopeya india *Mahabharata* por su referencia a hechos históricos. Nussbaum expone el dilema al que se enfrenta el protagonista, en el momento en que va a comenzar una batalla ¿ha de matar a sus familiares que están en el bando contrario o dejar las armas y abandonar la causa que considera justa? La toma de decisión implica preguntarse y elegir. Se trata de una cuestión moral en la que se deberá pensar en términos del contexto. La autora concluye con algo que nos fue muy sugerente para considerar al momento de

analizar las obras de teatro que son objeto de nuestro estudio, y cuestionar si éstas son objetos de enseñanza:

Los dilemas trágicos no son simplemente ocasiones para las cavilaciones de la persona implicada son también ocasiones para la deliberación pública, es decir, momentos que invitan a los ciudadanos, espectadores trágicos, a tratar de hacerse la mejor idea posible de una situación que podría tener amplias repercusiones. (p. 324).

Para terminar nuestra mirada a la filosofía, nos referiremos a algunas aportaciones, pertinentes para nuestro trabajo, de la filósofa española Victoria Camps. Encontramos en su *Manual de civismo*, coautorado por Salvador Giner, que hace casi ya dos décadas, comienza a introducir, cuando pocos lo comenzaban a hacer y desde la psicología (Howard Gardner y Daniel Goleman fundamentalmente), algunas temáticas que vinculan a la emocionalidad con la ética. Enuncia las razones de las dificultades que se suscitan para la convivencia, entre las que destacan “nuestra pasión por dominar” (Camps y Giner, 1998, p. 19) y “los sentimientos egoístas” (p. 23). Enseguida veremos que su obra *El gobierno de las emociones*, la dedica a trabajar esta cuestión de manera detallada. Antes de entrar a ésta, retomamos una idea que nos encontramos en la primera obra mencionada y es la que refiere a la unidad entre el lenguaje y los gestos. Aseveran Camps y Giner “Puesto que el ser humano es un animal que habla, los gestos y el lenguaje van unidos.” (p. 31). Esto, que nos recuerda lo planteado por Echeverría, es uno de los puntos clave para nuestra investigación.

En *El gobierno de las emociones*, producto de años de indagación sobre la temática, Camps (2011) se propone desarrollar la estrecha relación entre razones y emociones, asentando los riesgos actuales de maximizar las emociones por encima del razonamiento para lo cual se vale, fundamentalmente de Aristóteles, Spinoza y Hume. En la introducción interpela, con una cita de la Medea de Eurípides: “Sí, conozco los crímenes que voy a realizar, pero mi *thymos* [pasión] es más poderosa que mis reflexiones y ella es la mayor causante de los males para los mortales” (p. 22). Camps caracteriza a las emociones como:

Modos de reaccionar ante la realidad, que a su vez provocan otros tantos modos de actuar en ella. Pueden aumentar o disminuir el deseo de hacer cosas, pueden suavizar las aristas de la vida en común o hacerlas más hirientes. Los nombres que las identifican no son inocentes ni neutros. El miedo, la ira, la alegría, la tristeza, la compasión o la vergüenza son palabras que connotan algo que, en principio, es positivo o negativo. (p.109)

Para Camps, el origen de las emociones no es el estado fisiológico sino un estado cognitivo. Son provocadas por algún agente externo y, seguidamente, motivan a la persona a tener reacciones actitudinales, las cuales pueden ser fisiológicas o motivaciones para actuar de una manera determinada. Dice Camps “no son las palpitaciones las que provocan el sentimiento de temor, sino la sospecha de que tengo que enfrentarme a una situación difícil” (p. 185). Al respecto, una aportación que nos es sustancial, es que las emociones, si bien son de carácter individual y pertenecen a “un reducto íntimo en el que parece que ni se puede ni se debe entrar, al ser la espuela que mueve a actuar, tienen consecuencias para el conjunto de la sociedad.” (p. 273). Se trata de una realidad de ida y vuelta pues las emociones provienen del contexto y retornan a éste: son las sociedades las que hacen que las personas aprendan ciertas emociones. Por ende, las emociones pueden proceder de cogniciones correctas o erróneas debido a que nos emocionamos en nuestro entorno:

No es casualidad que la vergüenza tiendan a sentirla sobretodo las mujeres y que se concentre en el pudor por el propio cuerpo, ni que la indignación sea patrimonio de quien tiene poder para imponer su dominio al resto de la población. Tampoco es extraño que la compasión afecte solo a los más cercanos e ignore a los que carecen de vínculos de sangre con uno mismo. Encauzar las emociones es darles un sentido, el sentido más idóneo para que humanidad progrese y la convivencia entre las personas no se deteriore. (p. 273)

Acorde a lo anterior, las emociones son la base necesaria del conocimiento del bien y del mal para que el humano pueda actuar. Todas ellas tienen como sustrato la

vulnerabilidad humana. La base de la moral, según esta autora, es la empatía con los sentimientos de las y los demás. En la obra citada, Camps (2011) repara en las siguientes emociones que nos fueron útiles para el desarrollo de nuestro aparato metodológico, contrastándolas con las concepciones de los demás autores y autoras que abordamos en nuestra investigación:

-culpa y vergüenza, que retoma básicamente de Simon Blackburn. La culpa se vincula a la acción por haber hecho algo indebido y lleva a reparar el daño ante el sentimiento hostil de las y los demás; la vergüenza no lo hace pues depende de algo ajeno a nuestra esfera de responsabilidad y nos conduce más bien a ocultarnos. Camps añade un tipo de vergüenza moralmente correcta que es la que se siente “ante el triste espectáculo de las pateras que arrojan a las playas a los exhaustos emigrantes que solo quieren poder trabajar. (p. 129-130)

-compasión, que define como un “sentimiento que nos vincula con los semejantes que lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte, hasta el punto que la inhumanidad y la falta de compasión son la misma cosa” (p. 131). Más adelante Camps señala que la emoción de la compasión, propia de la “finitud humana manifiesta que el sufrimiento ajeno repudia a quien lo contempla.” (p.145). Como se denota en estas citas, en su tratamiento de la compasión, Camps cataloga a la compasión como emoción y sentimiento, y lo hace indistintamente, lo cual a nuestro juicio resulta una falta de claridad conceptual. Nosotros necesitaremos cuidar este aspecto por la naturaleza de nuestro estudio.

-ira es, a juicio de Camps, una de las pasiones más controvertidas y engendra el deseo de venganza por lo que se siente como un “desprecio o una vejación” (p. 154).

-resentimiento es de naturaleza personal e intransferible, cercano a la ira, pero más elaborada y menos ciega.

-indignación se remite a las injusticias y despersonaliza la causa del sufrimiento; respecto a esta última se refiere a la propuesta de Stéphane Hessel quien ha pronunciado su indignación como base contra la resistencia contra el imperio actual de lo financiero de manera semejante a lo que hizo Gandhi “que supo doblegar al imperio británico” (p. 163).

-miedo como una reacción protectora ante lo desconocido que turba la mente y

produce pesar y tristeza.

El aprendizaje emocional, que consiste en aprender a “dominar y razonar” (p. 187) las emociones sin dejarse arrastrar por ellas, resulta sustancial pues son ellas las que pueden generar prejuicios excluyentes o bien sentimientos de pertenencia compartida a la humanidad. La visión de uno mismo o del grupo – asevera Camps- origina los prejuicios xenófobos y racistas y fomenta el odio y el rechazo. Aquí, a nuestro modo de ver, identificamos una relación directa con la enseñanza de la Historia pues esta asignatura contribuye a configurar la identidad tanto individual como grupal.

Tras seguir a Nussbaum, con respecto a lo esencial que resulta educar en la compasión, Camps (2011) asevera que las políticas educativas deben valorar que el estudio de las humanidades puede favorecer la compasión. Y señala, inspirada en Nussbaum, un punto estrechamente vinculado a nuestro tema de investigación: hoy deberíamos encontrar algo similar a las tragedias griegas para fomentar la empatía con los más débiles. Entre las opciones que propone para lograrlo están la enseñanza de la literatura, la filosofía y la historia. Finaliza su obra con algo que también nos detona mucho para nuestro tema y se refiere al rol que ocupa la ficción en la educación y que está presente en el teatro histórico. Asevera Camps “hay distintas formas de decir la verdad y una ella es la de la ficción, fábula o el mito” (p. 312) y “la ficción es una invitación a experimentar conocimientos y sentimientos” (Rico, 2003 en Camps, 316). Ubica a la ficción como un componente sustancial al aprendizaje a través del arte en el cual las imágenes, que sostienen las narraciones, son el estímulo emocional más eficaz. En una de las últimas páginas de su obra Camps se refiere específicamente al teatro. Enuncia que su éxito radica en la puesta en escena de los lugares comunes y marcos morales de cada época. Y sella su argumento citando a Noël Carrol, quien al analizar *Tartufo*, concluye que el público no descubre la hipocresía viendo la obra pero que “la obra de Moliere la representa mejor que cualquier otra cosa”. (Carrol, 1998, p. 319 en Camps, 2011, p.320). Por supuesto que nuestro diálogo con esos autores, contribuyó a trazar el camino de nuestra investigación y nos animó en nuestra búsqueda en el teatro histórico como medio de enseñanza y aprendizaje de cogniciones y emociones.

Miradas desde la antropología

Prosigamos con las miradas interdisciplinarias, ahora desde la antropología. Resulta pertinente recordar que el énfasis que ya hemos puesto en la relevancia de la selección de autores, acorde a ciertos criterios, resulta esencial para centrarnos en clarificar nuestro problema de estudio.

Roger Bartra, académico mexicano quien desde 1971 ha trabajado en la Universidad Autónoma de México donde actualmente es profesor emérito, ha hecho aportaciones que son ampliamente reconocidas internacionalmente. La obra en la que aborda los tópicos que nos ocupan es *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío*, en su versión ampliada del 2014 (la primera edición es del 2007). Bartra, como los autores que ya hemos trabajado, presenta una mirada actualizada y de conjunto en la cual se vale de varios campos del saber, sobre todo -como explica en su prefacio- de la sociología, la historia y las neurociencias, las cuales conjunta desde la óptica antropológica. Bartra (2014) comienza su obra exponiendo:

Se bautizaron los últimos diez años del siglo XX como la década del cerebro y muchos creyeron que estaban muy cerca de la solución de uno de los más grandes misterios que enfrenta la ciencia. Sin embargo, aunque desplegaron ante nuestros ojos coloridas imágenes del maravilloso paisaje interior del cerebro no lograron explicar los mecanismos neuronales del pensamiento y la conciencia (p. 15).

Cuando abordemos la mirada desde las neurociencias, podremos exponer el cuestionamiento actual sobre la certidumbre de la imagenología cerebral, es decir, los cuestionamientos sobre la validez de las pruebas. Por ahora nos centramos en la tesis central de Bartra que parte de identificar los vacíos en cuanto al estudio de los procesos de pensamiento en relación al cerebro. Tema clave de su análisis es la conciencia, la cual la define como “un impulso que permite a las personas darse cuenta de su yo, forma parte de

un circuito que no se aloja solamente dentro del cerebro” (p. 264). Partiendo de las ideas de Antonio Damasio, a quien también abordaremos en nuestro apartado de miradas desde las neurociencias, Bartra retoma la idea de la homeostasis sociocultural por medio de la cual, a través de las actitudes, sentimientos y acciones, el cerebro aporta soluciones a las problemáticas del entorno. Bartra agrega un componente a las aportaciones de Damasio. Explica que, “a diferencia de otros animales, los humanos tienen que mantener un medio interno que también es externo, en el sentido de que el cerebro recibe la intrusión de elementos artificiales exógenos” (p. 262). Así es que explica a la conciencia en un espacio común entre las redes cerebrales y la cultura. En dicha visión juega un papel preponderante el lenguaje.

Para Bartra “el lenguaje se encuentra montado tanto en el espacio neuronal como en la dimensión cultural” (p. 41). Son las estructuras lingüísticas las que funcionan como un puente entre el cerebro y la cultura: tanto la lengua como su contexto influyen en las estructuras de las neuronas modificando los circuitos neuronales así como la estructura cerebral innata imprime huella en el lenguaje y en el contorno social. Como una tesis secundaria que sustenta su tesis central, Bartra expone que el lenguaje es parte relevante de las redes exocerebrales. “El uso del lenguaje revela una actividad cerebral estructurada y estable” (p. 43) y dentro de esta actividad, a lo largo de la historia, las formas lingüísticas han cumplido la función de estabilizar los procesos mentales. De lo anterior se derivan algunos puntos que podemos vincular de manera directa al ámbito del teatro y a su función educativa:

- La plasticidad cerebral repercute en las imágenes visuales; las que provienen del campo visual (forma) proceden de la primera área visual, en tanto que las que provienen de la periferia (movimiento y localización) “utilizan los caminos dorsales” (p. 42). Cada uno de estos campos establece una relación diferente con respecto al aprendizaje y con la experiencia social en su conjunto. De ahí que Bartra asiente que “el desarrollo del cerebro implementa e impulsa el aprendizaje, pero éste también impulsa el desarrollo de los circuitos nerviosos” (p. 43). Hacemos hincapié en la relevancia de ello por los estímulos visuales en el ámbito teatral. Asimismo, Bartra enuncia que “los movimientos rápidos del ojo toman nota

de las señales en el campo visual que son necesarias para completar los procesos de cognición y reconocimiento” (p. 240). Ello nos llevó a la necesidad de abordar, en nuestro trabajo, no sólo el componente cognitivo *per se*, o el cuerpo también *per se*, sino la dimensión corporal vinculada al lenguaje, por el sustento que esto aporta para la construcción de las cogniciones.

- La distinción entre signos o señales y los símbolos también iluminó nuestra propuesta. De manera sintética Bartra afirma que el signo es “un medio para activar una acción” y que el símbolo es “una herramienta del pensamiento” (p. 101). La señal, asevera Bartra “es percibida por el sujeto y significa un objeto presente, futuro o pasado...un peculiar sabor revela que un alimento está podrido... el silbato que anuncia la salida del tren...” (pp. 101-102). Añade que “para operar con símbolos el sistema nervioso necesita conectarse con el entorno cultural para que ciertos conglomerados de señas adopten una forma simbólica” (p. 102). A su juicio este proceso ocurre mediante redes, situadas fuera del cerebro pero en conexión con éste, por medio de las cuales se comunican unos individuos con otros. Este punto en concreto nos fue motivo de reflexión, para, en la parte metodológica de nuestro trabajo, indagar, a través de las entrevistas, sobre este tipo de comunicación entre actores y público, en particular el escolar.
- El sistema auditivo percibe las frecuencias de las ondas sonoras a modo de un flujo sin segmentación “los tonos diferentes se escuchan en una secuencia ininterrumpida, y al parecer su codificación es enteramente cultural.” (p. 242). Al respecto, en nuestro trabajo de análisis reparamos en las señales sonoras en el teatro histórico. De ello daremos cuenta en los resultados que responden a la interrogante concreta de ¿en qué medida la música funciona como insumo para generar emociones?

Por su parte, Marc Augé (Francia), profesor de antropología y etnología de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de París, quien ha sido responsable y director de diferentes investigaciones en el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), resultó otro muy buen referente para nuestro análisis en cuanto a su abordaje,

específicamente, sobre los no lugares, a fin de sopesar si el teatro histórico puede considerarse como un no lugar con el fin de mirarlo más a fondo a fin de obtener una mejor comprensión y explicación de sus propiedades y dimensiones, en general de su funcionamiento. Su selección obedece, además, a la vinculación con el ámbito artístico y educativo lo cual acerca nuestro trabajo al suyo. Carrillo (2010), en el periódico español online “El Cultural”, se refiere a la visión de Augé de la siguiente manera:

Su impacto más profundo lo encontramos en la teoría y la práctica artística francesa, como es el caso del “arte contextual” defendido por Pierre Ardenne, quien comparte con Augé la reivindicación de lo real, entendido como red de relaciones, y la ciudad como objeto fundamental de investigación y práctica artística.

...En España, una aproximación cercana a las posiciones de Ardenne, con referencias explícitas a Augé, puede ser observada en los proyectos editoriales y de comisariado de Marti Perán como el proyecto Post-it city. Ciudades ocasionales (2008-2009). (parr. 8).

En el presente trabajo retomamos su concepto de no lugar no sin reparar en que se le ha cuestionado, antes bien, lo hacemos desde la perspectiva crítica de si resultaría aplicable y, finalmente, acertado para nuestro caso de estudio. De manera directa Augé da crédito a Michel de Certeau, como una fuente central para el desarrollo de su concepto. Certeau (1990, citado por Augé, 1992, p. 90), al hablar de no lugar, lo hace para “hacer alusión a una especie de cualidad negativa del lugar, de una ausencia de lugar en sí mismo que le impone el nombre que se le da”. Así, en contraposición con el lugar antropológico en el que se percibe total o parcialmente la identidad, las relaciones de quienes lo viven, así como una historia compartida, el no lugar se concibe como un espacio de circulación donde la memoria no resulta tan fija como lo sería el recordar, por ejemplo, de manera muy específica, el pueblo en el que nací. Según Augé (1992), “el espacio del viajero sería el arquetipo del no lugar” (p. 91).

Por “no lugar” este autor comprendió dos realidades complementarias pero

distintas: los espacios constituidos con relación a ciertos fines (transporte, comercio, ocio) y la relación que los individuos mantienen con esos espacios. Parte sustancial de sus características es el cambio o flujo rápido con el que se vive la temporalidad en este espacio debido a que las relaciones y encuentros que se establecen son, en su mayor parte, fugaces. Muchos de los no lugares referidos por Augé son espacios de comunicación y “se recorren, se miden en unidades de tiempo” (p. 107). Por todo lo anterior, a juicio de Augé, la sobremodernidad encuentra su expresión en los no lugares, en donde, no obstante, hay siempre un lugar específico. Ahora bien, resulta conveniente profundizar en la interrelación entre lugares y no lugares. Siguiendo a este autor:

Es necesario aclarar que la oposición entre lugares y no-lugares es relativa. Varía según los momentos, las funciones y los usos. Según los momentos: un estadio, un monumento histórico, un parque, ciertos barrios de París no tienen ni el mismo cariz, ni el mismo significado de día o de noche, en las horas de apertura y cuando están casi desiertos. Es obvio. Pero observamos también que los espacios construidos con una finalidad concreta pueden ver sus funciones cambiadas o adaptadas. Algunos grandes centros comerciales de las periferias urbanas, por ejemplo, se han convertido en puntos de encuentro para los jóvenes que han sido atraídos, sin duda, por los tipos de productos que se pueden ver (televisión, ordenadores, etcétera, que son el medio de acceso actual al vasto mundo); pero, más aún, empujados por la fuerza de la costumbre y la necesidad de volver a encontrarse en un lugar en donde se reconocen. Finalmente, está claro que es también el uso lo que hace el lugar o el no-lugar: el viajero de paso no tiene la misma relación con el espacio del aeropuerto que el empleado que trabaja allí cada día, que encuentra a sus colegas y pasa en él una parte importante de su vida. (Augé, s.f., parr. 37)

De lo anterior podemos concluir ciertos aspectos vinculados a nuestro trabajo de análisis entorno al teatro histórico en su dimensión educativa. Consideramos que esta visión antropológica contribuye a nuestra investigación si tomamos algunos puntos que aporta para construir nuestras herramientas de análisis. Esto lo asentamos pues en nuestro

objeto de estudio destaca la selección de sitios históricos para representar las obras. En el caso de la obra *Yo Maximiliano*, se ha montado en el Cerro de las Campanas donde fue fusilado el emperador y sus dos generales mexicanos, así como en el Exconvento de las Capuchinas en la que estuvieron presos. Por tanto, el lugar físico, se nos presentó, de inicio, como como sede de la memoria de episodios muy importantes de la historia a narrar. Por ello indagamos, de manera concreta a través de las observaciones y entrevistas, si la selección de estos espacios les confirió un significado particular a los diversos agentes involucrados. Nuestra suposición, por la selección de los lugares por parte de las compañías de teatro, era que el sitio histórico era un insumo emocional de primera importancia. En los resultados veremos que no fue así.

En el mismo tenor resultó muy relevante que las otras tres obras que analizamos se presentaran precisamente en un lugar de flujo, precisamente en un lugar histórico de viajeros: la Antigua Estación de Ferrocarril. Actualmente es un centro cultural gubernamental pero que no cuenta con un espacio propio para hacer obras de teatro. De hecho, éstas se montaron en una sala de espera de la estación. En el análisis de resultados se ponderará la manera en que esto impactó a las obras y se pondrá en tensión con el concepto de no lugares de Augé para generar conclusiones.

Por otra parte, a nivel metodológico también nos fue útil la perspectiva etnográfica de Augé. Ésta la incorporamos en nuestra aproximación cualitativa al considerar algunos aspectos clave que señala Augé (2006): la conciencia de que el investigador nunca llegará a ser uno más de los que están estudiando aunque su presencia tenga efecto en el juego de relaciones que estudia, el abatir la ilusión de que uno “participa en su objeto de estudio de forma afectiva y fusionada” (p. 40). Como investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro, conocí anteriormente a algunos de los sujetos a analizar. A lo largo de la investigación se fueron forjando lazos, algunos incluso de afecto. Esta noción de Augé que califica de ilusión el afecto y fusión que en algún momento percibí (la directora de una de las compañías, “Amigos del teatro”, incluso me llamó “amiga de los amigos del teatro”), me permitió estar muy alerta de mi papel participante y considerarlo con cuidado. Para ello resultó de gran utilidad la Teoría Fundamentada que profundiza sobre el papel del

investigador en este tipo de estudios. Más adelante, en el apartado correspondiente, me referiré con detalle a ello.

De manera global, los planteamientos de Augé, me fueron útiles para proponerme observar y analizar con detalle las obras de teatro en un sentido abierto considerando el momento de encuentro que se vive entre el público, entre actores y actrices, entre el director o directora con su equipo y con el público. Así pretendimos escudriñar, a fondo, las relaciones y las características que configuran el fenómeno de estudio. Por ejemplo, no dejamos de lado en la investigación lo que aconteció antes y después de las obras. Se encontró en el sondeo inicial que, previo a la representación de la obra de teatro histórica propiamente dicha, una de las compañías teatrales organizó un recorrido por el sitio histórico (Cerro de las Campanas o Museo de la Restauración) y una charla histórica y que, posterior a la obra, se favoreció una interacción con el público pues se ofrecían a que la gente se fotografiara con los personajes y a conversar con ellos. Estos momentos de comunicación tras “la función” -como el tránsito de una estación de tren, una central de autobuses o un aeropuerto- se desvanecen en el tiempo, para, después, volverse a generar de una manera nueva y antigua a la vez. Así el espacio-tiempo re-construido en el teatro histórico, en palabras de Augé (2015), hace “cohabitar provisoriamente individualidades, pasajeros, transeúntes” (p. 57).

Bajo el postulado de Augé que enuncia que los lugares y los no lugares se interpenetran y entrelazan y que en todo lugar siempre es posible un no lugar, indagamos la posibilidad de que las obras de teatro histórico conviertan un lugar (la Antigua Estación del Ferrocarril) en un no lugar. El espacio de la sobremodernidad para Augé (1992), “solo tiene que ver con individuos (clientes, pasajeros, usuarios, oyentes) pero no están identificados, socializados ni localizados (nombre, profesión, lugar de nacimiento, domicilio) más que a la entrada o la salida” (p. 114). Lo mismo encontramos en las obras estudiadas con el público en el que se diluye su identidad específica; así, por ejemplo, los escolares que asistieron no se identifican como tales sino en el anonimato que significa el público en general. No obstante, ya veremos que dos de las obras teatrales abordadas han hecho trabajo específico para escolares, una incluso en una plaza pública lo cual ensancha el

constructo del teatro histórico didáctico como algo que ocurre sólo al interior de los muros de una escuela.

Para terminar con las aportaciones de este autor retomo su énfasis en el impacto de las tecnologías en la representación del espacio. En las obras de teatro histórico observadas me llamó mucho la atención el uso de los teléfonos celulares de las personas asistentes para tomar fotografías, antes, durante y después de las obras. Resultó interesante observar el papel de las fotografías como captura de momentos para conservar el carácter efímero del acto teatral.

Por último, en las miradas de la antropología consideramos las ideas de Richard Schechner de la Universidad de Nueva York, por sus estudios sobre “performance”. Schechner colaboró estrechamente con el antropólogo Víctor Turner para “explorar la intersección entre el teatro y la antropología” (Taylor, 2011, p. 16) de lo cual derivó varios textos. En el más relevante, *Entre el teatro y la antropología*, de 1985, sus postulados confluyen en la idea de que el teatro y el drama social del presente comparten las mismas raíces y se intercomunican. “La colaboración entre Turner y Schechner implica para la antropología una profundización en el abordaje de la cultura desde un marco teatral...y el concepto de performance permite observar las prácticas simbólicas y corporales a través de las cuales los pueblos transmiten sus normas y creencias y exponen y tramitan sus conflictos.” (p. 34). Es en razón de esas posibilidades que nos interesa, para nuestro tema de estudio, tomar en cuenta esta perspectiva.

Para Turner todo drama social se desarrolla en cuatro momentos que evocan la tragedia aristotélica: ruptura, crisis, conciliación y resolución o aceptación de la no resolución (citado en Taylor, 2011). Enfatiza la ansiedad que se vive en cada momento de transición. Remite a ejemplos históricos de performance, entre éstos destaca las “representaciones” de los frailes franciscanos llevadas a cabo en Virreinato en la Nueva España y que tuvieron un largo proceso de continuidad. Como todo performance, estos funcionaron como “actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas o lo que Richard Schechner llama

conducta realizada dos veces (twice-behaved behavior).” (p.20). En el capítulo 4 en el cual abordaremos la perspectiva histórica de nuestro tema veremos que no encontramos en los historiadores que han investigado al teatro religioso en el virreinato el entendimiento de Schechner como performance.

Por otra parte, el análisis de un performance, a juicio de Schechner, debe lograr separar lo real de lo construido para después reunir “lo que históricamente se ha separado” (p. 20). Para ello este autor establece que la conducta restaurada es la característica principal del performance y que la repetición es lo que le dota de fuerza simbólica y le impregna significados que se transmiten polisémicamente. Dicha conducta puede “ser el yo en otro estado psicológico u otro tiempo...puede existir en una esfera no común de la realidad sociocultural, como en la pasión de Cristo o en la recreación de Bali de la lucha entre Rangda y Barong, o puede ser sancionada por la convención estética, como en el drama y la danza” (Schechner, 2011, p. 36).

En cuanto al tratamiento de las emociones y cogniciones dentro del performance, destaca algo que no habíamos encontrado en otros autores y es “el temor de la noche de estreno” que, a su modo de ver, no se origina por la presencia del público sino “por saber que los errores no se perdonan” (p. 37). Adicionalmente menciona que las reacciones, sentimientos y estados de ánimo del público son altamente cambiantes.

Respecto al guion, este autor enuncia que “la partitura es un ritual por contrato: una conducta fija que todos los participantes aceptan seguir” (2011 p. 37), de tal forma que se trata de una toma de decisión que se da en el plano cognitivo. Pero, asienta Schechner, como conducta restaurada está siempre sujeta a revisión. Lo anterior nos resulta muy útil al arrojar luz sobre la necesidad de indagar sobre los cambios que se hayan podido hacer a los guiones de las obras de teatro histórico y mirar con detenimiento la importancia que se da a los personajes en concreto. Como dice este autor “el Ricardo III histórico no es tan importante para alguien que está preparando una producción de la obra de Shakespeare como lo es la lógica del texto de Shakespeare: el Ricardo de la imaginación de Shakespeare” (p. 41). En otras palabras, tuvimos que indagar en las entrevistas con director o directora, en un caso autor del guion, y actores y actrices sobre los cambios al guion

acorde a las intencionalidades focalizando en su visión de los personajes y lo que desean “recrear” y/o “transmitir”. Asimismo, hubo, como con Augé, que reparar con cuidado en el lugar en el que se efectúa la obra pues su elección y apreciaciones por parte tanto del elenco como del público aportó datos para la comprensión. Los expondremos los capítulos, 6, 7 y 8.

Terminamos este apartado no sin antes mencionar que, acorde a nuestros criterios de selección de autores, no incluimos en esta exposición de las miradas desde la antropología una vastísima lista de antropólogos que han abordado el estudio de las emociones en diversas culturas prácticamente desde el surgimiento de la antropología hasta nuestros días. Aunque se trata de un tema fascinante, se aleja de nuestro objeto de estudio. Sólo asentamos que esta línea de investigación conforma, acorde a la discriminación que ha hecho Jan Plamper, la óptica *culturalista*, según la cual las emociones son producto de la cultura, en donde los trabajos de los antropólogos y los historiadores en general se pueden ubicar, en contraposición con una óptica *universalista*, según la cual las emociones, independientemente de su contexto, son producto del cerebro por lo que subyace en ellas una base común (Plamper, 2015). Esta segunda óptica ha sido expuesta, fundamentalmente, por psicólogos, médicos y neurocientíficos. Enseguida abordaremos las miradas desde la psicología.

CAPÍTULO 3: MIRADAS DESDE LA PSICOLOGÍA Y LAS NEUROCIENCIAS

Miradas desde la psicología

Comienzo a dar cuenta de esta mirada interdisciplinaria, desde la psicología, aclarando que su abordaje supuso una retante y larga tarea. Hubo momentos en los que pensé que esta sola mirada en sí misma era tan relevante para el tema que nos ocupa, que podría convertirse en *el* enfoque de mi investigación. Y lo consideré así por ser la disciplina que ha abordado de manera más amplia los tópicos que he puesto en tensión para dilucidar la relación entre cognición y emoción (sentimientos, emociones, estados de ánimo y sus componentes). Sin embargo, trabajar únicamente con la perspectiva psicológica, supondría abandonar la ruta interdisciplinaria y con ello el trabajo saldría perdiendo pues la comprensión del problema de estudio no sería integral. De ahí que, para superar este riesgo, haya tenido que asirme fuertemente a los criterios de selección de autores que establecí al inicio – y tras leer muchos trabajos adicionales a los que aquí presento- no perderme en la vastedad de información sino enfocarme en aquella que puede ayudarme a clarificar los tópicos abordados. En particular me ayudó el criterio de abordar fuentes actuales que den cuenta de los trabajos antecedentes, con el objetivo de poder dialogar con autores clave para, a partir de sus hallazgos, retomar algunos de los elementos que me resulten pertinentes para la construcción de las herramientas propias para el análisis metodológico. De tal forma espero poder conjugar, de manera adecuada, la parte teórica con la metodológica.

Comienzo con la obra de Daniel Goleman, quien aunque no se ocupa de manera específica de la enseñanza de la historia, sí tiene cuantiosas referencias a la enseñanza de las ciencias sociales y a aspectos que se vinculan con las cogniciones y emociones, dentro y fuera de las aulas. Además, la influencia de Goleman ha sido tal que sería una omisión dejarle fuera en nuestras miradas desde la psicología. Su obra *Inteligencia Emocional*, aparecida en 1995, ha vendido más de cinco millones de ejemplares y ha sido traducida a más de cuarenta idiomas. Además, fue articulista del diario New York Times de 1984 a

1996 en temas de psicología. Su obra, mayormente de difusión, ha impactado no sólo al ámbito empresarial sino también al educativo. Goleman fue cofundador, en 1993, de CASEL (Aprendizaje Colaborativo, Académico, Social y Emocional) albergado en la Universidad de Illinois, en Chicago, instancia que ha establecido programas de aprendizaje socioemocional en numerosas escuelas de diversas partes del mundo. En palabras de Goleman dichos programas:

No sólo han mejorado las habilidades emocionales y sociales de los niños, sino que han disminuido los riesgos de comportamientos violentos, abuso de sustancias y embarazos no deseados, haciendo que los niños tengan actitudes más positivas acerca del aprendizaje. Y, más impactante, su desempeño académico mejora en un promedio de 12 a 15% (parr. 9).

Además, Goleman es copresidente del Consorcio para la Investigación de la Inteligencia Emocional en las Organizaciones, cuya sede es la Universidad Rutgers, en Nueva Jersey y cuyas funciones se enfocan mayormente al ámbito empresarial sobretodo en temas de liderazgo y coaching. Como en las otras miradas, en esta enseguida daremos cuenta de las aportaciones que se relacionan con nuestro objeto de estudio.

En *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos* Goleman (2013) sitúa su constructo de inteligencia emocional dentro de otros modelos, incluido el de Peter Salovey y John Mayer que le precedieron pues data de 1990. A juicio de Goleman la existencia de dichos modelos “es síntoma de la vitalidad en el campo” (p. 11) lo cual corrobora la pertinencia de que abordemos dicha temática. Eje transversal del libro es su continua referencia a estudios de neurociencia a modo de argumentación de sus postulados de índole práctico sobre educación y liderazgo. Así, la obra contiene diversos dibujos de la anatomía del cerebro para sustentar la base de la inteligencia emocional en técnicas de neuroimagen extraídas de estudios neurocientíficos que ilustran zonas específicas de este órgano. Sin embargo, éstos no siempre contienen la referencia precisa a los estudios. Conviene resaltar este punto en el cual la transferencia y difusión de estudios de neurociencia a otras áreas, en este caso la psicológica, no siempre está cuidada, así sean

utilizados por un autor reconocido. A ello volveremos más adelante.

Por ahora, es pertinente retomar de esta obra su constructo de aprendizaje socioemocional como aquel que enseña a gestionar los “sentimientos perjudiciales” (p. 103) de modo que las y los alumnos logren descentrarse de preocupaciones o de sentimientos de angustia, ansiedad u otros asociados con el estrés para sustituirlos por sentimientos positivos lo cual trae como consecuencia la mejora de su memoria funcional para almacenar información y así incrementar su desempeño académico. En otras partes de este trabajo ya hemos señalado que, en general, en la literatura especializada prevalece la noción de los sentimientos no son negativos ni positivos, como asienta aquí Goleman, sino que existen sin connotaciones de valor. Posiblemente esta clasificación esté influenciada por sus acercamientos al budismo para el cual sí existen emociones destructivas y constructivas. Volveremos a este punto más adelante.

De su obra *Focus* (2013) dos nociones se vinculan particularmente con nuestro trabajo. Por una parte la noción de autoconciencia que cumple dos funciones: la metacognición y la metaemoción. Por metacognición Goleman entiende “pensar sobre el pensamiento...que nos permite advertir cómo funcionan nuestras operaciones mentales y el modo de adaptarlas a nuestras necesidades y la metaemoción...hace lo propio por lo que respecta a la regulación del flujo de los sentimientos y de los impulsos”. (p.100). Estas dos funciones son relevantes en nuestro trabajo para abordar metacognición y metaemoción en los entrevistados. Vinculado con este último punto encontramos la segunda noción que nos sirvió mucho en nuestra investigación por estar relacionada con nuestro objeto de análisis: si bien se habla profusamente del papel de las tecnologías para distraer o atrapar la atención “también estamos asistiendo al renacimiento del viejo método de contar buenas historias” (p. 257). De ahí podría partir el hecho de que podamos vincular al teatro como herramienta educativa para capturar la atención. Y en el mismo sentido la importancia que da el autor al mediador para detectar en el entorno grupal “indicios emocionalmente reveladores en el tono de voz, las expresiones faciales...estos nos proporcionan una estimación más rápida y fiable de los sentimientos grupales que preguntar a cada uno lo que está sintiendo. “(p. 291). Goleman llama a esto ser consciente del “bosque emocional” (p.

292).

La última obra de la cual damos cuenta es *Triple Focus. Un nuevo planteamiento de la educación* que escribe Goleman junto con Peter M. Senge, profesor del Instituto Tecnológico de Massachussets. En ella, nuevamente con referencias a hallazgos de la neurociencia no referenciados de manera directa, aseveran que “el cerebro utiliza los mismos circuitos para centrarse en un objetivo que para controlar las emociones destructivas” (Goleman y Senge, 2016, p. 25). Este postulado habremos de revisarlo cuidadosamente cuando abarquemos las miradas desde la neurociencia ya que es fundamental a nuestra temática.

Ahora bien, en esta misma obra se enuncian tres tipos de empatía. Ello nos interesa por haber ya asentado que el tema de la empatía ha sido uno donde el campo de la enseñanza de la historia sí ha incursionado en la dimensión emocional. Los autores distinguen empatía cognitiva, empatía emocional y preocupación empática. La primera consiste en “entender cómo ven el mundo y qué piensan de él las demás personas... comprender sus perspectivas y modelos mentales” (p.35-36); la segunda “proporciona una sensación interna instantánea sobre lo que siente la otra persona al percibir sus emociones en cualquier momento...” (p. 36) y posibilita la “química” al conectar con la gente. La tercera, la preocupación empática, se refiere a la acción, es decir a pasar del pensar y sentir, al actuar con bondad a favor del otro u otra. En este punto los autores se detienen a transferir este tipo de empatía a las aulas. En concreto se refieren al concepto de “aula de afecto” que es aquella en la que “el profesor personifica e inspira la amabilidad y la preocupación por sus alumnos y estimula la misma actitud entre ellos” (p. 36). La palabra que emplean es la de personificar la cual se entiende como actuar con coherencia considerando las necesidades del alumnado, sin embargo el concepto de inspirar no se aclara en el texto.

Una vez retomados estos conceptos, es necesario referirnos a la relación de algunas vertientes de la psicología con el budismo, entre ellas la de Goleman, por su impacto en el ámbito educativo en cuanto a la relación entre emoción y cognición. Goleman, junto con

otros autores renombrados, forma parte del Consejo del Instituto Mente y Vida (Mind and Life Institute). Este instituto, situado en Boulder, Colorado, inició sus trabajos en 1987. Lo encabezaron el neurocientífico Francisco J. Varela, un abogado, Adam Engle y el 14° Dalai Lama, Tensin Gyatso. Su finalidad consiste en integrar la ciencia a las prácticas de la meditación. Hoy, además de Goleman, incluye en su Consejo al Dr. Richard Davidson de la Universidad Wisconsin Madison y a otros personajes como el Dr. Allan Wallace, Presidente del Instituto de Estudios sobre la Consciencia de Santa Bárbara, y a Matthieu Richard, monje budista francés, estos dos últimos sujetos y objetos de investigaciones sobre los efectos de la meditación en el cerebro y, a su vez, traductores del Dalai Lama.

Una de las labores más importantes de dicho instituto ha sido la organización de treinta prologados diálogos entre el Dalai Lama y algunos científicos. Dentro de éstos un tema que ha emergido en cuantiosas ocasiones es la comparación entre la perspectiva budista tibetana de las emociones y la de las ciencias occidentales, particularmente la de la psicología. Varios de estos diálogos se han transformado en libros que han conseguido tirajes muy importantes. Uno de ellos es *Sabiduría emocional*, producto de cuarenta horas de conversaciones entre el psicólogo Paul Ekman y el Dalai Lama. Lo prologa Daniel Goleman lo cual nos permite ir identificando una red de científicos que trabajan el tema de emociones simpatizando con el enfoque budista. Ekman merece una mención aparte la cual haremos tras retomar algunas ideas del Dalai Lama vertidas en dicha obra. Las complementaremos con otras ideas de la misma vertiente obtenidas de la organización Atentamente, que es una asociación civil mexicana dedicada a la educación, con influencia actual en la Secretaría de Educación Pública al haber sido artífice de la inclusión de un eje en todo el currículum nacional denominado Educación socioemocional. Acorde a su sitio de internet cuatro de sus seis directivos se formaron con el Dr. Allan Wallace, uno de ellos con Ekman y entre sus asesores se encuentran el propio Allan Wallace, el Dr. Richard Davidson y Marco Antonio Karam, director de la Casa Tibet en México. En nuestras conclusiones, en la cuarta parte de este trabajo, volveremos a este punto por su importancia actual en el currículum nacional de México.

Acorde al Dalai Dama las emociones son factores mentales cuya esencia es que

“vienen dados de manera natural y forman parte de nosotros” (p. 201). Sobre la idea de las emociones positivas y negativas, en palabras del Dalai Lama “no se trata de algo intrínseco a las emociones, sino más bien al grado de adaptación a las circunstancias y a la realidad.” (Dalai Lama y Ekman, 2009, p. 56). Las llaman emociones aflictivas o destructivas en contraposición con las emociones constructivas. Resaltan algunas que por su propia naturaleza son aflictivas: la aversión, la identificación y la ilusión.

El Dalai Dama aclara que en tibetano no tienen una palabra para hablar de estados de ánimo y asevera que “quizás los estados de ánimo sean, de algún modo, un efecto secundario de las emociones.” (p. 45). Se refiere a Allan Wallace con su concepto de “metaatención” que significa tener conciencia de uno mismo y que es una de las metas del entrenamiento mental a través de la meditación: “ser capaz de detectar, aun antes de la emergencia de la emoción, la propensión hacia esa emoción.” (p. 57).

Por su parte en *Atentamente* se describen los componentes de la emoción: experiencia fisiológica (lo que sucede en el cuerpo), experiencia mental o psicológica (nivel cognitivo, lo pensado) y experiencia conductual (acciones pensadas o actuadas). En correspondencia con la perspectiva budista el nivel cognitivo es el de mayor importancia debido a que “los estados corporales son interpretados cognitivamente y pueden ser modulados por esa interpretación. Se ha investigado que la mera respuesta visceral, aunque necesaria, no es suficiente para que ocurra una emoción” (Chernicoff, Jiménez, Labra y Rodríguez, 2016, p. 37).

En consonancia con los otros autores con perspectiva budista arriba mencionados, las emociones “cuando son desproporcionadas en intensidad y duración a la situación se vuelven destructivas” (p. 47). Y las emociones destructivas tienen rasgos comunes como los son: generar malestar, distorsionar la percepción (exagerar) y reducir el repertorio del pensamiento y acción. *Atentamente* hace un ordenamiento de las emociones y estados mentales clasificándolos en familias. A saber: enojo (repulsión exagerada hacia un objeto) con sus estados de ánimo de odio, enemistad y malicia; apego (atracción exagerada hacia un objeto) con estados de ánimo de avaricia, lujuria y ansia; envidia (mezcla de repulsión y

atracción) con estados de ánimo de celos y competitividad; orgullo (también mezcla de repulsión y atracción) que incluye los estados de ánimo de arrogancia, prejuicio y vergüenza excesiva; y duda (igualmente mezcla de repulsión y atracción) con los estados de ánimo de ansiedad y culpa excesiva. Estas discriminaciones conceptuales nos fueron de ayuda para tener presente un repertorio amplio de sentimientos y estados de ánimo en los sujetos de nuestra investigación. Otro elemento útil para nuestro diseño metodológico fue el considerar tanto los aspectos afectivos como los cognitivos que se pueden identificar en términos de “cuerpo” y “audio y video”. El primero se refiere “al aspecto efectivo de la emoción...a cómo se siente en el cuerpo...se acelera el ritmo cardíaco, cambia la sudoración, la temperatura, la respiración” (p. 117). Al respecto hacen dos precisiones: cada persona siente y vive la emoción de distinta manera y tiene mayor o menor sensibilidad a las experiencias corporales. El segundo se refiere a la “narrativa, pensamientos e imágenes asociadas a la emoción las que llamamos: audio y video”. (p. 117)

En Atentamente identificamos una fuerte influencia de los doctores Davidson y Ekman. Pudimos asistir a una conferencia que impartió el doctor Davidson para Atentamente, en Querétaro, de la cual resaltamos algunos puntos. En primer lugar se presenta a sí mismo como psicólogo por formación y neurocientífico por entrenamiento. En efecto el Dr. Richard Davidson es profesor de psicología y de psiquiatría del Centro de Investigación William James y Vilas de la Universidad de Wisconsin-Madison. Si bien sus investigaciones se han centrado en las bases neuronales de las emociones en relación con las prácticas contemplativas para concluir en sus beneficios (estudió a Matthieu Richard), alertamos que los estudios que presentó en la conferencia, como base para sustentar la importancia de incorporar una educación emocional contemplativa a las escuelas, los usó para hacer transferencias de estudios de laboratorio a ámbitos escolares sin la profundidad requerida, posiblemente por tratarse de una conferencia de divulgación. El caso que más nos llamó la atención fue el de hablar de un nuevo paradigma –que si bien lo enunció como controvertido- que establece que la bondad básica es innata a los seres humanos. Para sustentarlo mostró pequeños videos de bebés de seis meses de edad a los que se les presentaron caricaturas con objetos que actuaban cooperativamente en contraste con otros que hacían lo contrario. Afirmó que el 95% de los niños y niñas ven más tiempo los videos

positivos y, por tanto, prefieren la bondad a la maldad (Davidson, 2017, mins. 15:24-21:52). Davidson comentó que en el centro que preside, el Centro para Mentes Saludables, albergado también en la Universidad de Wisconsin-Madison, han desarrollado un currículum para favorecer la bondad en preescolares y que trabajan con muchas escuelas y en diversos niveles educativos.

Con respecto al Dr. Paul Ekman en el prólogo a *Sabiduría emocional*, Goleman afirma que “ha terminado convirtiéndose en un experto en la comprensión de las emociones y en la detección de las mentiras, desarrollando una serie de herramientas muy valiosas” (Dalai Lama y Ekman, 2009, p. 8). En dicha obra Ekman se presenta como “profesor honorario de la Facultad de medicina de la University of California en San Francisco...más de cuarenta años tratando de cartografiar las expresiones faciales del ser humano.” (Dalai Lama y Ekman, 2009, p. 12). De inicio quisimos, por lo afamado de este autor (en el 2009 fue considerado por la revista *Time* una de las cien personas más influyentes del mundo), acercarnos a su obra para ver si podríamos usar algunas de sus herramientas para la metodología de nuestro trabajo, sin embargo, tras el consejo disuasivo del Dr. Ignacio Morgado, Director del Instituto de Neurociencias de la Universidad Autónoma de Barcelona, nos dimos a la tarea de investigar más sobre este autor. Ekman sostiene que las expresiones faciales de las emociones no son determinadas culturalmente sino que son universales. En 1972 estableció una lista de cinco emociones básicas (alegría, ira, miedo, asco, sorpresa y tristeza) que amplió, en 1990, a diecisiete. Encontramos en Plamper (2015) una acuciosa crítica a los trabajos de Ekman que sintetizamos así: se le han cuestionado fuertemente sus procedimientos y verificaciones por ir en contra del método científico y, en particular, el concluir la universalidad de las expresiones sin tomar en cuenta las variables del lenguaje y las narraciones de diversas culturas.

Ahora vamos ahora al campo de la enseñanza de las ciencias sociales reparando de manera más específica en su tratamiento de las emociones y cogniciones. Comenzamos con la investigación de tres académicas estadounidenses, Maia Shepard y Doran Katz del Departamento de Curriculum y Pedagogía de la Escuela de Graduados en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad George Washington y Tanetha Grosland de la

Universidad Estatal Morgan en Baltimore. Se titula *Conceptualizing emotions in social studies education*. En éste (2015) dan cuenta de la investigación documental que realizaron en la que conjuntaron un corpus de 142 artículos teóricos y/o prácticos, escritos entre 1994 y 2012, que versaran sobre el tópico de enseñanza de las ciencias sociales en los Estados Unidos. De entre éstos escogieron aquellos que, de alguna u otra forma, se refirieran de manera directa al tema de las emociones. Así, se quedaron con 39 trabajos. Las autoras anuncian de inicio que resulta sustancial el tema de las emociones tanto por el lado del alumnado como por el de los docentes así como en su interacción y que, en ello, reside la justificación de su trabajo. Destaco algunos ejemplos mencionados por Shepard & Katz (2015) que se relacionan con nuestro objeto de estudio: un trabajo que “examinó la manera en que los alumnos recordaban información histórica después de observar fotografías con contenido emocional” (p. 158), otro en el que “se emplearon las emociones como un punto de partida positivo para enganchar a los alumnos hacia la empatía y la justicia social” (p. 159) y otro en el que “los estudiantes hacían conexiones entre sus vidas y la de los líderes históricos” (p. 163); y uno más que reparó en “describir las maneras en que las emociones influyen en la selección de aquello que los profesores deciden enseñar, en los temas que no tocan, al establecer incluso temas tabú” (p. 159).

Las autoras del estudio concluyen, de manera tajante, que el problema central que identificaron en los 39 trabajos es una falta de claridad conceptual entorno al tópico de emociones. Ello resulta grave pues probó que los docentes de ciencias sociales estudiados abordan las emociones sin una comprensión sustentada de qué son y cómo funcionan; detrás subyacen posturas como aquella que concibe a las emociones son una cuestión íntima que no se debe abordar. A juicio de las autoras esto limita tanto la investigación como las prácticas pedagógicas. De su estudio las autoras derivan las siguientes recomendaciones: “Resulta importante que la mayoría de los docentes reconozcan el papel e influencia de sus roles como profesores y que sean conscientes de cómo sus palabras y acciones influyen en las emociones de sus alumnos” (p. 162). “Lo que se necesita es la habilidad de reconocerlas [las emociones], trazar sus movimientos y considerar cómo están o no contribuyendo al aprendizaje. (p. 166). En concreto, resulta esencial comprender a las emociones en su funcionamiento y complejidad para iluminar la práctica docente, por

ejemplo cuando un educador de ciencias sociales reconoce el enojo o la ira que le puede detonar un tema como el holocausto y entender así la manera en que esta emoción influye en su práctica e incide en el aprendizaje de sus alumnos.

Como se ve, esta investigación alerta sobre la ausencia de saberes aportados por la psicología en los estudios reseñados sobre enseñanza de las ciencias sociales en torno al tema de las emociones y urge a que estos saberes sean conocidos y aplicados por los docentes. Para nuestro objeto de investigación sus aportes resultan significativos pues hemos ya supuesto que en el teatro los actores cumplen un rol de enseñantes con toda la potencia que brinda la emocionalidad y que, posiblemente en el espacio teatral, sí busquen transmitir saberes y emociones de manera consciente y con herramientas concretas. Más adelante abordaremos el papel que juegan el lenguaje y el cuerpo en este proceso, lo cual podrá, quizás, traspolarse al ámbito de las aulas de historia propiamente dicho, al entender que los docentes hacen uso de habilidades de dramatización, tal como se estableció en el apartado precedente.

Continuando con el ámbito de la psicología cognitiva, orientada específicamente a la enseñanza de la Historia, hemos de dar cuenta de los trabajos de Mario Carretero y de su equipo. Catedrático de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid ha dirigido cuantiosas investigaciones sobre desarrollo cognitivo y su relación con la educación. En particular se ha centrado en el aprendizaje de las ciencias sociales y ha ejercido gran influencia en la Unión Europea y en América Latina a través de programas de formación magisterial auspiciados por diversos organismos. Damos cuenta aquí de sus trabajos que resultan útiles para el análisis que venimos realizando.

Desde sus publicaciones de hace dos décadas Carretero (1997) asentaba que: “la mayoría de los historiadores actuales están de acuerdo en que la Historia no es simplemente tarea de clasificar acontecimientos siguiendo orden cronológico sino una *actividad cognitiva* la cual implica el manejo de inferencias lógicas” (p. 125). Dicha frase nos permite ubicar la postura inicial de Carretero (1997) en esa “mayoría” debido a que, si bien alerta que “los planteamientos constructivistas parecen olvidar aspectos afectivos- motivadores

los cuales indudablemente, se encuentran implicados en el proceso de aprendizaje general, y de cambio conceptual en particular” (p. 139) a lo largo de *Constructivismo y educación* el autor sólo hace una mención a los aspectos que se refieren a la esfera afectiva. En concreto lo hace para dar recomendaciones al profesorado al proponer que realice “ejercicios de empatía y simulación” (p. 121) con el fin de promover la descentralización y la posibilidad de comprender tiempos y espacios diversos. Para ello enlista una serie de actividades entre ellas la de “representar argumentos de una persona del pasado en un juego de roles o explicar cómo cree que *se siente* [cursiva nuestra] una persona a quien se ha afectado en algún conflicto” (p. 122). En lo aquí enunciado encontramos que, en esta obra, Carretero parece reducir el factor afectivo a lo motivacional y parece también considerarlo en un sentido pragmático: para favorecer el aprendizaje. No encontramos en esta obra, que ha sido su libro más difundido, que el componente emocional sea un elemento que influya en la construcción del conocimiento. Enseguida veremos el tratamiento del tema que este autor hace en obras más recientes. De cualquier modo llama poderosamente nuestra atención que al abordar sucintamente la afectividad recomiende, precisamente, un juego de roles. Ello, una vez más, nos corrobora, la vinculación entre dramatizaciones escolar, enseñanza de la historia y emocionalidad.

En la obra *Aprender y pensar la historia* Carretero compila, junto con James F. Voss, algunos trabajos que datan de 1994 y otros escritos para la edición que trabajamos, que es del 2004. Encontramos un capítulo preparado específicamente para la obra y que se informa que fue financiado por la Fundación Guggenheim y la DGICYT de España. Lleva el título de “Forjar patriotas o educar cosmopolitas. El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global.” Carretero coautora con Miriam Krieger, docente investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Este escrito nos es útil para los objetivos de nuestra investigación pues da cuenta de algunos problemas teóricos asociados a una contradicción que subyace entre los objetivos cognitivos de la enseñanza de la historia y los de carácter identitario ligados a la afectividad. Para los autores, el origen del enfrentamiento entre las dos posturas, está en la oposición entre “los románticos, de carácter nacionalista, y los ilustrados, de carácter cognitivo universal” (Carretero y Krieger, 2004, p. 89). Los autores analizan las implicaciones que esa contradicción ha significado en

algunos países en aspectos como son los objetivos de los planes de estudio de Historia, las temáticas de los programas y los libros de texto. Aseveran que en los objetivos, propósitos o fines del currículum nacional predomina el carácter heredado del romanticismo que permea nacionalismos políticos, culturales, y religiosos, entre otros; en tanto que los contenidos disciplinares contienen mayormente elementos que privilegian el razonamiento, por ejemplo la mediación para el pensamiento histórico. No queda claro en el estudio si identificaron mezclas o permeabilidad de los componentes románticos en los contenidos disciplinarios y de los racionalistas en los fines curriculares. En nuestro trabajo de análisis del teatro histórico nos planteamos indagar si predominan estos fines nacionalistas o bien contenidos cognitivos o sus mezclas, reparando en las relaciones entre los aspectos de carácter cognitivo y los de carácter emocional.

Continuando en la misma línea, en una obra más reciente, los citados autores, como parte de proyectos auspiciados por la ANPCYT de Argentina, la DGICYT de España y la Universidad de Harvard, presentan dos capítulos que también abonan a nuestra investigación. En “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares” Carretero y Krieger (2012a) hacen un esbozo histórico de la influencia que las posturas románticas y las nacionalistas han tenido en la escuela en los diversos espacios de enseñanza de la historia. Los autores aseveran que a lo largo del siglo XIX “los objetivos romántico-sociales se impusieron notablemente sobre los ilustrados-disciplinares” (p. 60) y que en las tres primeras décadas del siglo XX “y de un modo muy acentuado en las últimas décadas, vinculado seguramente con la aceleración de los procesos de globalización y el debilitamiento del Estado-nación” (p. 60) los objetivos dirigidos a hacer patria se fueron desplazando a favor de los cognitivos ilustrados. Sin embargo:

Ello no implica...que la exhortación identitaria ha perdido su fuerza profunda. Por el contrario, pese a lo señalado es notable cómo persiste el “anhelo de nacionalismo” (Carretero, 2017). En algunos casos como Iberoamérica y EE.UU., existe una directa continuidad entre las prácticas actuales y algunas prácticas decimonónicas nacionalizantes, como la celebración de las efemérides y otros rituales ligados al culto patriótico que funcionan para los alumnos como una

legítima fuente de información sobre el pasado, que se superpone y en verdad preexiste a la información historiográfica o disciplinar (p. 60).

Siguiendo a dichos autores, estos aseveran que hoy coexisten ambas visiones, en un entorno en el que, por una parte, se patentizan los ideales ilustrados en los procesos de unificación dentro de la globalización y, por otra, se viven procesos de fragmentación con posturas románticas vinculadas de manera directa al resurgimiento de los nacionalismos. Pensamos por ejemplo en el Brexit en la Gran Bretaña o en la asunción de la presidencia de los Estados Unidos por parte de Donald Trump. De ahí que se muestre evidente la pervivencia de factores emotivos que inciden de manera directa en el ejercicio del voto ¿Y la enseñanza de la historia en donde se encuentra en este proceso de tensión entre ambas posturas?

El estudio de las efemérides en Argentina que se realizó por medio del análisis de narrativas a estudiantes y egresados, prueba, precisamente, la persistencia de factores emotivos nacionalistas que siguen vigentes y que de hecho son obligatorios en las escuelas argentinas. Asimismo, este trabajo nos aporta elementos que hasta el momento no habíamos considerado y es el hallazgo de que “los sentimientos de lealtad a la nación ontológica están en creciente conflicto con la mirada histórica...aún entre los participantes que logran cuestionar los relatos recibidos y cotejarlos con otras versiones...seguimos detectando un núcleo de creencias previas de tipo nacionalista” (p. 78). Esto nos llevó, en nuestra herramienta de análisis metodológico, a indagar sobre esta cuestión particular, es decir, nos invitó a plantearnos la necesidad de indagar sobre este “núcleo de creencias previas” en las personas entrevistadas y de ello se dará cuenta en los resultados. Por último, un detalle que para nosotros resulta útil, es la narrativa de uno de sus encuestados, un joven de 18 años, quien asevera que la primera vez que se sintió argentino fue en el colegio en los primeros grados pues le encantaba “bailar, vestirme” (p. 68). Sobre la motivación y la impronta mnémica nosotros no profundizaremos en el presente trabajo.

El segundo capítulo “Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación”, elaborado sobre las mismas bases del trabajo ya

expuesto, es producto de un estudio realizado a cerca de 350 jóvenes del ciclo básico común de la Universidad de Buenos Aires. Los resultados prueban “la coexistencia de dos tipos de significaciones atribuidas al concepto de independencia: las de Independencia de carácter romántico fijada en un hito “cuasiépico”, y la independencia, de carácter ilustrado vertebrado en un proceso inacabado” (Carretero y Krieger, 2012b, p. 98). Para nuestro tema de análisis esto resulta relevante al relacionarlo con las obras de teatro objeto de análisis para tener presente la posibilidad de coexistencia o no de este tipo de versiones vinculadas a los tópicos de las obras de teatro histórico, en concreto sobre las opiniones que los entrevistados muestren en torno a Maximiliano y a Juárez profundizando en sus implicaciones.

Ahora bien, también en Norteamérica, en el ámbito de la enseñanza de la historia, resulta esencial considerar el trabajo de Samuel Wineburg, doctor en Estudios Psicológicos en Educación, quien desde la Universidad de Washington en Seattle y, a partir del 2012, en la Universidad de Stanford en California en la que funge como director del grupo de Historia y Educación, ha realizado diversas investigaciones y propuestas didácticas. En la relevante obra colectiva *How people learn. Brain, mind, experience and school* (2000) cuya edición ampliada es la que hemos revisado, se exponen los resultados del estudio auspiciado por el Comité Nacional de Investigación del gobierno estadounidense. Wineburg formó parte de la Comisión de Ciencias Sociales, Educación y Comportamiento y expone, con ejemplos, que entre los docentes existen diversas maneras de concebir la enseñanza de la historia y que las ideas que sostienen dichas concepciones afectan no sólo el cómo enseñan sino también el qué enseñan. En segundo lugar, establece que deben combatirse los “mitos acerca de la enseñanza que la conciben como una habilidad genérica de lo que se deriva que un profesor puede enseñar cualquier materia” (p. 163). Lo anterior nos permitió considerarlo, en cuanto al teatro histórico se refiere, para indagar si se le concibe como un ámbito de enseñanza, si las concepciones que tienen el director o directora, el grupo actoral, e incluso el libreto mismo en torno a la historia y a su función, influyen en el mensaje que transmiten y, por ende, en el público. Asimismo, nos preguntamos si el realizar teatro histórico supone, para la compañía teatral, algunas particularidades por ejemplo, en sus intencionalidades, en la preparación de las obras, en su montaje y/o en el *rapport* o

respuesta que reciben por parte del público.

En su libro *Historical thinking and other unnatural acts* Wineburg sostiene la tesis central de que la visión psicológica ha sido la preponderante en los estudios de enseñanza de la historia y lo prueba haciendo un recorrido entorno a las investigaciones sobre enseñanza de la historia en lengua inglesa desde los albores del siglo XX hasta lo que denomina como la revolución cognitiva aún imperante. Concluye con la siguiente aseveración “el corpus de investigación psicológica constituye un propio record intrigante por derecho propio, un paisaje de formas diversas que muestran múltiples maneras en las que puede ser comprendido el estudio del pasado (Wineburg, 2001, p. 29). En concordancia con el estado de la cuestión que presentamos al inicio de este trabajo, y ahora desde la especialidad de este referente, vuelve a salir a la luz que, como el título del libro del libro lo establece, el tratamiento desde la psicología ha sido fundamental y casi exclusivamente abordado por la psicología cognitiva tradicional cuyo objeto de estudio y su vertiente pedagógica son las operaciones mentales, en este caso asociadas al pensamiento histórico. Por ende, predominan los estudios acerca de “qué saben las personas y cómo lo saben” (p. 52) y si bien tratan temáticas asociadas de manera directa a las emociones o sentimientos como lo es la empatía, se extraña un abordaje más puntual por ser la mirada desde la psicología que, como ya indicamos, es la disciplina que más ha estudiado ese tópico.

Siguiendo los trabajos más recientes de ese autor, tanto en su perspectiva teórica como prescriptiva, Wineburg aborda la enseñanza de la historia mediante el uso de las fuentes primarias y secundarias. Enfatiza, junto con su equipo de trabajo, que la metodología para llevarlo a cabo debe incluir “el uso de evidencias para sostener argumentos, considerar la influencia de la perspectiva del autor, corroborar diversas fuentes y desarrollar argumentos propiamente históricos (Breakstone, Smith & Winburg, 2012, p. 2). No obstante la confianza depositada en dicha metodología, los autores alertan sobre dos cuestiones que resultan clave para nuestro estudio. La primera es que las evaluaciones que se aplican a los estudiantes, en su caso particulariza en los exámenes basados en los estándares nacionales, no son pertinentes para evaluar el pensamiento histórico. Su complejidad exige, a juicio de Wineburg, otro tipo de herramientas.

Ello nos alertó sobre los instrumentos de análisis a desarrollar y aplicar en el presente trabajo, al público en general y al escolar en particular, sobre las fuentes históricas que las obras de teatro usan, al considerar no sólo los aspectos cognitivos sino los emocionales. La segunda alerta que se deriva de la lectura de tales autores versa sobre la construcción de dicho pensamiento histórico cuya génesis y desarrollo no se circunscribe a las aulas pues éste –enfatan los autores- se encuentra inmerso en medios de comunicación en especial en Internet. La lógica de la confiabilidad de la información que presenta Google, asevera Wineburg (2016), dista mucho del trabajo de un historiador. Ejemplifica con un caso sobre la enseñanza del Holocausto, por cierto, en un tema muy socorrido en los estudios sobre enseñanza de la historia y del cual nos llama la atención que no se repare en las cuestiones emocionales. Este autor narra la experiencia de un grupo de profesores de Rialto, California, que en mayo del 2014 diseñó un examen basado en los estándares nacionales mediante el cual dotaron a los alumnos de fuentes históricas virtuales. El resultado derivó en un escándalo debido a que docenas de estudiantes de octavo grado concluyeron que el Holocausto fue una falacia. Wineburg (2016) repara en un argumento de un estudiante: “El Holocausto es un instrumento de propaganda para que Israel haga dinero para los judíos” (p.15). Los documentos que los docentes proporcionaron y la falta de herramientas de análisis fueron en gran parte responsables de dicha situación. Por mi parte me interesa destacar el hecho del abordaje de las fuentes históricas, ya sea primarias o secundarias, vía internet. En el sondeo inicial que hice, actores y actrices comentaron que usaban el internet para documentarse sobre los personajes históricos que iban a representar. Este es un punto sobre el cual regresaré en las conclusiones del trabajo, en el capítulo 8, pues tras en los 86 registros que hicimos, internet resultó el tercer medio en cual que los entrevistados reportan que aprenden historia (el primero es la familia y el segundo la escuela) pero, de manera particular, los elencos, para preparar las obras, consultan en primer lugar internet.

Miradas desde las neurociencias

En este apartado hemos de ser cautelosos. Justificamos nuestro acercamiento prudente a las neurociencias fundamentalmente en lo escrito por el historiador Jan Plamper, profesor de Goldsmiths, Universidad de Londres, estudioso de las emociones. En su libro *The history of emotions*, publicado por Oxford en el 2015, da cuenta de la efervescencia acontecida en el campo de investigación sobre el cerebro, ocurrida a partir de los años noventas, por la proliferación de diferentes técnicas para medir la actividad cerebral, sobretodo iluminando ciertas partes o regiones de este órgano tanto en personas sanas como en pacientes con lesiones. En consecuencia, en las revistas científicas del área ha aumentado de manera muy notoria el número de artículos al respecto “en 1991 hubo una publicación, en 1994, cuatro, y a partir de entonces el crecimiento ha sido exponencial al punto que en el 2007 se encontraron hasta ocho artículos por día” (Plamper, 2015) (p. 211). Dentro de los temas de estudio sobre el cerebro y la mente ha tenido preponderancia la investigación sobre las emociones y su “localización” en el cerebro. Plamper lanza una alerta para su abordaje desde las ciencias o disciplinas ajenas a las ciencias naturales. Plantea, básicamente, que dichas investigaciones obedecen a la lógica y a la epistemología de las ciencias duras que no es correspondiente a la de las ciencias sociales y humanidades por lo que la frecuente popularización que se ha hecho estos estudios, con suma frecuencia carece de sustento. Han proliferado *best sellers* que han influido en diferentes ámbitos educativos. Lo delicado es que muchas veces su información sobre neurociencias, como fundamento para planes de capacitación, programas y otras acciones educativas, en realidad es superficial y no está bien sustentada.

Adicionalmente, en el mismo tenor, encontramos que en el propio medio científico, existen críticas severas en torno a las técnicas de medición del cerebro las cuales cuestionan la correcta aplicación de los procesos, principios y criterios del método científico. El Dr. Carlos Valverde, investigador del Instituto de Neurobiología de la Universidad Autónoma de México, nos proporcionó un artículo, el cual, tras ponderar tres millones de datos obtenidos a través de la técnica de resonancia magnética funcional (obtiene imágenes de la actividad del cerebro mientras se realiza alguna tarea) concluyeron que los paquetes de software utilizados más comúnmente para efectuar los análisis tienen errores, por lo que “cuestionan la validez de un número de estudios de resonancia magnética funcional lo cual

puede tener una gran impacto en la interpretación”. (2016, Eklund, Nichols & Knutsson, p. 7900).

En lo que respecta al cerebro y a las emociones, encontramos que, con frecuencia, los estudios muchas veces citados se basan fundamentalmente en la medición realizada a partir de estímulos visuales; sin embargo, por lo ya expuesto, sabemos que son estímulos emocionales igualmente importantes también los acústicos y olfativos, entre otros. Por lo anterior es que concluimos con Plamper en que “necesitamos cuidarnos de las adaptaciones simplistas de las neurociencias” (2015, p. 298).

En consecuencia, enseguida presentamos a autores que además de cumplir los criterios de selección que empleamos en las otras miradas interdisciplinarias, en este caso en particular sean científicos tanto internacionales como de nuestro país, que hacen ellos mismos algunas transferencias de las aportaciones de las neurociencias a la educación en el afán de que nuestro trabajo no caiga en el riesgo alertado por Plamper. Sólo sobre esas bases nos atrevemos a abordar algunos temas técnicos importantes para nuestro ulterior trabajo metodológico y que son esenciales para dilucidar la relación entre emoción y cognición y su vínculo con la enseñanza de la historia y, en particular, sus implicaciones para el teatro histórico como ámbito educativo. Comenzamos con uno de los neurocientíficos más reconocidos en el tratamiento del cerebro y las emociones.

Antonio Damasio, de origen portugués, ha sido profesor en la Universidad de Iowa y actualmente lo es en la Universidad del Sur de California, en los Estados Unidos, en donde dirige el Instituto del Cerebro y la Creatividad. Adquirió gran renombre por la publicación, en 1994, de un artículo en la revista *Science*, en el cual reporta que los resultados del análisis del cráneo y cerebro del famoso caso de Gage, un trabajador estadounidense que se encajó un tubo de acero en la cabeza tras lo cual tuvo cambios emocionales-conductuales sustantivos. La investigación probó que los daños en regiones prefrontales de la corteza fueron el origen de los trastornos en sus emociones y decisiones.

Su obra *El cerebro creó al hombre* es la que más elementos aporta para nuestra

investigación. Comencemos con la distinción entre los conceptos básicos que hemos ido escudriñando en las otras miradas: emociones, sentimientos y estados de ánimo. De inicio Damasio señala que “el comportamiento, la mente...y el cerebro que los genera, se niegan a entregar sus secretos si la emoción –y los numerosos fenómenos que se ocultan detrás de esa palabra- no es tenida en cuenta y tratada como se merece” (2015, p. 173). Esta aseveración nos hace pensar en la complejidad de las emociones. No obstante, nos anima para ratificar que, el tenerla en cuenta y “tratarla como lo merece,” es un imperativo para la enseñanza de la historia. En el planteamiento de Damasio resulta central comprender a las emociones como parte sustancial de la identidad, de la memoria, de la conciencia, temas que, como ya corroboramos, son recurrentes en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia. Y en las reflexiones y propuestas didácticas ¿cuántas veces en los discursos sobre las finalidades de la enseñanza-aprendizaje se habla de conciencia? Incontables. Y el autor experto con quien comenzamos a “dialogar” dice, refiriéndose a la conciencia en general, (no a la histórica en particular que debe lógicamente enmarcarse en la conciencia en general): “A menudo los diversos intentos dirigidos a explicar la conciencia ignoran los sentimientos, ¿Puede haber conciencia sin sentimientos? La respuesta es no.” (p. 365). De ello se deriva que el estudio de las emociones y los sentimientos sea sustancial para entender estos y otros temas, considerando los avances que la neurociencia ha aportado. Por ello y con la precaución antes anunciada, para no caer en simplificaciones o imprecisiones, confirmamos de inicio que resulta básico abordar esta mirada.

Respecto a la necesaria discriminación conceptual Damasio asienta que “no importan las palabras que escojamos para referirnos a estos procesos distintos con tal de que aceptemos que la esencia de la emoción y la esencia del sentimiento son diferentes” (p. 175). De ahí que el abordaje, en nuestro objeto de estudio, deba partir de una conceptualización clara – y a ello nos ayuda la neurociencia- a fin de no incurrir en imprecisiones de algunos autores, que si bien nos aportaron aspectos relevantes en las otras miradas interdisciplinarias de las cuales ya dimos cuenta, no distinguen a los sentimientos de las emociones, lo cual es un error.

Damasio define a las emociones de la siguiente manera:

Son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución. Las acciones se *complementan* [subrayado nuestro] con un programa cognitivo que incluye ciertas ideas y modos de cognición, pero el mundo de las emociones es en amplia medida un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos, desde las expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno. (p.175).

Así comenzamos por tener en cuenta el componente biológico, esencia de las emociones, integrado por acciones simultáneas que deben de considerarse (gestos, posturas y medio interno). Respecto a la relación de las emociones con las cogniciones Damasio habla de “complemento” lo cual hemos de explorarlo más a fondo considerando que implica no sólo ideas sino otros modos de cognición. Por su parte los sentimientos los define como aquellas “sensaciones que sentimos de las emociones...percepciones mixtas de lo que sucede en nuestro cuerpo y mente cuando se manifiestan las emociones” (Damasio, 2015, p. 275). Así:

Mientras que las emociones son *percepciones* [subrayado nuestro] que se *acompañan* [subrayado nuestro] de ideas y modos de pensamiento, los sentimientos emocionales, en cambio, son principalmente *percepciones* [subrayado nuestro] de lo que nuestro cuerpo hace *mientras* [subrayado nuestro] se manifiesta la emoción, junto con *percepciones* [subrayado nuestro] del estado de nuestra mente durante ese mismo periodo de tiempo. (p. 176).

Lo anterior enfatiza la simultaneidad de las emociones con las ideas y modos de pensamiento y que, en un segundo momento, se conceptualizan como sentimientos de la emoción. Asimismo, destacamos que en ambos casos, tanto las emociones como los sentimientos, se expresan en percepciones de variada índole. Esto tuvimos que tenerlo muy presente en la elaboración de las herramientas metodológicas para indagar entorno a los dos momentos y a las percepciones asociadas a éstos.

Ahora bien, respecto a la anatomía de las emociones Damasio asienta que las regiones cerebrales que desencadenan las emociones son diversas. Con base en diversas investigaciones, el autor se refiere a la amígdala, para el caso del miedo, o la ínsula para el caso del asco (no sólo ante estímulos físicos sino ante actos que consideramos “moralmente reprensiblea” (p. 186) que envía órdenes al tronco encefálico y a regiones concretas de la corteza del lóbulo frontal. Cuando tales partes se activan ocurren ciertas reacciones químicas originadas en glándulas endócrinas y los núcleos subcorticales que se llevan a efecto tanto en el cerebro como en otras partes del cuerpo “por ejemplo el cortisol en el caso del miedo” (p.176) y la elevación del ritmo cardiaco, aumento de la presión arterial y del ritmo de la respiración. De ahí se siguen cambios que preparan al organismo para consumo adicional de energía dirigidas a acciones “por ejemplo correr, o quedarse inmóvil, paralizado por el miedo; o contracción de los intestinos” (p.176) y la adopción de ciertas expresiones como lo son “cara o una postura de terror” (p.176). Ante ello ciertas ideas o planes se hacen conscientes de modo que se desarrollan ciertos “estilos de pensamiento” (p. 177) los cuales constituyen un “estado emocional” (p. 177). En este momento del ciclo se afectan los recursos cognitivos como son la atención y la memoria operativa. Característica del estado emocional es que “se despliega en el tiempo de manera bastante rápida y luego decae hasta que nuevos estímulos capaces de causar emociones entran en la mente y se inicia otra reacción emocional en cadena” (p. 177).

La anterior descripción del ciclo emocional nos resultó valiosa para nuestro trabajo pues nos sirvió a modo de orientación para observar los estímulos y sus consecuencias considerando el factor del tiempo de tal manera que buscamos estar atentos a los estímulos, a las percepciones sobre los estímulos y al desencadenamiento de la emoción en diversas partes del cuerpo y al sentimiento o sentimientos que estos generan. Al respecto una acotación importante que hace Damasio es que el desencadenamiento de las emociones es provocado “por medio de imágenes de objetos o de acontecimientos que están realmente sucediendo en el momento o bien que, al haber sucedido en el pasado son ahora evocadas y recordadas” ... “ya sean en <en vivo>, reconstruidas a partir de un recuerdo, o creadas de la nada en la propia imaginación” (p. 178). Esto resultó importante para nuestro estudio del teatro histórico que recrea en el presente sucesos del pasado con marcado de contenido

emocional.

Damasio acota que las respuestas pueden ser variadas y expresarse en forma de palabras o imágenes. Dentro de este ciclo resulta fundamental la valoración inicial del estímulo lo cual ilumina nuestro interés en la relación entre emoción y cognición al aseverar que de inicio, tras el estímulo, ocurre una valoración cognitiva. Siguiendo al autor:

En los seres humanos, tal como hemos visto, el programa de la emoción, desencadena también ciertos cambios cognitivos que acompañan a los cambios que tienen lugar en el cuerpo. Podemos considerar esos cambios cognitivos como componentes rezagados de la emoción o incluso como componentes anticipados y relativamente estereotipados del inmediatamente posterior sentimiento de la emoción (p. 185).

Figura 2



Ciclo de emociones complejas. Elaboración propia con base en Damasio, A. (2015). *El cerebro creó al hombre* (ed. rev.) México: Editorial Planeta.

De lo anterior desprendimos la necesidad de poner atención a las cogniciones que emergen ante los estímulos que aporta el teatro histórico, a las percepciones corporales (emociones) y a las cogniciones derivadas de éstas (sentimientos) así como a los estados

emocionales derivados hasta la emergencia de una nuevo estímulo capaz de suscitar otras emociones. Por supuesto que concluimos la necesidad de indagar respecto a su verbalización, pero también indagar en torno a las imágenes que susciten. Clarificamos que el abordaje de nuestro objeto de estudio se apoya en las diversas miradas disciplinarias para contemplar estos puntos, sin embargo no consideramos aspectos que competen propiamente a la neurociencia y a sus métodos (ejemplo medir las reacciones corporales) pues tuvimos muy presentes las alertas de Plamper con quien iniciamos el presente apartado.

Otra de las aportaciones esenciales que retomamos de Damasio, por su aplicabilidad a nuestro análisis del teatro histórico, es el hecho de que:

La ejecución de una misma emoción puede variar, de una ocasión a otra, pero no varía tanto como para hacer que sea irreconocible al sujeto o a los demás. Varía como varía una interpretación de *Summertime* de Gershwin con solistas diferentes, o con un mismo solista en distintas ocasiones. La pieza musical sigue siendo perfectamente identificables porque el contorno general del comportamiento se ha mantenido (p.195).

Damasio es enfático al aseverar que si bien los mecanismos de procesamiento de emociones son muy similares en los individuos, los componentes culturales y en particular los educativos, influyen en la diferenciación de la emocionalidad, de tal suerte que no todas las personas sienten miedo ante un mismo estímulo. Y lo que es más: "...como resultado de la educación individual que hemos recibido, tenemos la posibilidad de controlar en parte la expresión de nuestras emociones" (p. 196).

Siguiendo con las pocas, pero muy útiles transferencias de este neurólogo a la educación, en la obra citada Damasio habla de una investigación relevante por su trascendencia para el ámbito de la educación socioemocional. Se trata de proyecto que llevó a cabo en colaboración con las Doctoras Helen Immordino-Yang, Andre McColl y Hanna Damasio, esta última su esposa. Por su relevancia consultamos de manera directa el artículo donde se da cuenta de los resultados y que nos es especialmente útil por el manejo

de la narrativa para la medición de emociones. El experimento consistió en exponer, a trece personas, a estímulos consistentes en pasajes reales que combinaban audios, videos y fotografías proyectados en una computadora. Éstos fueron diseñados, expresamente, para evocar admiración hacia alguna virtud (ej. la generosidad), hacia una tarea (ej. un músico talentoso), compasión por un mal social (ej. quienes pierden su casa en un incendio) o un mal psicológico o físico (ej. alguien que sufre un accidente). Los resultados, obtenidos principalmente por el ya mencionado método de resonancia magnética funcional, reportaron que, efectivamente, es posible inducir sentimientos de admiración o compasión a través de relatos.

Ello es muy significativo para la enseñanza de la historia en general y en particular para el análisis del teatro histórico, en especial en torno a los personajes centrales, en primer lugar Maximiliano y Carlota, pues los resultados en laboratorio coinciden con lo que nosotros encontramos en el ámbito teatral. Asimismo, los resultados de dicho experimento prueban que las regiones que intervienen en la vivencia de dichas emociones son las mismas que intervienen en las emociones llamadas básicas: de manera masiva la ínsula y la corteza anterior del cíngulo. El estudio reporta que también intervino el tronco encefálico y las cortezas posteromediales. De manera particular nos interesó que, acorde a los hallazgos previos de la neurociencia, tanto el tronco como estas cortezas son partes básicas en la formación de la identidad de las personas. Eso lo explican en relación a la empatía –que como ya se dijo ha sido un tema de interés en la enseñanza de la historia y que a nosotros nos interesa abordar– pues para poder sentir, por ejemplo, compasión, las personas debieron sentir antes empatía.

Proseguimos ahora con el Dr. Ignacio Morgado, actual director del Instituto de Neurociencias de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien ha colaborado con las Universidades de Ruhr en Alemania y de Oxford, en Gran Bretaña, así como en el CALTECH, Instituto de Tecnología de California, en los Estados Unidos. Pude contar con su valiosa asesoría por correo electrónico y de manera presencial el 14 de junio del 2016. Enseguida daré cuenta de sus aportaciones que nos son sumamente útiles. Comenzamos, a modo de cimiento, con sus conceptos de emoción y sentimiento. Morgado (2010) define a

las emociones de la siguiente manera:

Las emociones no son otra cosa que respuestas fisiológicas y conductuales múltiples y coordinadas de un mismo organismo, algunas de las cuales como las posturas y movimientos resultan visibles a un observador externo, y otras, como la liberación de hormonas o los cambios en frecuencia cardíaca no los son. En cualquier caso es importante notar que cuando hablamos de emociones nos estamos refiriendo a cambios objetivos en el cuerpo, cambios que podemos registrar, medir y estudiar científicamente. (p.27).

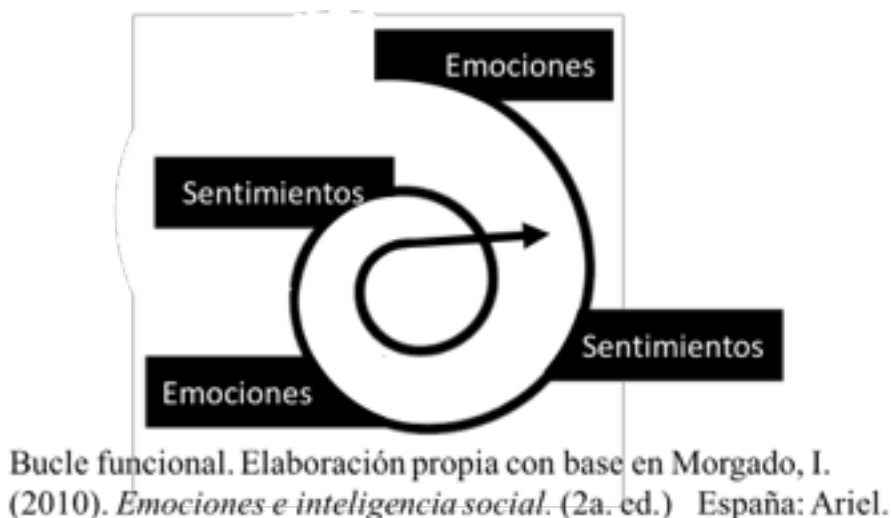
Tales respuestas se dan en diferentes lugares del cuerpo y es tarea de los estudiosos de este tema, con las herramientas propias de la neurociencia, explicarlas. Por ejemplo Morgado explica que se miden las respuestas electrodermales cuando “se instala un electrodo en un dedo del sujeto y se hace pasar por él una pequeña corriente eléctrica” (p. 114) que cuantifica y cualifica el proceso mediante el cual algunas secreciones de glándulas impactan en la resistencia eléctrica de la piel.

Para distinguir a las emociones de los sentimientos Morgado retoma a Damasio y enuncia que “si las emociones se representan en el teatro del cuerpo, los sentimientos se representan en el teatro de la mente” (Damasio citado por Morgado, 2010, p. 31). De lo anterior se deriva una precisión fundamental para nuestro trabajo “el miedo, la sorpresa, el enfado, el asco, la tristeza o la alegría, no son otra cosa que sentimientos, es decir experiencias mentales que el cerebro genera, basadas en la percepción consciente de los cambios fisiológicos” (p. 31). De ahí que podamos concluir que esa mirada cautelosa a la neurociencia que nos propusimos, se hizo patente al aplicar lo que nos atañe desde nuestro campo de conocimiento, de modo que no nos avocamos a medir emociones propiamente dichas. Lo que sí hicimos fue preguntar a nuestros informantes si percibieron cambios corporales ante estímulos emocionales de las obras de teatro, objeto de estudio. En ese sentido –hemos de enfatizarlo- entramos al terreno de los sentimientos. Hemos de señalar que así mitigamos el riesgo de extraviarnos siguiendo la orientación que nos hizo el doctor Morgado, de superar la tentación en la que algunos estudios de la educación han caído, de

hacer experimentos controlados que no les atañen.

Conviene ahora detenernos en lo que Morgado denomina el “bucle funcional” que es una metáfora que crea para dar respuesta a la interrogante fundamental “¿Tiemblo porque tengo miedo o tengo miedo porque tiemblo?” (p. 32). Y responde nuestro autor “no es que al sentir miedo temblemos, como solemos creer, sino que el temblar ante determinada situación hace que se produzca el sentimiento real de miedo” (p. 33). Sin embargo, la hélice continúa en movimiento “tiemblo todavía más porque siento miedo” (p. 33) de modo que emoción y sentimiento se retroalimentan mutuamente. Esto nos resultó útil para el diseño del orden de nuestra guía de entrevista, como se expondrá en el apartado en el que abordaremos la perspectiva metodológica.

Figura 3



También nos resultó útil, inicialmente, la orientación del Dr. Morgado de enfocar el presente trabajo en las emociones complejas o sociales. Precisamos retomar sus definiciones tanto de las emociones primarias como de las complejas. Las primarias son “respuestas...de carácter muy básico o primitivo...vienen impresas en los genes...Entre ellas podemos citar las reacciones corporales de placer o agrado frente a caricias o

estímulos táctiles y las reacciones corporales de desagrado o malestar, incluyendo el susto y al llanto” (p. 54). En cambio, las emociones complejas son aprendidas y de ahí, precisamente, la importancia de la educación para un adecuado manejo de éstas. Al respecto Morgado afirma:

Quando somos capaces de entender los sentimientos ajenos y de preocuparnos por ellos aparecen en nuestra propia mente nuevas emociones. Quien es capaz de imaginar y hasta sentir en su propio cuerpo lo que otro piensa de uno mismo está capacitado para sentir celos, vergüenza, gratitud culpabilidad u orgullo, Creer en la maldad del otro nos induce al odio. Desconsiderar los imaginados sentimientos ajenos nos lleva al desdén. Intuir el sentimiento ajeno puede favorecer el amor...Las emociones sociales son emociones complejas que pueden basar su expresión y contenidos en otras emociones más primarias como el miedo, la sorpresa, la alegría, el enfado o el asco, siendo además promotoras de conductas de interrelación entre los individuos, como la cooperación o la competencia (2010, p.40).

Resulta necesario reparar en la manera en que las emociones sociales operan pues ello nos encamina a la dilucidación de la relación entre cogniciones y emociones que vamos realizando. Morgado plantea que los estímulos generalmente complejos suscitan las emociones sociales (verbigracia el odio, la vergüenza el orgullo o la culpabilidad) a lo que prosigue una evaluación sobre éstos. Dicha evaluación se llama aprendizaje relacional “que permite establecer asociaciones conscientes entre la memoria y las múltiples y variadas informaciones implicadas... la envidia, por ejemplo, implica el análisis...de las posibilidades de éxitos del envidiado...” (pp. 58-59). Morgado enfatiza la intervención del hipocampo en ese proceso y que ello implica que haya una fuerte huella mnémica, la cual, a su vez, causa que un sentimiento tan poderosos como la envidia encuentre maneras diversas de manifestarse y que lo mismo ocurre con el amor, los celos, la venganza y la soberbia, entre otras emociones sociales. Por ello usa otra metáfora parafraseando al filósofo Finn Spicer asintiendo que las emociones y los sentimientos son “el aceite que lubrica el sistema o engranaje de la razón” (Spicer citado por Morgado,

2010, p. 84) y que “Emoción y razón son procesos mucho más inseparables de lo que solemos creer”. (p. 15). En forma técnica explica que “no sólo la amígdala puede influir en el razonamiento sino...que el razonamiento, mediante la corteza orbitofrontal y medial, puede influir en la cantidad y tipo de actividad emocional que genera la amígdala”. (p. 120).

Estos puntos nodales los tuvimos presentes en nuestro trabajo para escudriñar si operaban y, de ser así, cómo lo hacen en el teatro histórico abordado. Reiteramos que lo hicimos valiéndonos de una metodología propia para las ciencias sociales, la Teoría Fundamentada, que como se verá más adelante, resultó apropiada.

Por su pertinencia en la enseñanza de la Historia y por la relación con nuestro objeto de estudio retomamos ahora lo que Morgado aporta entorno a la empatía. El fundamento neurológico de la empatía son las neuronas espejo. Plamper (2015) alerta en particular sobre éstas, sobre las cuales dice ha sido tanto el furor que podría, jocosamente, referirse a ellas como “pop” (p.219) y lo hace con base en que el semanario alemán *Die Zeit*, publicara, en sus encabezados de diciembre del 2010 “las neuronas espejo son pop” indicando que se han sobrevalorado y mal entendido. Por ello la relevancia de sustentarnos en Morgado. Entiende la empatía como “esa genuina capacidad que tenemos los humanos para sentir las emociones ajenas, para meternos en la piel del otro” (Morgado, 2010, p. 19). Las neuronas espejo “se activan cuando los humanos observamos las sensaciones y emociones de otras personas” (p. 45). Asevera que ello está probado en el laboratorio donde personas que sentían empatía en casos controlados, mostraron mayor actividad en las regiones cerebrales en las que se encuentran las neuronas espejo. Adicionalmente, investigaciones confiables han encontrado que la oxitocina, una hormona que segrega el hipotálamo, contribuye a sentir empatía. Ahora bien, respecto a la relación con la cognición, en el caso de la empatía Morgado aclara que “La razón sirve, especialmente, para generar empatía, para ayudarnos a comprender a los demás y hacernos sentir sus emociones como las propias, lo que constituye un poderoso mecanismo cognitivo” (p. 140).

Es momento ahora para “dialogar” con Morgado en torno a aquellas aportaciones específicas que podemos aplicar a nuestro objeto de estudio en campo; el teatro histórico. Nos sorprendió la cantidad de transferencias directas que encontramos en su obra. Enseguida planteamos éstas, punto por punto, tendiendo un puente con lo anterior comenzamos con la empatía y su relación con el teatro.

- Morgado asienta que la empatía enriquece y potencia nuestra vida al posibilitarnos el sentirnos protagonistas en situaciones externas como son “las narraciones literarias o las representaciones dramáticas de la televisión, el cine o el teatro” (p. 19).
- En la empatía se ha visto distinción de género. Respecto a la secreción de la hormona de oxitocina que referimos arriba Morgado especifica que las mujeres segregan más, y que las mujeres.... “son generalmente más empáticas que los hombres” (p. 156.) Aunque nuestro estudio no contemple entrever una perspectiva de género, consideramos analizar las expresiones de emociones de varones y mujeres y ver si se asocian a la empatía ante estímulos de las obras teatrales. En los resultados de nuestro trabajo expondremos lo propio (capítulo 8).

De manera más general sobre género Morgado enuncia que “estructuras como la amígdala y la corteza prefrontal, relacionadas, respectivamente, con el reconocimiento y con su control racional, parecen organizadas y funcionar diferente en el hombre que en la mujer” y que “en las mujeres la amígdala, al igual que la corteza cingulada anterior, se activa más para los estímulos negativos que para los positivos” (p. 80) y que ello no ocurre en los varones. Otro aspecto de distinción entre géneros es la concepción del espacio que tienen hombres y mujeres. En general los hombres “tienen más capacidad para apreciar el espacio y las situaciones como un conjunto” (p.82) en tanto que las mujeres perciben más los detalles.

Al respecto indica que esas diferencias podrían ser “junto a la cultura y la educación responsables de las diferencias de género en el control de las emociones y sentimientos” (p. 82). Respecto a esto, hemos entonces de considerar que si emergen cuestiones de género, no hemos de llegar a conclusiones sin considerar lo que la neurociencia sustentada nos aporta: además de diferencias biológicas, la cultura y la educación son determinantes. En el mismo tenor Morgado asevera que asignamos valor a las cosas, a los acontecimientos o a las experiencias asociándolas a nuestras propias emociones y sentimientos y, por tanto, a los estados corporales que estos producen. “Podemos entonces usar los sentimientos como una vara o instrumento para medir el valor de las cosas”. (p.86). Esto nos es particularmente importante por llevarnos a considerar que la ponderación de los hechos históricos que se presentan en las obras no parte de cero en las personas asistentes, sino que además de su cultura y educación, fue necesario considerar el estado emocional-corporal de cada uno o una. Estas bases nos fueron útiles en el desarrollo metodológico.

- Otra consideración relevante para nuestro trabajo fue la noción de que “las personas somos especialmente sensibles a los estímulos provenientes de otras personas como las caras o las voces” (p. 56), es decir, que tuvimos que reparar especialmente en los estímulos provenientes de caras y voces, aunque no por ello dejemos de considerar “cualquier otro tipo de estímulo como imágenes, expresiones corporales, gestos, sonidos, olores, etc.” (p. 69). De esto daremos cuenta en los resultados, pues estos insumos no resultaron los más potentes en los 86 registros que realizamos.
- Por último, Morgado señala la importancia de las emociones para la atención y la memoria. Morgado afirma “Si queremos conseguir la atención de una persona o de un auditorio, nada mejor que tratar de emocionarla...” “Las emociones y sentimientos nos dicen en qué

debemos concentrarnos e invertir nuestra energía mental. En realidad casi nos obligan a hacerlo” (p. 84.). Ello justificó que hayamos concentrado nuestras herramientas de análisis en los detonadores emocionales. En cuanto a la memoria asevera que “el contenido emocional de un suceso o experiencia influye críticamente en cómo la recordamos, con qué fuerza y qué detalla de la misma fuerza” (p. 90). De ahí que podamos suponer que una de las potencialidades del teatro sea la impresión mnémica que causa debido a su impacto emocional, sin embargo, el abordaje de la atención y de la memoria rebasaron al presente trabajo.

Una última aportación de Morgado (2016) que queremos destacar es lo que llama el “talón de Aquiles de la razón.” La razón –asevera Morgado- es un proceso cerebral y mental lento, el cual, ante circunstancias estresantes de cierta intensidad, se desconecta de la emoción. La explicación neurológica que subyace detrás de ello es que la corteza prefrontal se desconecta temporalmente de la amígdala. El autor explica que debido a tal situación resulta que, en ciertas circunstancias, las personas damos respuestas emocionales que emergen velozmente y sin la mediación de la razón: la emoción manda entonces y dirige el comportamiento. Por ende, la educación emocional resulta sustancial para que sea la razón la que medie la emocionalidad y a ello -no nos cabe duda- la enseñanza de la historia que implica a las emociones y sentimientos, no debe ser indiferente. Resultados de este “talón de Aquiles de la razón”, de esa flecha envenenada, los vemos en múltiples circunstancias del presente, por lo que encarar el tema de las emociones en la enseñanza de la historia, es ya una tarea que no podemos aplazar. Sólo así será posible construir herramientas didácticas para favorecer la metaemoción, en su necesaria relación con la metacognición, con el fin de que la toma de decisiones individuales y colectivas pueda orientarse a construir presentes y futuros mejores.

Me interesa ahora dialogar con la obra del médico neurólogo mexicano e investigador José Luis Díaz, quien trabaja actualmente en el Departamento de Historia y Filosofía de la Medicina, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido

investigador y profesor visitante en las universidades de Harvard, Arizona y Santiago de Compostela. Me es muy esclarecedora su concepción de la consciencia. Mediante una metáfora describe la dinámica intermodular del cerebro que es la base de la consciencia. Se refiere al vuelo coordinado de una parvada de pájaros que compara “con la actividad neuronal que ocurre entre múltiples zonas del cerebro para explicar el fundamento de la consciencia y el significado” (Díaz Gómez, 2015a, p. 68). Así explica que el procesamiento consciente es una propiedad compleja y global que integra “por ejemplo una imagen mental, un pensamiento y una emoción [que son] operaciones segregadas en distintos substratos y módulos nerviosos que se reúnen en un solo contenido y proceso, es decir en una experiencia consciente” (pp. 68-69). Añade:

Las pautas físicas externas de este proceso, como son el lenguaje oral o escrito, la música o el imaginario social que incluye a las artes plásticas, constituyen códigos de información trascendentes que rebasan a los sujetos para perdurar o desplazarse en el tiempo y en el espacio. (p. 69).

De ahí podemos concluir que si bien nuestro acercamiento a las neurociencias nos permite comprender ciertas funciones propias de regiones del cerebro, es importante tener presente a la consciencia como un proceso complejo integral cuyas expresiones se han de inteligir pues son códigos de información. En esta categoría podríamos incluir al teatro histórico que nosotros analizaremos contemplando códigos diversos. Hemos de tener presente que éstos están por debajo de una macrocategoría, la consciencia, tema que, como ya dijimos, es un tópico frecuente cuando se tratan, sobre todo, las finalidades de la enseñanza de la historia.

Siguiendo a este autor, ahora con su planteamiento acerca del funcionamiento del cerebro mediante una nueva metáfora, una grafía pautada, es decir como una partitura musical en la que procesos simultáneos interactúan entre sí:

Los elementos en transición de esos procesos pautados tienen una arquitectura narrativa y cinematográfica definida por unidades (notas, palabras,

actos) que ocurren en ciertas secuencias (melodías, frases, actividades), combinaciones (armonías, fusiones, gesto-palabra), ritmos (cadencias, acentos, ciclos) y cualidades (timbres, connotaciones). Se trata de formas de movimientos que se despliegan en el tiempo con una probabilidad de transición semiordenada o estocástica, con una intrincada periodicidad rítmica, con una amplia combinación de unidades y con un factor cualitativo de modalidades particulares de cada proceso definido, como son las cualidades propias de las sensaciones, las emociones o los significados. El caso de la música es paradigmático de un proceso pautado, pues incide en la función nerviosa para permitir la emoción y figuración musical por la correspondencia entre las estructuras ondulatorias espaciotemporales de una ordenación sonora y ciertas estructuras espaciotemporales del procesamiento cerebral mediadas por la conducta para producir el sonido...la música no sólo sería una expresión creativa...sino esencialmente una formación sonora externa complementaria de una emoción o figuración interna...permitiendo que cierta emoción se comparta entre el compositor, el intérprete y el escucha (Díaz Gómez, 2015a, pp. 70-71).

Lo expuesto nos sugiere, por una parte, la complejidad de la realidad por los procesos simultáneos interactuantes, en los cuales, sensaciones, emociones y cogniciones tienen cada cual su particularidad pero, en la manera de combinarse, van generando diversas realidades. Por otra parte, nos es útil el tratamiento de Díaz Gómez de la música, en relación con la emocionalidad, en la que es enfático en posicionar a la música como elemento que se comparte y que complementa una emoción, en lo cual no desdeña el elemento cultural imbricado en todo el proceso. De manera concreta, esta información nos invitó a reparar en el componente musical de las obras de teatro histórico, no de una manera aislada, sino en relación con la emocionalidad, la cultura y los sujetos participantes.

Un aspecto más que nos aporta Díaz Gómez (2015b) en su artículo “Razón de estar: cognición situada y cerebro partícipe” es su mención a la construcción, desde la neurología, de las categorías de tiempo/espacio en las personas. El autor asevera que el tiempo y el

espacio tienen como “sustrato cerebral las neuronas del hipocampo, cuyo descubrimiento le ha valido el premio Nobel 2014 de medicina y fisiología a John OKeefe y al matrimonio Moser, de Noruega”. (p. 98). Dichos científicos probaron que la falta de irrigación sanguínea en el hipocampo produce que el individuo desconozca su ubicación. Díaz Gómez sella esto de manera contundente aseverando “estos hallazgos vienen a acreditar la idea de Kant de categorías *a priori* de espacio y tiempo inscritas en el cerebro desde etapas tempranas de su evolución.” (p. 99). Si bien nuestro objeto de estudio no contempla estas categorías, no pudimos dejar fuera esta importante mención por ser el tema del tiempo y del espacio, otro de los más trabajados en el enseñanza de la historia. La interdisciplina que hoy es esencial -como decíamos de inicio- para resolver problemas añejos y nuevos, posiblemente será útil en los estudios de tiempo y espacio históricos y en tal sentido habremos de estar muy atentos a las aportaciones serias de las neurociencias y sus puentes hacia la educación.

Terminamos nuestra mirada a las neurociencias con otra aportación hecha también desde el contexto mexicano. La Dra. Feggy Ostrosky, actualmente directora del Laboratorio de Neuropsicología y Psicofisiología de la Universidad Nacional Autónoma de México, ha trabajado la neurobiología de las emociones enfocada a diferentes poblaciones y se ha ocupado también de colaborar en el desarrollo de ciertas baterías emocionales. Como ya hemos aclarado, nuestro trabajo no retomará metodologías ajenas a nuestro ámbito de investigación, por los riesgos que se expusieron al inicio de este apartado, y, más aún en ello no reside nuestra búsqueda en la interdisciplina, sino en el fondo de sus conceptualizaciones que nos resultan muy útiles, como se verá enseguida.

En un artículo que coautora con la Dra. Alicia E. Vélez García, también neuropsicóloga de la UNAM, las investigadoras exponen sintéticamente algo que hemos ido esbozando pero sin tener tal nitidez: dos posturas han coexistido entorno a la naturaleza de las emociones y perviven en el debate moderno sobre el tema. “Por una lado está la participación obvia de las reacciones y sensaciones fisiológicas en la experiencia de la emoción y el hecho de que nuestras emociones a menudo son inteligentes y de hecho son a veces más apropiadas y perspicaces que las calmadas deliberaciones de lo que llamamos

razón” (Ostrosky y Vélez, 2015, p. 3). Por otro lado, la importancia de que la razón domine a la emoción para no incurrir en conductas impulsivas no deseadas. Ello nos permite entender que tal debate entre qué es lo que debe prevalecer en las conductas, razón o emoción, no está cerrado. Por su parte las autoras parecen inclinarse -quizás por el trasfondo de sus trabajos sobre violencia y toma de decisiones morales- por el manejo adecuado de la emocionalidad para el correcto razonamiento. Afirman: “La emoción es un elemento clave para el aprendizaje y la toma de decisiones” (p. 4) y lo comprueban al aseverar que “en el caso de pacientes con daño frontal, se ha observado que su comportamiento es irracional y no miden las consecuencias de sus actos debido en parte, a su incapacidad para modular las emociones” (p. 4).

Asimismo, su conceptualización sobre emociones básicas y complejas nos resulta útil para cotejarla con las otras al diseñar nuestra metodología. Entre las emociones básicas, innatas y presentes en todas las culturas, Ostrosky y Vélez incluyen a la ira, el miedo, la alegría, la tristeza, la sorpresa y el asco, y las complejas las conciben como la combinación de las emociones básicas y asientan que dependen de la evaluación consciente y de la influencia del entorno social. Así, conjuntando a Damasio, Morgado y estas autoras, decidimos que el planteamiento metodológico de nuestro trabajo se centrarse, precisamente, en las emociones complejas. En la presentación de resultados expondremos que emergieron no sólo emociones complejas, sino también básicas.

CAPÍTULO 4 LA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA

Teatro histórico/teatro didáctico en México

Soy historiadora por formación profesional; la perspectiva histórica me resulta sustantiva. El tema mismo del presente trabajo, el teatro histórico como ámbito de enseñanza, sería incomprensible si sólo nos situáramos en el presente. Por ello es aquí donde se abordaremos la etiología del teatro en México, donde se rastrean sus orígenes y devenir para particularizar en el teatro histórico propiamente dicho. La clave para abordarlo nos la sugirió la tesis doctoral de Hugo Hernán Ramírez (2009), quien trabajó la teatralidad en el

México de los conquistadores desde un enfoque innovador, pues rompió con la tradición del estudio del teatro virreinal, la cual, si bien dio muchos frutos porque “se niveló temporal y espacialmente toda actividad teatral” (p. 21), no pasó de ser un recuento de la producción. Ramírez innovó al trenzar diversos componentes. Por ello la óptica desde la que abordaremos esta parte de nuestro trabajo trenza la relación entre el teatro, la educación y la historia. Sobre estas bases es que podremos dar cuenta y razón de la dramaturgia del Segundo Imperio Mexicano, en el proximo capítulo, el cual consituye un antecedente obligado de las obras por tratar más adelante.

En el México Antiguo

Hablar del México Antiguo es hablar de un tiempo y espacio vastos y de culturas diversas. Para delimitarlo temporalmente, los especialistas contemporáneos se valen de una cronología que va del Preclásico (establecimiento de primeras aldeas y centros ceremoniales) en el 2500 a. C. hasta 1521, fecha de la culminación de la conquista española a los mexicas. Los estudios sobre cosmovisión mesoamericana, la cual, como veremos, incluye a las tradiciones artísticas y en particular al teatro, en general han investigado las culturas mesoamericanas del Posclásico tardío (1200-1521) “debido a que es ésta la época a que se refieren las fuentes documentales coloniales”, según lo aclara Alfredo López Austin (2001, p. 257), doctor emérito del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Autónoma de México y uno de los más reconocidos investigadores acerca del periodo. Es menester tener en cuenta, sin embargo, que los “sistemas de muy larga duración histórica conservan importantes instituciones arcaicas” (p. 258), como es el caso de los del México Antiguo, los cuales presentaron su mayor complejidad en el periodo Clásico (200-1000 d.C), “cuando el calendario y la escritura mayas alcanzaron su apogeo y cuando la imponente arquitectura religiosa teotihuacana era el reflejo del desarrollo económico y político de la Cuenca de México” (p. 258). Partiendo de ello, hemos de considerar los orígenes del teatro en México, como un proceso integrado a creencias antiguas procedentes incluso de tiempos preagrícolas; se ha de entender entonces asociado a prácticas religiosas que exigían gran rigor, lo cual explica que su enseñanza haya ocupado un lugar central.

Las manifestaciones de dramatización que se conocen estuvieron asociadas a mitos y ritos. López Austin hace referencia a los estudios más relevantes (2016):

Eduard Seller habló de la escenificación de la muerte de Coyolxauqui en el Templo Mayor. Yólotl González Torres, Miguel León Portilla y H. B. Nicholson han sostenido la teatralización de un mismo mito durante la veintena de *panquetzalizti*. Hay alusiones al mito del robo del maíz en la veintena de *etzalcualitzi*². Otro ejemplo nos lo proporciona Konrad T. Preuss al señalar que en los mitotes coras se escenifica el mito de Hatsikan, el Niño Estrella de la Mañana (p.55).

López Austin asevera la pervivencia de estas manifestaciones en las que rito y mito se entrelazan, y la ejemplifica con las representaciones de los personajes míticos ancestrales llevadas a cabo por los “huehues”, de las cuales hay cuantiosos testimonios aun en la primera mitad del siglo XX. Todavía perviven manifestaciones de ritos ancestrales, asociados a escenificaciones, en el presente³, de modo que se unen aspectos religiosos (mitos y ritos) e históricos.

Resulta entonces conveniente recordar que mito no se contrapone a historia. En palabras de López Austin: “tanto mito como historia son verdaderos, pero...la verdad de uno o de otra tienen un diferente significado...los acontecimientos históricos forman una inmensa red de secuencias ininterrumpidas y entrelazadas...los acontecimientos míticos derivan todos de una base conceptual común...no guardan entre sí una necesaria relación de secuencia ni temporal ni lógica” (p. 56). De ello se desprende que la vivencia del mito a través del ritual, pueda incluir desde una supra concepción hasta diversos acontecimientos históricos; por eso, desde estos lejanos orígenes, la concepción (que expusimos en el

² Fiesta calendárica mexicana en honor de Tláloc, en su advocación de abundancia.

³ Una danzante conchera (tradición sincrética vigente sobre todo en el bajo mexicano, que incorpora danza, oraciones y música) expresó: “el traje que porto es Xochiquetzal; me fue revelado en un sueño para que yo encarne a la diosa” (Violeta Tovar, comunicación personal, 30 de agosto, 2017).

capítulo 2) formulada por el antropólogo Richard Schechner, acerca del teatro como la conjunción de actos vitales de transferencia de saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas, sobre sentido en cuanto a que la dramatización de mitos-historias del pasado, que se traen al presente, haya sido y siga siendo vehículo dinámico de construcción de identidades.

Las categorías de espacio-tiempo tuvieron tal importancia sustantiva en la manifestaciones dramáticas que, en el caso del espacio, la reconocida especialista en arte prehispánico en América, Esther Pasztory, decana de la Universidad de Columbia en Estados Unidos, apunta que “la mayor parte de la arquitectura mesoamericana estaba concebida como telón de fondo para dramas rituales...la mayoría de los centros mesoamericanos fueron trazados donde podían dominar las procesiones y representaciones dramático-religiosas” (p. 329). Es decir, fueron espacios para ensayos, puestas en escena y escuelas, propiamente dichas, de enseñanza de disciplinas que incluían a las artes escénicas dentro de su cosmovisión. En cuanto a la categoría del tiempo “los dramas rituales representados...eran diferentes en el tiempo...pero generalmente trataban un tema básico” (p. 329). La autora repasa en algunos elementos asociados a las dramatizaciones, entre ellos el vestuario por medio del cual los “actores” personifican a sus deidades. Otro elemento fueron los escenarios: posiblemente muchas pinturas murales fueron elaboradas con tal fin.

Las dramatizaciones incluyeron música, poesía, danza y canto. Sobre los cantos, el doctor Miguel León Portilla, experto, entre otros temas, en literatura indígena, y académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, acreedor de 19 doctorados *honoris causa* de diversas instituciones nacionales e internacionales, ha recogido de fuentes primarias la existencia de diversos tipos de cantos: los cantos divinos, los de guerra, los de primavera, los floridos, los de privación, los de búsqueda y los de placer, lo cual nos permite ir conociendo la diversidad y riqueza de las manifestaciones incorporadas en las artes escénicas. En su trabajo sobre teatro náhuatl prehispánico, León Portilla califica a la cultura mexicana como “una cultura eminentemente teatral” (León Portilla, 1997, p. 145), la cual desarrolló cuatro formas de teatro. Elabora un recuento historiográfico en el que

aborda fundamentalmente el Códice Ramírez y la Colección de Cantares mexicanos, y las obras de Hernán Cortés y Bernal Díaz del Castillo; de los frailes Toribio de Benavente (Motolinía), Bernardino de Sahagún, Diego Durán, Jerónimo de Mendieta, Juan de Torquemada; de Lorenzo Boturini y Francisco Xavier Clavijero (en el siglo XVIII); en el XX, de Manuel Orozco y Berra, Alfredo Chavero y Ángel María Garibay.

Tras dicho recuento, León Portilla se refiere a cuatro subgéneros de teatro que coexistieron hasta el momento de la conquista: el teatro representado en las múltiples festividades religiosas regidas por el calendario, en que los sacerdotes e iniciados representaban el papel de los dioses (el cual incluía los sacrificios); el teatro de divertimento, con declamadores, titiriteros, cómicos, prestidigitadores, etcétera; la escenificación de mitos y leyendas cuyo análisis, aunque fragmentario, denota que los diálogos fueron “concebidos precisamente para ser puestos en escena” (p. 139) y que “la psicología de los personajes trata de mostrar cuál es el sentido que dan a sus vidas, los problemas que han de afrontar y la solución feliz o desventurada que les depara el destino” (p. 142), de modo que se introducen actores más humanos como son los padres y madres de familia, las prostitutas y los guerreros; y, por último, las representaciones poéticas sobre problemas de la vida social y familiar con un carácter eminentemente dramático.

Para lograr tal diversidad de manifestaciones y su cabal ejecución con “grandiosidad y dramatismo” (p. 134), fue clave la educación precisa en estas artes. León Portilla aporta el vocablo náhuatl para denominar a los actores, *teixip tlatinime*, que traduce como “los que toman un rostro ajeno” (p. 147), cuyo oficio “ensayaban previamente durante muchos días” y “usaban atavíos y máscaras” (p. 125). Así se daba “forma plástica al simbolismo implicado en los grandes mitos” (p. 126) en el cual participaban todas las clases sociales. En las escuelas se enseñaban artes escénicas, tanto en el calmecac, escuela para nobles, como en el telpochcalli, para plebeyos. En su última obra, *El teatro para niños y jóvenes en México*, Josefina Brun, investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, enfatiza la enseñanza institucional muy rígida de las artes escénicas —canto, música y danza— en las escuelas denominadas cuicacalli. Al citar la *Historia de las Indias*

de la Nueva España e Islas de Tierra Firme de fray Diego Durán, Brun señala respecto de la inasistencia a estas escuelas: “tenían el falla como cosa del crimen *lesai maiestatis*, pues había penas señaladas para los que no acudían” (Durán, c. 1581, citado por Brun, 2010). Con tal información queda expuesta la función del teatro en el México Antiguo como manifestación y recreación de saberes esenciales para una cultura (incluidos los históricos) y como objeto de enseñanza para su sostenimiento.

Durante la dominación española

Los trescientos años de dependencia de España tuvieron, en lo que fuera la Nueva España, hondas repercusiones en todos los ámbitos. En la época de la conquista y de la colonización, evangelizar significó conseguir que los indígenas abandonasen su propia religión y se convirtieran al cristianismo. Para ello, los frailes, con distintos matices según sus órdenes religiosas (primero franciscanos, dominicos y agustinos y posteriormente jesuitas principalmente), tuvieron entre sus estrategias el aprender los idiomas originarios, educar a los hijos de los caciques e incorporar diferentes medios de evangelización. Dentro de éstos, el teatro ocupó un lugar importante. El doctor Eduardo Matos Moctezuma, investigador emérito del Instituto Nacional de Antropología e Historia y autoridad en el tema, ha escrito que “el mestizaje y sincretismo que se logra en esta labor es impresionante...los frailes tratan de desterrar todo el pensamiento mesoamericano pues lo consideran obra del demonio” (2003, p. 110). Destaca que una de las acciones que para tal fin llevaron a cabo fue la de:

Dejar grandes espacios abiertos en los atrios para que en ellos se reunieran los indígenas y participaran de la misa, pues éstos no tenían la costumbre de ingresar al interior de los templos (esto sólo le estaba deparado al sacerdote); organizar festividades que recordaran al indígena sus prácticas rituales, como la de llevar a cabo danzas de moros y cristianos o danzas de la conquista, de origen español, pero adaptadas al nuevo medio, al final de las cuales se bautizaba a miles de indígenas... (p.110).

Para ello se construyeron capillas abiertas y dentro de ellas se elaboraron murales que aludían al tema de las primeras representaciones teatrales. Los frailes instaron a los artistas indígenas a representar en los murales, más que elementos decorativos, verdaderos componentes escenográficos para las obras de teatro.

Las fuentes primarias de la época colonial propias para el estudio de las manifestaciones artísticas novohispanas, incluido el teatro, están vinculadas a la historia de la iglesia en la Nueva España y, en gran medida, a sus funciones educativas. Su estudio explica sus transformaciones a lo largo del tiempo. Una gran estudiosa de la educación novohispana, la doctora Pilar Gonzalbo, de El Colegio de México, publicó en 1985 una antología con fragmentos de las obras de fray Juan de Zumárraga (1546, primer obispo y arzobispo de México), de Juan Focher (1547), el llamado Códice Franciscano (c. 1570, informe sobre la Provincia del Santo Evangelio, la primera de franciscanos en la Nueva España), parte de la *Historia eclesiástica Indiana* de fray Jerónimo de Mendieta (c. 1598), textos de Vasco de Quiroga (primer obispo de Michoacán), de Pedro de Córdoba (dominico que escribió el primer catecismo para América), de Agustín Dávila Padilla (también dominico, quien escribió una crónica de la fundación de la provincia dominica de Santiago de México), así como diversas ordenanzas para el gobierno de los indios elaboradas por diversas instancias. Estudiosos actuales han indagado en fuentes primarias más específicas, como es el caso de la obra fragmentaria de Juan Pérez Ramírez, quien fuera el primer escritor teatral criollo del cual se tiene registro.

Gracias a dichas fuentes sabemos que ocurrió una coincidencia de fondo entre el teatro de los pueblos originarios mexicanos y el teatro español traído por los conquistadores, pues ambos eran de carácter esencialmente religioso. Muchas obras ya montadas en España fueron traducidas principalmente al náhuatl. Sin embargo, el discurso se modificó por la férrea intención de cambiar la cosmovisión de los indígenas. Las representaciones teatrales se ejecutaban desde las artes escénicas que los indígenas dominaban en cuanto al canto, la poesía, la danza y la plástica, pero siempre al servicio del discurso religioso español. A causa de este proceso de apropiación, que significaba incluir

rasgos culturales de los pueblos indígenas dentro de las representaciones cristianas, se construyó, en efecto, un teatro cristiano, pero de manufactura casi por completo indígena.

Los primeros registros de obras teatrales novohispanas datan de 1531. Hay noticias más abundantes hacia 1533, con la representación de diversas obras en Tlatelolco, por ejemplo, el auto de *El juicio final*, de fray Andrés de Olmos, considerada la primer obra teatral escrita en América de corte europeo y trataba temas apocalípticos relacionados con el pecado y su castigo. Muchas otras obras como esta poseían un discurso histórico específico, ligado a la religión: casi siempre trataban de vidas de santos o aludían a textos bíblicos, es decir, seguían el discurso de la historia de la salvación y no el histórico tradicional sobre eventos y hechos de la historia de los reinos españoles. Su intención era didáctica-religiosa: que los indígenas conocieran el discurso histórico del catolicismo y se convirtieran a él.

Entre los autos que se representaron en los primeros años del Virreinato, hacia 1538, estuvieron: *La conquista de Jerusalén*, *La tentación de Cristo*, *La predicación de San Francisco a las aves*, *El sacrificio de Abraham*, el *Auto de cuando Santa Elena halló la cruz de Nuestro Señor*, el *Auto de la degollación de San Juan Bautista*, el *Auto de San Francisco* y el *Auto del bautismo de San Juan Bautista* (Rojas 1973, citado por Conde 2014). Todas estas representaciones, al estar ligadas al espacio y la fecha sacros, como solían estar las del ritual del México Antiguo, permitieron que se integraran ciertas representaciones originarias y el culto católico.

El drama litúrgico novohispano evolucionó en sus tipos de manifestaciones hasta llegar a representar moralidades y misterios católicos, en los cuales la función didáctica se volvió aún más explícita, pues en esta dramaturgia se transitó de los personajes concretos, como eran los santos y los personajes históricos de los eventos bíblicos, a los personajes alegóricos, es decir, la fe, la penitencia, el pecado, la muerte, etcétera. Este tipo de representaciones, en comparación con las anteriores, ya no estuvo ligado a la celebración de fiestas religiosas, sino que podía llevarse a cabo fuera del espacio sacro y en fechas que no necesariamente correspondían a una festividad litúrgica importante. No obstante,

continuaron modelando el comportamiento de los pueblos originarios de acuerdo con el catolicismo. Diferencia esencial entre la moral originaria y la cristiana: en la primera, la moral era “predominantemente pragmática y social” (López Austin, 2016, p. 55) y las consecuencias de una buena o mala conducta se vivían en esta vida; en la segunda, “la moral determina el destino en el más allá” (p.55); se gana el premio, el cielo, o se padece el castigo, el purgatorio o el infierno. Las obras de teatro inducidas por los evangelizadores procuraron transformar la visión del México Antiguo acerca de las acciones morales.

En tal intento, el sincretismo religioso desarrollado por la conjunción de las representaciones cristianas y los elementos culturales indígenas produjo un teatro novedoso que incluía elementos del teatro del México Antiguo (el cual representaba su concepción míticoreligiosa con alegorías, como flores, aves y lluvia) y elementos del arte sacro europeo más explícitos, como el dolor autoinfligido derivado del acto de la flagelación, el sacrificio o la sublimación. Esto dio origen a un discurso teatral que combinó elementos concretos expresados con elementos alegóricos en la representación escénica. Fue importante la incorporación de elementos naturales en esas representaciones; hay noticias de la recreación de escenarios naturales en los que había agua, rocas, aves e incluso animales vivos, como “coyotes, ocelotes, conejos, liebres, perros, venados, culebras...lechuzas, halcones, cuervos, pericos, aves de rapiña...” (Horcasitas 2004, citado por Conde, 2014). Así se incorporó al teatro el significado profundo que la naturaleza tenía en la cosmovisión indígena.

Adicionalmente, muchos rituales, que en su forma originaria estaban dedicados a las deidades de los pueblos indígenas, quedaron despojados de su significado e intención propios y adoptaron intencionalidades cristianas, aunque mantuvieron su forma primigenia de ejecución.

En el último tercio del siglo XVI “se edificaron espacios para la representación, se perfeccionó la legislación sobre el uso de disfraces y se construyeron grandes escenografías”. (Ramírez, 2009, p.15). Realmente hubo una concepción de grandes espectáculos asociados a las fiestas. Vestuarios (máscaras, velos, ropajes), decorados,

arquitectura, música, directores y actores configuraron complejas escenificaciones, las cuales, no cabe duda, incluían de manera preponderante procesos de enseñanza-aprendizaje a través de toda una simbología de la época. Surgieron nuevas manifestaciones artísticas religiosas y no religiosas, entre ellas las teatrales. Dentro de éstas fue el teatro de coliseo el que mayormente funcionó como transmisor de las normas de conducta entre la población novohispana; fue tan exitoso que ayudó a recaudar recursos para la beneficencia:

La autoridad utilizaba parte de los ingresos en taquilla para tener en funcionamiento los hospitales. Téngase presente, además, que el primer espacio teatral estable con el que contó la actividad dramática novohispana estuvo en el mismo predio que ocupó el Hospital Real de Naturales; el hecho denota hasta qué punto hubo una estrecha y prolongada convivencia entre dos entidades (Viveros, 2005, p. 464).

La autoridad virreinal siempre mantuvo la intención de que los discursos prevalecientes en las obras representadas en los coliseos fuesen “expresión de honestidad y moderación, destinada a la corrección de los vicios, a la instrucción del pueblo, al alivio de la frágil naturaleza humana, mediante honesto recreo, que lleve al auditorio al ejercicio de mayores virtudes” (p.465). La ejecución teatral y la calidad dramática quedaban en segundo plano, pues se consideraba que el teatro de coliseo tenía la finalidad de instruir, que era “un taller para labrar héroes y reformar costumbres” (p.465). No obstante, dicha finalidad no fue una regla, pues a veces entró en contradicción con otro de sus propósitos primordiales, el de la beneficencia. En varias ocasiones se admitieron obras teatrales con un tipo de entretenimiento opuesto al recato pretendido por la autoridad. También se llegaron a incluir en los coliseos otros entretenimientos como las corridas de novillos o las peleas de gallos, muy atractivos para el público y que, en consecuencia, reportaban mayor beneficio económico para los hospitales.

Un hecho importante para la vida novohispana y de impacto para el tema que tratamos es la llegada de los jesuitas en 1572. En los seminarios y colegios que fundaron, los jesuitas aplicaron el mismo sistema pedagógico que llevaban en Europa, herencia

escolástica, del cual el teatro formaba parte esencial. Maestros y alumnos tradujeron comedias y tragedias griegas que se escenificaron, pero también crearon obras nuevas. Con ello “deseaban preparar a sus alumnos para dominar el púlpito...el teatro era el mejor entrenamiento” (Brun, 2011, p. 27). Y añade la autora:

Si consideramos que, en una primera etapa, la Compañía de Jesús permaneció en Nueva España de 1572 a 1767, sin variar su método pedagógico, tenemos que concluir que durante doscientos años, en sus colegios los jóvenes que ingresaban siendo niños y salían preparados para la Universidad, escribieron y representaron innumerables obras de teatro (p. 27).

A tal grado tuvo un lugar central el teatro en los colegios jesuitas que, en un momento dado, se atribuyó la baja del rendimiento académico al exceso de obras teatrales. Al respecto, Pilar Gonzalvo cita una carta del provincial Juan de la Plaza al padre general de la orden, en la que afirma que “tienen puesto el blanco en que haya coloquios y comedias de romance...los estudiantes se distraen de sus estudios y en la virtud se vuelven atrás” (Plaza, 1583, citado por Gonzalvo, 169). Además de este tipo de teatro en lenguas romances, al exterior de sus colegios los jesuitas dieron enorme impulso a las pastorelas, las cuales se representaron en las principales lenguas indígenas (el náhuatl, el hñähñu u otomí y el purépecha). Este tipo de representaciones, a pesar de haber sido prohibidas por las reformas borbónicas a finales del siglo XVIII junto con otras manifestaciones religiosas populares, han perdurado hasta nuestros días. En nuestras investigaciones mediante entrevistas sobre el teatro histórico actual en Querétaro, encontramos que algunos actores, una directora y algunos estudiantes se acercaron al teatro, precisamente, actuando en pastorelas o asistiendo a ellas. Con esto concluimos que en esta larga etapa de la historia de México, el teatro estuvo muy presente. En su dimensión educativa, el teatro que incluyó contenidos históricos, tuvo un papel muy relevante y estuvo al servicio de la religión católica. A lo largo de tres siglos se manifestaron claras rupturas con el sentido y forma del teatro del México Antiguo, pero también continuidades objetivadas de diversas maneras como fueron los trasvases, los sincretismos, las fusiones y las sobreposiciones que no nos corresponde particularizar aquí. Lo que sí nos compete es resaltar la permanencia y

vinculación con nuestro objeto de estudio.

En el siglo XIX

En el siglo XIX México se formó como país soberano. El proceso fue intenso y complejo: guerras internas y con otras naciones, y fundamentales transformaciones en todos los ámbitos expresadas en las prácticas cotidianas de la población, incluidas las manifestaciones artísticas. En síntesis apretada hemos de traer aquí los principales sucesos históricos del siglo: adquisición de la independencia en 1821, tras la cual, y en franca bancarrota, México tuvo un imperio efímero encabezado por el criollo Agustín de Iturbide; una serie de gobiernos breves y enfrentados en sus posturas conservadoras y liberales; la guerra y separación de Texas versus Estados Unidos y las ulteriores pérdidas territoriales; la guerra llamada “de los pasteles” contra Francia y la guerra intestina de Reforma; el advenimiento y ocaso del Segundo Imperio con el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo; la restauración de la República y las primeras décadas del largo mandato presidencial de Porfirio Díaz. A ritmos distintos y acordes a los vaivenes de la nueva nación, se fueron desarrollando cogniciones y emociones en torno a “lo mexicano”.

El devenir del teatro no quedó exento de este proceso de construcción identitaria. Es importante dejar asentado, de inicio, que la poderosa vinculación del teatro con la educación prosiguió a lo largo de todo el siglo, en un contexto en el que, por ser analfabeta prácticamente la mitad de la población, el teatro fue un vehículo poderoso de trasmisión de hechos, sentimientos e ideas:

El primer censo nacional realizado en 1895 reveló una población superior a los 12 millones de habitantes, de los cuales 75.3% se encontraba en condición de analfabetismo; es decir, más de 9.5 millones de mexicanos. En 1900, con el segundo censo, se detectaron 6.8 millones de analfabetas, en una población de 13.6 millones (Robles, 2010, p. 98).

No obstante se conoce lo prolífico que fue el género teatral en ese tiempo, Vicente Quirarte, connotado escritor e investigador de literatura en diversas instituciones nacionales

e internacionales, ha señalado que su estudio es complejo debido a que son escasas las obras que han llegado completas a nuestros días. Advierte que “en sus estudios... Enrique Olivarría y Ferrari y Luis Reyes de la Maza mencionan diversas obras con tema patriótico cuyo texto no ha llegado hasta nosotros” (1994, p. 22). Las fuentes fundamentales para su estudio son las hemerográficas.

Aun durante el periodo de guerra de independencia, el teatro no cejó en su empeño por transmitir versiones de hechos históricos, en particular relativas a personajes. La modalidad fueron pequeños panfletos que contenían obras teatrales cortas. Se trataba de apologías en favor de los insurgentes, como *Las fazañas de Hidalgo*, *Quixote de nuevo cuño*, *facedor de tuertos*, de Agustín Pomposo Fernández de San Salvador, o *El Unipersonal de don Agustín de Iturbide, emperador que fue de México*, de José Joaquín Fernández de Lizardi (Chabaud, 2009, p.114). Este tipo de escritos tenía un claro objetivo didáctico y utilizaba un lenguaje pintoresco para atraer al grueso de la población. Con la llegada del romanticismo, a mediados del siglo, las hazañas de los héroes nacionales fueron construyendo todo un imaginario. Esa vertiente muy socorrida del teatro histórico para crear panteones de héroes tuvo gran auge.

Los autores del teatro nacional, convencidos del carácter patriótico que su escritura debía tener, buscaron exaltar de diversas formas la idea de “lo mexicano”. La identidad la fincaron desde dos polos, desde el indigenismo y desde algunos valores europeos. En el primer polo:

En 1808 tanto el Diario de México como la Gaceta de México convocaron a un concurso de dramaturgia, de sainetes y de dramas. Éstos últimos se pretendía fuesen en ‘tragedia’, cuyo argumento debía ser basado ‘en las antigüedades de este hemisferio desconocido a los europeos (...) y el título debiera ser en lengua índica’. Éste es con toda seguridad el concurso de dramaturgia más antiguo de nuestro país y sin duda el primero en proponer un teatro ‘histórico’. La obra triunfadora fue *Xóchitl* cuyo manuscrito y autoría se han perdido. (Chabaud, 2009, p. 115).

La producción nacional teatral temprana se enfocó en este tipo de temas y dio nuevas interpretaciones de lo que debía significar el “ser mexicano” a partir del uso de personajes, anécdotas y espacios del periodo del México Antiguo.

En el segundo polo, en cuanto a los valores europeos, hubo un acercamiento al tema colonial, donde se exaltaron, casi siempre en forma de tragedias, valores como la libertad frente a la opresión de gobernantes, y se hizo énfasis en lo idóneo de la autonomía política. Pero los polos se lograron unir, pues la dramaturgia en ocasiones exaltó todo lo proveniente de lo indígena (del indígena glorioso que había resistido, no del indígena del presente) al tiempo que estableció una postura defensiva ante lo procedente de Europa. En efecto, muchos dramas, situados en la época de la conquista o bien durante la época colonial, construyeron una relación con un pasado considerado propio, para lo cual se alejaron ideológicamente de lo que estimaron como su mayor mal a través del tiempo, no obstante que retomaron de Europa ideas ilustradas modernas. En dicha síntesis predominó la idea de exaltar los elementos indígenas como parte del origen ancestral de la cultura mexicana, que respondió a la búsqueda de una identidad con su contraparte: la idea de que el español fue opresor y destructor de un idílico pasado.

El teatro nacional del siglo XIX trató también hechos históricos ocurridos recientemente, específicamente los relacionados con la guerra de independencia. Las obras teatrales se incorporaron a las celebraciones cívicas establecidas durante el Primer Imperio Mexicano. A partir de 1821 se hicieron representaciones alusivas a estos eventos. Así, el teatro contribuyó a determinar la orientación ideológica en la construcción del mito fundacional del México independiente; fue en gran parte en esta trinchera donde las figuras de Miguel Hidalgo y Agustín de Iturbide se disputaron la “paternidad de la patria”. Con el triunfo del proyecto liberal, la figura de Hidalgo se enaltecó por encima de la de Iturbide debido a los vínculos que este tenía con las alas conservadoras; la exaltación de sus defectos personales dentro de la escena teatral, como su ambición, coadyuvaron a llevar su figura al olvido por un largo periodo. Al respecto, fue muy importante la obra *El Unipersonal de don Agustín de Iturbide, emperador que fue de México*, escrita por José

Joaquín Fernández de Lizardi y publicada tan temprano como 1823, muy poco después de la abdicación de Iturbide. Se sabe que muchas de las obras eran representadas en la calle, ya que, por su sencillez, precisaban ser solamente recitadas por un pequeño elenco de actores; otras obras, más complejas, fueron montadas en los coliseos y teatros con motivo de las fiestas del nuevo calendario cívico.

En 1844 se inauguró el Teatro Nacional, donde se presentaron sobre todo obras de autores extranjeros, además de óperas y zarzuelas, pero que “se alternaban con la solemnización de las fiestas patrias” (Quirarte, 1994, p. 22). Así, el teatro llegó a la mayor parte de la población y fue el principal divertimento. Miguel Ángel Vázquez Meléndez, investigador del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli, menciona tres obras teatrales de carácter patriótico que se presentaron entre 1860 y 1879 en el marco de las celebraciones conmemorativas del 15 de septiembre, día del inicio de la independencia: *El abrazo de Acatempan o el primer día de la bandera nacional*, de Vicente Riva Palacio y Juan A. Mateos, representada el 16 de septiembre de 1861; *El grito de Dolores*, de Juan Manuel Losada, presentada el 16 de septiembre de 1867, y *La Patria*, de Joaquín Villalobos, puesta en escena el 5 de mayo y el 16 de septiembre de 1872 y 1879. Las tres equipararon la independencia de México al proceso de restauración de la República, es decir, posicionaron los dos procesos como “la primera y la segunda independencias”. *La Patria* recreaba personajes alegóricos los cuales, al mismo tiempo que exaltaban los valores de libertad y soberanía, generaban un vínculo entre el pasado prehispánico de México, su independencia y su presente. Las obras representadas en el marco de las fiestas del 16 de septiembre concluían con gran algarabía, en medio de himnos, vítores y música, para exaltar aún más el sentimiento patriótico.

Las representaciones teatrales con temas históricos sirvieron para arraigar los valores nacionales tanto en ciertos sectores de la población que tenían posibilidades de acceder al teatro, como en el público en general que podía presenciar las obras teatrales conmemorativas dentro de las fiestas populares. En ese contexto en que la educación no abarcaba a todos los sectores de la población, las representaciones teatrales inculcaron valores que pretendían construir una historia y una identidad propias. En palabras de

Quirarte “dramaturgia y sentimiento patriótico estuvieron íntimamente ligados” (1994, p. 21). En particular los acontecimientos históricos relativos al Segundo Imperio tuvieron y tienen en ello un lugar relevante. Por su pertinencia para el presente trabajo los abordaremos de manera específica más adelante. Por ahora conviene reparar en el teatro durante el Porfiriato.

El Porfiriato fue la continuación del liberalismo y abarcó del año de 1876 a 1911. Durante este amplio periodo las artes escénicas tuvieron gran desarrollo. En la ciudad de México funcionaron seis teatros “que mantenían una actividad constante en la que participaban compañías locales y extranjeras” y “con la pacificación y el auge económico del país un gran número de compañías extranjeras de primer nivel, italianas y francesas, realizaban giras por las principales ciudades”. (Brun, 2012, p. 40).

Siguiendo a esta autora, es de destacar la función de los títeres en esa época. Brun, con base en las crónicas de importantes escritores de la época, principalmente las de Ignacio Manuel Altamirano y Manuel Gutiérrez Nájera, cita algunas de las obras, *La campana de Dolores*, *El sitio de Cuautla* y *La batalla del 5 de mayo*, de contenidos históricos, que creó la compañía Rosete Aranda. Refiere que:

El 15 de septiembre de 1897 fueron invitados al castillo de Chapultepec, para que actuaran en los festejos del aniversario de la independencia y cumpleaños del presidente Porfirio Díaz. Como obsequio los hermanos Rosete Aranda estrenaron un nuevo cuadro titulado *El desfile militar del 16 de septiembre*, en el que aparecían seiscientas marionetas miniatura (p. 43).

Brun da tal importancia a esta compañía que asevera: “durante muchos años los títeres Rosete Aranda fueron los libros de historia patria para quien no sabía leer” (p. 42). Otro tipo de teatro fue el llevado a cabo en los teatrinos, que muchas veces eran provisionales y presentaban espectáculos como bailes, pantomimas e improvisaciones. Los “payasitos” fueron —y aún hoy siguen siendo— muy populares. Mención especial

merece el teatro obrero desarrollado en las asociaciones mutualistas: su finalidad fue didáctica pues promovía el socialismo utópico. En esa época, el teatro resultaba muy funcional a consecuencia de los índices de analfabetismo (expuestos al inicio de este apartado).

En cuanto a la postura oficial respecto al teatro como medio didáctico, importa mencionar que, en el contexto de la educación positivista, “por primera vez se patrocinaron representaciones laicas, ya no religiosas” (p. 48) y nos llama mucho la atención el siguiente dato, pues se refiere, precisamente, a una obra de teatro histórica:

En el mes de septiembre de 1904 un grupo de niños a punto de terminar la educación primaria presentó la obra *El sitio de Cuatla* en el teatro Abreu, que era el teatro oficial para los actos de gobierno. La crónica no menciona el nombre del autor, pero sí el de los alumnos participantes...hasta donde sabemos fue la primera obra de teatro escolar del siglo XX. (p. 48).

El nacionalismo en el teatro estuvo dentro y fuera de las aulas. En 1906 se estrenó la obra *Cuahtémoc* de Tomás Domínguez Llanes. Los referentes en este tiempo fueron el pasado indígena y los protagonistas de la independencia. En ese sentido el teatro contribuyó grandemente a construir el panteón de personajes ilustres de la nación.

En los siglos XX y XXI

Comenzamos lo relativo al teatro mexicano en el siglo XX asentando que lo consideramos no dentro del tiempo cronológico sino del tiempo histórico. Por ello, iniciamos con el teatro asociado a la Revolución Mexicana, que estalló en 1910, el cual se distingue grandemente del teatro que le antecedió. Respecto, en general, al teatro de este periodo contamos con más fuentes, tanto primarias como secundarias. Al igual que en los apartados antecedentes, en el presente nos enfocaremos a interrelacionar el teatro histórico y el teatro didáctico.

Carlos Monsiváis, uno de los escritores y críticos del arte contemporáneo mexicano más importantes, retoma a Salvador Novo, poeta, ensayista y dramaturgo de la época, para reseñar la crisis que significó la Revolución en el ámbito teatral:

¿Quién, con los tiroteos, iba a salir de noche? Con los descarrilamientos ¿a emprender giras? Los grandes cortinajes rojos empezaban a empolvarse, a carcomerse en el olvido los decorados, a velarse de telarañas las butacas y los camerinos aromados de flores secas. Y a permanecer cerrados, desiertos y en acelerado deterioro, los muchos grandes teatros que vivieron noches gloriosas durante la opereta del profirato (Novo, 1974 citado por Monsiváis, 1981, p. 1535).

No obstante esta tajante aseveración, encontramos algunas investigaciones que prueban que no todo el teatro se colapsó con la guerra. “Tan solo a cuatro años de iniciada la gesta, en 1914, se estrenó *La Revolución Mexicana* de Ladislao López Negrete” (Moncada, 2011, p. 331). Por su parte, la revista política, que “se conoce muy poco...debido a que las historias generales del teatro y la literatura apenas se ocupan de él, y si lo hacen, es por la general para denigrarlo” (Luzuriaga, 1992, p. 11), trataba de obras cortas que criticaban y satirizaban a personajes o hechos políticos recientes, ya fueran locales o nacionales. Y de hecho tuvieron gran popularidad. Entre quienes intervinieron en la producción de las obras de revista política estuvieron algunos dramaturgos, pero también varios periodistas, entre ellos José F. Elizondo y el compositor aragonés Rafael Gascón (escritor de zarzuelas), quienes escribieron la obra *El país de la metralla*. Esta nos es particularmente interesante pues su argumento versa sobre los principales hechos recientes del país. Se estrenó en el año de 1913, lo que la volvió una obra altamente polémica por encontrarse tan cerca de los acontecimientos escenificados.

Presentar a una india yaqui, que rechaza las pretensiones y el dinero de un “gringo” como hace Elizondo en *El país de la metralla*, equivalía a un manifiesto nacionalista. Y hablar de ciertos valores culturales, como el machismo en asociación con los mexicanos (sobre todo los mexicanos “patriotas”), y en oposición a los afeminados extranjeros, en especial a los norteamericanos, como se

hace en varios cuadros de esa misma revista, constituía también una afirmación del nacionalismo cultural. (p.14)

Así, la revista política surgió como resultado de todo un proceso en el que se entretajeron creativamente los elementos narrativos de la zarzuela española y la ligereza del teatrino en un contexto necesitado de procesar los cruentos acontecimientos de la guerra. *El país de la metralla* está escrita parte en prosa y parte en verso, con música, y retrata, de manera satírica, a personajes protagonistas de los recientes hechos históricos. Otra obra de revista política fue *México nuevo* escrita por el mexicano Carlos M. Ortega y el español Carlos Fernández Benedicto. Se estrenó en 1909 y trató el tema de la no reelección refiriéndose de forma explícita a las figuras de Francisco I. Madero, Félix Díaz y Ramón Corral, entre otros. Tras su representación, ambos autores fueron encarcelados por orden del gobernador del Distrito Federal, acusados de ofender a las fuerzas armadas. Al año siguiente fue presentada otra obra de revista política, *El pájaro azul*, escrita por los mexicanos José Ignacio González y Julio B. Uranga, la cual llevaba a escena, por primera vez, el tema de la reforma agraria como impulsora del movimiento campesino en la Revolución. Por su parte, José Juan Tablada, conocido columnista y poeta adherido a la corriente porfirista, escribió *Madero Chantecler*, una obra en la que abiertamente se burlaba de dicho personaje. Aunque la obra nunca llegó a estrenarse, su versión impresa se agotó rápidamente. Estas referencias nos permiten concluir que la historia del pasado próximo tuvo su manifestación teatral en la revista política.

Al paso de los años, dentro del género de revista política se representaron abiertamente las figuras de Zapata, Carranza, Obregón, Calles, Cárdenas, Portes Gil, es decir, tanto sujetos históricos ya fallecidos como personajes vivos. En 1920 se estrenaron *La huerta de don Adolfo* y *El jardín de Obregón*. Este tipo de teatro comenzó a declinar con la estabilización del país y con la popularización sistemática de otros medios de entretenimiento, primordialmente del cine, hacia la década de 1930. Aun desde su declive, el teatro de revista sentó las bases para formar el teatro moderno mexicano, que, en efecto, ya había afianzado los elementos culturales de la “mexicanidad” para representarlos en obras con temas muchos más amplios, pero que no dejaban por ello de retratar la realidad

del país.

Una mención especial merece aquí el llamado teatro de masas. Este género se inició en 1925. Por parte del Secretaría de Educación Pública se montó en Teotihuacan la obra *Tlahuicole*, escrita por el arqueólogo Manuel Gamio y que narra la historia de un guerrero mexica. En su montaje y puesta en escena monumental participaron maestros de danza y música y personas de la comunidad: su público preferente fueron niños de muchas escuelas primarias. A pesar de los cambios en el gobierno, este género de teatro histórico vinculado a la educación prosiguió. La obra *Liberación*, montada en 1935, obra de Efrén Orozco Rosales “sintetizó la historia de México desde la fundación de Tenochtitlan hasta el inicio de la Revolución de 1910” (Brun, 2012, p. 78). Para dar una idea de la magnitud de esta obra, se debe tener en cuenta que incorporaba música y danzas y concluía con un coro de cuatro mil niños y niñas de las escuelas primarias de la ciudad de México. Al año siguiente, 1936, el teatro de masas presentó otra imponente obra histórica en Pátzcuaro, Michoacán, llamada *Tierra y libertad*. Esta obra había sido escrita en 1916 por Ricardo Flores Magón, ideólogo de la Revolución Mexicana, con claros fines didácticos y se había ya presentado varias veces en los Estados Unidos y en otras partes de la república, pero no con la fastuosidad que le dio el formato de teatro de masas.

Unos años más tarde, en 1941, se fundó el teatro escolar en Bellas Artes. Las primeras temporadas de teatro infantil —que de hecho fueron muy exitosas— iniciaron en 1942. En 1943 se creó el Teatro de México, la primera compañía nacional de teatro. Nos llama poderosamente la atención que “debuta con *Carlota de México* de Miguel N. Lira” (Moncada, 2011, p. 342). Volveremos a esta obra cuando abordemos específicamente, en la segunda parte de este capítulo, la dramaturgia del Segundo Imperio. Y el teatro histórico no cejó. En 1951 se estrenó *Nezahualcóyotl, el coyote hambriento*, en 1952 *Hidalgo*, y en 1954 *Moctezuma II* que varias muchas temporadas.

Junto con estas manifestaciones de teatro convivieron muchas otras, sobre todo del teatro comercial. Es obligado mencionar al cómico Cantinflas, quien logró una afamada carrera habiendo salido del teatro de carpa. Y lo mencionamos por dos razones: por ocupar,

gracias a su relevancia, el lugar central en el mural que en el Teatro de los Insurgentes hiciera Diego Rivera, en 1953, con el tema, precisamente, de la historia del teatro en México, y, en segundo lugar, por una serie de televisión que comenzó a transmitirse en 1970, *Cantinflas show*, cuyo propósito era que el actor, como protagonista, enseñase contenidos relevantes de manera amena. Nos llama la atención que la mayor parte de los capítulos de la serie haya tratado temas históricos. Ello, aunque no se refiere a lo que aquí vamos tejiendo sobre el hilo conductor de teatro y educación, sí se vincula con ellos porque Cantinflas pasó a la televisión y al cine proviniendo del teatro. Consideramos conveniente dejar asentado que la importancia de Mario Moreno en *Cantinflas show*, desde el punto de vista de la enseñanza de la historia en México, está pendiente de ser explorada y que ameritaría también una investigación interdisciplinaria que incluyera entrevistas, a quienes vimos la serie, la pensamos, la sentimos, y, seguramente, aprendimos ahí algo de historia.

Respecto del teatro histórico, muy relevantes fueron en 1972: la obra *Yo soy Juárez*, de Willebaldo López, ganadora de certamen de teatro histórico organizado por el Instituto Mexicano del Seguro Social y, *La insurgenteada* de Hugo Frago. Al año siguiente, *Carmen Serdán* de Ángeles Mendieta (ambas se anunciaban para adolescentes y adultos) y *El gran inquisidor*. En 1974, *Cristóbal Colón*, de Nikos Kazantakis, presentada en varias ciudades. Y en 1975, *La muerte de Juárez*, de José Guadalupe Zuno. Brun refiere que en los años ochenta se fundó la Asociación Mexicana de Teatros para la Infancia y Juventud, “filial del Instituto Internacional de Teatro, dependiente de la UNESCO” (Brun, 2011, p. 177), que dio giras de teatro escolar por todo el país. Es destacable que tras las funciones, a los jóvenes asistentes se les aplicaba un cuestionario sobre qué tipo de obras les gustaría ver y que “un alto porcentaje de los encuestados contestaron que obras de teatro que hablaran de la historia de México” (pp. 177-178). A consecuencia de ello se implantó otro concurso nacional de obras de teatro histórico de México, el cual contó con recursos gubernamentales y duró de 1984 a 1992. Obra importante de ese proyecto fue *Nacozari*, de Tomás Urtusástegui, presentada durante cinco años. La obra *Las Casas, una hoguera al amanecer*, de Jaime Salom Vidal, se presentó en 1990 y 1991 con gran éxito.

En los noventa ya abundaron autoras de teatro histórico, pero con temas

contemporáneos, pues toman un personaje histórico y lo relacionan con situaciones del presente. *Entre Villa y una mujer desnuda*, Sabina Berman construye personajes actuales que interactúan con el ícono que fue Francisco Villa, de quien retoma aspectos psicológicos como el machismo. Hace alusión al estallido zapatista en Chiapas en 1994. La obra tuvo gran éxito y posteriormente se adaptó para ser llevada a la pantalla grande. *La condesa sangrienta*, de Raquel Araujo, retoma la historia de la condesa Báthory del siglo XVI y la resignifica con base en sus técnicas teatrales personalistas. Elena Garro, con *Felipe Ángeles*, que se reestrenó en 1999, construye una metáfora en cuanto al papel que juegan los espectadores en un juicio histórico en el cual critica las estructuras de poder pasadas y actuales.

En cuanto a la inclusión del teatro en el currículum nacional durante ese periodo, la tesis de maestría en historia de Silvia Bialik, mencionada en el capítulo 1 de este trabajo, refiere las diversas reformas educativas, que, a partir de los años sesenta del siglo XX, fueron incorporando a las artes en el currículum y en particular al teatro. Marca como inicio el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) y refiere un proceso de permanencia hasta el momento en que ella termina su trabajo (2010). Es de destacar que no hay un análisis propiamente dicho de la incorporación de la dramatización en los planes y programas de estudio de la asignatura en Historia ni se indaga si el teatro se incluye como estrategia en las orientaciones didácticas. Nosotros añadimos que ni en el currículum nacional actual (2018) ni en el que fue sustituido por este, el del 2011⁴, existen orientaciones didácticas en los planes y programas de la asignatura de historia que recomienden las escenificaciones o dramatizaciones, aunque, como quedó establecido en la primera parte de este trabajo y se corroboró en las entrevistas, son una práctica existente en la asignatura de historia en diferentes niveles educativos. En sí, la práctica del teatro formaba parte de la asignatura de arte en los programas del 2011. En el programa actual,

⁴ Los programas educativos oficiales vigentes pueden ser consultados en el siguiente enlace: http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

esta asignatura se ha convertido en área e incluye a las artes visuales, a la danza, a la música y al teatro. El programa específico actual establece que “El ser humano es un ente teatral por naturaleza” (SEP, 2017, p. 510), lo cual sería motivo de una crítica acorde a las miradas de la antropología, al menos, pero lo que ahora nos interesa destacar es la presencia específica del teatro en el currículum, aunque no se establezca una relación entre el teatro y las demás asignaturas.

En relación con al teatro histórico educativo fuera de las aulas, Bialik se refiere al programa de teatro infantil, que fue un importante programa gubernamental en el que:

Destacados dramaturgos escribieron textos sobre historias y personajes de la historia de México, con el fin de aproximar a los alumnos a estos hechos, o a identificarse con los personajes. Emilio Carballido escribió *Nahui Ollín*, que narra el papel de un joven veracruzano en la huelga de la fábrica textil de Río Blanco, en el marco de la revolución mexicana en 1910. En *Almanaque de Juárez*, Carballido muestra momentos importantes de la vida de Juárez. Alejandro Licona es autor de *La fundación de Tenochtitlan* y *El día de mañana* (cuya acción se desarrolla en el Castillo de Chapultepec el 12 de septiembre de 1848). Vivian Blumenthal habla sobre los viajes de las tres carabelas que comanda el navegante en la obra titulada *Cristóbal Colón*. Miguel Ángel Tenorio en *El día que Javier se puso águila*, se refiere a la historia de México desde su fundación hasta nuestros días (Bialik, 2010. p.59).

Además de dicho programa, Bialik destaca otras actividades del Instituto Nacional de Bellas Artes para el fomento de las actividades teatrales, como lo fueron la promoción del teatro comunitario y del teatro campesino, cuya función educativa fue explícita. El teatro guiñol tuvo gran desarrollo e impacto en las escuelas, pues se llevaron a cabo funciones por toda la república. También, al pasar de las décadas y hasta la fecha, florecieron en muchas partes del territorio nacional el teatro universitario y el teatro independiente que favorecieron la pluralidad de formas estéticas y temas, así como el teatro promovido por la iniciativa privada, principalmente las comedias. Se llevaron a cabo

encuentros, muestras y festivales que denotaron la diversidad y apertura hacia el extranjero. En todos ellos prevaleció la ficción, que tuvo y tiene mucho éxito, aunque no desplazó al teatro histórico ni tampoco a expresiones tan antiguas como fueron y son las pastorelas.

Resaltemos la continuidad de la línea de teatro histórico en fechas recientes. Su momento de clímax fueron las celebraciones en 2010 del bicentenario de la independencia y del centenario de la revolución. Y la academia no se quedó atrás. La Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma Metropolitana lanzaron, en el 2009, el Premio Nacional de Dramaturgia para género histórico. Ganó la obra *El verdadero Bulnes* de los hermanos Claudio y Alberto Lomnitz. En diversas partes del país se efectuaron obras de teatro conmemorativas con carácter eminentemente oficial.

Y continuó el interés en el género y no sólo sobre hechos vinculados directamente al 1810 y al 1910 sino con otras temáticas. Una de las revistas culturales más importantes del país, la revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, hizo una reseña del éxito en cartelera de la obra *1822, el año que fuimos imperio*, que estuvo en escena por más de tres años, del 2002 al 2005, y que trata del imperio de Agustín de Iturbide. En palabras del autor: “El impacto de la obra radica en el texto y en la puesta en escena que invitan al diálogo con el público. Se trata de integrarlo, de cuestionarlo” (De la Rosa, 2005, p. 77) y “es una obra más política que histórica... por eso se conecta con el público, esa temática que une la Historia con la actualidad” (p. 78). También en el 2002 se estrenó otra obra histórica de un importante escritor, novelista, cuentista y dramaturgo, Jorge Ibarguengoitia. Es un caso particular pues dicho autor, quien en su obra *El atentado* asentó el epígrafe “ésa es una ficción, cualquier parecido con la realidad es una vergüenza nacional” (p. 79), había escrito la obra *La conspiración vendida*, en 1959, pero nunca se estrenó (el autor falleció en 1983); Alejandro Ainslie, director de la puesta en escena, aseveró que aunque fue una obra por encargo y por ende oficialista, tiene la gran virtud de acercar al público a la humanidad de los personajes históricos. “Es importante ver el lado humano de los personajes pues lo que nos enseñan en la escuela no deja claro quiénes eran esos señores” (Paul, 2002, parr.11). La humanización de los personajes históricos, precisamente, es una de las categorías centrales que encontramos en nuestro trabajo de

campo, sobre lo cual abundaremos en la cuarta parte del presente escrito, pero aquí hemos dejado sentado que esta característica del teatro histórico de presentar a los personajes de carne y hueso es añeja.

Dramaturgia del segundo imperio mexicano

Tras siglo y medio del fin del Segundo Imperio Mexicano, periodo efímero de tres años (junio 1864- junio 1867), este sigue vivo en diversas manifestaciones artísticas, sobre todo en la escritura y producción de varias novelas muy exitosas y profusamente analizadas por la crítica periodística. También sigue vivo en la dramaturgia, con amplia respuesta del público, mas no encontramos un análisis específico. Por ello en este capítulo expondremos un necesario panorama de lo producido en la dramaturgia en torno al Segundo Imperio, lo cual nos permitirá contextualizar las cuatro obras montadas en Querétaro en el 2017, motivo central de nuestro trabajo.

De inicio resulta necesario enmarcar al tema en la historiografía del periodo. La doctora Érika Pani, connotada historiadora de El Colegio de México, en su obra *El segundo imperio. Herramientas para la historia*, publicada en el 2004, hizo una revisión historiográfica que parte de la obra de 1970 de Martín Quirarte, denominada, justamente, *Historiografía sobre el Imperio de Maximiliano*. Asimismo, en el 2015, Pani coordinó, junto con Antonia Pi-Suñer, el número 258 de la revista *Historia Mexicana*, de El Colegio de México con el título de “Tiempo de definiciones: Maximiliano en México”. Pese al cuidadoso estudio de las obras primarias y secundarias que realizaron y al análisis de las producidas en últimas fechas, Pani y Pi-Suñer concluyen que el Segundo Imperio sigue siendo “un periodo poco explorado de nuestra historia” aunque “vigoroso” (Pani y Pi-Suñer, 2015, p. 539). También fueron referente de primer orden para lo que en seguida exponemos los trabajos tanto individuales como colectivos de la doctora Patricia Galeana, reconocida historiadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, que versan

acerca del periodo del Segundo Imperio en general (sobre el cual tiene el elocuente trabajo *La fascinación sobre el Imperio*) y acerca de temáticas muy puntuales.

Revisada la obra de estos autores y reseñada en el capítulo anterior su relación con la historia del teatro en México, hemos ahora de asentar, previamente, que no encontramos un trabajo completo sobre la dramaturgia del Segundo Imperio. En los libros y artículos relativos a la historia del teatro en México las menciones al tema son aisladas. Acudimos también a bibliotecas y ferias de libro especializadas y el resultado fue el mismo. Érika Pani cita un capítulo escrito por Franciso Monterde para un libro publicado en 1965, al cual por haberse publicado en esa fecha, le faltan 50 años de historia del tema. Cabe decir que en la obra de Josefina Brun, *El teatro para niños y jóvenes en México 1810-1910*, mencionada en el apartado antecedente y que es un libro hecho con muchos recursos (tuvo todo un equipo para hacerlo), conmemorativo, extenso y con una edición muy vistosa (fue publicado por el Instituto Nacional de Bellas Artes), esperábamos encontrar referencias al teatro sobre el Segundo Imperio, pues en nuestro trabajo comprobamos su vinculación con el ámbito educativo. Lamentablemente no las hallamos. La única fuente reciente que trata nuestro tema, aunque de manera parcial, es la tesis doctoral de Susanne Iglér defendida en el 2014 y publicada en el 2017 como libro con el título de *De la intrusa infame a la loca del Castillo. Carlota de México en la literatura de su “patria” adoptiva* que analiza minuciosamente al personaje de Carlota tratado por diversas artes.

Por lo anterior, lo que enseguida presentamos resulta ser una primera aproximación general, modesta y construida principalmente con fuentes secundarias. Hubo que acudir a fuentes primarias, a los libretos en concreto, en dos casos en los que las fuentes secundarias sólo aportaban el título y autor de una obra (*Maximiliano o la caída del Segundo Imperio*, 1894 de Rafael Gómez) o una escueta semblanza *Miramar/ El rival de su mujer*, 1943, de Julio Jiménez Rueda). Está por hacerse una historia del teatro histórico sobre el Segundo Imperio en México, que abarque desde fines del siglo XIX a la fecha, con base en fuentes de archivo (libretos, reseñas de prensa y programas de mano, principalmente) y, en su caso, historia oral.

Los autores que mayormente nos ayudaron a escribir este panorama provienen de las referencias de Galeana y de Pani y fueron: Vicente Quirarte, ya citado en el apartado antecedente, con su texto escrito en 1994, *Dramaturgia de las guerras civiles e intervenciones (1810-1867)*; el trabajo individual de Susanne Iglér y el compilado junto con Roland Spiller, los cuales, aunque focalizan en Carlota, hacen referencias al arte del Segundo Imperio en general; el de Cristian Bravo Rosaz, de la Universidad Complutense de Madrid; y el de Catherine RaffiBérout, estudiosa de la Universidad de Groninga, en los Países Bajos. Esta última autora asienta que “las obras teatrales del tema imperial en los idiomas que nos son asequibles son demasiado numerosas para evocarlas todas, así que sólo presentaremos unas cuantas” (RaffiBérout, 2012, p. 518). Lo que encontramos en esta y las otras fuentes son análisis de algunas de las obras, no un panorama general. Otros autores también contribuyeron a la construcción de nuestro texto con aportaciones muy específicas. Su mirada las más de las veces se enfoca a la crítica literaria: parten de una sinopsis, situán al autor o autora en una corriente artística, analizan la estructura y otros elementos de la obra para, generalmente, emitir un juicio sobre su calidad literaria. Nuestra mirada ha sido otra. Hemos de aclarar que encontramos problemas de falta de coincidencia en fechas, los cuales buscamos subsanar mediante la contrastación entre las fuentes disponibles. De antemano nos excusamos por no poder brindar, en no pocos casos, información más amplia o más profunda. Aclaremos, también, que nos circunscribimos a la producción mexicana y que de su análisis derivamos cuatro etapas, expuestas a continuación.

Comienza la victimización de Maximiliano y Carlota

La primera obra dramática mexicana sobre el Segundo Imperio de la cual tenemos noticias es *De la mano a la boca* estrenada en 1868 de la cual hay muy poca información. Se desconoce el autor y el texto completo no se ha encontrado pero se sabe que el estreno fue en el mes de enero, en la ciudad de México, y que su tónica era satírica. Otra obra en la misma tónica, estrenada dos años después, en 1870, fue *La intervención en México*, montada en el teatro Hidalgo en el mes de mayo con la presencia de Benito Juárez. Tras

éstas la siguiente obra y que ya tuvo éxito fue *El Cerro de las Campanas*, escrita por Antonio Guillén Sánchez. Se basó en la novela homónima por entregas, de Juan Antonio Mateos, que fue publicada en 1868. Tiene dos partes. La primera se estrenó el 9 de junio de 1872 en el Teatro Nacional, en pleno Porfiriato. “El éxito de la representación llevó a la empresa a poner en escena la segunda parte de la obra” ese mismo año (Quirarte, 1994, p. 38) .

Vicente Quirarte dio a conocer el libreto de la obra en 1994: gracias a una transcripción, la obra se tuvo impresa por primera vez, lo cual permitió conocer que el hilo conductor de *El Cerro de las Campana* es el declive y fin del Imperio, que se entreteje a través de episodios de la vida de una familia en la cual se viven conflictos entre los monarquistas y los republicanos. En su texto introductorio, Quirarte realiza una severa crítica literaria a la obra e incluso señala algunos errores históricos; nosotros dejamos de lado estos aspectos pues no son de interés para el presente trabajo. Lo que sí nos interesa es realzar que, a menos de una década de los hechos históricos, hubo presencia de teatro histórico alusivo y que este tuvo éxito. Asimismo hemos de destacar que la obra satiriza a quienes apoyaron al Imperio y reafirma el triunfo republicano con parlamentos como “... que la culta Francia ¡deponga ante el Anáhuac su ignorancia! (Guillén, 1872, citado en Quirarte 1994, p. 162) y “Triunfó la libertad! ¡Murió el Imperio!” (p. 170). Un breve estudio comparativo entre la novela que la nutrió y la obra propiamente dicha asevera que: “Si carece de valor teatral, la obra de Guillén Sánchez representa un Maximiliano como humano” (Raffi-Bérout, 2004, p. 577) pues aun con algunas diferencias, la obra presenta a Maximiliano ya Carlota no sólo con defectos sino también con algunas cualidades y, algo muy importante para nuestro trabajo, lo hace con una fuerte carga emotiva. El común denominador es que estos personajes fueron víctimas de circunstancias, lo cual, como veremos, permanece en las obras incluso hasta el presente. Y, en voz de Raffi-Bérout, tanto la novela que dio lugar a la obra como la obra en sí misma (binomio que también continúa presente hasta la fecha) “sentaron las bases de numerosos tópicos que se desarrollarían en obras posteriores” (p. 579).

Encontramos una mención a esta obra en un suplemento periodístico actual de

periodicidad mensual, *Ojarasca, las historias y sus pueblos*, en el cual el escritor chiapaneco, Hugo Camaras, narra el impacto que la lectura de esta obra de teatro y su puesta en escena por parientes y amigos campesinos de su padre tuvo, al punto que:

Cuando ocurrió la tragedia de Maximiliano el público se conmovió hasta las lágrimas... Han pasado muchos años. El eco inmenso del aplauso atronador en esa noche inolvidable y los rostros lívidos y llorosos de la gente que salía de la representación teatral como de un velorio, me han acompañado toda la vida.⁵

Para el año 1887, encontramos otra obra alusiva al Segundo Imperio: *Maximiliano o el desenlace de un imperio*, escrita por Segismundo Cervi. Al respecto hallamos que fue presentada en Veracruz y en Puebla para, posteriormente, estrenarse en la ciudad de México, en el Teatro Principal, el 2 de marzo de 1887. Resulta muy interesante que se montó en una “curiosa función doble...para que el público pudiera hacer comparaciones” (Iglér, 2007, p. 109) ya que primero se presentó ésta y enseguida la obra *Juárez o la guerra de México* del francés Alfred Gassier. Claude Dumas, investigador francés, en su tesis doctoral sobre quien fuera secretario de educación, Justo Sierra, transcribió unas líneas de Sierra sobre esta obra que hasta “arrancó lágrimas” (aspecto que nos es muy importante en nuestro trabajo) y cuya intencionalidad enunció como “hoy toca...cubrir con el velo del olvido las miserias y bruñir el terso bronce de las heroicidades...a medida que destaquemos la gloria del vencido más grande haremos al vencedor” (Sierra c. 1890, citado en Dumas, 1992, p. 252). Como se denota en tal frase, el positivismo, corriente que se encontraba en boga, veía en la historia una evolución hacia el progreso: el superar el estadio histórico anterior posibilitaba una mejora. La obra concibe el fin del Segundo Imperio como un importante triunfo para el desarrollo del país; el tratamiento de los hechos y personajes contribuye a concebirlo así.

⁵ Esta primera obra nos remite a la emotividad y a su carga mnémica. Sobre esa segunda, la memoria, nuestro trabajo no puede abonar pues no podemos considerar los recuerdos de no ser en este caso fortuito. El ensayo puede consultarse en la web: Camaras, H. (noviembre 2010). El emperador Maximiliano. Ojarasca. La historia es de los pueblos. N. 163 <http://www.jornada.unam.mx/2010/11/13/oja163-maximiliano.html>

En 1888 se estrenó *Maximiliano*, escrita por Francisco Llop. Sobre el autor es poco lo que se sabe. El único estudio que lo menciona indica : “no llegué a saber nada concreto” (Raffi-Bérout, 2012, p. 519). La obra se publicó ese mismo año por la imprenta de Aguiar é Hijos (Llop, 1988, p. 3). Está dedicada a Leopoldo Burón quien fuera un empresario sevillano, dueño, director y primer actor de una compañía teatral que dio muchas funciones en diversas partes de la República. Se sitúa temporalmente de 1866 a 1867. En ella, como en la de Cervi, es clara la postura republicana, aunque en su prólogo asiente “he procurado ser como el espejo que reproduce fielmente las imágenes y como el fonógrafo que repite con exactitud los ecos...por mis circunstancias no me creo arrastrado á lisonjear á nadie ni á herir susceptibilidades” (p. 7). Los personajes centrales, Maximiliano, Carlota y Juárez, tienen características muy definidas. Carlota, muy fuerte y decidida; Maximiliano y Juárez, bien intencionados ambos.

Tampoco contamos con mayor información sobre Rafael Gómez, autor de *Maximiliano o la caída del Segundo Imperio. Tragedia en cinco actos*, excepto que firma la obra como individuo de la Academia Mexicana, correspondiente a la Real Academia Española de la Lengua. Fue publicada en 1894 por la imprenta La Voz de México. Raffi-Bérout señala que “es una obra teatral muy floja” (2012, p. 521) y que “se aleja de la verdad histórica” (p. 519), indicadores que nosotros no estamos trabajando; antes bien, nos interesa hacer hincapié en cuatro aspectos: la obra transcurre toda en Querétaro; su eje conductor es la traición; Carlota no aparece en la obra, y Maximiliano está representado de nuevo como una persona de buena voluntad pero débil. La caracterización de Maximiliano lo encontramos en voz de su asistente: “Teneís razón, Señor, pero no fuerza” (Gómez, 1884, p. 13) y la victimización que hace de sí mismo Maximiliano “de algo servir pueda” (p. 9) y “una vida que dar por vuestra vida” (p. 10) y que se extiende hacia Miramón, su esposa a la que se llama María (era Concepción Lombardo) y sus hijos: con enorme dramatismo se les presenta traicionados lo cual aumenta la tragedia. A Carlota Maximiliano se refiere con amor y menciona que posiblemente ya está muerta cuando, al referirse a Dios, dice “antes de mi la alzaste a tus palacios... A mi Carlota me uniré (p. 145).”

Ahora bien, de primera impresión, al analizar estas obras, nos sorprendió la

victimización tan temprana de los personajes. Por lo reciente y grave de los acontecimientos podría suponerse que el posicionamiento de los personajes sería de villanos debido a que los autores vivieron los hechos y estuvieron a favor de la república restaurada. Hemos expuesto que los protagonistas, Maximiliano y Carlota, al contrario de lo esperado, se presentan con algunos defectos pero sobre todo con cualidades que los humanizan. La clave para explicarlo es la corriente positivista, en boga en la época de elaboración de las obras. Subyace en las obras la idea de que el triunfo y la legitimidad no obedecen a enemigos minúsculos sino a la mayor grandeza de los vencedores. Por ello, victimizar a los personajes para no hacerles aparecer como incapaces sino como ingenuos, bien intencionados y, en definitiva, humanos, funcionó bien para la construcción antagónica de los héroes nacionales, principalmente de Benito Juárez. Nos interesa destacar que esta visión humanizadora y victimizadora la encontramos aún presente en las obras contemporáneas analizadas en este trabajo y presentadas en Querétaro en el 2017. Sobre ello abundaremos más adelante.

Mexicanización

Encontramos un lapso de cuatro décadas (decaimiento del Porfiriato, la Revolución, su institucionalización y consecuente nacionalismo vinculado al régimen que tomó el poder tras la lucha armada) en las cuales, hasta donde tenemos conocimiento, no se escribió ni montó teatro que abordase el tema del Segundo Imperio. Durante este tiempo México se abrió de capa a las influencias del teatro extranjero. El nacionalismo se asoció a la educación popular y en la cultura se expresó principalmente en el teatro de masas, en el cine, en la música, en la poesía y poco en la dramaturgia. Quizás la muerte de Carlota en 1927 y la relectura de la historia nacional, más allá de las glorias del México Antiguo y de la gesta revolucionaria que por varias décadas fueron temas centrales del arte, hayan detonado de nuevo el interés por el Segundo Imperio.

En 1932 Julio Jiménez Rueda escribió *Miramar: el rival de su mujer*. Fue miembro de la Academia Mexicana de la Lengua, de la Academia Mexicana de la Historia y profesor

de la UNAM en la que hizo numerosas investigaciones históricas y literarias. Conjugó esos dos amores —historia y literatura— en sus cuentos, ensayos, novelas y obras dramáticas. La trama va desde el Castillo de Miramar en preparación para la partida, la llegada de Maximiliano y Carlota a Veracruz, la estancia en el Castillo de Chapultepec hasta el viaje de Carlota a Europa para pedir apoyo para el Imperio. Está centrada en la figura de Maximiliano y tuvo mucho éxito. Sobre Carlota se le presenta como sumamente dominante al grado de sentirse más fuerte que Napoleón. Y a Maximilino se le presenta como de buen corazón, sensible, y ocupado de otras cosas que del imperio, entre ellas de las mujeres. Y ambos enamorados de México, de su cultura.

En ese mismo tiempo, fueron estrenadas otras dos obras importantes, *Corona de sombra*, de Rodolfo Usigli, y *Carlota en México*, de Miguel N. Lira, las cuales, por su importancia, merecen mayor detenimiento. Comencemos por la primera, *Corona de sombra. Pieza antihistórica*, la cual ha recibido la atención de numerosos estudiosos. Para enmarcar al autor hemos de decir que Usigli escribió su primera obra, en francés, en 1929. En 1932 publicó *México en el teatro*, historia del teatro mexicano desde sus inicios hasta esa fecha. Obtuvo la beca Rockefeller, la cual le permitió estudiar dramaturgia en la Universidad de Yale. De regreso a México fundó la escuela de teatro de la UNAM, que todavía existe, y que se centró en lo mexicano pero abierta a las influencias del teatro europeo y norteamericano contemporáneos. Además de escritor fue actor y director. Su producción dramática abarca 36 títulos, de los cuales destacan *El gesticulador* (obra censurada en su momento y aún hoy día su obra más conocida), y las llamadas tres coronas: *Corona de sombra*, *Corona de fuego* y *Corona de luz*. El prólogo reza:

Debo empezar por decir que la pieza que ofrezco ahora tiene un carácter decididamente [sic] antihistórico. Es hija de un impulso [...] Mi impulso obedeció quizá a una conciencia puramente poética de que, hasta ahora, las figuras de Maximiliano y Carlota han sido mucho peor tratadas, en general, por los dramaturgos, escritores y productores de cine mexicanos, que por los liberales y juaristas. Hay muchas cosas que poner en su punto, y la poesía es probablemente la única que puede hacerlo (Usigli, 1943, citado por Perinelli,

2004, p. 6).

El punto de partida de Usigli es que la interacción entre historia e imaginación es un aspecto medular en la creación literaria. A su juicio, el elemento más importante y que debe regir es la imaginación, pues “sólo la imaginación permite tratar teatralmente un tema histórico” (Usigli, 1943, citado Perinelli, 2004, pp. 6). Ello obedece a un propósito: dar a través del teatro un mejor tratamiento a las figuras de Maximiliano y Carlota.

La obra de Usigli resulta compleja y a juicio de Suzanne Iglér, filóloga alemana, quien ha presentado en México y en Europa diversos trabajos sobre las artes relativas al Segundo Imperio Mexicano, es “el drama más complejo sobre el tema y, dicho sea de paso, también escenificado en Bélgica” (2012, p. 542). El tiempo presente y el pasado se superponen a través de un flujo, representado por la entrevista de Erasmo Ramírez, un historiador del presente, a Carlota, ya vieja, que siente que la ciñe una corona de sombra y que viaja en sus recuerdos del pasado. Incluye largas secuencias que se desarrollan en *flash-back* durante la primera escena del primer acto y casi la totalidad del tercero, que forman la parte medular de la pieza. Estas son las escenas principales: su decisión de dejar Europa, las vicisitudes para conseguir la gestión, la partida de Carlota y su infructuosa búsqueda de ayuda para salvar a Maximiliano. El tercer acto se interrumpe con un corto *flash-back* que muestra las últimas horas de Maximiliano preso en Querétaro y condenado a morir para terminar en Bruselas en 1927.

En cuanto a los personajes centrales, Carlota es presentada fundamentalmente en sus recuerdos, estimulada en su memoria por el historiador Erasmo. Se le posiciona como mujer ambiciosa al grado que casi es responsable de la muerte de su esposo por empujarlo a la tragedia con tal de ocupar un lugar grande que en Europa les era negado, pero destaca su amor verdadero por el emperador. Su objetivo: obtener la corona de México para hacerse de ese sitio encumbrado que Europa no les brindó. En contraste, la representación que Usigli hace de Maximiliano es la de un hombre responsable, cariñoso, noble, amoroso, idealista y romántico. Una vez más, un hombre bien intencionado y víctima del sistema monárquico. Robb, especialista en literatura latinoamericana, de la Universidad Rowan en Nueva Jersey,

Estados Unidos, interpreta la versión de la pareja:

En la obra, Usigli retrata a los Emperadores como una pareja de jóvenes enamorados que se empeñan en un comportamiento a veces pueril. Usigli los presenta al público como amantes y confidentes que se nutren el uno del otro. En un sinnúmero de parlamentos, Maximiliano se dirige a Carlota con los epítetos, “amor mío” y “Carlota mía”, mientras que ella, en su condición de más fuerte, le dice “Max” (Robb, 2003, p. 8).

En *Corona de sombra*, terminada en 1943 y estrenada el 11 de abril de 1947 en el Teatro Abreu, resulta muy relevante el papel que juega la historia, en voz de Erasmo, como acción comprensiva de las realidades humanas. La versión histórica que presentó Usigli desató muchas pasiones. Por una parte despertó muchos sentimientos entre el público hasta llegar a lágrimas de compasión por el sacrificio realizado por los emperadores, aunque, por otro lado, la obra también recibió muchas críticas. Su intencionalidad ha sido enunciada como “didáctica y reflexiva” (Mejías, 2016, p. 77). A Usigli se le tachó de reaccionario y conservador por haber justificado el papel de Maximiliano en la historia. Lo cierto es que la obra tuvo una vida muy corta en cartelera.

Al año siguiente fue puesta en escena la obra *Carlota en México*, de Miguel Nicolás de Lira Álvarez. Se estrenó en el Palacio de Bellas Artes y logró 75 representaciones. Obtuvo la distinción como la mejor obra del año otorgada por el departamento del Distrito Federal. El autor fue poeta, narrador, ensayista y autor de textos históricos. Gran parte de su vida y obra la dedicó a los niños (como autor, como editor privado, y en la Secretaría de Educación Pública) pues para él, hacer y promover literatura, era una manera privilegiada de educar. La obra, a pesar de su título, se desarrolla en Miramar, la ciudad de México, el Vaticano y Bélgica. Resulta central la figura de Carlota, quien se presenta como superlativamente ambiciosa. Schmidhuber hizo una comparación entre las obras de Lira y Usigli y concluyó, entre otras cosas, que “coincidieron en querer salvar a México con su literatura...eran soldados de la pluma” (2010, p. 61). Sin embargo *Carlota en México* es descrita por Raffi-Bérout (2012) como “con una notable ausencia de conflicto dramático y

una fuerte dosis de cursilería empalagosa y espectacularidad, me parece que prefigura la ñoñez de las películas de *Sissi*” (p. 524). Nos interesa hacer notar que Lira hace hincapié en que los móviles de los personajes trascienden las circunstancias externas y responden a dramas individuales —en este caso, la esterilidad de la emperatriz— lo cual es un factor de humanización que acerca al público de manera predominantemente sentimental a la obra.

En 1947 se estrenó una nueva obra, *Segundo Imperio*, de Agustín Lazo Adalid quien la había escrito el año anterior y quien es mejor conocido como pintor y uno de los pioneros en el movimiento surrealista mexicano. Fue también escenógrafo. Su obra inicia a bordo del Novara y termina con el viaje de Carlota a Europa. Esta obra dramática, que contraria a su producción pictórica, recibió poca atención, presenta a Maximiliano y a Carlota, como piezas de ajedrez movidas por intereses ajenos a los suyos.

Wilberto Cantón, escribió en 1954 *Tan cerca del cielo*, montada en el Teatro Fábregas de la ciudad de México entre el 30 de junio y el 27 de agosto de 1961. Cantón fue poeta, ensayista y dramaturgo y tuvo puestos relevantes en el ámbito de la difusión tanto en la UNAM como en el Instituto Nacional de Bellas Artes. En varias de sus obras toca aspectos históricos. “Hubo planes para montar la obra en el Castillo de Chapultepec pero por problemas de clima “no se llevaron a cabo” y “en esta obra no se ha reparado mucho a pesar de que tuvo éxito” (Shirley, 1980, p. 52). Sobre su contenido no encontramos información, pero hasta donde sabemos es la primera obra que se buscó representar en un sitio histórico, precisamente en el Castillo de Chapultepec, lo cual es un tema de interés en nuestro trabajo, pues fue uno de los indicadores que contemplamos en el análisis de las obras montadas en Querétaro en el 2017.

Dentro de las obras expuestas en este apartado predomina, en general, la escritura de los libretos como una búsqueda en la historia para entenderla en relación con la identidad de México. Se hacen presentes elementos costumbristas. Por ello las hemos agrupado bajo el título de Mexicanización. Respecto de los personajes, Carlota es posicionada como una mujer muy ambiciosa que se contrapone a un Maximiliano idealista y noble.

Carlota como sujeto de la historia

Este apartado versa sobre obras en que la figura de Carlota es central. Hemos de hacer notar que en este momento histórico es la primera vez que las mujeres pudieron ejercer su derecho a votar y a ser votadas en México fue en 1958. Las obras de las cuales tratamos a continuación deben comprenderse insertas en ese contexto. Como se verá, se presentan “Carlotas” mucho más audaces y hasta quebrantadoras de roles, ya no tanto como objetos sino como sujetos que actúan dotados de libertades.

Dagoberto de Cervantes fue más conocido por sus doblajes en el cine comercial y por sus traducciones que por sus obras o actividades como director; no obstante que en 1949 haya obtenido el Premio Nacional de Teatro por su obra *Chopiniana*. En 1955 se estrenó su *Adiós, mamá Carlota. Versión dramática de un posible hecho histórico*, publicada por la editorial Los Presentes, obra también muy centrada en Carlota. El título alude a una canción ampliamente conocida y vigente en las obras de teatro contemporáneas que nosotros analizamos. Dicha canción fue escrita por Vicente Riva Palacio, eminente historiador, poeta, novelista y periodista, quien hizo una parodia de un poema de Ignacio Rodríguez Galván para regocijarse de que Carlota hubiera salido de México. La canción se distribuyó, a la usanza de la época, en hojas sueltas y fue sumamente popular entre los republicanos.

En *Adiós, mamá Carlota* llaman la atención los “elementos costumbristas...la peregrinación al santuario de Guadalupe, o la consulta a una herbolaria para remediar la esterilidad” (Raffi-Bérout, 2012, p. 525). Por primera vez en la dramaturgia, aparece Carlota embarazada de un amante, que enloquece al verse obligada a ocultar el embarazo. Llamarla “mamá Carlota” es, en efecto, una alusión a la maternidad de Carlota como una obsesión del drama.

Tan sólo un año después se estrenó *Malinche y Carlota* de Salvador Novo. Ya citamos en el apartado anterior a este poeta, ensayista, cronista, director teatral y

ocasionalmente actor, quien fuera una relevante figura en el ámbito cultural mexicano, en especial como funcionario que promovió el teatro escolar y el independiente por medio de un pequeño foro privado, La Capilla, que sigue funcionando hasta la fecha. La obra se publicó como parte de las actividades de La Capilla. Su interés en temas históricos no es exclusivo de esta obra pues también escribió sobre otros personajes. En particular esta puesta en escena, que se ha presentado muchas veces y en diversas partes del país, es muy corta y está escrita en forma de diálogo entre las dos protagonistas que toman un té. Fue innovadora principalmente por la comparación y contrastación entre dos tiempos históricos y por el protagonismo de las dos mujeres. Novo las presenta de carne y hueso. En sus circunstancias, es comprensible que Carlota se diga intrusa, extranjera y advenediza. La imagen de Maximiliano sólo se encuentra en los labios de Carlota, quien lo contrasta con Cortés y no vacila en defenderlo ponderando que, a diferencia del conquistador, Maximiliano llegó llamado por mexicanos. Podemos entrever que estos posicionamientos parten de su noción de la historia, la cual se “refleja” en su poema “La historia”, publicado en *Espejo*, incluido en la compilación de poemas de Novo hecha por Carlos Monsiváis:

La historia

¡Mueran los gachupines!
Mi padre es gachupín,
10 el profesor me mira con odio
y nos cuenta la Guerra de Independencia
y cómo los españoles eran malos y crueles con los indios —él es indio—,
y todos los muchachos gritan que mueran los gachupines
Pero yo me rebelo
y pienso que son muy estúpidos:
Eso dice la historia pero ¿cómo lo vamos a saber nosotros?

(Novo, 1933, 1996, pp. 10-11).

La obra *El eterno femenino*, de Rosario Castellanos, poetisa, cuentista, ensayista y dramaturga connotada, fue escrita en 1974 cuando la escritora era embajadora de México en Israel. De hecho, es la última obra que escribió, pues falleció unos meses después. En *El eterno femenino*, desde un presente trivial —un salón de belleza—, Castellanos

introduce mujeres históricas, entre ellas a Carlota. Su propósito es analizar la imagen femenina para probar que ser mujer es una construcción cultural; se trata ya de una visión que prefigura al feminismo cabal. La obra tiene un tono jocoso. Nos interesa el posicionamiento que da Castellanos a Carlota y a Maximiliano. Presenta a Carlota como “una mujer que intervino en la política imperial...en tanto que su marido evadía cualquier proyecto para reformar México” (Serna, 2014, p. 48) y “describe la lúcida reflexión que hace Carlota a Maximiliano acerca de la coyuntura sociopolítica de ese momento histórico y del motivo de la caída de la monarquía” (p. 49). Así, Carlota es convertida en personaje por primera vez en la dramaturgia escrita por una mujer, quien la asume como una mujer que quebrantó los roles tradicionales. Asimismo, es de destacar el sentido didáctico de la obra, enfatizado por la profesora Barbara Bockus (1987) de la Universidad de Temple en Estados Unidos:

Ha podido en esta obra de teatro hablar directamente y con mucho impacto didáctico al público y con una fuerza agresiva que ni en el ensayo —algunos también abiertamente didácticos y dirigidos a despertar conciencias— pudo lograr. (p. 57)

Revisionismo

Casi una década después, en 1983, se publicó una obra que retomó el nombre de las coplas de Vicente Riva Palacio y que había sido, como ya se expuso, dramatizada por Dagoberto Cervantes: *Adios, mamá Carlota*, de Homero Aridjis. Con él introducimos en este trabajo a los escritores vivos que se han ocupado del Segundo Imperio en su obra dramática. Aridjis es poeta, principalmente, aunque también es novelista (ha tocado en sus novelas temas históricos), ensayista, dramaturgo y periodista y, de tal envergadura que sus obras han sido traducidas a más de 15 idiomas y ha sido galardonado con una cantidad vasta de premios. Ha combinado el escribir con una exitosa carrera diplomática y con el liderazgo del activismo en favor del medio ambiente.

El *Adios, mamá Carlota*, de Aridjis, forma parte de un conjunto de cuatro obras contenidas en *El gran teatro del mundo*. Contamos con dos estudios recientes realizados por Thomas Stauder, de la Universidad de Ausburgo en Alemania, y por Cristina Bravo Rosas, de la Universidad Complutense de Madrid. Stauder (2001) posiciona toda la trama en “el miedo de Aridjis de una catástrofe planetaria” (p.190). A mi modo de ver, más que un miedo, es una visión teleológica de la historia, que, como eje transversal, recorre la obra. Al respecto identificamos:

- El análisis del pasado resulta esencial para el presente. En palabras de Bravo: “al igual que Rodolfo Usigli y Vicente Leñero considera imprescindible revisar el pasado para construir el presente” (p. 89). Por ende el mundo no se termina sino que el presente se resignifica a la luz del pasado.
- La Historia tiene causalidades claras. Aridjis “favorece la conclusión...que el hundimiento del Imperio...no fue causado por la retirada de las tropas francesas sino por el fracaso del régimen a solucionar los problemas sociales” (Stauder, 2001, p. 198).
- La misión de la Historia consiste en comprender y enseñar. Aridjis “quiere contribuir a una necesaria toma de conciencia” (p. 202). En boca de Maximiliano, el dramaturgo sentencia: “Vivir la vida con la sabiduría de un muerto, ésa debería ser la ambición de todo hombre” (Aridjis, 1983, citado por Bravo, 2016, p. 91).

De hecho la obra rompe con el tiempo lineal para sobreponer tiempos, como ya lo habían hecho otros dramaturgos. Juega con el pasado al poner a los protagonistas como seres de ultratumba. También rompe con el espacio. Stauder hace notar que la Fonda del Conejo Blanco, introducida por Aridjis como nombre de su escenario inspirado en *Alicia en el país de las maravillas*, “es una alusión intertextual... las leyes del tiempo y del espacio pierden su validez” (p. 194). Respecto al tratamiento de los personajes, pervive la humanización: Maximiliano es desamparado e ingenuo; Carlota, caprichosa, vanidosa y sin sensibilidad hacia los indígenas. Al decirle “pobre Max” (apodo que por primera vez

encontramos en la obra de Usigli y que encontraremos en otras obras) rebaja la figura de Maximiliano.

En 1988 se montó una obra de teatro en formato de comedia musical “que hasta hoy es legendaria a causa de su puesta en escena espectacular en el Castillo de Chapultepec” (Iglesias, 2007, p. 347). Se tituló *Requiem para un imperio* y su libreto es una adaptación de la muy relevante novela de Fernando del Paso, *Noticias del Imperio* publicada un año antes, en 1987. Este es un dato importante pues tal novela, a juicio de un estudio serio hecho por la revista intelectual *Nexos*, fue considerada en 2007 la mejor novela mexicana⁶; en ella han abrevado otras obras teatrales (la que referiremos enseguida y dos de las que analizaremos en el presente trabajo, montadas en Querétaro en el 2017). El adaptador de la novela y a la vez director y actor, fue Roberto DÁmico quien coestelarizó con una famosa actriz, Susana Alexander. Por su género, la musicalización fue esencial a esta puesta en escena. A juicio de Iglesias en la obra de teatro “la interpretación que hace la novela de la tarea historiográfica es lúcida y totalizadora en su afán de incluir tantos aspectos y versiones como fueran posibles” (p. 348).

Don Juan en Chapultepec, de Vicente Leñero, quien falleció en el 2014, es una obra que refleja el bagaje de este autor: escritor de 12 novelas, 28 obras de teatro, autor de más de 20 guiones para cine, cuentos, artículos periodísticos y entrevistas; ganador de cuantiosos premios del más alto nivel. Y fue un enamorado de la revisión crítica de la historia. Sobre la finalidad del teatro, Leñero cerró sus palabras de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua, en el 2011, así:

A fin de cuentas el teatro —y eso lo sabemos con absoluta certeza los dramaturgos mexicanos— no se hace para ganar la inmortalidad o el aplauso del mundo; se escribe apenas, si acaso, para sentir la ilusión de que se captura por unos instantes el fugacísimo presente de la vida que vivimos aquí (Leñero, 2011, p. 14).

⁶ La revista *Nexos*, en el año 2007, en una de sus actividades por su XXX aniversario, elaboró una encuesta ante notario público a 60 escritores y críticos literarios sobre sus preferencias de las mejores novelas nacionales. Por un enorme margen, la ganadora fue *Noticias del Imperio*.

Don Juan en Chapultepec fue estrenada en 1997 en el Teatro Granero. Solo tiene tres personajes: José Zorrilla, Maximiliano y Carlota. La obra se basa en la relación real entre estos tres personajes. De hecho, Leñero enfatizó en su momento el haberse basado en documentos históricos aunque también señala haberse nutrido de la novela de Fernando del Paso, *Noticias del Imperio*. Ahora bien, a partir de sus fuentes documentales, Vicente Leñero construye la ficción. Leñero juega con textos de *Don Juan Tenorio* en “un ejercicio metateatral entre el juego y la tragedia” (Bravo, 2016, p. 82). El centro de la trama es el enamoramiento de Zorrilla y de Carlota. Carlota es representada como coqueta y alegre, lo cual resulta una novedad con respecto a las obras precedentes. Se retoma su creencia en la herbolaria para lograr embarazarse, pero en este caso sí resulta exitosa. No obstante, al final no es correspondida, pues Zorrilla, mimetizado con Don Juan, se casa con otra mujer. Maximiliano sigue siendo retratado como débil, aunque con la novedad de tener una amante. En síntesis, esta obra “pretende desmitificar a Maximiliano y Carlota, humanizándolos” (p.87).

Tras estas obras encontramos, ya en pleno siglo XXI, dos obras por referir además de las cuatro que analizaremos con detalle en los próximos capítulos y que fueron exhibidas en Querétaro en el 2017. La primera es del 2005, *Maximiliano, el sueño de una corona*, drama musical escrito por el connotado estudioso del segundo Imperio, Konrad Ratz y su hijo Wolfwang Ratz, ambos austríacos. Los incluimos aunque no sean mexicanos, pues la obra histórica de Konrad Ratz, quien vino cuantiosas veces a México, se considera parte de la producción nacional. Ratz ha sido posicionado como alguien que contribuyó grandemente, tanto en Europa como en México, al estudio de este periodo publicando más de quince libros al respecto⁷. Su postura siempre fue la de querer borrar la leyenda negra que cubría a Maximiliano. Ratz, quien además de dedicarse con ahínco a esta temática histórica, también fue compositor de opereta vienesa. Su hijo es músico.

⁷ La revista *Historia Mexicana* de El Colegio de México publicó un obituario por la muerte de Konrad Ratz, acontecida en el 2014, el cual reseña de manera completa las contribuciones hechas por Ratz. Para su consulta en línea: Aguilar, A. Konrad Ratz (1931-2014). (enero/marzo 2015). *Historia Mexicana* 3(64). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-65312015000101385&script=sci_arttext

La obra, que transcurre en Miramar y en Querétaro, hecha mano del recurso de los recuerdos. Mezcla diferentes géneros musicales, entre ellos jazz y sones mexicanos. Aunque aparece Juárez, la figura central es Maximiliano, a quien se pretende hacer justicia eliminando datos usados por otras obras, como las amantes. La obra se montó en la ciudad de México, en el Palacio Nacional, precisamente en el recinto a Juárez, y posteriormente en el centro Cultural San Ángel y en el Teatro de la República en Querétaro. Cuando se le preguntó al director de la puesta en escena, Juan Ramón Sandoval, sobre la presentación de la obra en el recinto a Juárez del Palacio Nacional — residencia oficial de gobierno y hoy espacio para rendir honor y memoria a quien mandó fusilar a Maximiliano— contestó: “no es un acto ofensivo a Juárez, se buscó un recinto que diera un marco adecuado a la función”⁸. Pero de hecho, el encabezado del artículo, “Regresa Maximiliano de Habsburgo al Palacio Nacional”, hace ver que el espacio escénico se percibe con una intencionalidad. Por nuestra parte, el uso de espacios históricos para representar las obras de teatro sobre el Segundo Imperio en Querétaro, en el 2017, fue uno de los indicadores que incluimos en el análisis. En los resultados que presentaremos, en los próximos capítulos, producto de este análisis, daremos cuenta de este punto en particular. Adelantamos que una compañía teatral queretana presentó su obra, *Un emperador y un presidente ante el espejo*, en Querétaro, y tras ello fue invitada a presentarla también, precisamente, en el recinto a Juárez.

En el mismo tenor, la puesta en escena de *Imperio*, obra de teatro escrita por Héctor Zagal Arreguín, fue reseñada por un periódico bajo el encabezado de “Maximiliano regresa al Castillo de Chapultepec”. Zagal es escritor y filósofo. En varios de sus trabajos ha abordado temas históricos. La obra es una adaptación de su novela *Imperio* que salió a la luz en el 2012 y ese mismo año se montó teatralmente. A partir de entonces cada año ha tenido una exitosa temporada. De hecho, la temporada del 2017 se extendió hasta el 17 de febrero del 2018. Trata del monólogo de Maximiliano en los tres últimos días de su vida. Aunque este episodio histórico sucedió realmente en el convento de capuchinas en

⁸ Una reseña de la prensa recogió las palabras del director. s/a (4 de octubre de 2005). Regresa Maximiliano de Habsburgo al Palacio Nacional. Crónica. Cultura. <http://www.cronica.com.mx/notas/2005/175889.html>

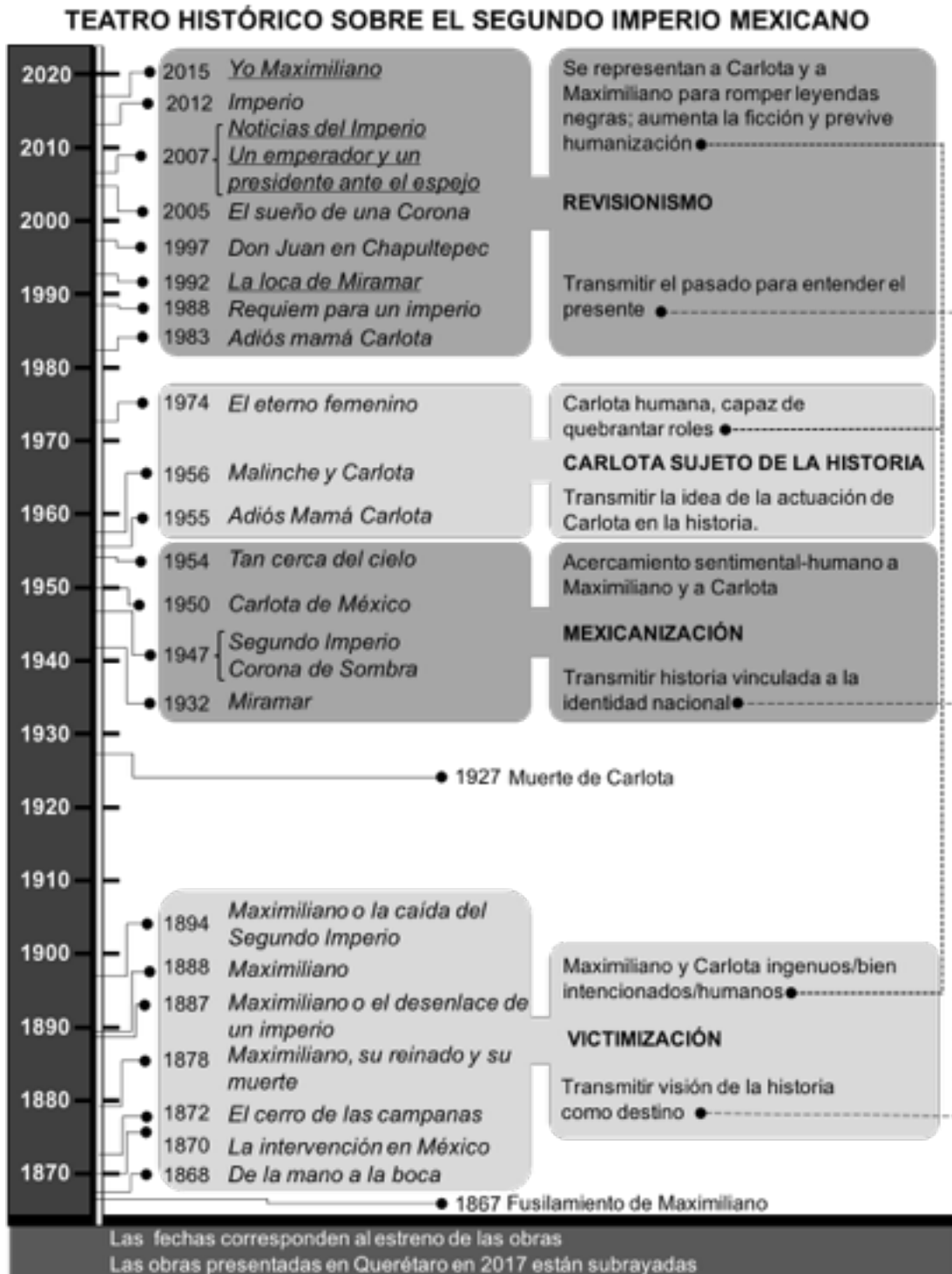
Querétaro, la montaron en el alcázar del Castillo de Chapultepec. De nuevo emerge la importancia del sitio histórico como espacio para la representación. El Maximiliano que esta obra escenifica es un Maximiliano que no habíamos encontrado en las otras obras. Tiene un temperamento fuerte —no el clásico débil—; incluso se muestra vengativo al decir que México pagará por lo que le hicieron. Como la obra de los Ratz, esta incluye música original. Su director, Rodrigo González, comentó para la prensa que la propuesta presenta un “rostro humano de Maximiliano y los hechos históricos que generalmente no nos enseñan, no aparecen en la historia oficial.”⁹ En una entrevista al actor que representa a Maximiliano, Ernesto Godoy, corrobora la función educativa que tiene el teatro y en particular el teatro que aquí analizamos: “Imperio es sólo teatro, no es una clase de historia, aunque sí deja mucho aprendizaje”¹⁰.

Para concluir podemos decir que las obras que tratan sobre el Segundo Imperio, a partir de los años ochenta, continúan la línea emprendida desde el inicio de este proceso a finales del siglo XIX y muy cerca de los acontecimientos históricos, pretendiendo mostrar una visión que humanice a los protagonistas de la historia. Sin embargo, aquí este afán es tan abierto que, teniendo en cuenta las producciones antecedentes, da una visión de los personajes mucho más libre, que puede a voluntad tomar elementos de visiones estereotipadas o construir novedades. Así, se puede encontrar una Carlota caprichosa, vanidosa, coqueta y alegre que convive con el Maximiliano predominante en la dramaturgia, ese ingenuo, víctima de las circunstancias, incluida en estas, su propia Carlota. Más adelante explicaremos esto a detalle en las obras presentadas en Querétaro. La posibilidad de usar las herramientas etnográficas nos permitió hacerlo, además, reparando en las cogniciones y emociones que se suscitan tanto en el elenco como en diversos públicos. Por ello es necesario, en el siguiente capítulo, explicar la metodología seguida.

⁹ Díaz, V. (8 de abril de 2016). Regresa Maximiliano a Chapultepec. Milenio. Cultura. http://www.milenio.com/cultura/Maximiliano-regresa-Castillo-Chapultepec_0_715728448.html

¹⁰ Cruz Bárcenas, A. (20 de julio de 2016). Imperio es sólo teatro, no es una clase de historia, aunque sí deja mucho aprendizaje. La Jornada. Espectáculos. <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/20/espectaculos/a10n1esp>

Figura 4



La presente figura ilustra las etapas del teatro histórico mexicano sobre el Segundo Imperio. Se denota que dos constantes han sido la intención de transmitir una visión de la historia y la idea de humanizar a los personajes. Elaboración propia.

TERCERA PARTE: METODOLOGÍA Y RESULTADOS

CAPÍTULO 5: APORTES DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA.

Dentro de las diversas vertientes de estudio de las realidades sociales, los enfoques cualitativos son los que consideramos que podrían ser cimiento fuerte para asir una realidad dinámica y compleja como lo es la de nuestro objeto de estudio. Dentro de éstas 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. Nuestro trabajo partió de hacer sondeos de las obras de teatro, tras ello, en un ir y venir, buscar modos de abordar las cogniciones y emociones en las miradas interdisciplinarias. De ahí nos centramos en el estudio de la Teoría Fundamentada, sus tres pasos de los cuales aquí daremos cuenta así como de las valiosas técnicas que aporta, para generar datos y analizarlos en su dinamismo para, al final, poder hacer una explicación profunda del fenómenos estudiado. Para comenzar hemos de dar cuenta de ésta y clarificar cómo la fuimos siguiendo en nuestro objeto de estudio.

A decir de sus fundadores “la teoría fundamentada (*Grounded Theory*) es un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos” (Glaser y Strauss, 1967, citado por Cuñat, 2007, p. 1). 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. El desarrollo de la Teoría Fundamentada se puede comprender considerando cuatro momentos.

El primero es su etapa de creación; “esta metodología [...] fue construida originalmente por dos sociólogos, Barney Glaser y Anselm Strauss [...] .Aunque cada uno de ellos provenía de una tradición filosófica e investigativa diferente, sus respectivas

contribuciones tuvieron igual importancia”. (Strauss & Corbin, 2002, p. 18). Strauss, proveniente de la Universidad de Chicago, tenía amplia experiencia en investigaciones cualitativas. Sus aportaciones partieron del entendimiento de la necesidad de salir al campo para descubrir lo que sucede en la realidad a fin de construir una teoría fundamentada en los datos recopilados y no a la inversa. Por su parte, Glaser, egresado de la Universidad de Columbia, se había dedicado mayormente a las metodologías cuantitativas, a partir de lo cual “vio la necesidad especial de establecer comparaciones entre los datos para identificar, construir y relacionar conceptos. La tradición de Columbia también hacía énfasis en la investigación empírica en conjunción con la construcción de teoría”. (Strauss & Corbin, 1998, p. 19). Así, el trabajo colaborativo y complementario de ambos sociólogos, fue la base de una propuesta metodológica de mayor complejidad. “Glaser y Strauss realizaron una tarea encomiable para ofrecer un completo registro de recursos que permitiera dotar de transparencia a la investigación cualitativa” (Charmaz, 2006, p. 284).

El segundo momento del desarrollo de la Teoría Fundamentada fue la propuesta de Anselm Strauss y Juliet Corbin vertida fundamentalmente en el libro *Las bases de la investigación cualitativa*, publicada en 1990. Si bien la estructura esencial del método de la teoría fundamentada original se mantuvo, existen algunas diferencias. Quizás la más importante es que la relación con la literatura especializada tenga un carácter más transversal por el reconocimiento de que el analista no va “en blanco” al trabajo de campo, sino que usa las fuentes especializadas a modo de andamiaje en el proceso de planteamiento, recopilación, sistematización y análisis. Una de las virtudes de hacerlo es que ello puede guiar al investigador a plantearse preguntas novedosas en un ir y venir entre lo que encuentra y lo que han hallado quienes le han precedido para, incluso, descubrir “situaciones que no había considerado” (Strauss & Corbin, 1998, p. 58). De este importante planteamiento se derivó gran parte del trabajo de la presente investigación al conjuntar el aparato teórico con el metodológico. Para hacerlo realizamos una síntesis de las aportaciones de los autores trabajados en las miradas interdisciplinarias: filosofía, antropología, psicología y neurociencias. El sistematizarla así, considerando las ideas que más nos aportaban a nuestro objeto de estudio, nos permitió diseñar las guías de entrevista

y observación, visibilizando y aprovechando las aportaciones disciplinarias actuales y, al mismo tiempo, considerando los sondeos iniciales realizados hasta ese momento. Tales ideas sintetizadas las presentamos en la siguiente tabla; si bien se desarrollaron ampliamente en apartados precedentes, aquí se exponen sintéticamente para dar cuenta del modo en que se engarzó la teoría con la metodología.

Figura 5

MIRADAS INTERDISCIPLINARIAS	
FILÓSOFÍA	<ul style="list-style-type: none">• Corporalidad, emocionalidad y lenguaje son dominios primarios: lo que sucede en uno condiciona lo que sucede en otro. Analizar e interpretar los tres dominios como cambiantes y mutuamente influyentes.• Emociones son específicas y reactivas. Estados de ánimo son contagiosos y determinan los horizontes posibles: resentimiento, aceptación, resignación y ambición.• Todo proceso de enseñanza aprendizaje es de carácter conversacional. Considerar las conversaciones privadas.• El lenguaje no es una condición necesaria para la emoción, bajo el argumento de la emocionalidad en los animales no humanos. Considerar su expresión sin lenguaje verbal.• Emociones de asco, miedo, envidia, vergüenza y culpa. Tener presente las emociones predominantes: ¿Vergüenza o culpa por el fusilamiento de Maximiliano?• La potencia de las tragedias griegas como medios educativos: superación de la segmentación de la vida social; cultivan la conciencia emocional de vulnerabilidad compartida, y, gracias a la poesía, música y danza, logran especial viveza. Tener presente estos elementos en el análisis.• Habla y gestos van unidos. Considerar ambos elementos juntos.• El origen de las emociones es cognitivo. Emociones: culpa, vergüenza, compasión, ira, resentimiento, indignación y miedo. Identificar las cogniciones precedentes a las emociones.• Reparar en la empatía y en la función del teatro para favorecerla.
ANTROPOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none">• La plasticidad cerebral repercute en las imágenes visuales. Indagar sobre las imágenes visuales.• Para operar con símbolos el sistema nervioso necesita conectarse con el entorno cultural. Indagar sobre la comunicación entre actores y el público.• Reparar en las señales sonoras y en su codificación cultural.• Los no lugares como espacios de comunicación y circulación que pueden constituirse en un lugar. Indagar si las obras de teatro, efímeras, crean un no lugar en un lugar con contenidos históricos.• Abatir la ilusión de que yo no participo en el objeto de estudio de forma afectiva y fusionada.• En los no lugares las identidades se diluyen. Considerar esto en cuanto al público y sus relaciones.• Considerar las posturas sobre el conflicto histórico representado.• La conducta restaurada está siempre sujeta a revisión. Considerar los cambios en el guion y sus intencionalidades.

- La enseñanza de la historia no es una habilidad genérica. Las compañías teatrales ¿qué particularidades conciben para hacer teatro histórico? ¿Intencionalidades? ¿Preparación especial? ¿Respuestas del público?
- En uso de las fuentes primarias para sostener argumentos históricos ¿Cómo se usan las fuentes en las obras de teatro a analizar? ¿Con qué finalidad? ¿Qué fuentes secundarias se analizan? ¿Se utiliza internet?
- En el currículum nacional prevalece, en los objetivos y propósitos, el carácter heredero del romanticismo; en tanto que en los contenidos disciplinares, se privilegia el razonamiento heredero de la ilustración. ¿En las obras están estas dos posturas y de ser así en qué y de qué manera?
- En el campo han identificado, “núcleo de creencias previas de tipo nacionalista”. Indagar sobre las ideas y/o sentimientos previos de las personas en torno a ciertos hechos y/o personajes clave.
- La autoconciencia cumple dos funciones: la metacognición y la metaemoción. Indagar estas funciones.
- La narración tiene un papel fundamental para favorecer la atención. Hemos de ver si esto opera en nuestro objeto de estudio. Habremos también de ponderar los “indicios emocionalmente reveladores” (tono de voz y expresiones faciales).
- Se distinguen tres tipos de empatía: cognitiva (perspectivas y modelos mentales), emocional (percibir emociones) y preocupación empática (pensar y actuar con bondad a favor del otro). Ponderar si es posible distinguir estas tres en el teatro histórico.

- El ciclo emocional inicia con estímulos reales o evocados. Tras su percepción se desencadenan las emociones, traducidas en gestos, postura y medio interno, que se acompañan de ideas y modos de pensamiento y que se interiorizan (sentimientos) para provocar un estado emocional hasta la emergencia de un nuevo estímulo.
- Las respuestas a los estímulos pueden ser variadas y expresarse en forma de palabras o imágenes. Considerar las imágenes en la metodología, no sólo la verbalización de emociones y sentimientos.
- Los mecanismos de procesamiento de emociones son muy similares, pero se diferencian por los componentes culturales y educativos. Indagar las concepciones de hechos y personajes de los entrevistados ¿de dónde provienen?
- Las emociones son respuestas fisiológicas y conductuales, algunas son visibles (ej. posturas y movimientos) y otras no (ej. cambios en la frecuencia cardiaca). Centrarse en lo que reportan las entrevistas.
- Las emociones complejas (odio, vergüenza, orgullo y culpabilidad), a diferencia de las básicas, son aprendidas. Estas pueden basar su expresión en emociones básicas como son el miedo, el enfado, la alegría, la sorpresa y el asco. Reparar en las emociones complejas.
- La empatía, sentirse en la piel del otro, implica a la razón. Las mujeres son más empáticas y consideran más los detalles en comparación con los hombres que aprecian más el conjunto. Poner esto en tensión con respecto a los personajes centrales.
- Somos especialmente sensibles a caras y voces. Explorar esto en nuestro objeto de estudio.

Las ideas centrales encontradas en la literatura especializada respecto a los constructos de emoción y cognición, en relación al teatro histórico como ámbito educativo, se concentraron en esta tabla. Ello resultó útil para la elaboración de las guías de entrevista individuales y grupales así como en su aplicación, de tal suerte que se tuviera presente en todo momento la ruta interdisciplinaria.

El tercer momento en la historia de la Teoría Fundamentada, es el encabezado por Kathy Charmaz, de la Universidad Estatal Sonoma, en California, Estados Unidos, quien denominó su perspectiva como Teoría Fundamentada Constructivista. Esta vertiente se presenta a partir de la publicación, en 2005, de su obra *Constructing Grounded Theory*.

Charmaz no dejó de lado la estructura de la teoría inicial sino más bien “ha insistido en la importancia de incorporar la experiencia, decisiones e interpretaciones del investigador en todas las fases del proceso de investigación con el fin de entender hasta qué punto sus intereses y asunciones influyen en él” (Charmaz, 2006, p. 284). Así Charmaz dio un giro a la teoría fundamentada al destacar el papel activo del investigador. Para ella

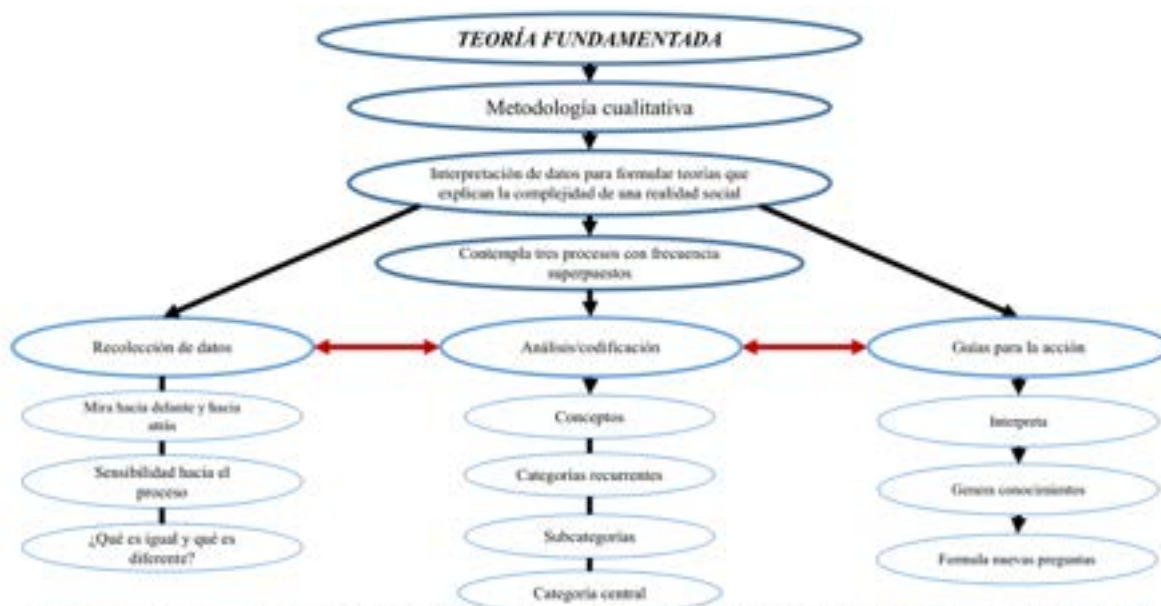
resulta de suma importancia “mostrar las relaciones de poder y de confianza sujetas al proceso de recogida de información” (Fàbregues y Paré, 2007 p. 285). Ella fundamenta que “los significados implícitos de los investigadores, sus visiones [...] terminan por ser construcciones de la realidad” (Charmaz, 2005, citado por Fàbregues y Paré, 2007, p. 285). Enfatiza la idea de que los sujetos a estudiar no hablan por sí solos, y que es el investigador quien los hace hablar. De allí la importancia que le da a reflexionar sobre el papel del investigador en todo el proceso. En mi caso he tenido muy presentes estas aportaciones de Charmaz para estar alerta de mi papel de investigadora que se incluye en la construcción del objeto de estudio, tanto en el desarrollo como en sus resultados. Visibilicé mi relación anterior con las obras a analizar, como historiadora, formadora y amante del teatro y aquella que fui tejiendo, sobre todo con los entrevistados, en la medida que avanzó el proceso. Por ejemplo, en el caso de la obra *Un presidente y un emperador ante el espejo*, uno de los actores es amigo mío. Ello posibilitó el realizar un grupo focal, en su casa y entorno a un pastel, en el que participaron la directora y actriz de reparto, y dos participantes de público en general. La sesión fue grabada para su ulterior análisis. Tras ello recibí varios whatsapp del amigo actor quien, por iniciativa propia, preguntó tres de mis preguntas clave a varios actores y actrices del reparto. Dichas respuestas las procesé enfatizando que dan cuenta de la manera en que trabajar estos temas complejos y vivos, van incidiendo en la metodología.

El cuarto momento de la Teoría Fundamentada se considera a la vertiente postmoderna. Una de sus principales promotoras es Adele E. Clarke, de la Universidad de Berkely, también en California, con su obra *Situational Analysis*, publicada en el 2003. Desde su perspectiva postmoderna Clarke propone una atención detallada de los sentimientos para el trabajo con la Teoría Fundamentada. “Clarke cuestiona la idea de la realidad como pre-existente y plantea cómo una renovada visión de la [Teoría Fundamentada] debería pensar en re-articular sus principios respecto al giro posmoderno” (Azpiazu, 2014, p. 376). Establece que debe de existir una relación entre sujeto y objeto de análisis más compleja y bien asida, “Clarke propone poner el carácter y

formas de dicha relación sobre la mesa, no sólo por una cuestión de honestidad u objetividad feminista (Haraway, 1995, citado por Azpiazu, 2014, p. 376) sino asimismo por las posibles ventajas que la misma relación pueda aportar al desarrollo de la investigación, en forma de conocimiento del campo de estudio y posibilidades de dibujar líneas en los mapas por las que moverse en el curso de la propia investigación” (Azpiazu, 2014, p. 376). Nuestra investigación no incurrió en esta vertiente de la Teoría Fundamentada.

Ahora bien, en cualesquiera de los cuatro momentos reseñados, la Teoría Fundamentada plantea un análisis transversal conformado por tres procesos que nosotros empleamos en nuestro trabajo y que conviene dejarlos asentados aquí.

Figura 6



Fuente: Mapa conceptual de componentes principales de la Teoría Fundamentada. Elaborado con base en: Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Primer ed.). Colombia: Universidad de Antioquia. Elaboración propia para la presente investigación.

Microanálisis y codificaciones

La propuesta de Strauss & Corbin (2002) define al microanálisis como el “detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial” (Strauss & Corbin, p. 63). El microanálisis

es, en esencia, un análisis minucioso de los datos. Por datos se entiende “entrevistas, notas de campo a partir de la observación, videos, periódicos, memorandos, manuales, catálogos y otras modalidades de materiales pictóricos o escritos” (Silverman, 1993, citado por Strauss & Corbin, 2002, p. 64). Este análisis detallado resulta necesario pues el investigador se familiariza con los componentes principales de una investigación cualitativa y se sensibiliza con lo que los datos van aportando. En la presente investigación nuestros datos hasta el momento son observaciones, entrevistas, grupos focales y notas de prensa.

Acorde a la Teoría Fundamentada en un inicio el investigador selecciona fragmentos de sus datos, y realiza ese análisis, línea por línea, para “discutir minuciosamente cómo la persona citada ha usado las palabras, frases y oraciones particulares” (Strauss & Corbin, 2002, p. 66). La propuesta de Strauss y Corbin, sugiere que el análisis se realice palabra por palabra por una razón de peso:

Por lo general, cuando uno ve palabras, les asigna significados derivados del uso o de la experiencia común. A menudo creemos que porque nosotros actuaríamos o sentiríamos de una manera particular, esto es, por supuesto, lo que los entrevistados quieren decir con tales palabras. Esta creencia no es necesariamente precisa. Tome una palabra — una cualquiera — y pregúntele a la gente qué significa para ella. La palabra "rojo" es un buen ejemplo. Para una persona puede ser, "toro, lápiz labial y sangre". Otra podría responder, "pasión". (Strauss & Corbin, 1990, citado por Strauss & Corbin, 2002, p. 67).

A partir de este microanálisis es posible comenzar a extraer las categorías recurrentes y descubrir sus propiedades y dimensiones. Así “una vez establecidas las categorías, el análisis se enfoca más a completarlas y verificar sus relaciones”. (Strauss & Corbin, 2002, p. 78).

No es deseable que el investigador procese todos los datos mediante un microanálisis, sino que ha de poder analizar una entrevista o cualquier otro dato, focalizando en los conceptos que le permitan establecer categorías. No obstante, si en algún momento de la investigación surge algún fragmento que aparezca muy complejo puede realizar el análisis, línea por línea, para poder escudriñar la realidad.

Conviene reparar en la entrevista por ser uno de los componentes esenciales del microanálisis y de mi investigación. Los aportes de Charmaz (2006) que me fueron sustantivos antes de realizar cada entrevista o grupo focal pues los repasé con atención a fin de realizar las entrevistas con la mejor calidad posible. Los resumí así:

- El entrevistador está ahí para escuchar, observar y, con sensibilidad, animar al entrevistado a hablar.
- La estructura puede variar desde una indagación flexible (basada en tópicos) hasta una semiestructura con pocas preguntas específicas. En el presente trabajo opté por preguntas específicas.
- El entrevistador ha de mostrar flexibilidad y registrar los cambios en el instrumento. En nuestro caso, en la lista de insumos, dos de los entrevistados enunciaron como faltante la iluminación, la cual tuve que agregar.
- El entrevistador debe promover la conversación con frases como “Eso es interesante, cuéntame más.” (p.26).
- Para profundizar el entrevistador debe moverse en el tiempo considerando eventos, sentimientos y perspectivas anteriores.
- La conversación deberá tener ritmos distintos acordes a los objetivos a obtener.
- Debe favorecer el respeto y el aprecio hacia la experiencia.

- El entrevistado, debe estar atento no sólo al qué dicen sino al cómo lo dicen (al sentido que le dan).
- Ha de fijarse en los detalles y en el conjunto.
- El entrevistado debe buscar relaciones y en particular estar atento a las contradicciones.

Adicionalmente, nos fue muy provechoso el tener muy presente, en cada observación, entrevista individual o grupo focal, nuestro objetivo central de investigación: indagar la relación entre cognición y emociones entorno al teatro histórico como espacio de enseñanza. Presentamos enseguida nuestras guías de observación y entrevista, basadas en lo expuesto.

Figura 7

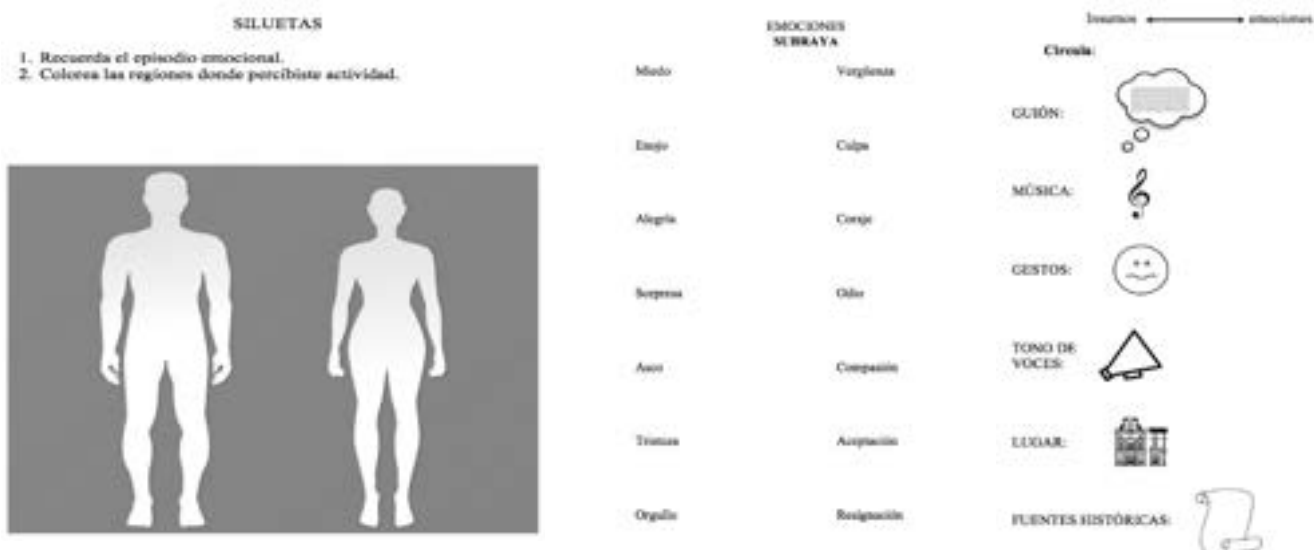
GUÍA DE OBSERVACIÓN		GUÍA DE ENTREVISTA: PÚBLICO ESCOLAR	
CONTEXTO:	OBRA:	CONTEXTO:	OBRA:
	FECHA:		NOMBRE: H M
<p>- Público (bosque emocional).</p> <p>- Insanos en actores y público.</p> <p>- Emociones en actores y público.</p>		<p>FECHA:</p> <p>1. Primeros datos:</p> <p>a) ¿En qué año vas?</p> <p>b) ¿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 desmemores uno de esos momentos.</p> <p>a) ¿Qué <u>pensaste</u> cuando...?</p> <p>b) ¿Pudiste identificar algunas sensaciones en el momento? (Presentar silbata)</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 ítems)</p> <p>e) ¿En algún momento "te sentiste en la piel" de alguno de los personajes? Complétame tus percepciones al respecto.</p> <p>¡Muchas gracias!</p>	

GUÍA DE ENTREVISTA: ACTOR/ACTRIZ			
CONTEXTO:	OBRA:		
	NOMBRE:	H	M
	FECHA:		
<p>1. Primeros datos:</p> <p>a) ¿Cómo llegaste a participar en esta obra?</p> <p>b) ¿Qué diferencias observas en hacer una obra histórica de una que no lo es?</p> <p>c) ¿Cómo te preparaste para representar tu papel? Antes de ello ¿de dónde tenías información sobre hechos y personajes? ¿La obra cambió tus opiniones?</p> <p>d) ¿Crees que la obra enseña o transmite algo? Explicame por favor.</p> <p>2. Para ti ¿Qué momentos de la obra son los más emocionantes? Cuenta porqué</p> <p>3. Te pido que desmenuemos alguno(s) de esos momentos:</p> <p>a) ¿Qué pensaste cuando...?</p> <p>b) ¿Podiste identificar algunas sensaciones en ese momento? (Presentar silueta)</p> <p>c) De la siguiente lista de emociones dime si crees que los actores buscaron transmitir alguna(s) y en especial tú en particular. (Lista de emociones)</p> <p>d) De los siguientes elementos ¿cuál o cuáles crees que transmitieron emociones? Por favor, da ejemplos. (Lista de momentos)</p> <p>e) ¿En algún momento buscaste que el público "se sintiera en la piel" de tu personaje? Comparte tus percepciones al respecto.</p> <p>¡Muchas gracias!</p>			

GUÍA DE ENTREVISTA: DIRECTOR/DIRECTORA			
CONTEXTO:	OBRA:		
	NOMBRE:	H	M
	FECHA:		
<p>1. Primeros datos:</p> <p>a) ¿Cómo llegaste a hacer esta obra?</p> <p>b) ¿Qué diferencias observas en hacer una obra histórica de una que no lo es?</p> <p>c) ¿Cómo te preparaste y preparaste a tu equipo? ¿Qué ideas de los personajes y hechos tenías antes? ¿Crees que habrá cambios?</p> <p>d) ¿Crees que la obra enseña o transmite algo? Explicame por favor.</p> <p>2. Para ti ¿Qué momentos de la obra son los más emocionantes? Cuenta porqué</p> <p>3. Te pido que desmenuemos alguno(s) de esos momentos:</p> <p>a) ¿Qué pensaste cuando...?</p> <p>b) ¿Podiste identificar algunas sensaciones en ese momento? (Presentar silueta)</p> <p>c) De la siguiente lista de emociones dime si los actores -o tú en particular- buscaron transmitir alguna(s). (Lista de emociones)</p> <p>d) De los siguientes elementos ¿cuál o cuáles crees que transmitieron emociones? (Lista de momentos)</p> <p>e) ¿En algún momento buscaste que el público "se sintiera en la piel" de alguno de los personajes? Comparte tus percepciones al respecto.</p> <p>¡Muchas gracias!</p>			

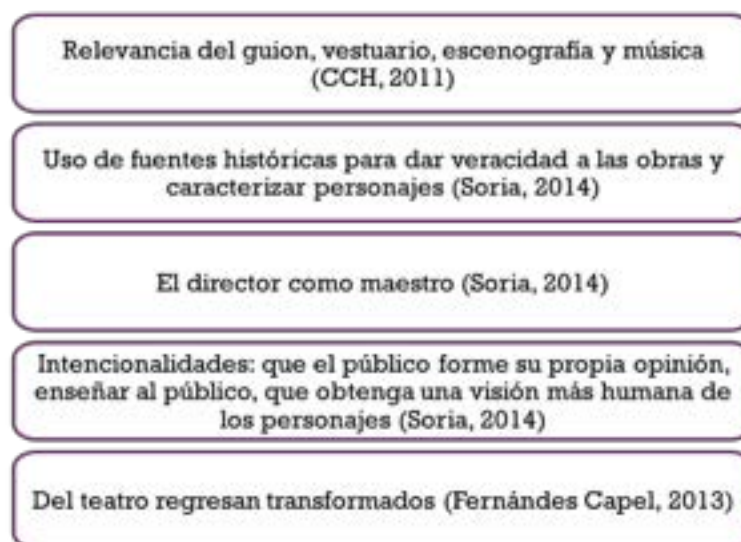
GUÍA DE ENTREVISTA: PÚBLICO GENERAL			
CONTEXTO:	OBRA:		
	NOMBRE:	H	M
	FECHA:		
<p>1. Primeros datos:</p> <p>a) ¿Por qué viniste a esta obra? ¿Por qué elegir teatro histórico?</p> <p>b) ¿Crees que la obra busca transmitir o enseñar algo? Explicame.</p> <p>c) Tus ideas sobre los hechos y personajes presentalos antes de la obra ¿cuáles eran? ¿de dónde te habías informado sobre ellos? ¿la obra cambió o reforzó tus opiniones?</p> <p>2. Para ti ¿Qué momentos de la obra son los más emocionantes? Cuenta porqué</p> <p>3. Te pido que desmenuemos alguno(s) de esos momentos:</p> <p>a) ¿Qué pensaste cuando...?</p> <p>b) ¿Podiste identificar algunas sensaciones en ese momento? (Presentar silueta)</p> <p>c) De la siguiente lista de emociones dime si crees que los actores buscaron y lograron transmitir alguna(s) y de manera especial tú. (Lista de emociones)</p> <p>d) De los siguientes elementos ¿cuál o cuáles crees que transmitieron emociones? (Lista de momentos)</p> <p>e) ¿En algún momento te "sentiste en la piel" de alguno(s) de los personajes? Comparte tus percepciones al respecto.</p> <p>¡Muchas gracias!</p>			

Guías de observación y de entrevistas.
Elaboración propia para la presente



Instrumentos adicionales para realizar las entrevistas con base en el trabajo teórico interdisciplinar. Se le presentaban al entrevistado al momento de hacerle ciertas preguntas y él o ella las respondieron. Elaboración propia para la presente investigación.

Figura 8



Elementos clave aportados por la literatura especializada en el tópico del teatro en las clases de historia que nos fueron referentes para realizar nuestros instrumentos metodológicos. Elaboración propia para la presente investigación.

La obtención de datos se centró fundamentalmente en las entrevistas individuales y de grupos focales. La recolección de datos incluyó también a los libretos, dossiers en dos casos, 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 memorandums en los que se destacó la información más relevante. En total se obtuvieron 72 grabaciones, más 12 conversaciones de WhatsApp que también se procesaron en memorándums, así como la información obtenida del público vía Facebook. El conjunto de todo el material acopiado 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 (30); 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 (24); e historiadores e historiadoras (20) 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 cuatro, responde a las personas que fue necesario entrevistar más de una vez para obtener los datos necesarios. En cuanto a las personas entrevistadas por obra, en *La loca de Miramar* fueron 21, en *Noticias del Imperio*, 20, en *Un emperador y un presidente ante el espejo*, 25 y en *Yo Maximiliano*, 20, es decir son 82 personas y 86 registros.

Codificación abierta

Posterior a la primera recolección de datos, la metodología de la Teoría Fundamentada prosigue con el ordenamiento conceptual definido como la “organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 29). Esto consiste en la organización de la información en grupos de una misma clase o tipo. Durante esta etapa se efectuará el proceso de desarticulación de los datos pues “la codificación abierta resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene” (San Martín, 2014, p. 110). De tal modo se pueden extraer los conceptos e ideas, implícitos en los datos, que pueden convertirse en categorías. Para poder obtener las ideas con las que se trabajan las codificaciones, los datos deben ser “segmentados, examinados y

comparados en términos de sus similitudes y diferencias” (San Martín, 2014, p. 110).

Figura 9



La nomenclatura de esta 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”. (Strauss & Corbin, 2002, p. 111). Cuando el investigador comienza a desarticular sus datos, a partir de las ideas encontradas, se da cuenta de que existen ciertas nociones las cuales se podrán agrupar en conceptos más generales, bajo la intencionalidad de explicar lo que está sucediendo.

Resulta entonces necesario detenernos en la noción de concepto para la Teoría Fundamentada. Según Strauss y Corbin “un concepto es un fenómeno al que se le ha puesto una etiqueta. Se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 112).

Cada vez que uno clasifica, selecciona o le pone un nombre conceptual a algo, hay cierto grado de interpretación de significados derivados del contexto. O sea, hay alguna identificación de la propiedad (o propiedades) que, a su vez, estimula al analista a denominar el acontecimiento y, al hacerlo, lo lleva a clasificarlo y definir su uso. (Strauss & Corbin, 2002, p. 120).

Los autores proponen este ejemplo:

Si una persona observa diez objetos en el cielo y los denomina "pájaros", luego observa cinco objetos diferentes y los denomina "aviones", y luego observa siete objetos más y los llama "cometas", tarde o temprano puede preguntar qué tienen en común esos objetos y llegar al concepto de "volar". Este término no sólo le permite clasificar los objetos sino que también explica lo que hacen (en términos de acción). (Strauss & Corbin, 2002, p. 124).

Al efectuar este proceso resulta esencial “discutir minuciosamente cómo la persona citada ha usado las palabras, frases y oraciones particulares... ¿qué parece significar esa palabra, o qué podría significar?” (Strauss & Corbin, 2002, p. 66). En este momento es básico leer los datos desde la óptica de los mismos datos, por ejemplo: la “sencilla palabra cuando, puede tener distintos significados. En nuestro caso, hubo que indagar sobre el significado que le dan a los conceptos de “enseñar” o “transmitir” con respecto a los propósitos del teatro histórico. “Representar tiempo, pasado, futuro, una condición, una pregunta, un patrón” (Strauss & Corbin, 2002, pp. 67-68). La acción de “hacer microanálisis obliga al analista a escuchar bien lo que los entrevistados dicen y cómo lo están diciendo [...] intentamos comprender cómo están interpretando ciertos acontecimientos y nos impide saltar precipitadamente a nuestras propias conclusiones teóricas, teniendo en cuenta las interpretaciones de los entrevistados.” (Strauss & Corbin, 2002, pp. 12-13).

Así, a partir de esos conceptos amplios o etiquetas, se pueden comenzar a agrupar otros más concretos y construir categorías. La tarea de identificar los conceptos, que después puedan congregarse en categorías, es sustancial en la Teoría Fundamentada ya que a través de estas categorías se pondrá a construir un marco explicativo: “agrupar los conceptos en categorías es importante porque le permite al analista reducir el número de unidades con las que trabaja. Además, las categorías tienen poder analítico porque poseen el potencial de explicar y predecir”. (Strauss & Corbin, 2002, p. 124).

Cuando el investigador ha realizado la tarea de ubicar los conceptos “es posible que uno se destaque por ser más amplio y abstracto que los demás” (Strauss & Corbin, 2002, p. 125), es decir, que el ejercicio de relacionar las categorías exige un proceso de ir conformando grupos con semejanzas y diferencias de lo cual se va construyendo una selección que va de lo particular a lo general. Y así, una vez que el investigador empieza a seleccionar las categorías que agrupan a distintos conceptos, puede empezar a desarrollarlas en términos de sus propiedades y dimensiones específicas. “Las propiedades son las características generales o específicas o los atributos de una categoría, las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango”. (Strauss & Corbin, 2002, p. 128).

Las categorías deben desarrollarse a partir de sus propiedades y dimensiones para que puedan constituirse como elementos explicativos de mayor rango. Al especificar una categoría por medio de sus características particulares, además de que el fenómeno se comprende de mejor manera, se da cabida a las explicaciones particulares. El interés del investigador, entonces, ha de enfocarse en cómo varían estas propiedades en cuanto a su rango dimensional.

Otro elemento importante de la codificación abierta es la producción de subcategorías. Éstas “hacen más específica a una categoría al denotar información tal como cuándo, dónde, por qué y cómo es probable que ocurra un fenómeno. Las subcategorías, al

igual que las categorías, también tienen propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 131). Los autores ejemplifican así:

Subcategoría de "uso de drogas" puede ser "tipos de drogas". Ésta explica el "qué" del "uso de drogas". Algunos tipos de drogas pueden clasificarse de acuerdo con las propiedades específicas que demuestran, tales como las formas en las que vienen, la respuesta del cuerpo al uso, cómo se usan (por ejemplo, inhaladas, inyectadas o ingeridas), etc. (Strauss & Corbin, 2002, p. 131).

En todo el proceso de calificación abierta resulta fundamental la escritura de memorandos. Éstos “son los cuadernos de bitácora corrientes de las sesiones analíticas y un depósito de ideas. Aunque hay diferentes clases de memorandos por lo general, a medida que avanza la investigación se hacen más abstractos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 169). Su valía está en que “contienen las claves de la integración, en especial si el analista ha identificado de manera sistemática las propiedades de los conceptos junto con sus dimensiones”. (Strauss & Corbin, 2002, p. 169). Normalmente el investigador clasifica los memorandos a partir de las categorías. En nuestro caso elaboramos memorandos con base en las experiencias que fuimos recogiendo, incluso antes de la realización de las entrevistas formales. Así por ejemplo hicimos memorándums tanto con la información dura propia de las respuestas a las entrevistas, como con algunos puntos relevantes que tenían que ver con el procedimiento. Estos memorándums no los procesamos al final sino que fueron útiles durante la propia codificación abierta. Es de destacar que hice varios memorándums con observaciones sobre la guía de entrevista cuando resultaba claro que las personas contestaban una pregunta de manera muy fluida aún antes de que nosotros se la hayamos formulado; cuando los entrevistados sugirieron cambios al instrumento al tachar en la hoja del insumo la palabra guion y sustituirla por libreto o unir los gestos y tonos de voces bajo un rubro que llamaron formación interpretativa; o bien ajustes que yo hice como el pedir que pusieran uno o varios asteriscos a los insumos que mayormente consideraban como detonadores de emociones para que yo pudiese jerarquizarlos. Enseguida presentamos

nuestro formato de memorándum.

Figura 10

Memorándum	No.
FUENTE: -Nombre (sobrenombre): -Descripción	Remite a:
	Fecha:
IDEAS GENERADAS:	CONCEPTOS:
OBSERVACIONES:	

Fuente: Formato de memorándum. Elaboración propia para la presente investigación

En suma, la codificación abierta se realiza en tres momentos: lo primero que debe hacer el investigador es analizar los datos para poder ubicar aquellas ideas que constituyan

el fenómeno estudiado identificando conceptos o etiquetas; una vez establecidos dichos conceptos el investigador debe darse a la tarea de encontrar un concepto más abstracto que pueda agrupar distintas ideas al cual se denomina categoría. En ello resultó útil una base de datos que realicé a partir de los memorándums pues permitió ir reduciendo los conceptos iniciales, 216, a 66 categorías. Por último, el analista debe desarrollar las categorías a partir de sus propiedades y dimensiones y establecer subcategorías.

Codificación axial

El procesamiento de los datos continúa con la codificación axial. Este paso es definido como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 134). Con la codificación abierta se fragmentaron los datos de acuerdo a ciertas categorías que permitieron entender de mejor manera el objeto de análisis. Con la codificación axial se lleva a cabo un proceso a la inversa: las fracciones se reagrupan para encontrar las relaciones que permitan empezar a formular una explicación sustentada del fenómeno estudiado, es decir, desde el punto de vista del procedimiento, “la codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas” (Strauss & Corbin, 2002, p. 135).

Así, los elementos que constituyen el fenómeno estudiado son representados a través de categorías, extraídas de los datos durante la codificación abierta. Es importante no perder de vista que las categorías tienen la intención de explicar qué es lo que sucede. Las subcategorías, también categorías, pero de menor jerarquía, ayudan a entender de una manera más completa el fenómeno estudiado al responder preguntas complementarias como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias. “Al comienzo del análisis, el investigador puede ignorar cuáles conceptos son categorías y cuáles

subcategorías. Esto suele volverse evidente a medida que la codificación avanza” (Strauss & Corbin, 2002, p. 136).

Al respecto retomaremos la ya mencionada investigación citada por Strauss & Corbin (2002) por ser muy esclarecedora. El analista pregunta a una joven cuál ha sido su experiencia con las drogas, a lo que ella responde:

A mí me parece que los adolescentes usan las drogas para liberarse de sus padres. Pues, no sé. Yo sólo puedo hablar por mí misma. Para mí, ésta era una experiencia. Uno oye mucho acerca de las drogas. Uno oye que son malas para uno. Son muy comunes. Se consiguen fácil. Uno se mete en ellas porque son fáciles de conseguir y porque es como una cosa nueva. ¡Es una bacanería! (pp. 136 – 137).

Al analizar el texto es posible apreciar la relación que existe entre ciertas ideas que resaltan de los datos pero “las vinculaciones reales no ocurren de manera descriptiva sino, más bien, conceptual” (Strauss & Corbin, 2002, p. 136). Como ponen de manifiesto Strauss & Corbin (2002):

Al analizar los datos, convertimos este texto en conceptos que representan palabras tales como el yo liberado (soltarse), el acceso fácil, la experiencia de principiante, el hablar de forma negativa de las drogas y el desafiar la posición de los adultos. Es por medio de estos conceptos, que pueden ser subcategorías, como el analista desarrolla explicaciones sobre por qué algunos adolescentes usan las drogas (p. 137).

Por lo anterior es que resulta necesario considerar al análisis en dos capas de distinta profundidad. En palabras de los autores: “cuando analizamos los datos, hay en realidad dos niveles de explicaciones que son: a) las palabras usadas por nuestros entrevistados y b) nuestras conceptualizaciones de aquéllas” (Strauss & Corbin, 2002, p. 137). La abstracción de las ideas que el investigador haga de los datos ayudará a poder

mirar el fenómeno a través de su estructura. Al ubicar las ideas que contesten preguntas tales como por qué sucede, dónde, cuándo, y con qué resultados, “ayuda a contextualizar un fenómeno, o sea, localizarlo dentro de una estructura condicional e identificar el ‘cómo’ o la manera en que una categoría se manifiesta” (Strauss & Corbin, 2002, p. 139). Ello lo tuvimos muy presente en nuestro análisis del teatro histórico para cuidar de no dotar de nuestro significado a palabras empleadas por nuestros entrevistados.

Con base en lo anterior resulta posible analizar el objeto de estudio desde su proceso y desde su estructura:

La estructura o las condiciones establecen el escenario, o sea, crean las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos pertenecientes a un fenómeno. El proceso, por su parte, denota la acción/interacción, en el tiempo, de las personas, organizaciones y comunidades, en respuesta a ciertos problemas y asuntos (Strauss & Corbin, 2002, p. 139).

El proceso y la estructura están vinculados, de tal suerte que “si uno estudia sólo la estructura, entonces aprende porqué pero no cómo ocurren ciertos acontecimientos. Si uno estudia sólo el proceso entonces comprende cómo actúan o interactúan las personas, pero no el por qué”. (Strauss & Corbin, 2002, p. 139). Por ello, para mirar el fenómeno en su totalidad, es 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 luego construir una explicación sustentada.

Dentro de la narrativa de los datos se busca encontrar respuestas a las preguntas: cómo, por qué, cuándo y dónde o sea, “las personas a veces usan palabras que nos dan claves, tales como, ‘puesto que’, ‘a causa de’, ‘cuando’, y ‘porque’, seguidas por algún acontecimiento o acción” (Strauss & Corbin, 2002, p. 139) a través de las cuales podemos

ubicar el proceso y la estructura. Sin embargo, “cuando se trabaja con datos reales, las relaciones entre acontecimientos y sucesos no son siempre tan evidentes” (Strauss & Corbin, 2002, p. 140). Por ello, “como los vínculos entre las categorías pueden ser sutiles o estar implícitos, es bueno tener un esquema que se pueda usar para descifrar u organizar las conexiones que van emergiendo” (Strauss & Corbin, 2002, p. 140). El esquema organizativo que sugiere utilizar la propuesta de Strauss & Corbin es el paradigma. Se trata de un esquema que permite apreciar, desde otra perspectiva, los componentes estructurales y procesales de los datos. Los elementos básicos del paradigma son tres: condiciones, acciones/interacciones y consecuencias.

1. Las condiciones son “una manera conceptual de agrupar las respuestas a las preguntas de por qué, dónde, cuándo y cómo. Éstas componen la estructura o conjunto de circunstancias o situaciones en las cuales están inscritos los fenómenos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 140). De manera desglosada entre las condiciones se hallan: “tiempo, lugar, cultura, reglas, reglamentos, creencias, y la economía, el poder, o factores relacionados con el género, así como de los mundos sociales, organizaciones e instituciones en las que nos encontramos, junto con nuestras motivaciones y biografías personales” (Strauss & Corbin, 2002, pp. 142 - 143). Es posible identificar condiciones causales, intervinientes y contextuales las cuales explicaremos a continuación, por lo cual retomaremos varios ejemplos de la investigación presentada en el libro de Strauss y Corbin, sobre el uso de las drogas en adolescentes, para explicar cada uno de estos tipos de condiciones. Las condiciones causales “suelen representar conjuntos de acontecimientos que influyen sobre los fenómenos, como por ejemplo, estar en una fiesta donde se ofrezcan drogas” (Strauss & Corbin, 2002, p. 143). Las condiciones intervinientes son aquellos sucesos que “mitigan o de alguna manera alteran el impacto de las condiciones causales sobre los fenómenos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 143). Un ejemplo de ello, siguiendo la misma investigación es:

Las condiciones intervinientes pueden ayudar a explicar por qué algunos

adolescentes continúan experimentando mientras otros no. Algunos pueden ser invitados a una fiesta sin saber que va a haber drogas, ensayarlas, decidir que se divierten tomándolas y continuar consumiéndolas. Otros, pueden haber ensayado la droga, pero les cayó mal y nunca volvieron a buscarla (Strauss & Corbin, 2002, p. 143).

El último tipo de condiciones consiste en las contextuales. Estas se explican como “el conjunto de condiciones específicas (patrones de condiciones) que se entrecruzan en las dimensiones en un tiempo y lugar para crear el conjunto de circunstancias o problemas a los cuales responden las personas por medio de la acción/interacción” (Strauss & Corbin, 2002, p. 143). Estas condiciones permiten explicar, siguiendo con el ejemplo anterior, “por qué un fenómeno como el de ‘experimentar con drogas’ es ‘limitado’ para algunos adolescentes mientras que puede llevar a un ‘uso abundante’ de drogas a otro” (Strauss & Corbin, 2002, p. 143).

2. Las acciones/interacciones se consideran “las respuestas estratégicas o rutinarias dadas por los individuos o grupos a los asuntos, problemas, acontecimientos o sucesos que emergen bajo estas condiciones. Las acciones/interacciones están representadas por las preguntas de quién y cómo” (Strauss & Corbin, 2002, p. 140), es decir nos explican, de qué manera sucede el fenómeno y quienes intervienen. Siguiendo la investigación sobre el uso de las drogas en adolescentes las acciones/interacciones fueron:

La vía de influencia [de las condiciones] sobre las acciones/interacciones puede ser directa o indirecta, más o menos lineal. Las condiciones pueden ser micro (o sea, más cerca de la fuente de la acción/ interacción, tales como la presión del grupo o querer desafiar la autoridad paterna) o macro (tales como la disponibilidad de las drogas en la comunidad y las actitudes culturales con relación a su uso) (Strauss & Corbin, 2002, p. 143).

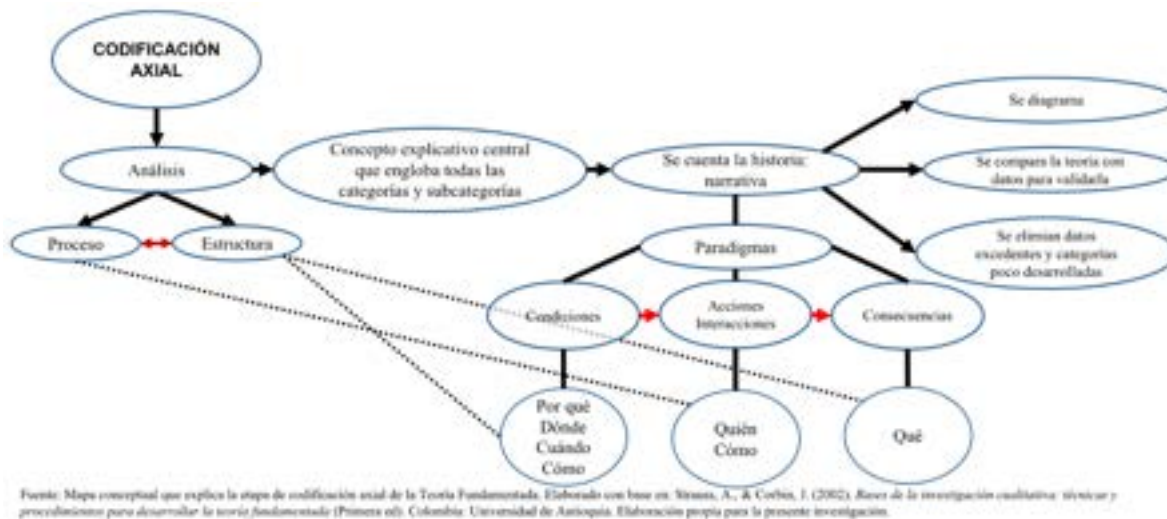
3. Las consecuencias son las derivaciones de lo que ocurre a partir de las condiciones y acciones/ interacciones. “Las consecuencias están representadas por preguntas

relativas a qué sucede como resultado de estas acciones/interacciones o por qué los grupos no responden a situaciones por medio de acciones/interacciones, lo que constituye un hallazgo importante por sí mismo (Strauss & Corbin, 2002, p. 140).

Conviene enfatizar que el fin de la codificación axial no consiste en identificar y enumerar condiciones causales, intervinientes y contextuales, sino que “el analista se fije en el entramado complejo de acontecimientos (condiciones) que lleva a que se den problemas, asuntos o sucesos a los cuales las personas responden por medio de alguna forma de acción/interacción, con alguna clase de consecuencias” (Strauss & Corbin, 2002, p. 143). Su finalidad es, entonces, analizar las categorías y sub categorías para poder encontrar las relaciones que permitan entender y explicar el fenómeno estudiado, “no estamos hablando un lenguaje de causa y efecto. Esto es demasiado simple [...] Hay múltiples factores que operan en diversas combinaciones para crear un contexto (conjunto de condiciones que se reúnen para producir una situación específica). (Strauss & Corbin, 2002, pp. 141 - 142).

En este momento de la codificación –aunque bien puede funcionar en los otros momentos- resulta útil la elaboración de esquemas. Éstos deben explicar el objeto de estudio y para ello “deben fluir, con aparente lógica y sin demasiadas explicaciones. Los diagramas integradores tampoco pueden ser demasiado complicados” (Strauss & Corbin, 2002, p. 168).

Figura 11



Codificación teórica o selectiva

El tercer y último nivel de análisis de los datos es la codificación selectiva o teórica. Consiste en “el proceso de refinar la teoría” (Strauss & Corbin, 2002, p. 157). Este proceso metodológico está compuesto por dos partes: la integración y el refinamiento de los datos.

El proceso de integración se lleva a cabo después de haber seleccionado, desarrollado y relacionado, a partir de sus propiedades y dimensiones, las categorías y subcategorías. Mediante la integración se va conformando la explicación teórica. Y de ésta, al igual que los tipos anteriores de codificación, surgirá del análisis de los datos, aunque el proceso, en este caso, implique un nivel más elevado de complejidad que da cuenta del conjunto. Esta tarea “incluye no sólo quién es el analista sino también la evolución del pensamiento que ocurre con el tiempo gracias a la inmersión en los datos y el cuerpo acumulado de hallazgos que hemos registrado en memorandos y diagramas” (Strauss & Corbin, 2002, p. 158).

Por tanto, el fin de la codificación teórica o selectiva consiste esencialmente en hallar las relaciones entre las categorías que posibilitan la explicación sustentada del

fenómeno de estudio. “Aunque las claves de la forma como se ligan los conceptos se pueden encontrar en los datos, sólo cuando el analista reconoce las relaciones como tales, éstas emergen. Además, siempre que hay un reconocimiento existe algún grado de interpretación y selectividad” (Strauss & Corbin, 2002, p. 158). Es importante tener en cuenta que los conceptos que llegan a ser propuestos como categorías son abstracciones y “representan, no la historia de un individuo o grupo, sino las historias de muchas personas o grupos reducidas a términos altamente conceptuales y representadas por ellos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 158).

De ahí que la teoría emerje cuando el investigador logre construir y explicar las relaciones entre las categorías. “Entonces los hallazgos deben presentarse como un conjunto de conceptos interrelacionados, no sólo como una lista de temas” (Strauss & Corbin, 2002, p. 159). Los cimientos de dicha teoría subyacen acorde a los actores en el planteamiento de una categoría central. Esta última es la que permite explicar el conjunto: “una categoría central tiene poder analítico. Lo que le otorga tal poder es la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo” (Strauss & Corbin, 2002, p. 160). Estos autores enumeran cuatro características de una categoría central:

1. Todas las categorías principales se pueden relacionar con ella.
2. Debe aparecer con frecuencia en los datos.
3. Las explicaciones que se desarrollan a partir de relacionar las categorías son lógicas y consistentes, y los datos no son forzados.
4. El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer una investigación. (2002, p. 161).

La categoría central funge como columna vertebral que permite integrar las

categorías para obtener como resultado una explicación coherente, lógica, sistemática y sustentada en los datos. Dicha explicación –la teoría- se presenta a modo de argumento donde se explica detalladamente qué ocurre con tal fenómeno dando cuenta de los cómo y los porqué. Algunos de las recomendaciones que al respecto aportan Strauss & Corbin (2002) son las siguientes:

Sentarse a escribir unas pocas frases descriptivas sobre lo que aparentemente ocurre aquí... volver a los datos crudos y releer varias entrevistas u observaciones ayuda a estimular el pensamiento” deteniéndose y haciéndose las siguientes preguntas: ¿cuál es el asunto o problema principal con el que parecen estar luchando estas personas? ¿Qué resuena una y otra vez? ¿Qué es lo que se percibe aunque no se esté diciendo de manera directa? (Strauss & Corbin, 2002, p. 163).

Para poner un ejemplo del desarrollo de esta fase de la Teoría Fundamentada, nuevamente retomaremos la investigación sobre el uso de drogas en adolescentes presentada por Strauss & Corbin. La manera de presentar el argumento de la historia fue con la herramienta memorando:

Memo-guion sobre el argumento de la historia. Aunque muchos adolescentes prueban las drogas, pocos se vuelven adictos. La mayor parte de los que entrevistamos consumieron drogas durante un tiempo limitado y en cantidades limitadas, y luego, cuando pasó la novelería, dejaron de consumirlas. Para ellos, parecía más un período transicional durante los años adolescentes en los que se experimenta con diferentes comportamientos, a veces "riesgosos", que luego desecharon cuando el comportamiento ya no les interesaba o dejaba de servir a sus propósitos.

Este era un paso importante en su desarrollo, pues les permitía retar la autoridad y tomar el control de los acontecimientos en su vida durante una época en la

que trataban de definir "quiénes eran" como seres independientes de sus padres, pero muy necesitados del apoyo y aceptación del grupo de amigos porque no estaban listos todavía para figurar como adultos. Usaban drogas como una manera de experimentar o como un ritual propio de esa época de la vida. O sea, solían comenzar la experimentación con drogas en una fiesta o con amigos, lo que indica la naturaleza de interacción social (excepto para aquellos que ya se volvieron adictos). Al consumir drogas, los adolescentes mostraban solidaridad con el grupo y una disposición a desafiar la autoridad. El uso de la droga les proporcionaba una manera de conseguir aceptación y, en la mayor parte, era una experiencia placentera (Strauss & Corbin, 2002, pp. 164 -165).

En este ejemplo podemos apreciar que el investigador construyó una narrativa desde las categorías previamente seleccionadas, con una serie de ideas conectoras para darle congruencia y sentido a la explicación del fenómeno. Las ideas integradoras se encuentran dentro del argumento de la historia “aunque no necesariamente se escriba como ‘estas condiciones se asocian con este fenómeno o proceso’ o ‘esta acción lleva a tal resultado’, las relaciones de ese tipo están implícitas (Strauss & Corbin, 2002, p. 164). Esto es, lo que realizamos tras el análisis de las entrevistas a actores, actrices, directores, público escolar y público general, así como nuestra observación, el análisis del guion, dossiers y también de la prensa alusiva: rebasar la descripción y la interpretación para generar una explicación que aporte a la generación de conocimiento. En los resultados de nuestra investigación (capítulo 8) veremos que dos categorías emergieron con igual fuerza por lo cual ambas, en interrelación, son las que nos permitieron, junto con las subcategorías, construir la explicación compleja del fenómeno estudiado.

Figura 12



Fuente: Mapa conceptual sobre el proceso de codificación teórica o selectiva de la Teoría Fundamentada. Elaborado con base en: Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Primera ed). Colombia: Universidad de Antioquia. Elaboración propia para la presente investigación.

CAPÍTULO 6: COMPRENSIÓN DE LAS PARTES

Esta parte del trabajo da cuenta de los resultados de la investigación de campo, basada en la teoría Fundamentada, para lo cual, en un principio, se exponen los hallazgos que se obtuvieron en cada obra de teatro sobre el Segundo Imperio montada en Querétaro en el 2017, a fin de que, en el siguiente capítulo, compararlas, revisarlas a la luz de puntos clave de las miradas interdisciplinarias para obtener conclusiones. Finalmente, estaremos en posibilidades de hacer un balance y mirar hacia delante.

Para realizar el análisis de las cuatro obras de teatro, por separado se buscó analizar los mismos indicadores a saber: la compañía teatral y la obra dentro del trayecto de la compañía; el libreto y las fuentes para su construcción y montaje; y la relación entre cognición y emoción obtenida tras la aplicación de las herramientas de análisis. Por supuesto que lo haremos problematizándolas como ámbito de enseñanza y no desde la crítica teatral y considerando los aportes de la Teoría Fundamentada expuestos en el capítulo precedente. Conviene comenzar enmarcando su puesta en escena 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.»¹¹ 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

¹¹ Programa de 150 Aniversario del triunfo de la República del 15 de mayo al 30 de septiembre, 2017, p.1.

mayo a julio, se presentó la obra *Yo Maximiliano*, que también analizamos (Latapí, en prensa, 2018, p. 2).

La cuarta obra presentada como parte de esta temporada de teatro histórico fue *Memorias de Concha Lombardo*, que la montó la misma compañía de *Un emperador y un presidente ante el espejo*. Aunque asistimos dos veces a dicha obra y en la entrevistas tenemos algunas menciones a la misma, no la consideramos en el análisis por no tener como protagonista directo al Segundo Imperio. En su lugar optamos por la obra *Yo Maximiliano* que se representó, de manera paralela, en otro recinto.

Es preciso indicar que esta temporada de teatro histórico, que fue sumamente exitosa pues en varias funciones constatamos que hubo 40 personas o más que no pudieron entrar por falta de cupo, no está aislada de otros eventos de teatro histórico llevados a cabo en Querétaro. Baste mencionar algunos. En el mes de abril del 2017 tuvo lugar una muestra de teatro histórico en el Teatro de la República en la cual participaron nueve estados de la república con obras vinculadas al tema de la Revolución y a la Constitución debido a su 100 aniversario. En voz de su organizador: “la respuesta del público fue excelente.” (Comunicación personal con el director de Difusión del Patrimonio Cultural de la Secretaría de Cultura, Arturo Mora, 27 de marzo del 2017). Y efectivamente, la larga cola que tuvimos que hacer para asistir a una de las obras me dio la oportunidad de conversar con algunos de los asistentes. Me impactó, en particular, una abuela que había llevado a sus nietos de seis y siete años a la función del día anterior y que narraba la emoción de los dos chicos por ir al teatro “a ver la historia”. El cierre de la muestra estuvo a cargo del Colectivo Mitote, una experimentada compañía local. La obra que presentaron cautivó a los asistentes. Presentó una perspectiva de la revolución queretana no oficialista. Hubo frases que resonaron muy fuerte como la de un trabajador de la fábrica de Hércules “los prietos hicimos ricos a la familia Rubio” o la de la protagonista, Petra, “la memoria es nuestra mejor arma” o “la alcurnia queretana no aprende de sus errores”. Tras la función, la persona que estaba junto a mí, ante mi pregunta ¿qué le pareció la obra? me respondió: “nomás cambian de uniforme pero los políticos son igual que hoy”.

El mismo tema del aniversario de la Constitución mereció una magna obra que se llamó *Los Constituyentes, espectáculo teatral y multimedia*, en la que participaron importantes actores de la tradición queretana.¹² Indagamos que unos de los actores fue Luis Rabell F¹³ quien, en el 2013, montó la obra *El túnel del emperador*, dato que nos hace pensar que se han presentado más obras que las que analizamos en este trabajo que han tratado el tema del Segundo Imperio. Nosotros nos ceñimos a las cuatro montadas en el 2017. Ya con este marco, proseguimos al análisis de las cuatro obras y lo haremos en el orden en el que se presentaron en el programa antes mencionado, y, al final, la que, ese presentó fuera del programa.

Un emperador y un presidente ante el espejo

La compañía teatral y la obra dentro del trayecto de la compañía

La compañía teatral Amigos del Teatro “nació con esta obra” (Entrevista 45), es lo que enfatizó Marisol Meré Alcocer, muy conocida en Querétaro como Sol Meré, fundadora y directora. Su trayectoria en el mundo del teatro comenzó desde muy pequeña pues a su madre le gustaba el teatro, desde chica participaba en pastorelas y posteriormente se “hizo en las tablas” (Entrevista 46) pues únicamente estudió un diplomado en actuación. Así, se formó en la práctica en el Corral de Comedias, en Cómicos de la Legua, en Bardos y en La Cartelera, principalmente. Hoy cuenta con 35 años de experiencia. Muchos de éstos los conjugó con su labor docente. Estudió en la normal para educadora y durante treinta años trabajó en la Secretaría de Educación Pública. Ha vivido estas dos profesiones de manera articulada al punto que dice que al dirigir y hacer teatro “no puedo abstraerme de ser

¹² Querétaro ha sido reconocido en certámenes nacionales e internacionales por la calidad de su teatro. Cimiento importante de ello fue la compañía Cómicos de la Legua, de la Universidad Autónoma de Querétaro, fundada en 1959 y que persiste a la fecha con gran dinamismo. Hoy existen, además, un muy buen número de compañías teatrales queretanas y de vecinadas en la ciudad.

¹³ Hijo de Francisco Rabell, quien fuera de los fundadores de Cómicos de la Legua y que iniciara en 1984 otra importante compañía, Corral de Comedias, también vigente a la fecha y semillero de muchos actores y actrices.

maestra” (entrevista 46) y en su práctica docente “siempre hacía dramatizaciones con los niños” (entrevista 46). Asimismo, comentó que “a mis hijos y a mis vecinos siempre los ponía a hacer pastorelas” y en su lenguaje expresa contundentemente su postura frente a la manera de entender su rol pues asevera que “el director te va acompañando o apoyándote en el andamiaje como diría Vigotsky” (Entrevista 46).

La composición de la compañía teatral es predominantemente familiar. En el análisis que hicimos de los folletos de mano de *Un emperador y un presidente frente al espejo*, el cual se cotejó con las entrevistas, se denota que varios de los personajes del reparto han pertenecido o pertenecen a esta familia queretana y que los demás son amigos de la directora. Algunos sí ejercen el teatro de manera profesional. Su esposo ha sido el encargado de utilería.

El libreto de la obra fue escrito por Adrián Rebolledo, un maestro de inglés quien fundó una pequeña compañía teatral con la intención de que los museos cumplieran mejor su función pedagógica. Sol Meré actuó como Concha Lombardo, esposa de Miguel Miramón. Su amiga Conchita Lambarri, quien fuera en ese momento directora del Museo de la Restauración de la República “me insistió mucho para que retomara la obra”, narra la actual directora, quien pidió autorización para “adaptarla a un código más teatral integrando información histórica con la mayor precisión posible.”¹⁴ Sol Meré se formó asistiendo, durante cinco años, a los Encuentros Nacionales de Historiadores del Segundo Imperio en el Museo de la Restauración de la República. Con ayuda de Carlos Rangel, artista multidisciplinario queretano, amigo de la familia Meré Alcocer, se adecuó el guion. Se conservó la idea original de Rebolledo. La directora explica: “Él estaba viéndose al espejo un día y dijo ¿qué diría Juárez si se viera al espejo y también viera reflejado a Maximiliano y qué diría Maximiliano?”.¹⁵ De los cambios que le hicieron al libreto reportan la introducción de más personajes, entre ellos el soldado, el sacerdote y el narrador, este

¹⁴ s/a (24 de junio de 2014) Diario de Querétaro, Maximiliano y Juárez se encuentran en el escenario, p. 4 F.

¹⁵ Ibid. en un pie de foto el artículo enfatiza “La obra coloca frente a frente a personajes históricos que nunca se vieron en persona.”

último interpretado en varias ocasiones el propio Carlos Rangel. Sol Meré comenta que fueron procurando el rigor histórico “al principio le dimos mucha importancia a la vientiunilla¹⁶ pero hoy ya sólo queda la taza sobre su escritorio pues vimos que era leyenda (entrevista 45). “Para el montaje buscaron que todos los objetos fueran originales. La levita que usa Juárez tiene más de cien años. La mayoría de los objetos eran de mi suegro.” (entrevista 46). Carlota usa perlas originales que eran de la abuela de la actriz; el narrador le presta a Carlota vieja una chalina y un vestido que eran de su propia abuela.

Algunos ensayos eran verdaderas clases de historia. “La directora les pidió que investigaron sobre su personaje ¡y todos corrieron a Wikipedia! Entonces yo intervine y les llevé fotocopias más confiables” comentó Carlos Rangel, el narrador (entrevista 58). El joven que interpreta a Maximiliano, comentó que él quiso hacer su propia versión del personaje para lo cual “leí internet, videos” (entrevista 68).

La obra se estrenó el 19 de julio del 2013 como cierre del X Encuentro de Historiadores del segundo Imperio y la Restauración de la República, precisamente en el Museo de la Restauración de la República. A juicio de la directora ese es “su lugar pues es muy significativo hacer la obra en la que fuera la última prisión de Maximiliano.” (entrevista 46). En una ocasión se montó en la capilla del Cerro de las Campanas. La obra analizada en el 2017 se presentó en el recinto de la Antigua Estación del Ferrocarril, en un espacio que se adaptó como foro. Se llevaron a cabo cuatro funciones, los días 5, 12, 19 y 29 de mayo del 2017. Tras la presentación de la función del 19 de mayo, el encargado del Recinto a Juárez del Palacio Nacional, quien fue de la ciudad de México a Querétaro a ver la obra, les propuso montarla ahí lo cual se llevó a cabo el 14 de octubre del 2017. Sobre la importancia de presentar una obra sobre el Segundo Imperio, justo en tal recinto, ya nos referimos en el capítulo 8.

Didáctica

¹⁶ La vientiunilla refiere a una leyenda que ha circulado -y aún hoy lo hace- que atribuye el deceso del presidente Benito Juárez al envenenamiento por una planta llamada así.

“Esta obra es totalmente didáctica y pedagógica a través de hechos que no son tan accesibles a maestros” asevera tajantemente la directora. (entrevista 45). La han visto “desde niños de primaria hasta estudiantes de maestría en historia”¹⁷ En nuestras observaciones identificamos a maestros asistentes y “los estudiantes van entreverados en el público” (entrevista 45). En el dossier de la obra de hecho se le posiciona como “un excelente medio para acercarnos a la historia de una manera didáctica y difundirla” (Dossier de *Un emperador y un presidente ante el espejo*, p. 3). Asimismo, se asienta que “para las instituciones educativas ofrecemos la posibilidad de integrar a sus alumnos dentro del elenco de la obra y ser parte viva de la misma en funciones privadas concertadas para su institución” (p. 6). Tras indagar vimos que esto no ha operado pero la directora informó a la prensa que puso “una función única sobre Benito Juárez a petición de una escuela secundaria”¹⁸ y que ha formado un grupo de teatro histórico infantil que presentó el 29 de septiembre del 2017 la obra *1810*.

En la obra analizada la función didáctica la vemos fuertemente expresada al menos en dos aspectos. El primero es el hecho de que la directora sea de origen maestra y que en el elenco haya maestros. Como ella misma comenta: “El tenor Carlos Edgar López Chávez es maestro de arte. Llevó a sus alumnos y les gustó tanto que algunos ya participan en la obra.” (entrevista 45). Este aspecto indudablemente ha marcado la obra. El segundo aspecto es la música viva y cómo la posicionaron para involucrar al público. La obra integró un conjunto de tres músicos (guitarra, chelo y viola) con tres piezas compuestas especialmente para *Un emperador y un presidente ante el espejo* y otras piezas tradicionales. En algunas de las funciones del 2013 entregaron a cada persona del público un cancionero bajo el título de “Letra de las canciones para la participación del público”. Aunque dicho cancionero no se repartió en las obras que analizamos en el 2017 nos llamó

¹⁷ s/a (24 de junio de 2014) Diario de Querétaro, Maximiliano y Juárez se encuentran en el escenario, p. 4 F.

¹⁸ Cortés, M (18 de julio del 2017) Noticias. Cuatro años de “Amigos del teatro, Santiago de Querétaro”, p. 3E

la atención que varias personas, sobre todo señoras mayores, cantaron de manera espontánea algunas canciones, en particular “Adiós mamá Carlota” a la cual ya hemos hecho mención en el capítulo 4 como muy relevante sátira, “La sandunga”, que es un son que era muy popular en ese tiempo y sigue siendo muy conocido y “La paloma”, pieza favorita de Carlota a la cual los republicanos le sustituyeron la letra por algunos versos burlones. En los momentos de la obra en la que se entonaron las canciones observamos que, los públicos, en general, se mostraron muy emocionados.

La pieza principal, con letra y música de Gerardo Rebolledo, al final expone la idea de la historia de “que la historia los juzgue a los dos” de modo que con esta pieza se busca transmitir una idea de la historia. La idea de que la historia enseña les fue especialmente importante en las primeras funciones. En palabras de la directora: “en la primera temporada la gente se acercaba a preguntarnos como si fuéramos historiadores...que si sí lo mataron o no pues en El Salvador se encontraron vajillas del imperio” “La gente se quedaba con el gusanito...no pocos dijeron voy buscar más.” (entrevista 46).¹⁹

Cognición y emoción

“La obra está llena de momentos emocionales” (entrevista 45) y “el teatro son emociones” (entrevista 46) enfatizó la directora. Ello lo constatamos en las observaciones que hicimos. En una de las funciones una señora del público se emocionó tanto que cuando salía Maximiliano gritaba “¡pobrecito! ¿por qué te dejaste? Y ante Juárez ¡qué malvado! ¿por qué no le contestaste las cartas?”

En esta obra es de destacar la vinculación cognitiva-emocional del elenco respecto a Maximiliano. Encontramos ésta en varias de las entrevistas. El narrador, quien como ya se

¹⁹ Hace referencia a la idea que se encontró en varias personas de que como Juárez era masón y Maximiliano también lo era, perdonó la vida al emperador debido a que entre masones no se pueden matar. Que entonces Maximiliano se fue a vivir al Salvador con el nombre de Justo Armas. La directora respondió que en una conferencia del historiador Villalpando él afirma que en el Salvador estuvo un hermano de Maximiliano. En la obra *Yo Maximiliano* constatamos que, efectivamente, tras ver la obra una persona recordó esta idea y fue a investigar sobre ella a internet, como se verá más adelante.

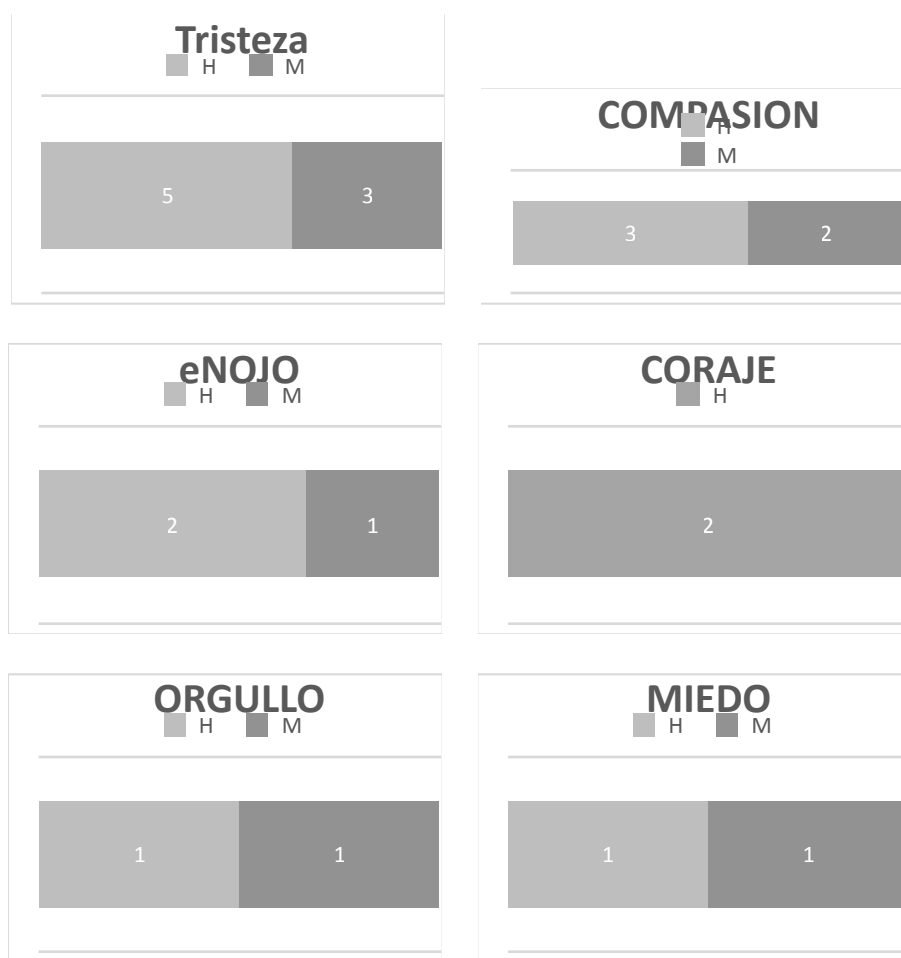
dijo, junto con la directora, adaptó el guion de Rebolledo, afirmó: “Maximiliano para mí es un personaje entrañable. Toda la vida he tenido tirria por Juárez. Yo me identifico con Maximiliano como ser humano (entrevista 49).” Y luego viene una vinculación afectiva muy fuerte que se deriva de una filiación. La directora revela que cuando su hijo hizo el papel de Maximiliano “Mi esposo le dice: mi hijito, por tu sangre viene tu tatarabuelo que defendió a Maximiliano” (entrevista 49) que en realidad sería su chozno, esto es por la parte paterna y, por la materna, “Al principio yo pensaba guau Maximiliano. El güerito. Mis hermanos me contaron que mi papá les platicó que su abuelo había venido con el ejército francés, que era médico” (entrevista 49). En otra temporada de la obra, el intérprete de Maximiliano, quien en ese entonces era y hoy lo es, director del recinto del Cerro de las Campanas, Gustavo Guerrero, “descubrió que su bisabuelo vino con el ejército francés, no somos ajenos” (entrevista 49).” Ahí encontramos una importante clave explicativa de las metacogniciones y metaemociones que la directora y miembros clave del elenco imprimen a la obra.

En el muro de Facebook de la directora (Facebook Sol Meré, 19 de mayo del 2017) enuncia que la obra es “un homenaje a la población civil queretana testigo del sitio de 71 días en nuestra muy leal ciudad de Santiago de Querétaro donde seguramente mis bisabuelos fueron testigos y sufrieron”, de modo que, como compañía teatral queretana, empatiza enormemente con los personajes que a su juicio “están vivos” (entrevista 45). Sobre Juárez hay un contrapeso sobre todo con una de las actrices, la que actúa como su esposa, quien se cataloga como republicana. De hecho, en el público la escena en la que muere la esposa de Juárez es de las que encontramos de más impacto emocional. Una persona (mujer adulta), quien confiesa muy pobres nociones de historia, asevera que “fue el momento que más le conmovió...me torció, me dobló [se toca el corazón] cuando muere Margarita Maza de Juárez...es el Juárez humano” (entrevista 47). No obstante, en las entrevistas predomina la compasión hacia Maximiliano: “Yo sentí compasión por Maximiliano, pobrecito lo que pasó, lo que sufrió” (entrevista 56).

Al analizar en conjunto las emociones expresadas en la obra vemos que el libreto, como detonador, es muy relevante pues los entrevistados lo citan en múltiples ocasiones. Es

también relevante que el sentirse conmovido o compadecerse precede el saber que Maximiliano era víctima de las circunstancias ante lo cual la gente empatizó y sintió, en primer lugar, tristeza (ocho personas); en segundo lugar compasión (cinco); en tercer lugar enojo, (3 personas); y en cuatro lugar coraje, orgullo y miedo (dos personas en cada caso). Los otros episodios emocionales que más reporta la gente son el momento en que Concha Lombardo, esposa de Miguel Miramón, quien sería fusilado con Maximiliano, pide clemencia a Juárez y éste no la concede y el momento en que van a fusilar a Maximiliano. Tenemos registros de sentimientos de 19 personas, doce varones y siete mujeres por lo que aquí no procede una comparación en cuanto a género, la cual sí se hará en el próximo capítulo al contrastar todas las obras. Los lugares del cuerpo en los que las personas mayormente plasmaron las emociones en las siluetas fueron el corazón, la cabeza, el estómago y la garganta.

Figura 13



Principales emociones reportadas en *Un emperador y un presidente ante el espejo*. Emociones

preponderantes expresadas por diferentes tipos de público y por el elenco. En cuanto a su relación con el cuerpo en cuatro ocasiones se asoció la tristeza al corazón; en otras la expresión de las partes del cuerpo implicadas en relación con las emociones suscitadas fueron diversas, es decir no se hallaron constantes. Elaboración propia para la presente investigación.

En cuanto al nacionalismo en esta obra las personas en general lo asocian con Juárez y con la defensa del país ante el invasor y recuerdan que en la escuela se hablaba mucho de Juárez y poco de Maximiliano. “No me acuerdo de haber estudiado a Maximiliano en la escuela” (entrevista 57) afirmó un alumno de tercer grado de secundaria” y más aún quien interpreta a Maximiliano, chico de 18 años, asevera “mmm no me acuerdo mucho de haberlo estudiado en la escuela... quizás lo pintaban un poco como villano, pienso que a Juárez lo pintan demasiado como héroe” (entrevista 68). Por su parte un alumno de bachillerato afirmó que “la obra tiene una tendencia totalmente hacia Maximiliano, el afectado era Maximiliano” (entrevista 56) y una alumna de educación superior enunció “en la obra ponen a Maximiliano y a Juárez en desequilibrio...ponen a Maximiliano en un papel de pobrecito...y a Juárez en un lugar de abusador” (entrevista 55). Y el sentimiento nacionalista emerge, desde el presente, cuando esta misma alumna aseveró “es como nos sentimos con Trump, tienes que defender tu posición.” (entrevista 55).

Noticias del Imperio

La compañía teatral y la obra dentro del trayecto de la compañía

La compañía teatral que ha montado *Noticias del Imperio* es Atabal Creación Artística A.C. Ésta, como consta en el folleto de mano de la temporada de teatro histórico, objeto del análisis que aquí realizamos, ha sido beneficiada por la FONCA, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes en el programa México en Escena. Fue creada el 2006 y tiene múltiples producciones y presencia en radio y prensa.²⁰ La directora general y artística es Ana Bertha Cruces, actriz de reconocida trayectoria, quien hace el papel de Carlota en la obra. Presentaron *Noticias del Imperio* los sábados 3, 10, 17 y 24 de junio y los sábados 1, 8, 15,

²⁰ Atabal tiene un sitio web www.atalbateatro.com donde alberga su producción en radio (programas semanales en la radio local desde el 2016) y reseñas y colaboraciones en la sección semanal “Tinta para un Atabal” en el Diario de Querétaro. Se da cuenta de los talleres de alto nivel y otras experiencias de la compañía.

22 y 29 de julio, en la que fue la sede de la temporada de teatro histórico: la Antigua Estación de Ferrocarril.

La obra se estrenó el 24 de noviembre del 2006 y hasta julio del 2017 llevaban 280 representaciones. La historia del libreto la narran tres de sus autores. El reconocido dramaturgo Mauricio Jiménez²¹, quien hoy es cercano a la compañía Atabal, en una ocasión vio a Ana Bertha Cruces haciendo una improvisación para la obra *Corona de sombras* –importante obra de Rodolfo Usigli a la cual nos referimos en el capítulo 4, que él iba a montar. Ana Bertha le dijo que para interpretar a Carlota ella se inspiraba en la novela *Noticias del imperio* de Fernando del Paso. Así fue como él ideó hacer una obra de teatro inspirada en dicha novela.

“El guion se construyó en acción, a cuatro manos. Le llaman narraturgia pues fue a partir de una obra literaria” (entrevista 20). Estas cuatro manos fueron la de Mauricio Jiménez, la de Ana Bertha Cruces, las de Ricardo Leal Velasco, actor, músico, y director de escena con trayectoria de talla internacional, y las de su esposa Alma Rosa Martín Suárez, también con gran trayectoria en las artes escénicas y en su enseñanza. Al principio, para documentarse, consiguieron diversos libros sobre el Segundo Imperio, en particular sobre los personajes centrales pero, poco a poco, acordaron que la novela en sí misma era suficiente. Y tuvieron la idea de retomar algunos aspectos del cuento *El guardagujas* de Juan José Arriola²². Mauricio Jiménez participó de inicio como director pero por sus ocupaciones ya no pudo estar cerca del proceso por lo cual invitaron, en el 2010, primero

²¹ Mauricio Jiménez es un escritor y director de teatro que ha formado parte del Sistema Nacional de Creadores y de la Academia Mexicana de Arte Teatral con trabajos relevantes dentro y fuera de México. Ha montado teatro entorno a diferentes épocas históricas. En el 2015 creó una obra actual muy fuerte que protagoniza a una maestra de historia. Buscamos contactarle para realizarle una entrevista entorno a *Noticias del Imperio* pero no fue posible conseguirle.

²² La idea de un forastero en una estación de un tren y otros aspectos más profundos como los hipertextos de un guardagujas. Por ello el montaje en la antigua estación de tren, para el cual fue creada esta obra, tiene gran significado. De hecho el paso real y fortuito de los trenes cuando se representa la obra es concebido por el protagonista como de alto significado “en la llegada de los trenes hay coincidencias de realidad ficción” (entrevista18).

como asistente y después como codirector, a Carlos Contreras. Al respecto éste último comenta “esta obra no sólo me conmovió, sino que transformó literalmente el curso de mi vida y de mi forma de ver y hacer teatro” (entrevista 17). Ricardo Leal y Ana Bertha Cruces quedaron en los dos papeles que tiene la obra. Con la obra lista contactaron al autor de *Noticias del Imperio*, que había sido amigo de Arreola; al principio no quería que se llamara igual que su novela pero, cuando la leyó, accedió. Del Paso pudo ver la obra cuando ya estaba muy enfermo. “Fue muy emotivo” (entrevista 18) pues “se conmovió” (entrevista 20).

Han tenido diversos equipos para ayudar en el vestuario, en la iluminación y en la música. Elemento fundamental es que Ricardo Leal, como músico, incorpora en su actuación un chelo y una armónica. Se ha presentado en diversas partes de la República. Escenarios importantes han sido, en la ciudad de México, el Palacio de Bellas Artes en un homenaje a Fernando del Paso, en Monterrey, lugar en el que el público les llevó fuentes primarias, y en la Muestra Nacional de Zacatecas, en la que la obra fue muy bien recibida.

Didáctica

Si bien Alma Rosa Martín asienta que la intención de la obra no fue “transmitir la historia” (entrevista 16) identificamos su función didáctica en varios elementos. En un primer lugar la propia historia que ha tenido el montaje de *Noticias del Imperio* en su relación con el público. Relata Ana Bertha Cruces que en las primeras temporadas ponían afuera del foro un puesto de venta de libros relacionados con la obra. “La gente regresaba y que ya había leído el libro” (entrevista 20). Alma Rosa Martín recuerda que en sus inicios la gente llegaba a platicar mucho y en una ocasión ocurrió un hecho muy interesante: “unas personas nos llevaron frijoles saltarines pues es lo que regalaban a Maximiliano cuando llegó pues eran frijoles de la suerte” (entrevista 16). En ello vemos expresados procesos dialógicos en los que tanto el elenco como los públicos aprenden mutuamente.

Asimismo, las personas relacionan la obra con su escuela, es decir con su aprendizaje formal, en particular los estudiantes de bachillerato. “En la escuela nos dicen

que Juárez era el bueno y Maximiliano el malo” (entrevista 21) asevera un estudiante de preparatoria y otro “antes de la obra no había visto nada de Maximiliano fuera de lo que me dijeron en la escuela” y “aparte de la escuela no he visto ni leído nada de esa época (entrevista 22) y “en la primaria me dijeron que Juárez era el bueno y en secundaria que Maximiliano vino a México engañado” (entrevista 23) de modo que relacionan sus saberes previos con lo que la obra aporta. Y no sólo lo hacen los alumnos que tienen presentes sus saberes escolares sino los adultos como una señora que afirmó “En mi escuela Maximiliano estaba borrado...casi lo vine a conocer cuando vine a Querétaro” (entrevista 9) y un señor “lo que te transmiten en la escuela es proJuárez (entrevista 11).

Asimismo, como en *Un emperador y un presidente ante el espejo*, en *Noticias del Imperio*, vemos que tanto los artífices del libreto como los dos actores del reparto, son docentes. Tanto Alma Rosa Martín, como Ana Bertha Cruces y Ricardo Leal, dan clases en la Universidad Autónoma de Querétaro. Dos dan clases en nivel superior y uno a nivel bachillerato.

Cognición y emoción

En esta obra vemos con claridad que el público construye con base en los saberes que tiene antes de ver la obra. Recibe el mensaje del libreto y todos los insumos que aporta el montaje y, con base en ello, elabora conclusiones. Tanto en sus saberes previos como en los estímulos que recibe encontramos elementos cognitivos y emocionales.

En cuanto a los personajes centrales, que es en lo que hemos reparado nuestra atención, encontramos en el elenco y en el público puntos importantes que mencionar. Entorno a los saberes previos, además de provenir de la escuela, la gente parafrasea lo que dice el libreto. Una joven que afirma “Juárez está muy metido en nuestra sangre...tantas calles...” (entrevista 6) con lo cual se refiere a los monumentos, barrios y, efectivamente, a las innumerables calles en el país que llevan el nombre de Benito Juárez.

Resalta la construcción de la visión de los personajes a partir de las vivencias familiares. Un adulto comenta: “En mi familia Juárez fue el traidor más grande del país. Si

leen el tratado de McLane Ocampo²³ les daría asco” (entrevista 11). Destacamos que es el único caso de todo el análisis en el que se expresó la emoción de asco, la cual, como se vio en el capítulo 3, en una emoción primaria. Como no se reportó como suscitada por la obra sino como un argumento hipotético contrario a Juárez, no se reporta en los resultados que aportaron los entrevistados por medio de la herramienta de silueta. Otra experiencia de filiación familiar, semejante a la reportada en *Un emperador y un presidente ante el espejo*, que implica una toma de postura, es la que reporta un maestro asistente a la obra: “El secretario de Hacienda de Miramón fue mi tatarabuelo, Desiderio Samaniego. Puso lana para mantener a Maximiliano y lo albergó en su casa. Mi abuelo se avergonzaba de ello y decía no quiero que mis nietos se burlen de las fotos y de la posición que tuvimos” (entrevista 12). Aquí encontramos una situación compleja pues el entrevistado entra en conflicto entre la postura liberal y la conservadora. Lo resolvió cognitivamente. Expresa necesario entender ambas posturas y lo explica al decir que el problema se debió a que había dos posturas muy fuertes. La filiación hacia Carlota, con la cual también se expresa un conflicto, la vivió nada menos que la actriz que la representa. Expresa: “Al principio yo tenía mucha pelea con Carlota pues yo no soy para nada partidaria de la derecha. Yo soy mujer guerrera, mujer que pelea por la justicia, por el despojo, por los más desposeídos” Pudo conciliar el conflicto así: “hubo una reconciliación e integré la mexicanidad de Carlota...ya pudo fluir...es una heroína” (entrevista 20).

Y de ahí deviene otro aspecto muy relevante y es el nacionalismo que se vincula al presente. Antes de abordarlo hemos de dar cuenta de la transformación en el tiempo que, a juicio tanto de los actores como de una sobrina de la directora, han tenido los personajes. “Los personajes han ido cambiando a lo largo del tiempo. “Maximiliano hoy tiene mayor tono trágico que anteriormente” (entrevista 11) asienta Ricardo Leal. “Carlota se

²³ El Tratado de McLane Ocampo fue un pacto que los liberales negociaron con Estados Unidos a fin de que éstos les brindaran ayuda. Estados Unidos daría a México apoyo militar y económico a cambio del derecho de tránsito por el istmo de Tehuantepec (antecedente del canal de Panamá). Este tratado no entró en vigor pues el senado norteamericano no lo aprobó. Por su parte, los conservadores buscaron el apoyo de España, mediante el Tratado Mont-Almonte por medio del cual, a cambio de ayuda económica, le ofrecieron poder intervenir en la vida política y económica del país. Tampoco se llevó a la práctica. Ambos tratados se han usado, en diferentes momentos, como argumentos de ataque entre las posturas liberales y las conservadoras.

transformó a lo largo de los años” comenta la sobrina de Ana Bertha Cruces quien ha visto la obra en múltiples ocasiones (entrevista 20).

Respecto al nacionalismo éste emerge con mucha fuerza. Varios entrevistados lo remiten de manera directa. “La obra nos hace sentir un nacionalismo” dice un científico (entrevista 11). Las mujeres se enganchan con el amor por México que expresa Carlota. “Carlota transmite añoranza, amor por México” (entrevista 14) afirma una funcionaria de la Secretaría de Educación Pública y una maestra jubilada afirma: “Carlota da el mensaje importante de amar a México, quererlo de veras... Cuando Carlota dice quiero el zarape de Saltillo...quiero esa comida mexicana yo pienso ¿cómo regreso a eso? ...Me hizo recordar la parte de mi papá indígena...mi mamá me traía moños para las trenzas, me sentía orgullosa” entrevista 13). Y el nacionalismo lo vinculan al presente. Un ingeniero dice: “la obra te hace surgir el verdadero nacionalismo, no votar por el menos peor” (entrevista 15) por lo que remite al ejercicio ciudadano del voto; una licenciada en diseño que trabaja para una organización de la sociedad civil dice “estamos muchos haciendo mucho por este país uno del cual nos sentimos orgullosos” (entrevista 10) y una joven lo vincula incluso al consumo “yo creo que sí hay un sentido de ser mexicano, en la generación de hoy buscamos comprar lo mexicano” (entrevista 6). Encontramos también dos connotaciones con respecto al país, que denotan relación con el presente pero en forma dolorosa. Dice Ana Bertha Cruces “Cuando digo mucha sangre se había derramado ya por nuestra culpa pero mucha más habría que derramarse, estoy pensando en los muchachos de Ayotzinapa”²⁴ (entrevista 20). Por su parte la maestra jubilada expresa su dolor por lo que entiende como ausencia del país. “El tren que pasa y no pasa, los muchos boletos que tienen que comprar para no llegar a ningún lado ¿dónde está Maximiliano? ¿dónde está nuestro país? Tampoco lo encuentras. Hay un dolor tremendo, tremendo, tremendo...” (entrevista 13). En las siluetas en las que los entrevistados registraron los episodios emocionales que les fueron más significativos destacó el momento en el que Carlota enumera las riquezas de México y se reportó sentirse mayormente en la cabeza y, en segundo lugar, en el corazón.

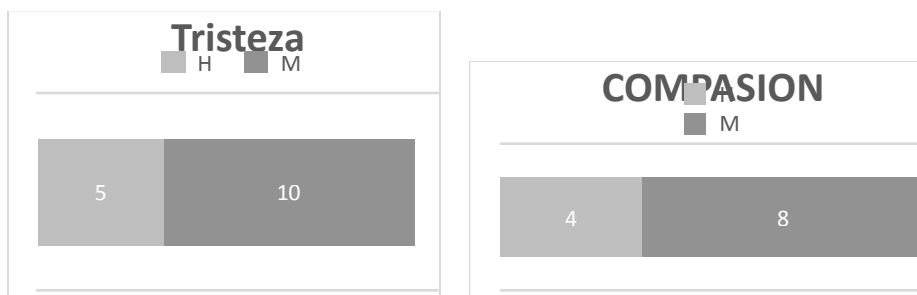
²⁴ Se refiere a la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa, en Iguala, en el estado de Guerrero. La noche del 26 de septiembre del 2014 la policía atacó a dos autobuses, hecho que ha cimbrado grandemente al país.

Con lo anterior queda probada la manera en que *Noticias del Imperio* detona cogniciones y emociones. Lo expresa con exactitud Alma Rosa Martín “La obra tienen una parte racional muy importante, todos esos pensamientos que se van construyendo, tejiendo la historia, pensando si es o no es, pero por otro lado, la parte emotiva, corazón, mujer, locura” (entrevista 16). “La forma en que está presentada es para generar emociones”, afirma la maestra jubilada (entrevista 13) y Ricardo Leal: “Lo que yo he visto es que las mujeres de 50, bueno desde 40 lloran...eso me hace ver hasta donde llegamos” (entrevista 18).

Ahora bien, de acuerdo a Ana Bertha Cruces las personas van a ver la obra en búsqueda de identidad. Lo expresa así: “En este tiempo tan complejo que estamos viviendo la gente quiere encontrarse, por eso va al teatro histórico, la gente quiere identificarse con alguna raíz, es una necesidad” (entrevista 20). Y en ese tenor la gente necesita encontrar respuestas, en este caso, respuestas a un hecho traumático para la nación y en particular para la ciudad de Querétaro. No la encuentran en la historia oficial ni en la académica y por eso la buscan en otros ámbitos como son las novelas, las series televisivas, y en el teatro del cual nos ocupamos. Es muy ilustrativa la frase de la maestra jubilada cuando afirma: “La historia nos presenta los personajes como de plástico...Los historiadores tienen la culpa, están igual que los nutriólogos...ora que sí, ora que no” (entrevista 13). De modo que lo contrario del plástico es la carne y hueso, de forma que lo que la gente busca es la humanización de los personajes y sí la encuentra en el teatro. Ricardo Leal afirma que a su modo de ver “la historia es válida en el teatro siempre y cuando la historia tenga un contacto con las diversas posibilidades” (entrevista 18) y ello lo consiguen al menos en una joven que concluyó “Yo no sé si amar a Juárez o alucinarlo. ¿Qué hubiera sido de México si no hubieran matado a Maximiliano?” (entrevista 6). Pero esta visión es excepcional ya que predomina la idea de que la obra, con todo y que presenta un Maximiliano ingenuo y débil y una Carlota ambiciosa, está a favor del Imperio. En palabras de la historiadora entrevistada en esta obra predomina la victimización de los emperadores. A su juicio ello se explica pues “Hay una venia imperialista en Querétaro. Hay una victimización, una victimización del gobierno invasor que finalmente fue eso” (entrevista 67). Las emociones

expresadas ante episodios significativos identificados por los entrevistados en la obra son las siguientes:

Figura 14





Emociones preponderantes expresadas tras la obra *Noticias del Imperio* ante la aplicación de la herramienta de entrevista (siluetas). En primer lugar, las personas expresaron tristeza (15 personas), luego compasión (12 personas), coraje y la culpa quedan expresados por igual (9 personas), enojo (8) así como el orgullo y el miedo (5 personas) y la resignación (4 personas). La variable de género no se interpreta de manera comparada pues no se entrevistó en igual número a mujeres que a varones. No obstante, se presenta así para, en el siguiente capítulo, hacer un comparativo global de las cuatro obras. Es de resaltar que el actor protagonista enfatiza la culpa siendo que esta aparece en tercer lugar. Ricardo Leal asevera que lo que más ha percibido él a lo largo de los años es que “hay un sentimiento grande de culpa en el mexicano por haber sido injustos” (entrevista 18). Elaboración propia para la presente investigación.

La loca de Miramar

La compañía teatral y la obra dentro del trayecto de la compañía

La compañía teatral que ha montado el monólogo la *Loca de Miramar* es el Grupo la Vuelta México, fundada por los actores y directores Ivonne Ruiz y Benito Cañada. En el 2017, año en que representaron esta obra dentro de la muestra de teatro histórico que analizamos

(sábados 2, 9, 16, 23 y 30 de septiembre) cumplieron 25 años de haberla estrenado. El libreto es una adaptación de la novela *Noticias del Imperio* de Fernando del Paso –como la obra de teatro antes referida- hecha en este caso por la directora Norma Barroso. En el 2004 Ivonne Ruiz audicionó para el papel de Carlota en el Instituto Nacional de Bellas Artes, ganó y durante algunos años lo representó. Cuando Norma Barroso falleció se hizo cargo de la dirección Benito Cañada. Ivonne Ruiz y Benito Cañada fueron matrimonio durante muchos años; su vida profesional también estuvo enlazada pues ambos estudiaron en la Escuela Nacional de Arte Teatral, en México, compartieron sus posgrados en España, en la Universidad de la Coruña, institución de la cual ambos obtuvieron el Doctorado en Teatro, expresión corporal y sociedad, la investigación didáctica, y, actualmente los dos son docentes-investigadores en la Universidad Autónoma de Querétaro. Tras su separación, Benito Cañada sigue dirigiendo la obra. Además de esta relación, como en *Un emperador y un presidente ante el espejo* y *Noticias del Imperio*, el montaje de la obra incluye a otros miembros de la familia, por ejemplo, “mi mamá me ayudaba a maquillarme con base en las arrugas de una tía” (entrevista 29) afirmó la actriz.

La loca de Miramar se ha presentado, a lo largo de estos 25 años, en distintas partes de la República. Nos llamó la atención la mención que refirió Cañada sobre la presentación en un congreso de psiquiatría, en el cual los médicos les preguntaron “¿cómo pueden llegar a generar estos gestos, esas miradas que nosotros vemos en los pacientes” (entrevista 69). Se ha presentado también en varios lugares de España en el marco de festivales de teatro, lo mismo que en Francia e Inglaterra. Al respecto Ivonne Ruiz comenta que “en otros países en la que la he presentado ha gustado mucho pues el teatro tiene un lenguaje universal que son las emociones. La gente recibe un resumen de la obra en su idioma, pero luego todo la reciben con el sentimiento y ahí es donde los atrapamos” (entrevista 30).

Didáctica

“Las primeras funciones de *La loca de Miramar* hace 25 años fueron para escuelas secundarias y eso me marcó” (entrevista 29). Han presentado la obra en muchas escuelas a lo largo del tiempo y en diversos contextos. Tanto Benito Cañada como Ivonne Ruiz cuentan diversas anécdotas ocurridas sobre todo en escuelas rurales en la Sierra Gorda de Querétaro. Destacan dos, la primera por el desconocimiento del tema (Ivonne pidió con

antelación a la directora un cuadro de Maximiliano para ambientación y la directora apenada le dijo que por ningún lado consiguió un cuadro de Zapata) y, la segunda, por la respuesta de los niños “Fuimos una vez a una escuela en San Joaquín, en un lugar alejado y muy pobre. No había nadie, pero me paré enfrente (era un programa gubernamental y nimodo de no dar la función) y salieron de la nada muchos niños. Al final los niños corearon el inicio de la obra ¡María Carlota Amelia Lucrecia Clementina Leopoldina! ¡Increíble! ¡Se lo habían aprendido de memoria!” (entrevista 30). Destacamos que en el caso de esta obra, el gobierno ha promovido la presentación de la obra en escuelas. Asimismo, el último comentario refiere a la función mnémica que el teatro puede provocar. Aclaramos que no pudimos profundizar pues no estaba entre nuestros objetivos analizar o incluso medir la memoria.

Cognición y emoción

Como en las obras precedentes, en esta obra encontramos que los entrevistados se remiten a los saberes previos que estudiaron en la escuela y los ponen en contraste con lo visto en la obra, como afirma un estudiante de la licenciatura en historia: “Nos pintaban como héroe a Juárez y a Maximiliano el villano...hasta que entré a la carrera me enteré. Le daban más importancia en la escuela a Benito Juárez...a Maximiliano y a Carlota se les veía más como personajes de ficción, de novela...como que el emperador...la emperatriz [tono de admiración]” (entrevista 24).

En las entrevistas predominó la mención a la humanización de Carlota. La visión de director enfatiza esa intención y el que Carlota “fue víctima de una situación” “nosotros no pretendemos presentar lo que ya está en los libros de historia, cualquiera lo tiene en sus manos...Lo importante es dar una perspectiva humana” (entrevista 69). Por tanto la visión de la historia que transmite la obra es esa “perspectiva humana” considerando que la historia académica no la aporta. Coincide la visión del director con lo que las personas entrevistadas valoraron de la obra. La humanización se logra a través de la empatía. “El personaje y la actriz logran que sientas su dolor” comenta un estudiante universitario (entrevista 24) y uno de preparatoria: “sentí lástima por lo que está pasando, si yo fuera ella también estaría así” (entrevista 25).

En esta obra en particular destaca el hecho de que algunas de las personas entrevistadas hayan vinculado lo que vieron con su vida personal. Una alumna de tercero de secundaria comentó “me llegó pues sentí el mensaje de tú no estás haciendo nada por tu bien...eso cuando ella habla con Maximiliano que está en la silla” (entrevista 26) o una alumna de licenciatura en historia que afirmó “buscas una respuesta de alguien que ya no está” “yo me identifiqué pues a veces quieres ver a alguien que ya se fue y lo llamas” (entrevista 27).

Como detonadores de emociones volvemos a encontrar la importancia primordial del libreto tanto en el público como en la actriz. Ésta cuenta que “a veces se generan emociones a partir de oírme en el texto” (entrevista 29). “Para mí el texto es el factor determinante” (entrevista 29). Para el director de la obra también “el guion es lo más importante” (entrevista 69). Pero, acorde a su técnica teatral la actriz dice que la corporalidad que ella adopta también le genera emociones. Llama particularmente la atención que se refiera a la rabia pues no fue enunciada esta emoción en las herramientas que se le aplicaron. Afirma que siente rabia “cuando digo que Juárez se cosió la lengua de Maximiliano a la suya para hablarles a los mexicanos de patria, de libertad, de igualdad, de la paz y de la justicia. Me conmueve muchísimo [con mucho énfasis].” (entrevista 29).

El nacionalismo emerge también en la obra. Narra el director: “en una ocasión dimos función un 16 de septiembre [fecha de la independencia] y cuando Carlota en sátira grita ¡Viva México! (pues mataron a su marido) la gente gritó en serio ¡Viva México” (entrevista 69). Las emociones reportadas, ante los momentos que les parecieron más emotivos mayormente se asocian a la traición y reclamo por ello. Los lugares del cuerpo plasmados con mayor asiduidad en las siluetas entregadas en la entrevista, son el corazón, la cabeza y el estómago.

Figura 15



Emociones preponderantes expresadas ante la aplicación de la herramienta de entrevista (siluetas) tras la obra *La loca de Miramar*. En primer lugar las personas expresaron tristeza (13 personas); en segundo coraje (10 personas); en tercero enojo (9 personas); compasión y el orgullo, en cuarto lugar, quedaron expresados por igual (6 personas) y la culpa, la resignación y el miedo se expresaron en quinto lugar (5 personas). La variable de género no se usa para comparar entre géneros pues no se entrevistó en igual número a mujeres que a varones. En el siguiente capítulo se analizará el conjunto de las emociones de cada género de las cuatro obras. Elaboración propia para la presente investigación.

Yo Maximiliano

La compañía teatral y la obra dentro del trayecto de la compañía

Yo Maximiliano es una producción de Cultoural, arte y turismo, cuyo director es Jorge

Flores. Su cuarta temporada, en el 2017, se presentó en el Museo de la Restauración de la República, los viernes de mayo, junio y julio. Las anteriores temporadas se presentó en el Cerro de las Campanas, en el Museo de la Ciudad y en el Museo de la Restauración de la República. Al preguntar a Jorge Flores y al organizador de la muestra de teatro histórico (de las cuales las obras ya analizadas formaron parte), el Lic. Valentín García Márquez (conversación personal 9 de mayo del 2017), porqué *Yo Maximiliano* no formó parte de ésta, la respuesta que obtuvimos fue que *Yo Maximiliano* ya tenía agendada previamente su temporada.

El origen de esta compañía data del 2001. En el 2003 estrenaron otra obra de teatro histórico, *Los Insurgentes*, que ha tenido mucho éxito, con temporadas anuales, durante quince años. Jorge Flores tiene una empresa turística y parte de su equipo también trabaja predominantemente en este sector. Además de las obras teatrales han montado otros espectáculos. Tan sólo en el 2017 montaron, para las fiestas de la independencia, una escenificación de la llegada de Josefa Ortiz de Domínguez (heroína de independencia) a la plaza principal de Querétaro, en un carruaje. Vinculado al tema que tratamos, realizaron un evento en el palacio de Gobierno al que denominaron “Cenando con Maximiliano y Carlota” así como, y de manera muy importante, en el 150 aniversario del triunfo de la República, el 19 de junio del 2017, en el Cerro de las Campanas, hicieron una escenificación con la anuencia de autoridades gubernamentales, que versó precisamente sobre el fusilamiento de Maximiliano, Miramón y Mejía. A ésta asistieron, como ya se dijo, más de seiscientos personas, tras una convocatoria que se hizo en medios de comunicación y en redes sociales.

En el elenco encontramos a un historiador joven, Alejandro Hernández, egresado de la Universidad Autónoma de Querétaro y tanto Jorge Flores como otro integrante, están certificados como guías de turistas y estudiaron por dos y tres años la carrera de licenciados en historia que no concluyeron por problemas con los profesores: “me peleé con tres maestras” (entrevista 52) señala el director. La Teoría Fundamentada estipula la importancia de dar cuenta de los cambios en el objeto de estudio, lo cual, en este caso, lo podemos hacer por haber sido testigos de algunos de éstos ya que Jorge Flores y Alejandro

Hernández fueron mis estudiantes en la Universidad Autónoma de Querétaro y he podido seguir con cercanía su trayectoria en la obra analizada.

Han cambiado varios personajes del elenco a lo largo de los años. Los actores del reparto del 2017 son a quienes entrevistamos. Sobre el guion, Jorge Flores dice que para escribirlo se valió principalmente de Francisco de Paula y Arrangoiz y de Armando Fuentes Aguirre.²⁵ Asevera que “el libreto ha ido mejorándose, he corregido datos” (entrevista 52). En el cartel de la puesta en escena del 2017, al final de las menciones al elenco aparece como “asesoría histórica”, a Ángela Moyano. La Dra. Moyano es una connotada historiadora con una trayectoria de más de 50 años de investigación, de la Universidad Autónoma de Querétaro, con el nivel II del Sistema Nacional de Investigadores, especialista en el periodo y cercana a la postura y a la obra de Jorge Flores. Respecto a su asesoría al guion ella comentó “yo le revisé el guion de la obra *regulis*” (entrevista 60) pues pasó por problemas de salud, no obstante respalda y aprecia mucho el trabajo de Jorge Flores. Alejandro Hernández, quien protagoniza a Juárez y es historiador asevera “yo le hice críticas al guion” (entrevista 53).

Hay, como en las otras obras analizadas previamente, participación de familiares en el elenco. “Está un tío mío y un primo de Alejandro” (entrevista 52). Los actores que protagonizaron la obra en el 2017 son Maximiliano, Carlota y Juárez quien también hace el papel de Tomás Mejía. Sobre sus fuentes para personificar a los personajes afirman lo sigue: “Para hacer Carlota leí mucho en internet. Me di cuenta que muchas historias son románticas. Me tuve que preparar con ayuda de Jorge [director] y otros del elenco” (entrevista 50). Para Maximiliano “leí mucho en internet, luego vi muchos documentales, luego leí Cartas de Maximiliano y Carlota. En el elenco hay muchos que saben de historia y eso me ha ayudado mucho.” (entrevista 51). Y, efectivamente, se entiende la preparación para la obra en gran parte como “clases de historia” (entrevista 51). Y para Juárez y Mejía, siendo que el actor es historiador asienta que se nutrió de muchas

²⁵ El primero es una fuente primaria. Se trata de un político e historiador que promovió el establecimiento del imperio en México. El segundo es un afamado periodista actual, también conservador, que ha escrito obras de historia como *Juárez y Maximiliano. La roca y en ensueño*.

obras serias. “Leí lo que han escrito muchos historiadores y directamente leí *Apuntes para mis hijos* y otros documentos pues en la obra “me toca ser el malo” [Juárez]. (entrevista 53)

Didáctica

Flores es contundente al señalar su intención al escribir la obra “es para enseñar la historia, el amor por mi país” (entrevista 52). En el guion se plasma la idea de la historia que se desea transmitir: “un momento emocional muy importante es el fin de la obra en el cual Maximiliano y Juárez dicen al mismo tiempo la historia nos juzgará” (entrevista 53). Varios integrantes del elenco son, como en las otras obras analizadas, docentes. Alejandro Hernández (Juárez) comenta que dio clases de historia durante seis años en un bachillerato y Carlos Álvarez (Maximiliano) actualmente imparte clases en bachillerato; Jorge Montemayor (soldado) es docente de primaria.

También, como en las otras obras analizadas, las personas se remiten a sus saberes escolares. “Al salir de la obra me dijo a mí siempre me enseñaron que Juárez era el héroe y hoy me cambió totalmente la visión; otro dijo creo que me hubiera gustado que nos hubiéramos quedado en el Imperio más tiempo” (entrevista 51). Un joven comentó que en preparatoria se vio rápidamente que Juárez era el bueno y Maximiliano el malo” (entrevista 63) Una psicóloga afirmó “en primaria me decían que Juárez era un héroe y que Maximiliano fue malo” y “la verdad yo no sabía casi nada de esta época y por eso la obra me impactó, saber que nos perdimos de tantas y tantas cosas por una envidia o un mal entendido” (entrevista 61). Una señora aseveró “a este pobre Maximiliano le tocó ser el malo” “a mí la obra me movió a ir a buscar en internet cosas que había oído de Maximiliano”²⁶ (entrevista 62) y en este caso encontramos “yo estudié en escuela de monjas, entonces recibí una historia contraria a la oficial: Juárez era el malo por haber dañado a la iglesia...esta obra favorece a Maximiliano” (entrevista 63).

En esta obra, antes de cada función, en cualquiera de los recintos en los que la han

²⁶ Ver nota 9. Reporta haber ido a buscar en la web si a Maximiliano no lo mató Juárez por ser masón como él, que por ello se tuvieron irregularidades con el embalsamamiento y que en realidad se fue a vivir oculto al Salvador...pero concluyó no haber encontrado información seria.

presentado, el público es citado con antelación para recibir una charla histórica. En el Cerro de las Campanas observamos una caminata nocturna cerca de 45 minutos, en la cual las personas recibieron información histórica para “sensibilizarse sobre lo que verán, principalmente el lugar del fusilamiento”, (entrevista 71) comenta el encargado de esta parte del trabajo de la compañía, Marco Vinicio. Ésta se ilustra con fotografías de la época lo cual “atrae mucho a los asistentes y les da un sentido de realidad” (entrevista 71). En el Museo de la Restauración de la República se hace lo mismo, pero con una visita al espacio de lo que fuera la prisión de Maximiliano. Al final de la obra, esta compañía vende “recuerdos”, entre los cuales nos llamó la atención un folleto de 42 páginas, elaborado por alguna persona de la compañía, que se llama *Maximiliano y Carlota. Amor y drama*. Tras las funciones el elenco conversa con el público y posa para tomarse fotografías con las personas que así lo quieren.

Respecto a alguna filiación con los personajes históricos aquí no encontramos ninguna mención en el elenco. Sólo una señora del público en la entrevista comentó “la esposa de mi tatarabuelo fue dama de compañía de Carlota” y sus comentarios son muy sentidos “para mí todos los momentos de la obra fueron emocionantes, el más fue el baile de Maximiliano y Carlota, ahí sentí que se me rodaron las lágrimas” (entrevista 62).

Cognición y emoción

“Yo durante la obra sentí muchas cosas, tanto que varias veces me decía pido perdón por todo lo que te hicimos, fue mucha ignorancia haberte matado” (entrevista 61), esta es una de las expresiones más fuertes de culpa que identificamos en el público entrevistado. Otra persona expresó también culpa “de que mandamos matar a alguien, culpa de cómo nos pudieron ver en el siglo XIX” afirmó un docente de inglés (entrevista 63).

“La obra me provocó un nudo en la garganta. Por la traición, por el país. El nudo en la garganta lo asocio al México de hoy. Cómo nos hemos equivocado” (entrevista 62) “cuándo dicen en la obra qué hicimos con nuestro país eso me movió mucho” (entrevista 64) expresó una estudiante de quinto semestre de la licenciatura en historia. De ahí que

algunas emociones se asocian al nacionalismo. “Un psicólogo que la vio me dijo: la emoción te lleva a irte del lado de Maximiliano, pero cuando dices, a ver espérame, puedes ver el lado de Juárez” (entrevista 53). Este comentario, si bien enlaza la emoción con una posterior cognición no fue lo común pues predomina la idea de que la obra se inclina por Maximiliano. Y el director lo tiene claro “La gente se va queriendo a Maximiliano.” “Yo le tengo tirria a Juárez por el Mc Lane Ocampo” (conversación personal 23 de junio del 2017).

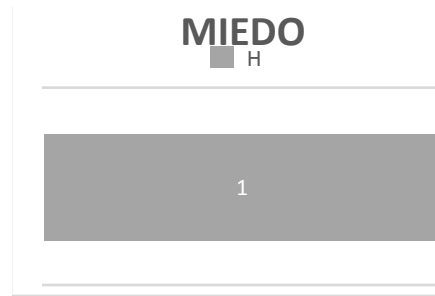
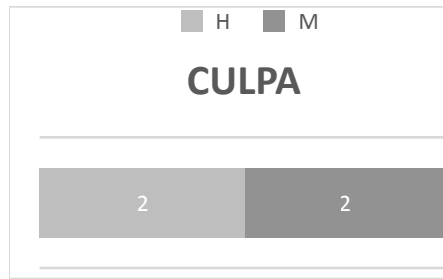
“Para mí el guion genera emociones” (entrevista 53) es el común denominador que encontramos. Jorge Flores señala que pensó también a la música como detonante emocional. “Con la musica quise que la gente pudiera escuchar y sentir lo que vivieron los personajes”. Se trata de una selección de música que hizo el compositor Dhin Vela Beristain (entrevista 52). “La gente se conecta con la muerte, con la soledad. Estos sentimientos permiten generar empatía en el público. Como lo siente cualquier humano” (entrevista 51) “Yo sentí empatía por Miguel Miramón, por su amor a México” (entrevista 63) expresó el docente de inglés. Uno de los momentos con más carga emocional que el público reportó es cuando Maximiliano lee las leyes que promulgó (en dos de las funciones observadas además de leer entrega fotocopias). “Cuando lee las leyes es muy fuerte. Me la dio a mí. Te da sentido de realidad. Ahí está el documento. Es histórico.” (entrevista 62). Otro momento que los entrevistados reportan como muy emotivo es un vals que bailan Maximiliano y Carlota. Las partes del cuerpo que plasmaron por haber sentido ahí las emociones fueron principalmente el estómago, el corazón, la cabeza y la garganta.

En las observaciones que realizamos fue muy importante la presentación de la obra en el Museo de la Restauración de la República el 2 de julio del 2016. A través del contacto con Wilberth Flores, un estudiante de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma Metropolitana quien tiene una página pública de FaceBook, Monarquía Mexicana, que al momento que esto escribo (29 de marzo del 2017) tenía 63 703 likes, invitaron a Carlos Felipe de Habsburgo Lorena, sobrino tataranieta de Maximiliano, quien vive en México, a dictar una conferencia “Maximiliano íntimo” y, después, a presenciar *Yo*

Maximiliano. Pudimos ver a Wilberth Flores, al archiduque y a su esposa Annie Claire de Habsburgo, profundamente emocionados con la obra, como se puede constatar en la galería de fotografías que se anexa a este trabajo. Tras la función, Jorge Flores posteó en la página de Face Book de *Yo Maximiliano* “Al ver las lágrimas y emoción del público hoy reafirmo mi compromiso con mi patria, mi país, mi México” (3 de julio del 2016, 0:15 horas). Cabe señalar que al momento que esto escribo (29 de marzo del 2017) esta página reporta 1554 likes. Las emociones preponderantes expresadas por los entrevistados, tras las funciones analizadas del 2017, fueron las siguientes:

Figura 16





Emociones preponderantes reportadas por público y elenco ante la aplicación de la herramienta de entrevista (siluetas) tras la obra *Yo Maximiliano*. En primer lugar, las personas expresaron tristeza (11 personas); en segundo lugar, enojo (10 personas); en tercero compasión y orgullo (7 personas en cada caso); en cuarto lugar, resignación y culpa, coraje quinto lugar (4 personas); y el miedo en sexto (1 persona). La variable de género no se explica de manera comparada pues no se entrevistó en igual número a mujeres que a varones. Elaboración propia para la presente investigación.

CAPÍTULO 7: COMPRENSIÓN DEL TODO

Una vez realizado el análisis de cada una de las obras de teatro, objeto de este trabajo, podemos aportar ahora una mirada de conjunto que dé cuenta del teatro histórico relativo al Segundo Imperio, presentado en Querétaro en el 2017. En primer lugar, de manera contundente, el análisis de los datos corrobora que este teatro histórico funge como un ámbito de enseñanza-aprendizaje mediante mecanismos muy concretos:

- En los cuatro elencos predominan 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 en la que también presentó una obra histórica con la temática de la independencia en el 2017. 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 46) y ello se ve reflejado en el lenguaje que usa, por ejemplo, equiparando la labor del director de teatro histórico al de quien tiende “andamiajes -como diría Vigotsky-” (entrevista 45). El director de *La loca de Miramar* también es docente y expresa que el ser docente está totalmente vinculado a la dirección. En cuanto a los actores, llama poderosamente la atención que los tres Maximilianos son docentes (como ya se expuso 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 profesores todos ellos de diferentes áreas, algunos lo son o fueron de historia. Por ende, de manera contundente, el rol docente permea

tanto el teatro como el teatro permea su rol docente. En el siguiente capítulo podremos profundizar sobre esta relación.

- Identificamos, de manera nítida, procesos de enseñanza-aprendizaje de historia desde la preparación de las obras hasta su presentación ante el público. En dos de las obras analizadas, *Yo Maximiliano* y *Un emperador y un presidente ante el espejo*, la preparación para montarlas incluyó “tener clases de historia” para transmitir “bien”. Tanto los elencos como el público distinguen una obra histórica de una que no lo es, entre otros aspectos por su uso de fuentes fidedignas para “transmitir” lo que ocurrió. 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” (entrevista 45) y en las entrevistas afirma que aprende de las obras. Adicionalmente, las obras teatrales buscan “transmitir” si bien no reconocen abiertamente una visión proimperio (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. Se reportó, en dos de las obras, que tras las primeras funciones, las personas se acercaban a conversar con los actores para preguntarles “como si fuéramos historiadores” (entrevista 16), y ello sigue ocurriendo en una de las obras, es decir, el público expresa un afán de querer aprender, expone dudas, pide que los actores y actrices que les recomienden libros, y también, aporta información al elenco.
- Resultó muy notorio que en todas las entrevistas se llevó a cabo una metacognición sobre los saberes previos del público que en ocasiones manifestó también una metaemoción. Se reportó que los saberes históricos previos, en orden de importancia, provienen de: la historia aprendida en familia, por vínculos directos con el suceso histórico, aún a un siglo y medio de distancia. Le sigue la historia aprendida en la escuela en la que se destacó

la historia oficial proJuárez, una visión de Juárez como héroe y de Maximiliano, si no como un completo villano, sí como un invasor, que vino engañado, fue débil y que debió morir. Sólo en un caso se dijo haber recibido la visión contraria a Juárez por haber estudiado en una escuela religiosa (católica). Le sigue la historia aprendida en los medios principalmente en internet y la televisión o el cine y, por último, se menciona la historia que está en las calles y monumentos que enaltece a Juárez.

Los procesos de enseñanza aprendizaje en las obras de teatro 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, ya enunciados, de los cuales se derivan afectos o animadversiones, incluso se menciona “tener tirria”, palabra que fue usada dos veces para referirse a Juárez. Las obras presentan al público otras perspectivas, sobre todo de los personajes, al aportar datos que entran al juego de la construcción de saberes a través de la emocionalidad. Dentro de la subcategoría de insumos 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, se reporta 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). Y una señora del público manifestó “Cuando lee las leyes es muy fuerte. Me la dio a mí. Te da sentido de realidad. Ahí está el documento. Es histórico.” (entrevista 62). Así las cogniciones previas -no exentas de cargas emotivas como el pensar en Juárez como un indígena pobre que se superó hasta llegar a ser presidente- interactúan con las emociones suscitadas por la obra.

Figura 17
Esquema de codificación teórica



Esquema explicativo general del funcionamiento de teatro histórico como ámbito de enseñanza en las cuatro obras que tratan el Segundo Imperio representadas en Querétaro en el 2017. Fuente: Latapí, P. (en prensa) (julio-diciembre 2018). El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México. Historia y Memoria, 17.

Es importante dejar en claro que, para la categoría de emociones, en la herramienta de entrevista habíamos considerado, acorde con la literatura interdisciplinaria consultada y tras el primer sondeo que se hizo, una batería de 14 emociones entre básicas y complejas con la finalidad de que las personas pudiesen elegir entre éstas identificando un episodio de la obra que les resultara significativo y que lo asociara a alguna de las emociones presentadas. Las

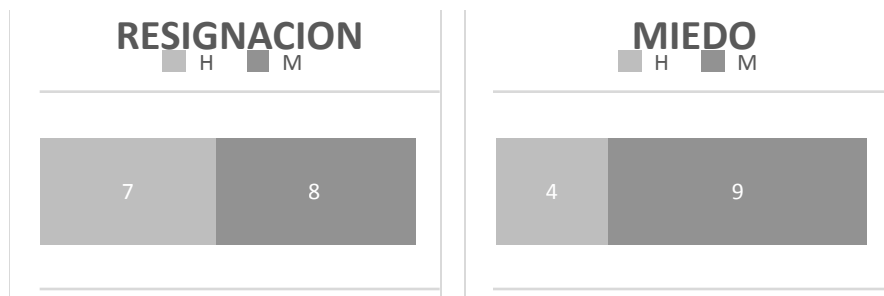
listas que presentamos a cada uno de los entrevistados las hicimos conscientes de la controversia que ha tenido la clasificación de las emociones de la cual dimos cuenta en las miradas tanto de la psicología como de la neurociencia (capítulo 3). No obstante, las hicimos de tal forma considerando la importancia de poder tener, de inicio, una aproximación desde las miradas interdisciplinarias y así considerar sus componentes culturales y educativos que implican las emociones complejas como combinación de las emociones básicas. En las básicas incluimos en ese orden: miedo, enojo, alegría, sorpresa, asco, tristeza y orgullo. En las complejas: vergüenza, culpa, coraje, odio, compasión, aceptación y resignación. Resultó muy importante en la presente investigación que las personas entrevistadas hayan añadido otras emociones, lo cual fue fruto del manejo abierto que hicimos de las herramientas acorde a la Teoría Fundamentada aplicada. Como se ve en la gráfica, la lista final de emociones reportadas llegó a 26. Ello significa, principalmente, que el repertorio emocional que generan las obras es muy amplio.

Las emociones preponderantes, en orden de mayor a menor presencia, en el conjunto de las cuatro obras analizadas, fueron la tristeza (emoción básica), la compasión (compleja), el enojo (básica), el coraje (compleja), el orgullo (básica), la culpa (compleja), la resignación (compleja) y el miedo (básica). Aquí hacemos una observación conceptual al retomar a Ignacio Morgado (2010), citado en las miradas de la neurociencia (capítulo 3) e indicar que una vez que las emociones se representan en el “teatro de la mente” (p. 31) éstas se convierten en sentimientos, es decir, cuando la persona hace consciente la emoción ésta se vuelve sentimiento. Ello ocurrió en la presente investigación. Por practicidad que el mismo autor emplea en su obra *Emociones corrosivas* (2017) continuaremos denominándolas emociones, aunque, como el mismo Morgado nos alertó, nosotros no hayamos medido los componentes físicos, químicos y fisiológicos que emergieron ante los estímulos de las obras teatrales (emociones), sino los sentimientos. Nosotros tomamos en cuenta no sólo el aspecto narrativo sino el recuerdo de la emocionalidad manifiesta en el cuerpo, es decir los tres dominios primarios: corporalidad, emocionalidad y lenguaje concebidos como “irreductibles” y “mutuamente influyentes” y que los retomamos de Echeverría (2006, p. 269).

Con base en las miradas de la psicología es importante asentar que las emociones cumplen funciones específicas tanto “interpersonales como intrapersonales” (Hernández, 2012, p. 174). Entre las primeras se encuentran: regular las relaciones sociales, identificarse con los semejantes y separarse de los distintos; y, entre las segundas, valorar eventos, activar conductas y enfrentar situaciones. Conocer las funciones específicas de las emociones, en palabras de Strauss & Corbin (2002), de las “consecuencias derivadas de las condiciones y acciones/interacciones” (p. 143), ya expuestas, rebasa el presente trabajo, sin embargo es importante mencionarlas ya que las emociones reportadas cumplen una o varias tareas específicas ulteriores aunque nosotros las desconozcamos.

Figura 18





Emociones expresadas en las entrevistas tras las cuatro obras. La emoción predominante fue la tristeza con una amplio margen (47 personas), en segundo lugar, la compasión y el enojo (30); en tercero, el coraje (25); en cuarto, el orgullo (20); en quinto, la culpa (18); en sexto, la resignación (15) y en séptimo el miedo (13).

Con frecuencia las emociones se manifiestan relacionadas entre sí. Respecto a la tristeza, que es la emoción que predominó, ésta se ha asociado en la literatura especializada al “desánimo, melancolía, desaliento y pérdida de energía.” (Palmero y Martínez, 2008, citado por Hernández, 2012). Las personas manifestaron tristeza por los hechos sucedidos, y, sobretudo, por el desenlace de Maximiliano y de Carlota, pero, como se verá más adelante, la tristeza también se vinculó al presente, a la situación actual de México. La siguiente emoción reportada fue la compasión que se asoció a la tristeza también por lo que vivido por los personajes y por el país. Se alberga de manera muy particular en el vocablo “pobre” referido a Maximiliano, tal y como lo hicieron las obras de teatro reseñadas en el capítulo 4, es decir, aquellas que se escribieron y representaron apenas unas décadas después del fin del Segundo Imperio en las cuales se hizo una victimización de los personajes protagónicos, de lo que se concluye que esta victimización ha pervivido en el imaginario de una parte de la sociedad mexicana más de un siglo. Se expresa de manera sintética en el siguiente registro: “Yo sentí compasión por Maximiliano, pobrecito lo que vivió, lo que pasó, lo que sufrió” (Entrevista 55).

El enojo y el coraje, expresados en tercer y cuarto término, y respecto a los cuales la información recabada no permite hacer una distinción conceptual, se remite a diversas situaciones en las que se analizan posibilidades. Encontramos un razonamiento contrafáctico en un joven que expuso “creo que me hubiera gustado que nos hubiéramos quedado en el Imperio más tiempo” (entrevista 51). Los registros de las entrevistas que citan al enojo y al coraje confluyen en un gran descontento por ese tramo de la historia mexicana. Coraje se expresa de manera concreta contra Juárez por haber mandado fusilar injustamente a Maximiliano que había sido engañado y a los dos generales conservadores

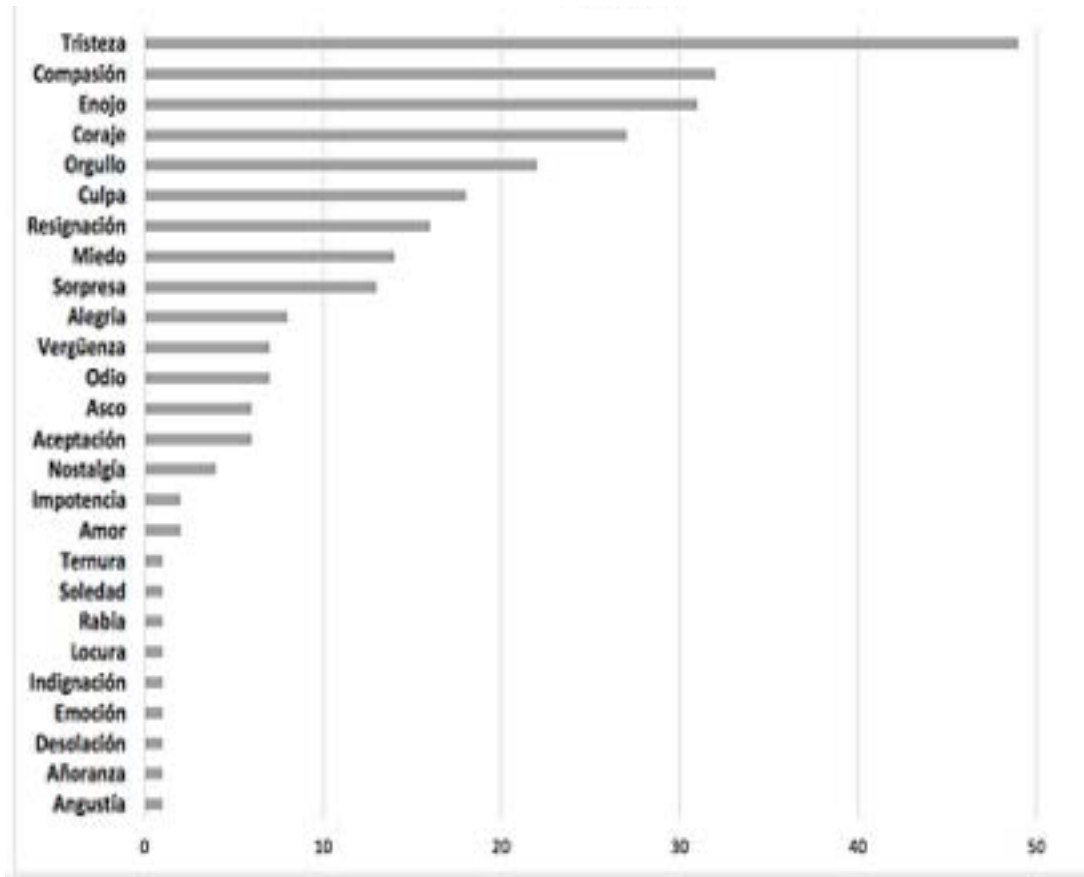
que amaban profundamente a México, así como por el daño que se les causó a sus familias. Por no tener compasión. Tanto el coraje, como el enojo y el orgullo reportados se asocian al nacionalismo. Respecto a la culpa, asociada al coraje, los datos aportados por público escolar son muy elocuentes «Yo sentí 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 mexicano no le dimos la oportunidad, siento culpa que le dijimos traidor, usurpador». (Entrevista 63). Morgado (2017) en su obra *Emociones corrosivas* aborda de manera conjunta a la culpabilidad y a la vergüenza.

En nuestro estudio la vergüenza no aparece entre las primeras emociones reportadas, no obstante, sí se presenta (en onceavo lugar) por ello la retomamos aquí. Morgado asienta que culpa y vergüenza “son pensamientos que resultan de pensamientos sobre pensamientos...que es lo que resulta de la metaconsciencia” (p.82). Sus raíces son biológicas pues nos sonrojamos, bajamos la cabeza o balbuceamos para contrarrestar la “amenaza de ser socialmente devaluados” (p. 91) En la culpabilidad “se reconoce a sí mismo como agente que ha provocado el daño y se siente, además, emocionalmente ligado a la persona dañada o a un valor genérico como la honestidad o la justicia “(p. 82). En este caso sí resultó clara la percepción general de las personas de ser injusto el fusilamiento de Maximiliano, Miramón y Mejía; de ello deviene la vinculación afectiva, es decir que ahí encontramos un aglutinante de la cognición y la emoción. Morgado apunta que la vergüenza es un sentimiento más fuerte y “grave” que la culpa pues mientras que la culpa se refiere a un hecho en particular, la vergüenza es más global y suele ir acompañada de “sentimientos de inutilidad e impotencia” (p. 86).

Por su parte la resignación, emergió, y no así el resentimiento que nosotros habíamos supuesto tras los sondeos iniciales. Siguiendo a Rafael Echeverría, abordado en el capítulo 2, este autor entiende a la resignación como una conversación privada que interioriza, como elemento clave, el reclamo y que deriva en una situación precaria de poder. La resignación, que está relacionada con el estado de ánimo de la tristeza y con el coraje, comparte con el resentimiento el ubicarse principalmente en el pasado y en el presente

limitando seriamente las posibilidades de mirar al futuro. Es un estado de ánimo social. Quizás eso también pudiera tener relación con la idea de México que emergió en las obras.

Figura 19



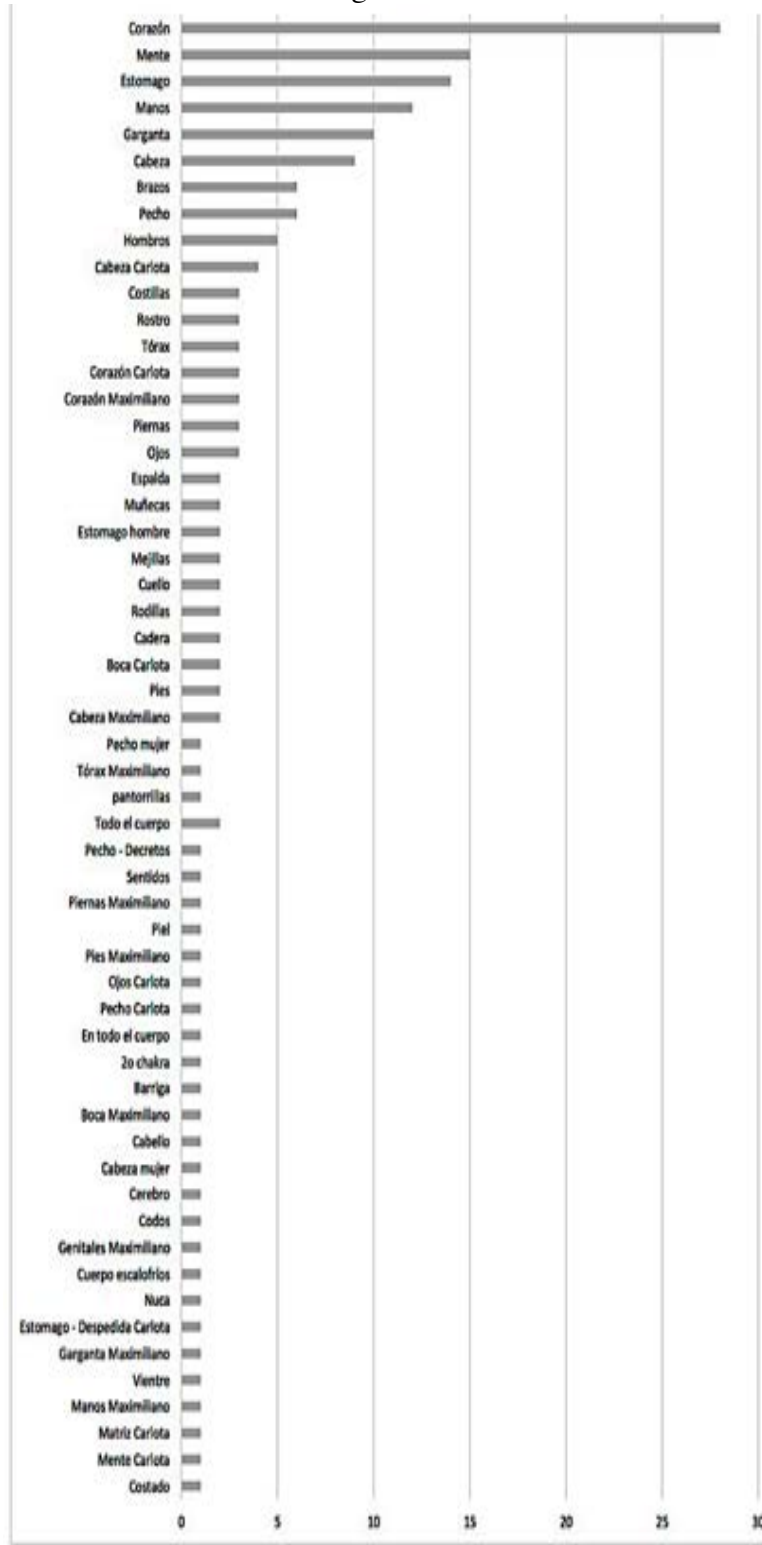
Repertorio de emociones suscitadas en las obras analizadas. Las 14 emociones que se incluyeron en el insumo presentado en la entrevista, para ser seleccionadas, fueron insuficientes para expresar lo que las personas sintieron. La lista, como se ve, aumentó a 26 debido a que en las entrevistas se instruyó que podían escoger entre las propuestas o añadir otras. Así emergieron “emociones” como “emoción” o “amor” a juicio de los entrevistados. Fuente: Latapí, P. (en prensa) (julio-diciembre 2018). El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México. *Historia y Memoria*, 17.

Adicionalmente se comprobó que la narrativa es sólo uno de los vehículos de expresión de la emocionalidad pues ésta se manifiesta de manera contundente en el cuerpo tal y como lo asientan las miradas interdisciplinarias que revisamos como parte de la investigación teórica-metodológica (primera parte de este trabajo). Pudimos pedir a los entrevistados que expresaran verbalmente lo que Echeverría denomina “conversaciones privadas,” que con frecuencia no se manifiestan si no se establece un clima de confianza. Es decir, que las herramientas aplicadas favorecieron en los y las entrevistadas el ejercicio de

la metacognición y de la metaemoción.

La expresión general de las emociones en el cuerpo la exponemos por medio de una gráfica que se construyó con la información que vertieron los entrevistados en las herramientas. Ésta muestra una gran diversidad. Ya dimos cuenta, obra por obra, de las partes del cuerpo que mayormente plasmaron. De manera global, en las cuatro obras, las partes mayormente mencionadas fueron el corazón, la mente, el estómago, las manos, la garganta y la cabeza. Hubo otras partes en las cuales las personas indican que sintieron las emociones y éstas se graficaron para medir su asiduidad. Sobre este punto surgen muchas preguntas ¿Si las personas usan cabeza y mente indistintamente las entienden como sinónimos? ¿La asociación entre ciertas emociones primarias y las partes corporales coincidiría con estudios de imagenología aportados por la neurociencia? En torno a las emociones complejas, de manera particular, y a su expresión corporal, nos podríamos preguntar por la influencia que en ellas tiene la cultura y la educación. En el siguiente capítulo regresaremos a este tópico.

Figura 20



Expresión de emociones en partes del cuerpo. Se muestran las partes del cuerpo plasmadas en la herramienta de silueta ante episodios emocionales elegidos por los entrevistados. Fuente: Latapí, P. (en prensa) (julio-

diciembre 2018). El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México. *Historia y Memoria*, 17.

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 (por representarse en sitios donde ocurrieron los hechos habíamos supuesto que tendría más peso el lugar lo cual no fue así y ello se discutirá en el siguiente capítulo), la música, el empleo de fuentes históricas en las obras y, por último, la iluminación. Al respecto retomamos a la filósofa Martha C. Nussbaum (2014) (capítulo 2) con su abordaje de las tragedias griegas como medio educativo al aseverar que “...gracias a la poesía, la música y la danza, logran que las tribulaciones de los personajes adquieran especial viveza y resulten conmovedoras para el público.” (p. 320) y al psicólogo Daniel Goleman (2013) (capítulo 3) para quien existen “indicios emocionalmente reveladores en el tono de voz, las expresiones faciales...estos nos proporcionan una estimación más rápida y fiable de los sentimientos grupales” (p. 291). Goleman llama a esto ser consciente del “bosque emocional” (p. 292). Aquí encontramos algunas constantes en cuanto a los insumos emocionales que emplean las obras de teatro sobre el Segundo Imperio analizadas, pues fungen hoy como tragedias conmovedoras para el público y provocan un bosque emocional. En este trabajo no se indagó sobre las emociones grupales, no obstante, ya se ha anotado que en las observaciones se vio, en varias ocasiones, que el público en general se mostró emocionado. En palabras elocuentes del actor que representa a Maximiliano en *Yo Maximiliano*: “al final se respira el dolor del público en el fusilamiento” (entrevista 75).

Siguiendo el esquema de codificación teórica 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 a través de la generación de la empatía. Con ello se entendió que las personas entrevistadas, tras “sentirse” en la piel de los personajes protagónicos, fundamentalmente de Maximiliano, Carlota, Benito Juárez, Tomás Mejía y Miguel Miramón (estos últimos los dos generales mexicanos fusilados con Maximiliano) resignificaron su visión de los sucesos modificando su perspectiva. Aquí cabe

traer las formas de empatía enunciadas por Goleman (2016) (capítulo 3 el). La primera consiste en “entender cómo ven el mundo y qué piensan de él las demás personas... comprender sus perspectivas y modelos mentales” (p.35-36); la segunda “proporciona una sensación interna instantánea sobre lo que siente la otra persona al percibir sus emociones en cualquier momento...” (p. 36) y posibilita la “química.” La tercera, la preocupación empática, se refiere a la acción, es decir a pasar del pensar y sentir al actuar con bondad a favor del otro u otra. Es claro que en las obras se expresaron la primera y la segunda forma de empatía y a este trabajo rebasa explorar la tercera forma.

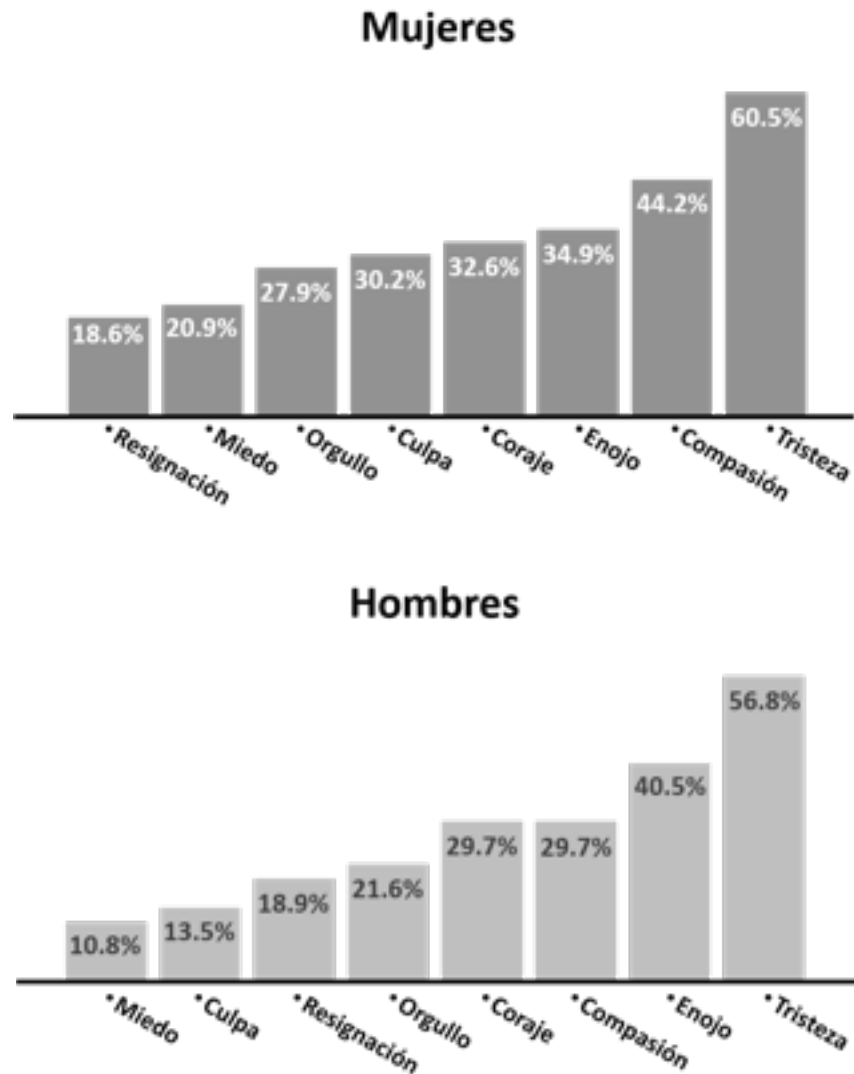
Ahora bien, en el centro de la relación entre cognición y emoción, encontramos dos acciones en las que confluyen tanto las intencionalidades de las obras como en lo reportado en las entrevistas: la humanización y despertar el nacionalismo. Ambas tienen tanto componentes cognitivos como emotivos. Por 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 poder compartir emociones. Retomamos las palabras de la actriz protagonista de *Noticias del Imperio* y de la historiadora entrevistada tras la obra *Un emperador y un presidente ante el espejo*. Dice Carlota: “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). Dice la historiadora: “Aunque no me gustó tanto la obra reconozco que hay un esfuerzo por escudriñar al personaje...meterse en sus zapatos” (entrevista 54).

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 una pequeña mención de preocupación por lo que le deparará a México en el futuro, pero con un gran énfasis en el presente. Este aspecto es muy importante pues remite a lo ya enunciado por Rafael Echeverría en cuanto a que la resignación limita las posibilidades de mirar al futuro y se centra en el pasado y en el presente. 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.” (entrevista 71). Junto con este nacionalismo emergió uno más superficial que se remite a aspectos de folklor, como son la mención al chocolate o a los zarapes de Saltillo, o paisajes como los volcanes, entre otros.

Para concluir con este análisis de las obras en conjunto nos referimos a las emociones expresadas por los hombres y los mujeres. Es muy importante aclarar que nuestro trabajo no se planteó hacer un comparativo de género pues ello hubiese requerido otra metodología e instrumentos específicos para conseguirlo. De hecho no se planteó el género desde la selección misma de las personas a entrevistar: lo relevante para esta investigación fue el rol (directores, actores/actrices, públicos diversos e historiadores/historiadoras) a fin de poder asir los agentes clave participantes en cada una de las obras. Las respuestas que se consignan en las gráficas de emociones en los hombres y en las mujeres corresponden a 37 hombres y a 43 mujeres. Por lo anterior no procede una comparación entre mujeres y hombres. Lo que sí procede es dar a conocer las emociones mayormente expresadas por las mujeres y por los varones. En las hojas que se entregaron en las entrevistas cinco personas no asentaron su género; por ello sus respuestas no se contemplaron en la elaboración de las siguientes gráficas.

Figura 21



Estas gráficas no se presentan para hacer un comparativo entre géneros sino para exponer la expresión de emociones para cada género, considerando las cuatro obras de teatro. Es posible concluir que las gráficas presentan rasgos comunes, es decir, que los resultados globales que hemos presentado no fueron determinados por la expresión mayoritaria de un género lo cual es relevante. Podríamos formular algunas preguntas sin que éstas sean concluyentes por el tipo y tamaño de la muestra pero que podrían orientar otras investigaciones ¿por qué la tristeza es preponderante en ambos géneros? ¿la compasión que las mujeres manifiestan con mayor asiduidad que los varones tiene relación con los resultados de la neurociencia que apuntan a que las mujeres son más empáticas que los hombres? ¿Qué explicaciones pudiera tener que la culpa haya sido significativamente más reportada por las mujeres que por los hombres?

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8: ALCANCES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Llega el momento de concluir este trabajo haciendo un balance para puntualizar sus alcances, con sus respectivas contribuciones, pero también con sus limitaciones, pendientes y posibles derroteros. Abordaremos estos puntos de manera integrada. Comenzamos trayendo aquí nuestros objetivos.

De inicio nos planteamos tres objetivos, los cuales pudimos cumplir y al hacerlo responder las preguntas planteadas. En primer término, pudimos elucidar la relación entre cognición y emoción desde la interdisciplinariedad. Los capítulos 2 y 3 dieron cuenta de las miradas de la filosofía, la antropología, la psicología y las neurociencias. Encontramos autores clave que nos permitieron problematizar aspectos que serían esenciales para el diseño de las herramientas metodológicas como fueron la concepción de emociones y sentimientos y su funcionamiento. De lo anterior derivamos la necesidad de, en nuestro análisis, abordar los dominios de lenguaje, cuerpo y emociones de manera conjunta lo cual fue un acierto. Lo hicimos de manera que las personas pudieran identificar en las obras de teatro momentos que les fueran emocionantes y que lo reportaran desde la narrativa pero también desde su expresión en el cuerpo. Aunque emergieron algunos vínculos a situaciones personales que los entrevistados asociaron a dichas emociones, no se exploró la subjetividad de las emociones para cada persona. Lo que sí quedó expuesto en los resultados fue la diversidad en las expresiones corporales de las emociones suscitadas.

El segundo objetivo planteado fue analizar la conjunción de cogniciones y emociones en obras de teatro histórico sobre el tema del imperio de Maximiliano de Habsburgo montadas en Querétaro, México, en el 2017, con base en el análisis de observaciones, libretos, prensa y, de manera prioritaria, entrevistas a profundidad a directores o directoras, actores y actrices, historiadores e historiadoras, alumnado y

profesorado. Esto se pudo realizar pues en las cuatro obras pudimos recopilar toda esta información. Fue complejo, sobre todo, contar con estos insumos para cada obra, en particular realizar entrevistas a cada director, a los principales integrantes de los elencos, a historiadores o historiadoras y a diversos tipos de público. En el caso de *Noticias del Imperio* el director Mauricio Jiménez no nos pudo atender para ser entrevistado, pero pudimos sustituir su entrevista con la del codirector Carlos Contreras. Resultó de gran utilidad para lograrlo el hacer entrevistas grupales, las cuales, aunque duraban varias horas –una de éstas duró casi cinco- resultaron muy ricas pues las personas se retroalimentaban entre sí y se lograba mayor profundidad. Nuestro tercer objetivo, identificar y aplicar categorías específicas de análisis de cognición y emoción, desde la perspectiva de la enseñanza de la historia y, específicamente, del teatro histórico, que puedan ser replicables, se cumplió y para ello resultó sustantiva la Teoría Fundamentada. Las herramientas de análisis que se diseñaron podrían adaptarse para analizar otras obras de teatro histórico, tal y como se expondrá en este capítulo. Antes hemos de dar cuenta como se inscribe nuestro trabajo en el campo de investigación del cual dimos cuenta en el primer capítulo.

Tras situar nuestra investigación dentro del campo de conocimiento podemos hacer varias consideraciones. Barton (2010) concluyó la necesidad de la investigación en enseñanza de la historia, a nivel mundial, de indagar el aprendizaje de la historia en contextos ajenos a las aulas. El abordaje de un caso de teatro histórico contribuyó en una minúscula parte a la generación de conocimiento sobre uno de estos contextos y obtuvo resultados relevantes. Aunque la investigación no se avocó únicamente a público escolar -elegir sólo ese público hubiese contradicho los principios de la Teoría Fundamentada que estudia al fenómeno completo en su dinamismo- quedó manifiesto que tanto este tipo de público (se entrevistaron estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad y no de primaria por el nivel de las herramientas que se aplicaron por igual para que fuesen comparables) como el público adulto con diversidad de edades y ocupaciones, relacionaron lo que les “transmitieron” las obras con los saberes obtenidos en la escuela. Se preguntó a los entrevistados en qué otros espacios aprenden historia y sus respuestas reportaron que la escuela es considerada como el segundo lugar en importancia, ya que la familia les es el

primero; tras la escuela consideran que aprenden en internet y en televisión; luego en las calles (el espacio público por los monumentos y calles en honor a Benito Juárez) y, al final, en los libros y conferencias. Nos llamó la atención que no se reportara el aprendizaje en un lugar tradicional para éste como son los museos y en otro novedoso como son los videojuegos con contenidos históricos. Conviene recordar que en los entrevistados se incluyeron también a directores, a personajes centrales de los cuatro elencos -como ya se dijo varios de ellos profesores- y a historiadores.

De ahí deviene la recomendación de continuar con las investigaciones en contextos diversos, aunque ello representa retos grandes por tener que adecuar o incluso construir metodologías propias, sus resultados son relevantes, necesarios y pueden contribuir a que, al menos, el profesorado de historia incidamos en esos campos de manera directa; los vinculemos más a la enseñanza escolar con una mediación adecuada y abarquemos la enseñanza de la historia como un proceso que no se limita o suspende en la escuela sino que continúa a lo largo de la vida. Las investigaciones ulteriores en diversos y variados contextos podrían ser útiles, en suma, para comprenderles e intervenirles con sustento.

Con respecto al tema de la emocionalidad Barton también expuso que el estado de la cuestión a nivel internacional reporta que los estudiantes están interesados en temas que “incluyan emociones, valores morales y opiniones individuales particularmente bajo circunstancias extremas.” (p. 103), no obstante, tras el análisis de Plá y Pagès (2014) y Lima y Pernas (2014), que han aportado un panorama de la investigación sobre enseñanza de la historia en la región iberoamericana en décadas recientes, probamos, con base en el análisis de estos estados de la cuestión, que las investigaciones han versado básicamente sobre los componentes cognitivos -en los últimos años el foco ha sido el pensamiento histórico- y casi no se ha considerado la emocionalidad. Y no se ha hecho siendo que hay temáticas programáticas en los que la emocionalidad se hace presente, por ejemplo, el tratamiento de guerras civiles, del holocausto, de las bombas atómicas, entre otros, y, de manera particular, cuando se usan recursos como lo es el cine que es tan común en las aulas. Un problema pendiente a investigar es la relación entre esto y la enseñanza de valores. ¿Qué enfoque asume el profesor o profesora de historia ante estos tópicos?

En México, Pablo Latapí (2003) en su obra *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, hizo un análisis de las investigaciones y programas de formación en valores que se instrumentaron en la década de los noventa en el país. Los clasificó en cuatro enfoques: prescriptivo-exhortativo; clarificativo; reflexivo-dialógico; y vivencial. En cada uno de éstos, con mayor o menor peso, se hacen presentes los sentimientos. Latapí asevera que el proceso de formación en valores, sobre valores, para los valores y por los valores “ocurren en un medio interno psíquico del que poco sabemos, pese a las categorizaciones de los psicólogos, por plausibles por algunas sean” (p. 94). Consideramos que los avances interdisciplinarios, al paso del tiempo, podrán ir clarificando dichos procesos para poder avanzar de manera más sustentada en el ámbito de la formación en valores en general y en lo que respecta a su vinculación con la enseñanza de la historia en particular.

Por su parte, nuestra investigación constató que más allá del saber común del gremio de los historiadores y enseñantes, de que a las personas se sienten muy atraídas por cotejar sus saberes históricos o simple y llanamente “saber más” o “enterarse” de hechos a través de novelas, series de televisión, etcétera, las personas gustan del teatro histórico y que tanto los elencos como los diversos públicos, desean y logran ver en ellas a los personajes en su humanidad y empatizar con ellos. ¿Y no es esto parte de las intenciones más comunes en la enseñanza de la historia en la escuela? En el caso estudiado, el acercamiento a la historia del Segundo Imperio, a través del teatro, resultó de alto impacto, precisamente, por las emociones, dilemas morales y circunstancias extremas apuntadas por Barton. Las obras impactan cognitivamente y emocionalmente a los asistentes, desequilibran la perspectiva obtenida en la escuela, lo han hecho por muchos años y lo siguen haciendo. Al hacerlo han reforzado el gusto de las personas por explicar la historia a partir de factores individuales más que sociales tan y como asentara Barton. De ahí que aunque no sea posible estimar cifras sobre la cantidad de personas que han visto las obras objeto de nuestro análisis a los largo de las temporadas que se han presentado y que van de entre 4 hasta 25 años, sí podemos concluir que indagar este ámbito de enseñanza ha resultado fructífero, más aún cuando le hemos contemplado como parte de un ámbito de largo alcance y trayectoria: del teatro histórico en general y del devenir histórico del teatro sobre

el Segundo Imperio en particular.

Para la adopción de perspectivas, la humanización de los personajes y la empatía, conjugan la emocionalidad y las cogniciones, situación que en la enseñanza de la historia en las aulas no siempre se suscita de manera intencionada o al menos consciente pues, como se ha dicho, se ha privilegiado en el currículum formal, la enseñanza del pensamiento histórico. Por ello consideramos que en nuestro campo de conocimiento es menester ponernos al día a este respecto. En el capítulo 3 vimos que los psicólogos contemporáneos que han trabajado la investigación sobre enseñanza de la historia – principalmente Mario Carretero y Samuel Wineburg - no han abonado al campo de la emocionalidad. Por ello reiteramos nuestra postura de interpelar: ¡ya momento de ponernos al día! Plamper ha asentado que “Desde la perspectiva de la psicología cognitiva es imposible separar emoción de cognición o emoción de razón” (p. 254) y refiere a los estudios de Douglas Barnett y Hilary Horn Ratner que acuñaron hace dos décadas el término *cogmotion* (1997, Barnett & Horn citados por Plamper 2015).

Por nuestra parte podríamos comenzar a plantear investigaciones sobre pensamiento histórico junto con emociones o sentimientos y pensamientos históricos en las aulas y fuera de ellas. La realidad clama: neonacionalismos, neoultraderechas, entre otros “neos” con fuertes cargas cognitivas y emocionales conjuntas que deben ser analizados en la escuela con perspectiva histórica y con énfasis en las implicaciones de la emocionalidad vinculada a estos tópicos. Esto representaría un abordaje coherente con la concepción de enseñanza-aprendizaje de la historia desde el presente.

Este enfoque y problema de investigación sobre enseñanza de la historia presenta un atraso de décadas en su abordaje, pero hoy es posible realizarlo con mejores fundamentos que hace diez o quince años debido a los avances en otras disciplinas; una muestra fue lo que presentamos en la primera parte de este trabajo. En mi país, hoy, 2018, es muy pertinente impulsar estas investigaciones. El Nuevo Modelo Educativo, construido en un momento complejo para México, se trabajó desde el 2015 mediante foros de consulta a nivel nacional con una propuesta que se socializó en julio del 2016 y que, en mayo del

2017, se presentó corregida y aumentada. Participé en este proceso tanto en los foros como en el equipo que trabajó los programas de estudio de la asignatura de Historia. En cuanto al nuevo currículum nacional este comenzará a implementarse en agosto del presente año.

En concreto, los planes y programas de estudio de Historia, en consonancia con la mayoría de los planes y programas internacionales, privilegian la enseñanza del pensamiento histórico. Así, leemos en el enfoque oficial para la asignatura (Secretaría de Educación Pública, Aprendizajes Clave Historia, 2017):

El desarrollo del pensamiento histórico favorece en los estudiantes la ubicación espacio-temporal, la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman los procesos históricos (p. 384).

El aprendizaje de la historia se lleva a cabo a partir de estrategias que el profesor plantea a los estudiantes para que desarrollen su pensamiento histórico, con el cual se favorece la comprensión del presente, al considerar las experiencias del pasado, el reconocimiento de que las sociedades se transforman y que las personas son promotoras de cambios a partir de la toma de decisiones y la participación responsable (p. 385).

Ahora bien, como parte del modelo educativo nacional, se anunció como una novedad del currículum, la inclusión de la esfera socioemocional. Se asevera “Una de las principales innovaciones de este planteamiento es la incorporación de las habilidades socioemocionales al currículum formal de toda la educación obligatoria”. (SEP, Modelo Educativo 2017 para la Educación Obligatoria, p. 74). Se retoma del documento presentado en julio del 2016, la idea que “la escuela ha fijado la atención en el desarrollo de las habilidades intelectuales y motrices de las niñas, niños y jóvenes, sin presentar el mismo interés por las emociones. Se pensaba que esta área correspondía más a la familia...” (p. 73). Este espacio curricular se fijó, desde preescolar, pasando por la educación básica, hasta la educación media superior. Ello nos resulta altamente significativo pues, por primera

vez, se reconoce que las emociones han de ser trabajadas a lo largo de toda la trayectoria escolar, de una manera específica. En los planes y programas publicados en el Diario Oficial de la Federación, se define a las habilidades socioemocionales como:

Herramientas a través de las cuales las personas pueden entrenar y regular las emociones; establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsablemente. Entre ellas se encuentran: el reconocimiento de las emociones, la perseverancia, la empatía y la asertividad (DOF, 28 de junio de 2017)).

Tras la revisión de los programas oficiales de educación socioemocional encontramos, como anticipamos en el capítulo 3, que en el equipo de trabajo que realizó dichos planes y programas tuvo un papel primordial la asociación civil Atentamente. En su sitio web se presenta vinculada el Instituto Mente y Vida (Mind and Life Institute) de Colorado, Estados Unidos, el cual, desde hace décadas, ha conjugado la perspectiva budista tibetana de las emociones con la de la psicología occidental. Los asesores de Atentamente pertenecen a esta vertiente. En la reunión que se llevó a cabo el 9 de junio del 2017 en la Secretaría de Educación, especialistas de cada asignatura que participaron en la elaboración del currículum nacional presentaron los aprendizajes clave ante las autoridades. La educación socioemocional fue socializada por Emiliana Rodríguez Morales que es Directora de Investigación y Desarrollo de Atentamente A.C. en la Ciudad de México. Aseveró que “México es pionero en el mundo en introducción de la educación socioemocional en el currículum oficial”.²⁷

Por los fines de nuestro trabajo nos llama la atención que una de las dimensiones que incluye el programa del área de educación socioemocional sea la empatía. Como al inicio de este trabajo vimos, la empatía es uno de los temas emergentes en las investigaciones sobre enseñanza de la historia y en el cual se comienza a abordar incipientemente el tema de la emocionalidad. Encontramos también en los programas otros

²⁷ El sitio web de Atentamente es <http://atentamente.mx/>. El video con la presentación de los programas en la SEP puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=E2xLff7Ldxw> y la presentación de la maestra Rodríguez está va de 1'28 a 1'32.

tópicos relacionados con lo que hemos expuesto en este trabajo como lo es la matacognición. La maestra Rodríguez aseveró que no sólo elaboraron los programas dosificados por grado sino que hicieron fichas de trabajo para los docentes de cada ciclo escolar. Habrá que estar pendientes de ello. En particular será necesario hacer investigaciones sobre su implementación y revisar si no se contraponen con los programas de Historia y de Formación Cívica y Ética pues el enfoque del área de la educación socioemocional pareciera ser fundamentalmente intimista (el “lema” de Atentamente es “Si cambio yo todo cambia”) y los de Historia y de Formación Cívica y Ética están mayormente dirigidos a la dimensión social. Las miradas interdisciplinarias que abordamos en la primera parte de nuestro trabajo, pueden resultar útiles como marco de referencia para hacer este análisis.

Posiblemente vinculado a lo anterior, aunque no se haya hecho explícito, fue la publicación de la obra *Emocionario: dime lo que sientes*. Acorde al diario *La Jornada*, se trata de un libro escrito por Rafael R. Valcárcel, catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid, junto con su esposa Cristina Nuñez Pereira, publicado inicialmente en España y que en México lo coeditaron la Secretaría de Cultura de México y Vergara y Riba Editores. Se afirma que su propósito es hacer una educación emocional para lo cual definen 42 estados emocionales o estados de ánimo: lo central a la propuesta es que los niños y niñas clarifiquen lo que sienten. No se señala, por parte de la Secretaría de Cultura, su vinculación al Modelo Educativo, sin embargo precisamente se publicó en sincronía con éste. Llama poderosamente la atención que dicho material esté enfocado fundamentalmente a las aulas y que enfatice que no se busca juzgar las emociones sino hacer “una invitación al diálogo” (Mateos-Vega, 2017, parr. 5). Ni en el libro ni en su sitio web se enuncia un enfoque específico de abordaje del tema. Esto denota falta de nitidez respecto a un marco teórico explicativo. Y ello nos alerta en el tema de la emocionalidad pues, así como éste existen propuestas sin fundamentos explícitos que permitan ponderarlas, y así es un riesgo que entren a las aulas. Ya lo vimos en el capítulo 3, al referirnos al estudio de Shepard & Katz (2015), que tras analizar 142 trabajos de docentes de historia estadounidenses identificaron 39 que se refieren a emociones, sin embargo concluyeron que resulta grave que lo hagan sin nitidez conceptual y que es imperativo “trazar sus movimientos y

considerar cómo están o no contribuyendo al aprendizaje” (p. 166) para abatir la inconsciencia del docente o la perspectiva de que se trata de algo íntimo o subjetivo que no se debe tocar en la clase de historia.

Habremos de cuidarnos y de cuidar al profesorado en formación y en funciones, así como a los estudiantes actuales y futuros, de la bien denominada tiranía de la emocionalidad. Para ello resulta indispensable estudiarla. Planear y revisar la praxis desde las metacogniciones y metaemociones. Hemos de encarar a las emociones en equilibrio con las cogniciones. Aquí volvemos a las palabras de Martha Nussbaum a quien abordamos en capítulo 3: “El fundamentalismo emocional es tan pernicioso como la ausencia de atención a las emociones.” (2014, p.192).

Encarar esta compleja tarea exige una postura teórica y metodológica de permanente diálogo interdisciplinario, trabajo conjunto, no sólo para la investigación sino también para la mejora de la praxis de la enseñanza aprendizaje. Baste mencionar algunas investigaciones recientes de las neurociencias de las que da cuenta Morgado (2017) que aseveran que el “incremento de la autoconciencia, la capacidad de razonar sobre los propios pensamientos y la preocupación por las opiniones ajenas durante la adolescencia son factores muy importantes que hacen que aumente la intensidad de las emociones morales negativas como la culpabilidad y la vergüenza” (p. 93). Pero, por otra parte, también es posible que aumente la vergüenza ajena, por ejemplo “cuando nos enteramos que nuestros dirigentes políticos son corruptos” (p.87). Cuando Morgado analiza al odio asevera que “los procesos que cambian el sentimiento del odio son lentos y que quieren comprender sus raíces” (p. 139). “La clave está siempre en ser capaces de humanizar al odiado” (p. 140). “Una buena educación para combatir el odio debería enseñarnos a ser más sabios que inteligentes pues el odio nunca resuelve problemas y lo que hace siempre es agravarlos y fomentarlos” (p. 140).

La enseñanza de la historia para la ciudadanía, la enseñanza de la historia para la paz, la enseñanza de la historia y el desarrollo de la compasión, son ya caminos iniciados que han de revisarse de manera crítica y mejorarse a la luz de esos diálogos

interdisciplinarios. Ha quedado claro que los resultados de las neurociencias no han de aplicarse de manera irreflexiva a las aulas, como si se tratara de una verdad absoluta, sin embargo, han de considerarse para investigarse desde el ámbito propio de la enseñanza de la historia. Y ello habrá que trenzarse con otras miradas. En particular hoy es posible llevar a la enseñanza de la historia resultados de investigaciones recientes producidas por la historiografía. Aurell, Balmaceda, Burke y Soza (2013) clasificaron en cuatro fases a las producciones de la historiografía desde los setentas hasta la actualidad. La primera la denominan irrupción del posmodernismo y la ubican en los años setenta; después, la crisis de la historia en los años ochenta; le siguen el giro cultural y las historias alternativas. En estas últimas se incluyen, en el orden expuesto por los autores: la historia de la vida cotidiana, la historia desde abajo, la historia de la cultura material, la historia de la comida, la historia del cuerpo, la historia de los libros y de la lectura, la historia de los sentidos y las emociones y la historia de género. En otro trabajo probamos cómo el enfoque de género pasó en México del ámbito de la historiografía, al del currículum oficial y luego a los libros de texto (Latapí y González del Pliego, 2015) y que dicho proceso tardó cerca de dos décadas. Concluimos que “la historia con enfoque de género provino de la influencia extranjera y tiene poco tiempo de haberse iniciado por lo cual su producción es incipiente.” (p. 226). Por tanto su introducción a las aulas, en este caso mediante los libros de texto, es compleja debido a que la ausencia de investigaciones impiden su abordaje continuo y sistemático a lo largo de los periodos estudiados.

Y considerando a la historia de las emociones, derivada también del giro cultural, nos preguntamos ¿cuál es su estatus dentro de la historiografía? La historia de la historia de las emociones está por hacerse. No es una larga historia pues comenzó con Lucien Febvre, con la publicación, en 1941, de su “Sensibilidad e historia: cómo reconstruir la vida afectiva de otra manera”. La historia de las emociones ha tenido diferentes momentos e influencias. Según Plamper, a partir del ataque terrorista a las Torres Gemelas de Nueva York el 11 de septiembre del 2001, esta historia ha “disfrutado de un boom” (p. 62). En el 2015 el trabajo de Peter Burke, aunque cuestionaba si realmente había una historia de las emociones, denotaba la vitalidad del campo y evidenció algo que permanece hasta el presente y que critica Zaragoza (2013): la falta de claridad sobre el constructo de emoción

y, por tanto, la “ausencia de un marco analítico riguroso” (parr. 2). Hay, por el otro lado, mayor apoyo institucional para el estudio de la historia de las emociones con instituciones especializadas en diferentes partes del mundo. Como temas emergentes se citan “en Alemania el estudio del miedo por periodos prolongados, los estereotipos, los significados de las palabras que refieren a sentimientos” o “los estudios preliminares que combinan el estudio del nacionalismo con el estudio de la emocionalidad” (Plamper, 2015, p. 293). En mi país encuentro obras que tocan el tema, dentro del giro sociocultural, como la muy bien escrita por el historiador de la Universidad Autónoma de México, Federico Navarrete, *México racista, una denuncia*, en la cual hace un recorrido a través de la historia para probar que son los prejuicios, construidos históricamente, producto de la desigualdad y la discriminación, los que hacen que esta forma de ver, sentir y tratar, siga presente. La pregunta que me formulo es ¿será necesario esperar muchos años para que estos contenidos entren a las aulas como ha sucedido en el caso de la historia con enfoque de género?

Y de manera más amplia nos preguntamos: ¿Cómo podrían trabajarse las emociones como contenidos históricos con niños y jóvenes desde la historia? Será menester, desde el ámbito que nosotros hemos estudiado en este trabajo, educar para comprender el contexto y para el discernimiento, por ejemplo, que puedan descubrir al ver teatro, cine y otros medios, que “el actor no representa al personaje histórico sino a la imagen que el dramaturgo [u otro] presenta al personaje histórico” (Raffi-Beroud , 2014, p. 559) y al cual nosotros añadiríamos los diferentes insumos que impactan a la emocionalidad y al cambio de perspectivas, acorde a nuestros resultados. ¿Cómo será posible acercarse a los personajes históricos y analizarlos, tanto en el aula como en otros contextos, no sólo en sus pensamientos sino en sus sentimientos? Consideramos que el profesor o profesora de historia no puede aducir una neutralidad –que sería falsa- sino promover en sus alumnos y alumnas herramientas analíticas para construir una toma de posición, que se vincule a su presente, sobre el manejo de la emocionalidad para el correcto razonamiento. Analizar pensamientos y su relación con sentimientos, de personas, grupos, comunidades, naciones, regiones. De nuevo unas palabras de Morgado nos son de utilidad para acotarlo, en el caso de las emociones que se asocian, por ejemplo, a las diversas formas de violencia. Desde la enseñanza de la historia en diferentes contextos, es posible mediar para la construcción de

“buenos argumentos racionales capaces de modificar los sentimientos” (Morgado, 2017b, p. 1). Para conseguirlo, además de las miradas de la filosofía, la antropología, la psicología y las neurociencias revisados en este trabajo, serían de mucha utilidad las miradas de la sociología y la lingüística que aquí ya no pudimos abarcar.

Esta comprensión interdisciplinaria de la tarea de la enseñanza de la historia, a nuestro modo de ver, tendría que ser parte sustantiva de la formación de los profesores de historia. Por ello considero que la formación del profesorado de historia, tarea a la que me he dedicado por más de diez años, debe ponerse al día respecto a estos tópicos. Al respecto nuestro trabajo aporta en tres sentidos:

1. Encontrar la presencia del teatro como estrategia didáctica frecuente en la enseñanza de la historia implica que el docente en formación deba ponderar, a consciencia, la aplicación de la estrategia del teatro en la clase de historia. Para ello sería deseable incluir en los programas de formación docente al teatro, entre las múltiples estrategias didácticas útiles para la asignatura historia, bajo la premisa de que éste debe tener objetivos claros y evaluarse con respecto a dichos objetivos. En la primera parte de nuestro trabajo expusimos que se han atribuido a las dramatizaciones en las clases de historia tantos beneficios como si fueran un producto -de esos casi mágicos- que sirven para todo. Retomamos aquí que Onieva (2013) concluyó que servía para 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 equipo (p. 64), así como para desarrollar “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 (p.68). López y Álvarez (2013) asentaron que el teatro histórico sirvió a cada uno de sus alumnos para que: 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, cree situaciones de comunicación real y ficticia y

consiga que se pongan en acción tanto recursos verbales como no verbales, defiendan posiciones, se ponga de acuerdo con otro, se fomente la solidaridad, la colaboración, el trabajo en equipo, la ayuda entre miembros y la solidaridad, ponga mayor esfuerzo y dedicación a la asignatura y se haga responsable de su propio aprendizaje. Queda claro que estos beneficios, en el mejor de los casos, son exageraciones. Por tanto, es necesario planificar e implementar al teatro en el aula, acotando sus objetivos, que la evaluación les sea correspondiente y así medir sus resultados. El futuro docente deberá ser capaz de responderse a preguntas tales como: ¿qué temas teatralizar y para qué? Y ¿qué procedimientos resultarían pertinentes y por qué emplearlos? Por ejemplo focalizar en aspectos que nosotros no pudimos abarcar en el presente trabajo como si en concreto la estrategia del teatro favorece la atención o la memoria en sus estudiantes²⁸. En dicha formación del profesorado podrían revisarse y analizarse algunas de las experiencias de dramatización en las clases de historia que han sido exitosas llevadas a cabo en Gran Bretaña, tales como son los casos presentados por la Historical Association en su revista *Primary History* (2008). Asimismo sería deseable que se revisaran, de manera crítica, experiencias cercanas ya sean propias de su vida escolar o de las otros de sus compañeros o compañeras.

2. En nuestro trabajo salió a la luz la vinculación entre las habilidades docentes y las habilidades propias de la dramatización. Una docente de historia, quien ha impartido clases en todos los niveles educativos (desde primaria hasta educación superior) en la entrevista realizada tras la obra *Un emperador y un presidente ante el espejo* argumentó: “No es lo mismo que un maestro te dé la clase de una pantalla que con su presencia física. En lo virtual queda un hueco ahí. Es la cuestión presencial del ser humano. Casi puedes sentir el calor de los actores, en el teatro te puedes comunicar con los actores y lo mismo pasa en las buenas clases.” (entrevista 45). Otro historiador, con cincuenta años de experiencia

²⁸ Recordamos que la protagonista de *La loca de Miramar* se sorprendió pues niños de la sierra se aprendieron de memoria un trozo difícil del parlamento, tras haberlo escuchado una sola vez. También retomamos al actor Paco Rabell, quien mencionamos en el capítulo 4, cuando enfático aseveró: “no se les va a olvidar la historia.”

docente y varias décadas como formador de profesores de historia, tras la obra *La loca de Miramar* afirmó: “Como enseñantes de historia, la obra nos da toda esa capacidad de que enseñemos también emocionalmente, que enseñemos también con nuestro cuerpo, con nuestros ojos” (entrevista focal 32). Por lo anterior consideramos que el profesorado en formación debe conocer el alto impacto que tienen las técnicas que aporta el teatro a su práctica docente. En la formación docente se podría, en colectivo, hacer análisis de videos de clases de historia en el aula para analizar, de manera precisa, si el profesor teatraliza; por ejemplo reflexionar si lo asocia a personajes o situaciones determinadas y si, acaso, a ello le imprime cargas moralistas. En las propias prácticas o laboratorios de docencia sería pertinente preguntarse si en su praxis los profesores en formación teatralizan. Yendo aún más lejos consideramos que la interdisciplina, en este caso podría ser de mutua utilidad para las licenciaturas en historia que forman a los docentes en nuestro país así como para las licenciaturas en arte dramático. Los últimos datos disponibles reportan que en México existen 31 programas de licenciaturas en historia en el ámbito público (Guerrero, Latapí y Rodríguez, en prensa); dentro de éstas 30 contemplan unidades de didáctica que oscilan entre una y cinco materias lo cual se califica como insuficiente siendo que la docencia es el principal espacio laboral para sus egresados. En un sondeo que realicé en el marco del Encuentro anual de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos, en agosto del 2017, de doce programas educativos, sólo dos reportaron que sus estudiantes cursan una materia de “expresión oral”.²⁹ Por otra parte, encontramos que en México “son cuando menos veinticinco universidades que ofrecen licenciaturas en arte dramático” (García, 2013, p. 25), algunas en actuación, artes escénicas, teatro o arte dramático. Observamos que la mayoría de éstas se encuentran en las mismas universidades que las licenciaturas en historia.

²⁹ Se respondió a la pregunta si los PE contaban con espacio educativos para enseñar a los alumnos habilidades discursivas. Las dos respuestas afirmativas fueron en el norte del país. La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez acotó que se cursa como optativa y la Universidad Autónoma de Sinaloa sin especificar si es obligatoria u optativa. Algunos profesores y profesoras comentaron que es una práctica común pedir a los estudiantes de las licenciaturas en historia, en prácticamente todas las asignaturas, que hagan exposiciones orales, de forma que así van aprendiendo a dar clases.

De lo anterior recomendamos que pudiesen estimularse trabajos conjuntos entre ambas licenciaturas, que pudiesen ir desde movilidades internas de estudiantes, que serían de mutuo beneficio, hasta cursos conjuntos, también de beneficio mutuo. En éstos, los futuros profesores de historia podrían aprender técnicas útiles para su práctica y ser conscientes de los estímulos que usan. Por nuestra parte quedó probado, tras los 86 registros, que las personas identificaron en las obras de teatro histórico 233 estímulos que les suscitaban emociones, clasificados de mayor a menor: gestos (45), libreto (44), tono de voz (42), lugar (39), música (35), fuentes históricas (27) e iluminación (1). Resulta un hallazgo relevante que corrobora lo abordado en las miradas interdisciplinarias que tratamos al inicio de este trabajo. Por ejemplo deberá corroborarse con conocimiento de causa lo afirmado por Fernandes Capel (2013) si “un repertorio gestual, corporal y vocal conlleva a la noción de espacio performático” (p.199) en la enseñanza de la historia. O bien las palabras de Morgado (2010) “las personas somos especialmente sensibles a los estímulos provenientes de otras personas como las caras o las voces” (p. 56). Este tipo de información debe ser parte de la formación de docentes de historia. Quizás así sea posible mitigar la envidia hacia profesores de otras asignaturas que me confió un profesor de secundaria “yo sentía envidia por los profesores de ciencias que salían del aula, le ponían una pastilla a una coca y ésta explotaba, capturaba la atención, generaba preguntas...y yo me preguntaba ¿cómo entusiasmar a mis alumnos?” (R. Cuevas comunicación personal, 15 de noviembre del 2016).

3. Es necesario que la formación del docente de historia considere como ámbitos de enseñanza aprendizaje de la historia a espacios no áulicos. En lo que aquí respecta ha quedado demostrado que el teatro histórico es un ámbito de alto impacto. Existen más como son las series de pantalla chica, las películas en pantalla grande, los videojuegos, entre otros. En voz de una historiadora entrevistada tras la obra *Yo Maximiliano*, “Los libros de texto no siempre despiertan el interés por la historia. El teatro histórico es una forma de indagar” (entrevista 65). Por tanto, la formación docente deberá conocer estos ámbitos, investigarlos, y con base en los resultados, generar estrategias de enseñanza específicas para que las personas,

fuera de las aulas, puedan preguntarse críticamente sobre dichos ámbitos. De manera paradójica y acorde a los discursos posmodernos donde con frecuencia confluyen mensajes antagónicos, las cuatro obras analizadas en general fueron percibidas -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). Aquí se ve claramente que confluyen los fines románticos asociados a la historia con los ilustrados centrados, aquellos señalados por Carretero y su equipo. El estado dice promover la conmemoración del triunfo de la República, desde el racionalismo, pero lo hace con obras que promueven los fines románticos. Por tanto, es nuestra tarea contribuir a que las personas tengan herramientas para poder discernir, y hacer bien lo denominado “aprender a aprender”. Ante estos resultados, hoy resulta imperativo mediar la metacognición y la metaemoción que son sustanciales para que de manera consciente la persona pueda entender, por ejemplo, cómo determinados estímulos pueden modificar perspectivas. A mi juicio enseñar esto no sólo es deseable sino que es parte del deber docente: mediar para que las personas puedan conectar su mente y corazón –en palabras de los entrevistados en este trabajo- y así construir sus opiniones sustentadas. Que puedan discernir lo que es ficción de lo que no lo es, entenderlo y como tal apreciarlo. Hacerlo no es una tarea espontánea, implica aprenderlo y, por ende, hemos de encararlo en la enseñanza de la historia por medio de su inclusión en la formación del profesorado. Un problema pendiente que deja esta investigación, vinculado al anterior, se refiere al pensamiento “mágico” que emergió en algunas de las entrevistas. Acorde a la Teoría Fundamentada, como no fue una categoría recurrente, no lo contemplamos en el análisis, no obstante, se manifestó y aquí hemos de referirlo. En algunas entrevistas emergió la palabra “mágico”. La actriz que protagoniza el monólogo

La loca de Miramar dijo: “El Cerro de las Campanas es un lugar mágico. La primera vez que la representé aquí vine a este lugar, y en la capilla, sólo le dije: Señor Maximiliano, yo voy a jugar a ser su esposa y le quiero pedir que me deje hacerlo con mucho respeto y cariño que le tengo al personaje. Y comenzó a soplar un fuerte viento.” (entrevista 30). Una persona del público indicó, respecto al foro del Museo de la Restauración de la República, “cuando entré al lugar donde fue la obra sentí como bolitas, algo mágico” (entrevista 61). Estos aspectos han de discutirse también en la formación docente, en cuanto al sitio que tiene lo que no se puede explicar en la historia. Y, por último, una de nuestras interrogantes iniciales en torno a si el lugar de representación de las obras constituiría un insumo determinante para los públicos por ser sitios donde ocurrieron los hechos, los resultados nos sorprendieron: para los elencos en general sí encierran un significado muy particular “emocionante” por haber ocurrido ahí los hechos históricos, en tanto que para los diversos tipos de público no, como se denota en los siguientes dos comentarios: “Lo más importante no es el espacio sino el actor que transmite donde quiera” (entrevista 45) y “Si influye que la obra sea en el Cerro de las Campanas, pero donde estuviera su discurso transmite, lo logra donde fuera” (entrevista 24). Ello nos remite a lo planteado por Marc Augé que expusimos en capítulo 2 de este trabajo, en torno a la noción de “no lugar”. Concluimos que las obras de teatro histórico analizadas, en cuanto a que los espacios en los que se representan no son teatros sino que son foros montados para las obras en cuestión, en los que se vive una interacción fugaz de elencos y públicos, sí logran generar un “no lugar”. Los encuentros que se suscitan entre los integrantes del elenco y los públicos son efímeros, se diluyen las identidades y todo ello contribuye a construir esos no lugares. De lo anterior nos preguntamos: ¿Será que es posible construir no lugares significativos para la enseñanza de la historia en otros espacios? Eso también podría preguntarse el futuro docente.

Respecto a la aplicabilidad de nuestro análisis del teatro histórico del Segundo Imperio en el 2017 en Querétaro México, a otras partes o a otras temáticas, consideramos que es posible retomar la metodología que empleamos y adecuarla a otros casos.

Encontramos, por ejemplo, que en Argentina, entre los años de 1983 y 2013, Ana Cecilia Trombeta registró el montaje de 23 obras de teatro sobre Eva Perón (2013, p. 309). Si bien el enfoque de su estudio es desde la crítica teatral, profundizando en la composición del personaje, consideramos que sería conveniente indagar si estas puestas en escena han sido ámbitos de enseñanza aprendizaje y, de serlo, qué implicaciones han tenido en la construcción de perspectivas en la que se conjuntan emociones y cogniciones. Otros casos similares de teatro histórico podrían también ser indagados.

Respecto también a la aplicabilidad de nuestra investigación, podrían bien considerarse otros rumbos que se valieran de la tecnología. En los inicios de este trabajo consultamos un artículo científico de neurociencias sobre la corporización de las emociones, en el cual, investigadores de tres universidades (Departamento de Ingeniería Biomédica y Computacional, la Unidad de Investigación Cerebral de Aalto, el Centro Furky y Pet de la Universidad de Turku y el Laboratorio de procesamiento de Información Humana de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Tampere, todas en Finlandia) expusieron los resultados de la aplicación de una batería de palabras, historias, películas y expresiones faciales, a 701 personas a quienes les pidieron que plasmaran con color, en siluetas, las partes del cuerpo que identificaban con actividad ante las emociones suscitadas. Con los resultados construyeron un “mapa de las emociones en el cuerpo” el cual presenta 14 siluetas que iluminan las partes del cuerpo que las personas reportan como activadas ante emociones básicas (enojo, miedo, disgusto, felicidad, tristeza, sorpresa y neutralidad) y complejas (ansiedad, amor, depresión, alegría, orgullo, vergüenza y envidia). Afirman que la expresión topográfica de las expresiones es universal por la coincidencia de sus hallazgos entre Europa Occidental y Asia del Este. Esta investigación nos hizo pensar en que tenía alguna relación con nuestro planteamiento por la presentación de estímulos para conocer la emocionalidad. No obstante, con la orientación inicial del Dr. Morgado, tuvimos precaución de no aplicar resultados de la neurociencia de manera directa por el riesgo que esto implica. Además, como ya expusimos en la primera parte de este trabajo, la discusión sobre si las emociones son producto de la cultura (óptica culturalista) o si son comunes por su base principalmente fisicoquímica (óptica universalista), es un tópico largamente abordado por las diferentes miradas

disciplinarias expuestas en este trabajo y por otras como la lingüística, la sociología o la medicina, de ahí que no tomamos los resultados de la citada investigación como concluyentes. Adicionalmente, ya también discutimos en varias partes de nuestro trabajo, sobre la distinción entre emociones básicas y complejas y no coincidimos con las expuestas en esta investigación, por ejemplo en la felicidad (happiness) como emoción básica o amor como emoción compleja. Aquí se tendría que complejizar considerando estados de ánimo, tal y como lo expusimos en las miradas de la filosofía y de la psicología. A pesar de estas críticas, consideramos que los datos que nosotros recopilamos en las siluetas cuyos resultados ya expusimos, aunque no se hicieron en el preciso momento que se escenificaban las obras sino ante el recuerdo de los episodios emocionales (revivir la emoción) sí podrían, con un software como el empleado en la investigación citada, exponerse de manera gráfica. Ello podría servir para poder ser comparables con otros estudios interdisciplinarios, elaborados en diversas partes, y así poder construir conclusiones que abarquen más culturas. De la misma forma podría contribuirse al conocimiento de aspectos aplicables a la esfera educativa, como el que planea la investigación citada de ser capaces de plasmar algo como lo es “reconocer los estados emocionales de los demás” (Nummenmaa, Glerean, Hari & Hietanen, 2013, p. 650).

Otros trabajos interdisciplinarios también contribuirían a continuar con el estudio que hemos presentado aquí, en cuanto a la perspectiva de género, que, como se indicó en el capítulo anterior, no pudo realizarse. Aunque dimos cuenta de la expresión de las emociones suscitadas en las cuatro obras tanto en varones como en mujeres, desde las miradas de las neurociencias que revisamos en el capítulo 3, no nos fue posible determinar si nuestros resultados coinciden con los hallazgos de ésta, por ejemplo no podemos afirmar que las mujeres sintieron más empatía que los varones o concluir si las mujeres percibieron más los detalles y los varones el conjunto. Determinarlo exigiría otros trabajos interdisciplinarios.

De todo lo expuesto aquí concluimos que, estudiar al teatro histórico exigió plantear y ejecutar un proyecto con un enfoque interdisciplinario y con categorías innovadoras y en ello residen sus principales aportaciones, es decir, en ampliar e innovar, acorde a los estados

de la cuestión presentados, tanto el objeto de investigación como las técnicas, sin embargo el camino apenas comienza y se trata, sin lugar a dudas, de un camino colectivo.

A modo de colofón, expongo mi mirada personal al concluir este trabajo. Parafraseando a Marc Augé, tuve que tener presente en múltiples ocasiones que debía abatir la ilusión de participar en mi objeto de estudio de forma afectiva y fusionada. Y lo tuve que hacer sabiéndome participante e influyente a lo largo de los años que duró la investigación tanto teórica como de campo. No puedo dejar de decir que muchas veces me sorprendí, al cotejar lo que investigaba con mis experiencias, al ir recordando la presencia del teatro educativo en mi vida. Cada caer en la cuenta me cimbraba y me animaba en la tarea. De pequeña fui la única niña incluida para actuar en una obra de teatro montada por los nietos para el festejo de los 70 años de la abuela; en la primaria mi maestra de cuarto de primaria, Margarita Elizondo, nos sembró el gusto por la historia actuando (recuerdo perfectamente los zapatos de “español” que usé para representar a un conquistador); luego un grupo de amigas organizamos una pequeña compañía en la cual montamos varias obras; al hacer esta tesis doctoral descubrí que el “teatrito” que las niñas de diez años alquilábamos para representarlas era un teatro emblemático que en ese entonces estaba en el abandono (La Capilla mencionado en el capítulo 4); posteriormente, mi primer trabajo de adolescente, fue hacer títeres para amenizar fiestas infantiles; también recordé que en uno de mis libros de texto que usé cuando cursaba secundaria (lo conservo porque me sigue gustando) está un fragmento de Corona de sombra de Usigli; viví durante quince años en un fraccionamiento llamado Cuicacalli, nombre de las escuelas antiguas para el estudio del teatro mencionadas también en el capítulo 4; ya en la vida profesional, junto con una amiga actriz, Cristina Camino, hace 25 años usé el teatro para formar docentes de historia; y hoy decido aportar, ya con bastantes añitos a cuestas, una visión teórica y metodológica sobre el teatro histórico como ámbito de enseñanza. Hoy pienso que este rumbo emprendido continuará y que este no es un punto final, sino que es un simple, pero muy sentido, punto y seguido.

REFERENCIAS

- Augé, M. (1992). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* España: Editorial Gedisa.
- Augé, M. (2006). *El oficio de antropólogo. Sentido y libertad.* España: Editorial Gedisa.
- Augé, M. (s.f.). *Sobremodernidad, Del mundo de hoy al mundo de mañana.* Recuperado de http://www.ddooss.org/articulos/textos/Marc_Auge.htm
- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. y Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico.* España: Akal.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9 (pp. 97-114). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>
- Bartra, R. (2014). *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío.* México: Valencia y Fondo de Cultura Económica.
- Bialik, S. (2010). *Teatro-historia...una experiencia pedagógica* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, México, D.F.
- Bialik, S. (2010). *Teatro-historia...una experiencia pedagógica* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, México, D.F.
- Bockus, B. (Primavera, 1987). Estrategias dramáticas del feminismo en El eterno femenino de Rosario castellanos. *Latin American Theatre Review*. Universidad de Kansas. 49. Recuperado de: <https://journals.ku.edu/index.php/latr/article/viewFile/684/659%26a%3Dbi%26pagenumber%3D1%26w%3D100>
- Breakstone, J., M. Smith & S. Winburg, Beyond the bubble: New history/social studies assessments en *Phi Delta Kappa*, V.94. N. 5 (pp. 53–57). Recuperado de: https://ed.stanford.edu/sites/default/files/breakstone_smith_wineburg.pdf
- Brun, J. (2011). *El teatro para niños y jóvenes en México 1810-2010.* México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones.* España: Herder.
- Camps, V. y S. Giner. (1998). *Manual de civismo.* Barcelona: Ariel.
- Carpy, P. J. G y López, E. (Coords.). (2001). *México, su proceso histórico.* México: Universidad

- Nacional Autónoma de México.
- Carretero, M. y Castorina, J.A. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Editorial Progreso.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. B. Voss (Comps.) *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2012a). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps.) *La construcción del conocimiento histórico* (pp. 55-80). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2012b). Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación. En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps.) *La construcción del conocimiento histórico* (pp. 81-99). Buenos Aires: Paidós.
- Carrillo, J. (30 de marzo de 2010). Los no lugares de Marc Augé. La teoría del antropólogo sobre los espacios del anonimato convierte lo urbano en un tema recurrente. *El Cultural* Recuperado de <http://www.elcultural.com/revista/arte/Los-no-lugares-de-Marc-Auge/27111>
- Comité de Desarrollo de las Ciencias del Aprendizaje y Comité de Investigación sobre Aprendizaje y Práctica Educativa (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington: National Academy Press
- Conde, L. (2014). *Espacio escénico y poder. Fiestas novohispanas en los siglos XVI y XVII*. México: CONACULTA.
- Cuñat, R. J., (2007). *Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Recuperado de: https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiFu9Dwl9XSAhWEwiYKHeOjDkgQFggiMAI&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2F2Fdescaarga%2Farticulo%2F2499458.pdf&usg=AFQjCNHmRqsjV4UPFjkEMwCxDqFV7WYv_g&sig2=FQMKD8OlhrmfuNetrNdxQ&bvm=bv.149397726,d.eWE
- Chabaud, J. (noviembre 2009). Teatro e identidad nacional (1790-1840). *Casa del tiempo*. Universidad Autónoma Metropolitana núm. 25, p. 113-116. Recuperado de: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/index.php
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Londres: Sage Publications.
- Chernicoff, L., Jiménez, A., Labra, D., y Rodríguez, E. (2016). *Trabajar y vivir en equilibrio. Módulo 2. Cómo trabajar con las emociones: autoconocimiento y autorregulación*, México: Atentamente Consultores.

- Damasio, A. (2015). *El cerebro creó al hombre* (Ed. rev.) México: Editorial Planeta.
- Davidson, R. (2017). *A ser feliz se aprende* [Conferencia sustentada el 21 de marzo en Querétaro; México, para la organización Atentamente y el Colegio Evergreen]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mL2H7ljNf18>
- Diario Milenio*, México: 8 de abril 2016, p.38.
- Díaz Gómez, J. L. (2015a). *La naturaleza de la lengua*. México: Herder.
- Díaz Gómez, J.L. (2015b) Razón de estar: cognición situada y cerebro partícipe. *44* (23), 85-107.
- Dumas, C. (1992). *Justo Sierra y el México de su tiempo 1848-1912*. México: UNAM.
- Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2012). *Escritos sobre enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Eklund, A., Nichols T. E. & Knutsson, H. (agosto, 2016). Cluster failure: why fMRI inferences for spatial extent inflated false-positive rates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 113, 28. n. EUA. Recuperado de <http://www.pnas.org/content/pnas/113/28/7900.full.pdf?sid=222f8351-b886-4aaf-949b-74207b620d32>
- Fábregues, S. y Paré, M. H. (2007). Charmaz, Kathy C. Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis [Reseña], *Papers. Revista de sociología*, 86, pp. 284-287 Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/81402/105890>
- Fernandes Capel, H. S. (2013). “*Performance no ensino de história*” en Silva, M (Coord.) *História: que ensino é esse?* (pp. 193-206). Brasil: Papyrus Editora.
- García, R. (comp) (2013). *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*. Centro de Investigación teatral Rodolfo Usigli. México: CONACULTA/INBA.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. España: Grupo Zeta.
- Goleman, D. (2013). *Focus*. España: Kairós.
- Goleman, D. (2016). *Daniel Goldman en sus propias palabras* Recuperado de <http://www.danielgoleman.info/biography/>
- Goleman, D. y Senge, P. M. (2016). *Triple Focus. Un nuevo planteamiento de la educación*. Colombia: Grupo Zeta.
- Gómez, R. (1894). *Maximiliano o la caída del Segundo Imperio. Tragedia en cinco actos*, La Voz de México: México.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México.
- Guerrero, M. G., Latapí, P. y Rodríguez, M.R. (en prensa) *La creciente inclusión de la formación*

- docente en los programas de Licenciatura en Historia. Ponencia para las XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Bariloche, Argentina, octubre 2018.
- Hernández, A.I. (2012). *Procesos psicológicos básicos*, México: Red Tercer Milenio
<https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/944>
- Igler, S. (2007). La apropiación de un episodio histórico en las artes. El imperio en la literatura, cine y pintura. *Encuentro de liberalismos*. (pp. 537-553). México: UNAM.
- Igler, S. (2012). *De la intrusa infame a la loca del Castillo. Caralota de México en la literatura de su "patria" adoptiva*, Alemania: Peter Lang.
- Immordino-Yang, H., McColl, A. & Damasio H. (2009). Neural correlates of admiration and compassion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 106,19 n. EUA.
 Recuperado de <http://www.pnas.org/content/106/19/8021.full>
- Jiménez Rueda, J. (1943). *Miramar o el rival de su mujer*. México: Imprenta Universitaria.
- Latapí, P. (2014). *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Latapí, P. (en prensa) (julio-diciembre 2018). El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México. *Historia y Memoria*, 17.
- Latapí, P. y González del Pliego, E. (2015). Visibilización de las Mujeres en los Libros de Texto Gratuitos de Historia: Una mirada etiológica al caso de secundaria en México. En: Hernández, A. M., García, C.M., De la Montaña, J.M. (Eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, (pp. 223 – 230). España: AUPDCS – Universidad de Extremadura.
- Latapí Sarre, Pablo. (2012). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leñero, V. (2011). En defensa de la dramaturgia. *Revista de la Universidad de México*.
 Recuperado de <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/3115/3115.pdf>
- León Portilla, M. (enero-marzo, 1997). Teatro náhuatl prehispánico. *La Palabra y el Hombre*, Universidad Veracruzana núm. 101, pp. 121-147. Recuperado de:
- León Portilla, M. (2001). La literatura. En Manzanilla, L. y López Luján, L. (coords.) *Historia Antigua de México*. V. 4. (pp. 190-226) México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/

- UNAM/ Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Lima, L. y Pernas, P. (Coords.). (2015). *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*. México: El Dragón Rojo.
- López Austin, A. (2001). La religión, la magia y la cosmovisión. En Manzanilla, L. y López Luján, L. (coords.) *Historia Antigua de México*. V. 4. (pp. 226-272). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/ UNAM/ Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- López Austin, A. (octubre, 2016). La cosmovisión de la tradición mesoamericana. *Arqueología Mexicana*, 60, pp. 8-90.
- López, A. y Álvarez, P. (mayo 2013). *Aprender historia de la educación contemporánea a través del teatro*, Trabajo presentado en las III Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla, España. Recuperado de <https://fce.us.es/docencia/innovacion-docente/comunicaciones-mesas-III>
- Luzuriaga, G. (1992). Teatro y revolución: Apuntes sobre la revista política en México. *Mester*, UCLA (Universidad de California en Los Ángeles), núm. 1, v. 21, p. 11-22. Recuperado de: <https://escholarship.org/uc/item/99z0f2m9>
- Mateos-Vega, M. (5 de marzo del 2017). Con el Emocionario los niños “aclaran su mundo interior”, La Jornada, Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/05/cultura/a02n1cul>
- Mateos-Vega, M. (5 de marzo del 2017). Con el Emocionario los niños “aclaran su mundo interior”, La Jornada, Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/05/cultura/a02n1cul>
- Matos Moctezuma, E. (2003) Mesoamérica antigua. En León Portilla, M. (Coord.) *Iberoamérica Mestiza. Encuentro de pueblos y culturas*. (pp. 103-129). México: CONACULTA.
- Mejías, A. (2016). Maximilino y Carlota a escena. El Imperio en el teatro mexicano del siglo XX. Bravo Rozas, C. (Coord.) *Historias de un Imperio. Maximiliano y Carlota de México*. (pp. 69-93). España: Editorial Verbum.
- Mendoza, L. (2010). *Inteligencias Múltiples y Enseñanzas de la Historia. Una propuesta didáctica para el tercer grado de Educación Secundaria* (Tesis de maestría). UMSNH, Morelia, Michoacán.
- Molina, S. (2015). “Identidades colectivas y enseñanza de la Historia en las sociedades multiculturales actuales” en Lima, L. y Pernas, P. (Coords.) *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*. México: El Dragón Rojo.
- Monsiváis, C. (1981). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. Cossío Villegas, D. (coord.) *Historia General de México*. T. 2. (pp. 1375-1548). México: El Colegio de México.

- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. (2a. ed.) España: Ariel.
- Morgado, I. (2017). *Emociones corrosivas*, España: Ariel.
- Morgado, I. (5 de septiembre de 2016). El talón de Aquiles de la razón. [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://www.investigacionyciencia.es/blogs/psicologia-y-neurociencia/37/posts/el-taln-de-aquiles-de-la-razn-14520>
- Navarrete, F. (2016). *México racista. Una denuncia*. México: Grijalbo.
- Nicho, J. (Edit.). (junio, 2008). Primary History. History, Drama and the classroom. 48. Recuperado de <https://www.history.org.uk/publications/categories/299/resource/1246/primary-history-48>
- Novo, S. (2009) Poética. México: UNAM. Recuperado de <http://www.materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/salvador-novo-55.pdf>
- Nummenmaa, L., Glerean, E. , Hari, R., & Hietanen, J.K. (junio, 2014). Bodily maps of emotions. Proceeding of the National Academy of Sciences, 111 (2). Recuperado de <http://www.pnas.org/content/111/2/646>
- Núñez, L. Navarro M.R. (2007) Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría educativa*, Universidad de Salamanca, 19, pp. 225-252. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71846/1/Dramatizacion_y_educacion_aspectos_teor_i.pdf
- Nussbaum, M. (2013). *Los límites del patriotismo*. España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. España: Paidós.
- Onieva, J. L. (2013). Didáctica de asignaturas básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias. En Jiménez, C.M. (Coord.), *Hacia una nueva didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 64-85). España: Creative Commons y Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.
- Ostrosky F. y A. Vélez. (2013) Neurobiología de las emociones. v. 13, 1 n. México. Recuperado de http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol13_num1_4.pdf
- Pagès, J. y Plá, S. (Coords.). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores – Universidad Pedagógica Nacional.
- Pagès, J., Martínez-Valcárcel, N. y Cachari, M.M. (2014). El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En Martínez-Valcárcel, N. (Coord.), *La Historia de España en los recuerdos escolares* (pp. 229-263). España: Nau Libre.
- Pani, E. y Pi-Suñer, A. (octubre-diciembre 2015). Tiempo de definiciones: Maximiliano en México. *Historia Mexicana*, 258 (Num. 2). 535-539.
- Pasztory, E. (2001). El arte. En Manzanilla, L. y López Luján, L. (coords.) *Historia Antigua de México*. V. 4. (pp. 315-370). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/ UNAM/

Editorial Miguel Ángel Porrúa

- Paul, C. (12 de agosto de 2002). A escena por primera vez, obra escrita por Jorge Ibarguengoitia hace 42 años Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2002/08/12/02an1cul.php?printver=0>
- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf>
- Peña, O. y Schmidhuber, G. (2010). *La revolución y el nacionalismo en el teatro mexicano. Celebración del centenario de la revolución mexicana*, México: Universidad de Guadalajara.
- Perinelli, R. (diciembre, 2004). Corona de sombras. Un cuento de hadas del siglo romántico. *Sincronía*. 9 (32). Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/perinelli.htm>
- Plamper, J. (2015). *The history of emotions. An introduction*. Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Prats, J. (2015). y J. Santacana “La enseñanza de la Historia en el siglo XXI” en Lima, L. y Pernas, P. (Coords.) *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*. México: El Dragón Rojo.
- Programa de 150 Aniversario del triunfo de la República del 15 de mayo al 30 de septiembre (2017). Recuperado de <http://culturaqueretaro.gob.mx/iqca/sitio/>
- Quirarte, V. (1994). *Dramaturgia de las guerras civiles e intervenciones (1810-1867)*. México: CONACULTA.
- Raffi-Bérout, C. (2004). Maximiliano y Carlota en “El Cerro de las campanas”, novela de Luis Antonio Mateos y obra teatral de Antonio Guillén Sánchez. En Galeana, P. (Coord.) *Encuentro de liberalismos*. (pp. 554-580). México: UNAM.
- Raffi-Bérout, C. (2012). Impacto del episodio imperial en el teatro mexicano. En Galeana, P. (Coord.) *El imperio napoleónico y la monarquía en México*. (pp. 515-552). México: Senado de la República.
- Ramírez, H. H. (2009). *Fiesta, espectáculo y teatralidad en el México de los conquistadores*. México: Bonilla editores.
- Robb, A. J. (2003). *La metaficción historiográfica en Corona de sombra de Rodolfo Usigli: Un cotejo de los «hechos» durante el reino de Maximiliano en México*. *Filología y Lingüística*, (29). 129-145. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/viewFile/4475/4292>
- Robles, M. et al. Analfabetismo. En Narro, J., Martuscelli, J., Barzana, E. (Coords.) (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Cap. 4. (pp. 97-115) México:

- UNAM. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_04.pdf
- Rodríguez, X. (2008). *Una Historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.
- Rosa, de la, K. (2005). 1822 el año que fuimos imperio. Entrevista a Flavio González Mello. (14).
Recuperado de <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/1405/pdfs/76-81.pdf>
- s/a (2016) (2017) Programas de mano de la obra *Un emperador y un presidente ante el espejo*
- s/a (2016) Cancionero de la obra *Un emperador y un presidente ante el espejo*
- s/a (24 de junio de 2014) Diario de Querétaro, Maximiliano y Juárez se encuentran en el escenario, p. 4 F.
- s/a s/f Dossier de *Un emperador y un presidente ante el espejo*
- s/a s/f Dossier de *La loca de Miramar*
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16 (1).
Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008
- Sánchez, M.D. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Málaga, Málaga: España. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16853337.pdf>
- Schechener, R. (2011). Restauración de la conducta. En Taylor, D. y Fuentes, M. (Comp.). *Estudios avanzados de performance*. (pp. 31-49). México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.
Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199494/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio. Historia*. SEP: México
- Secretaría de Educación Pública. Modelo educativo para la Educación Obligatoria. Diario Oficial de la Federación. Primera Sección. (28 de junio de 2017)
- Serna, M. (junio, 2014). Rosario Castellanos y El eterno femenino. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*. 49. Recuperado de: [http://www.anagnorisis.es/pdfs/n9/MercedesSerna\(40-52\)n9.pdf](http://www.anagnorisis.es/pdfs/n9/MercedesSerna(40-52)n9.pdf)
- Sheppard, M., Katz, D. y T. Grosland (2015). *Conceptualizing emotions in social studies education*
Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2015.1034391>
- Shireley, M. (primavera, 1980). A Curriculum Operum of Mexico's Wilberto Cantón. *Latin American Theatre Review*. 49. Universidad de Kansas. Recuperado de: <https://journals.ku.edu/latr/article/download/389/364>

- Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona: España.
- Stauder, T. (2001). *Adiós mamá Carlota* de Homero Aridjis. Una visión apocalíptica de la historia mexicana. En Iglér, S. y Spiller, R. *Más nuevas sobre el imperio. Estudios interdisciplinarios acerca de Carlota en México*. (pp. 189-207). Alemania: Universidad de Erlangen-Nuremberg.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Trombeta, J. C. Sobre actuación y representación de figuras históricas: cuatro casos en torno a Eva Perón. En Dubatti, J. (Comp.). *El actor. Arte e historia*. (pp. 309-322). México. Libros de Godot.
- UNAM. (2011). Agenda 2011. Resumen estadístico. Dirección General de Planeación. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2001/>
- Vásquez, M. A. (noviembre 2010). Representaciones teatrales y otros espectáculos conmemorativos de la independencia durante el siglo XIX. *Fuentes Humanistas*, Universidad Autónoma Metropolitana núm. 40, p. 71-80. Recuperado de: <http://www.fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/download/200/196>
- Viveros, G. (2005). El teatro y otros entretenimientos urbanos. La norma, la censura y la práctica. En Rubial, A. (Coord.) *Historia de la vida cotidiana en México*. T. 2. (pp. 461-488). México: Fondo de Cultura Económica.
- Wineburg, S. (2016). Why Historical Thinking is not about History en *History News*, Primavera, Repositorio Digital de la Universidad de Stanford, (pp. 13 – 16). Recuperado de: <https://purl.stanford.edu/yy383km0067>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. EUA, Filadelfia: Temple University Press.
- Zaragoza, J. M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión en Ascepio, 65 (1). Recuperado de <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/547/571>

ANEXOS

Codificación abierta

Obra

Respuesta

Concepto

La loca de Miramar

24

a Juárez siempre nos lo han mostrado como un heroe... hizo cosas buenas pero muchos no conocen el lado oscuro.

Vs Juárez

Cuando dice que se bañaba en chocolate para despojarse de su piel blanca y renacer como virgen morena. Esa parte me conmovió. La personaje y la actriz logran que sientan su dolor.

Nacionalismo/emociones

En la primaria junto con mi hermano éramos soldados romanos... mi mamá emocionadísima... nos hizo un disfraz súper padre. Mi mamá nos llevaba al Corral de Comedias, a Comicos de la Legua. En la prepa hicimos representaciones en sociología más de temas socia

Ámbitos

Es bueno darte cuenta que tenían ambos ideales. Dicen que la nobleza venía por parte de ella...

Pro Carlota

Hasta que entré a la carrera... me enteré. Pero nos lo pintaban como el héroe Juárez y Maximiliano el villano.

Vs Maximiliano

La obra me recuerda totalmente el libro Noticias del Imperio. Leíós hace dos semestres con la Mtra. Luz Ameria. Cada quien leyó un capítulo.

Ámbitos

Me llamó mucho la atención cuando mencionaba a Napoleón como el mismo diablo.

Emociones

Pero el enfoque era pasajero, le daban más importancia en la escuela a Benito Juárez, a la Guerra de Reforma... a Maximiliano y Carlota se les veía más como personajes de ficción, de novela... como que el emperador... la emperatriz (tono de admiración).

Pro Juárez

Obra	Respuesta	Concepto
<p>Recuerdo haber visto el tema de Maximiliano en primaria: La maestra nos decía: Recuerden las tres "emes" de Maximiliano, Miramón y Mejía que fueron fusilados.</p>		<p>Ámbitos</p>
	<p>Si influye que la obra sea en el cerro de las campanas, pero donde estuviera su discurso lo que transmite se logra.</p>	<p>Lugar</p>
	<p>Yo coincido con Leo, no me identifiqué en algún momento, más que enojo o coraje que también lo refleja, yo sentí tristeza y eso es lo que me conmovió también.</p>	<p>Emociones/tristeza, compasión</p>
<p>25</p>		
<p>El momento más emocionante fue el principio de la obra... cuando estaba bajando las escaleras y decía que era la princesa y todo eso. Me sorprendí... se me hizo muy chido, buscaba cosas para saber la verdad</p>		<p>Emociones</p>
<p>No hicimos nunca en la escuela obras de teatro como tales pero si hicimos representaciones de su caso y batallas, me toco ser Obregon y le gané a Villa. "Me gusto". Fue en la prepa</p>		<p>Ámbitos</p>
<p>Se lo básico de Maximiliano. Cómo murió y ya. Por la escuela</p>		<p>Ámbitos</p>
<p>Yo no me sentí como si fuera Carlota, pero como que si te conmueve, sentí lástima por lo que está pasando.. Si yo fuera ella también estaría así.</p>		<p>Empatía/emociones/lástima</p>
<p>26</p>		
<p>Hace poco vi el tema de Maximiliano en la escuela. Me acuerdo que no lo querían por algunas cuestiones que hubo y que fue fusilado aquí en Querétaro en el Cerro de las campanas. Hubo un resalte en ese tema.</p>		<p>Ámbitos</p>

Obra	Respuesta	Concepto
La parte en que Carlota le esta diciendo a Maximiliano las cosas buenas que ella hizo como que se sentó en las piernas de los huérfanos (sic) o sea todo y que Maximiliano nunca se lo agradeció.		Cognición/emoción/culpa
Me llegó pues sentí el mensaje de tu no estás haciendo nada por tu bien. Eso cuando ella habla con Maximiliano que no está en la silla.		Empatía
Se me hizo muy emocionante la parte en que estaba muy histérica... y cuando lavaba la bandera mexicana y la colgaba.		Emociones/nacionalismo
Tal vez las demás personas hacen cosas por nosotros y tal vez no se los agradecemos o se los malagradecemos (Se toca el corazón)		Empatía/corporalidad
Yo me sentí en la piel de Carlota también en la parte que te dice párate, haz algo. Tal vez tu no te tomas tanto en serio la escuela. Hace un año falleció mi abuelita y yo lo recordé y lo sentí pues sé lo que es perder a un familiar. En esa parte me se		
27		
Cuando habla de su bebé me tocó como mujer y me conmovió mucho. No te puedes imaginar el dolor que pueden sentir... no hay un nombre cuando uno pierde un hijo.		Sentimientos/empatía
La iluminación... no sólo el lugar pues te llevan a imaginar... la iluminación ayudó mucho... a sentir.		Insumos
La parte en que se dice que a Juárez le cosieron la lengua de Maximiliano, pues me hace pensar en el papel que se le ha dado a Juárez en la historia oficial. Buscas una respuesta de alguien que ya no está.		Perspectivas
La primera experiencia que tuve de teatro fue en la secundaria. Hacíamos obras cada año en la materia de español, una por grupo y las mejores se iban a representar a la zona, mi grupo gano en dos ocasiones. Por Whapp (17 de agosto 2017) amplió la inform		Ámbitos

Obra	Respuesta	Concepto
<p>Mi papá nos llevó al Cerro de las Campanas y a modo de cuento nos contó que ahí habían fusilado a un emperador. En la secundaria para ver el tema nos hicieron el recorrido del turibus; del libro de texto no me acuerdo nada. En la universidad leí una nov</p>		<p>Perspectivas</p>
	<p>Para mi fue muy emocionante cuando en la silla le decía a Maximiliano párate... yo me identifiqué pues aveces pasa que quieres ver a alguien que ya se fue y lo llamas... realmente te la crees.</p>	<p>Empatía</p>
<p>29</p>		
<p>A propósito he evitado ver películas y/o series, para respetar mi proceso de creación, evitando otra interpretación sino la mía.</p>		<p>Fuentes</p>
<p>A veces se generan emociones a partir de oírme en el texto. Por ejemplo cuando me hincó y veo el trono me acuerdo que no quedó nada del salón en que se firmó el tratado.</p>		<p>Cognición/emoción</p>
<p>Cuando con el agua le digo te perdono todo lo que me hiciste ¿Cómo no voy a perdonar a México? Me parece tan triste, tan triste. Tanto sufrió que los perdono con el agua, con un bautizo a este nuevo México.</p>		<p>Emociones/tristeza/cognición-emoción/nacionalismo/amor a México</p>
<p>Cuando interpreto al personaje, juego a que soy Carlota. Juego con la entrega y responsabilidad que un niño se entrega al juego.</p>		<p>Insumos</p>
<p>Cuando yo empiezo a hacer a Carlota yo tuve la formación de Stanislavsky (fórmulas de actuación). Leí la novela, vi imágenes, pero con Stanislavsky junto. Hice errores como imaginarme yo qué se sentiría perder un ser querido. En un error artístico que</p>		<p>Contexto</p>
<p>El espacio lo más vacío posible. Los elementos que dicen algo... el aguamanil, el agua me parece fundamental, un trapo que parezca la bandera, un trapo que me represente la barba con el color imperial y la sangre Yo a veces, cuando me siento en el trono,</p>		<p>Fuentes</p>

Obra	Respuesta	Concepto
En el 2003 tomo un curso en Madrid y en Dinamarca en donde también di una función con una maestra Beatriz Ubeda, del Odín teatro. Ella trabaja una escuela de Eugenio Barba (me comí todo el libro cuando mi hermano me lo regaló), basado en Meyerhold, trab		Contexto
En el año 2004 audicioné en INBA, D.F. para la obra y conseguí el papel. La obra tiene dos épocas de dirección: la de Norma Barroso que en paz descanse y lo de Benito Cañada. Norma Barroso hizo la adaptación de la novela Noticias del Imperio y por mucho		Contexto
En mi primera función en el Cerro de las Campanas, me acerqué a la placa y dije señor Maximiliano le quiero pedir permiso para interpretar a Carlota... yo respeto a Carlota... entonces el viento empezó a soplar de una manera tan impresionante... había una luna		Realidad/ficción
La escena de la bandera es tan triste.		Emociones/tristeza
La manera de su cuerpo (de Carlota). Empezó a ver que el trazo escénico de Carlota tiene todo un significado no sólo para el espectador sino para mí misma. Yo por ejemplo como Carlota camino así (se para abre las piernas y baja la espalda) automáticamente		Emociones/corporalidad
Lo que traía Maximiliano era más revolucionario que lo que pensaban otros mexicanos... otra visión del desarrollo		Pro Maximiliano
Momento muy fuerte cuando Carlota recibe el corazón de Maximiliano. Me conmueve muchísimo. Siempre me ha impresionado. Me pregunto ¿qué le llevó a hacer lo que hizo? Cuando ella dice te sacaron los ojos... te amarraron la lengua.		Cognición/emoción
No siento odio, vergüenza pero sí enojo pues no engañan viniendo acá, Maximiliano me engañó... Estoy al mismo tiempo en el personaje que la actriz.		Emociones/enojo
Otra parte muy fuerte es cuando dice que del salón donde se firmó el tratado... solo han quedado piedras.. Todo a sido por las bombas y cañonazos. Es tan triste... ahí vivía gente... y quedó sólo polvo. Pienso que es lo mismo que sigue pasando hoy y me duele		Emociones/dolor/nacionalismo

Obra	Respuesta	Concepto
Otra parte que siento con rabia es cuando digo que Juárez se cosió la lengua de Maximiliano a la silla para hablarles a los mexicanos de la patria, de la libertad, de la igualdad de la paz y de la justicia. Me conmueve muchísimo [con mucho énfasis] y me		Emociones/Cognición/vs Juárez
Que ningún lenguaje ilustre. Que la luz diga algo, que no ilustre sino que abone... eso me gusta muchísimo.		Insumos
Se puso la lengua metafóricamente y luego se burla. Viene Juárez a hablarnos de igualdad, de justicia... ¿Cómo se atreve a hablarnos de eso? Me parece muy doloroso porque es como otra vez se burlaron de nosotros		Emociones/dolor/burla
Siempre vi el monólogo como una mujer. Es el Cerro de las Campanas cuando yo asimilo a Carlota en la historia y el peso que tuvo en la historia. Ella es causante y consecuencia de ese proceso histórico. Hacer teatro de otra índole y Carlota histórica e		Concepto de Historia
Soy docente a nivel universidad... me gusta enseñar esto pues da a los estudiantes una formación integral		Docentes
Sus discursos podrían haber sido complementarios		Perspectivas
Tengo 2 o 3 pensamientos al mismo tiempo. Anécdota ante lo inesperado. Pienso en otra cosa como Ivonne, sigo con el texto: yo escucho a Carlota poniéndome en su lugar. Percibo el dolor de Carlota. Todo lo que le pasó es tan impresionante que la escuc		Cognición/emoción
Yo trato que la atmósfera se crea por las emociones, el texto y no por el lugar. Para mi el texto es factor determinante. Pero pienso que el actor crea, consigo mismo, todo lo demás.		Fuentes
Yo utilizo una canción de Peter Gabriel para prepararme emocionalmente, The pasión. Antes mi mamá me ayudaba a maquillarme y peinarme-		Contexto

Obra	Respuesta	Concepto
Aprendí que hay que llevar al público afuerzas.		Ámbitos
El Cerro de las Campanas es un lugar mágico porque hay muchas anécdotas.		Realidad/ficción
El Cerro de las Campanas es un lugar mágico. Cuando empecé vine a este lugar, aquí, me quedé sola y le dije: "Señor Maximiliano yo voy a jugar a ser su esposa y le quiero pedir que me deje hacerlo con mucho respeto y cariño que le tengo al personaje. Y		Lugar/realidad-ficción
El teatro es un juego como el que hacen los niños		Teatro/Juego
En otros países donde las he presentado ha gustado mucho pues el teatro tiene un lenguaje univesal que son las emociones. La gente recibe un resumen de la obra en su idioma pero luego todo lo reciben con el sentimiento y ahí es donde los atrapamos.		Teatro/emociones
En una escuela en Pinal de Amoles pedí a la directora, antes de acudir, un retrato de Maximiliano de Habsburgo; Al llegar muy apenada me dijo ¡Perdón pero por ningún lado conseguí un retrato de Emiliano Zapata! (risas).		
En una ocasión mi papá me enseñó una foto de Carlota donde estaba así [se agacha y encorva] a mí me impresiono muchísimo. ¿Qué se puede sentir de tener todo (el castillo era de ella) y luego traición, engaño y pérdidas?		Empatía
Fui una vez a una escuela en San Joaquín en un lugar muy pobre. No había nadie. Pero cuando me paré al frente y salieron de la nada muchos, muchos niños. Al final los niños coreaban ¡María Carlota Amelia, Lucrecia Clementina Leopoldina! ¡Se lo aprendie		Concepto de Historia
La recepción de la obra siempre ha sido muy buena. La estrené en una casa, el club de ajedrez de DF, una casona en la colonia Roma, en un rincón.		Contexto

Obra	Respuesta	Concepto
<p>Lo que yo soy lo pongo a las órdenes de Carlota, su cuerpo, su voz, sus sentimientos pero que no son míos. Le presto lo que soy a Carlota.</p> <p>Estoy jugando aquí. No son mis sentimientos, cuando lo entendí en mi cabeza [se la señala] "Pup", eso es lo que h</p>		Emociones/cognición
<p>Mis primeros públicos fueron escuelas de secundaria. Público, público, público. Al principio mi corazón latía de miedo.</p>		Ámbitos
<p>Siempre a todas las funciones ha ido gente.</p> <p>Mi hijo que tiene doce años, un día que lo recogí en el colegio me dijo hoy estuvimos hablando de tu Max. La maestra platicó y en el recreo les platiqué que le arrancaron el corazón... me emocioné muchísimo y en</p>		
<p>Siempre ha trascendido la obra, por las emociones.</p>		Emociones
<p>Yo conocí la obra pues mi papá, que era melómano, tenía los discos con las canciones "Adiós mamá Carlota...</p> <p>Luego hice el casting muchos años después, entonces leí la novela Noticias del Imperio... los capítulos no son novelado y los par son más históricos...</p>		Ámbitos
<p>Yo me enamoré, me enganché en eso con el personaje cuando la conocí. Aprendí a escucharla, entender lo que ella quiere decir. Me enamoré profundamente de Carlota. La quiero mucho.</p>		Emociones/amor
<p>Yo no hablo del heroico, del ídolo, Maximiliano o Juárez, sino de una mujer que le tocó estar ahí, obviamente porque quiso. Eso hace que se aprecie.</p>		Personajes de carne y hueso
<p>31</p>		
<p>Creo que el teatro es lo que permite realmente sentir eso que las personas llevan en un momento de la historia.</p>		Emociones
<p>La historia es de hombres y mujeres. Nos vamos mucho a la cuestión del conocimiento, de entender, pero no nos acercamos a las vivencias, a lo que vivió en este caso una persona, o las mujeres en la Primera Guerra Mundial.</p>		Humanizar

Obra	Respuesta	Concepto
32	Agradezco la información histórica. Lo que nos transmitió vivencialmente.	Concepto de Historia
	Emociona a quienes estuvimos aquí presentes. La personalidad de Carlota es de abanico... es un desgarramiento de emociones. Carlota está loca pero loca de amor.	Emociones/amor
	Esto, como enseñantes de la historia, nos da toda esa capacidad de que enseñemos también emocionalmente, que enseñemos también con nuestro cuerpo, con nuestros ojos. Muchas gracias por darnos una visión de historia realmente emocionante.	Concepto de Historia
69	El 16 de septiembre dimos función [día de la Independencia de México] y una gente del público gritó ¡Viva México! Carlota cuando lo grita lo esta diciendo en sátira, mataron a mi marido.	Nacionalismo
	El guión es lo más importante. La música sirve para generar atmosfera. Sirve para reforzar y para involucrar al público. También para fortalecer el proceso psicológico del personaje como es el momento del vals. Ella da un discurso histórico que va des	Insumos
	En la plaza pública de ese lugar perdido en la Sierra Gorda, en ese pueblito, cuando Carlota dice "iba por los mercador buscando castañas, naranjas y todo esto... el loquito del pueblo se paró con su chicharrón con cueritos [comida típica] para ofrecerle a	Fuentes/empatía
	En Querétaro tenemos la ventaja de tener el sitio de donde fue fusilado Maximiliano. La gente de Querétaro está interesada por su historia. Y los turistas también se interesan en esto. Para la obra el lugar, si bien es importante, no es esencial. Lo	Lugar
	Ivonne tiene una gran experiencia y que permite una gran capacidad estriónica que llega al público a través del sonido. Sus patrones vocales pueden ir desde los murmullos hasta el llanto que transmiten gran carga emotiva	Insumos

Obra	Respuesta	Concepto
La aceptación del público en otras partes, en particular en España es similar a México hay una identificación con lo humano de Carlota. Como lo tomamos del lado del ser humano, víctima de una situación histórica... llegaron a México bajo mentira "México la		Lugar humanizar/emociones/víctima/dolor/soledad/amor/sufrimiento/empatía
Me siento muy satisfecho que esta obra tiene vida propia... que no se ha agotado. Presentamos el monólogo en un congreso de Psiquiatras. Nos decían ¿Cómo pueden llegar a generar esos gestos, esas miradas que nosotros vemos en los pacientes.		Contexto
Nosotros no pretendemos presentar lo que ya esta en los libros de historia cualquiera lo tiene en sus manos y ya lo sabe. Lo importante es darte una perspectiva humana donde el personaje histórico vivió y sufrió amores y contradicciones y engaños, envidi		Humanizar

Noticias del Imperio

6

Maximiliano decretó que fueran obligatorios la secundaria y la prepa cosa que hoy aún no es una realidad	Pro Maximiliano
Si no estas empapado en el tema, no le puedes entender	
Yo me acuerdo que hace unos diez años el mexicano era muy malinchista... en la generación de hoy buscamos comprar mexicano... yo creo que si hay un sentido de ser mexicano	Nacionalismo

8

En mi escuela Maximiliano estaba borrado... casi lo vine a conocer cuando llegué a Querétaro	Ámbitos/Pro Juárez
Los niños no entienden la obra aunque había dos o tres niños	

Obra	Respuesta	Concepto
<p>9</p> <p>Dicen que iba embarazada de su cocinero, Carlota da el mensaje importante de amar a México; quererlo de veras.</p>		<p>Nacionalismo</p>
<p>El racismo.... Lo del güerito siempre ha estado presente como superior en la historia</p> <p>Habla de paisajes, vestidos, comida</p>		<p>Racismo</p>
<p>10</p>		
<p>El guardavías... como si te comes a tu mascota. Me sorprendió.</p>		<p>Personaje de carne y hueso.</p>
<p>Independientemente de la historia mala y buena, estamos muchos haciendo mucho por hacer de este país uno del cual nos volvamos a sentir orgullosos.</p>		<p>Nacionalismo</p>
<p>Juárez muy metido en nuestra sangre... tantas calles...</p>		<p>Pro Juárez</p>
<p>La actriz no se parece a Carlota pero la actuación te hace percíbil.</p>		<p>Empatía</p>
<p>Lo del racismo me dio mucho coraje</p>		<p>Cognición/emoción/racismo</p>

Obra	Respuesta	Concepto
Obra surrealista que te quiere transmitir la locura de Carlota		
Yo no se si amar a Juárez o alucinarlo... ¿qué habría sido de México si no hubieran matado a Maximiliano?		Cognición
11		
En mi familia Juárez fue el traidor más grande del país		Pro Juárez
Juárez ha sido de los más grandes traidores de nuestro país... si leen el tratado de McLane Ocampo les daría asco Juárez... eso me lo transmitieron en mi casa		Ámbitos/Vs Juárez
La obra parece escrita por alguien que vivió los hechos		
Obra a favor de Maximiliano		Pro Maximiliano
Se refuerza... pones atención a lo que tu crees		Cognición/emoción
Te transmite el coraje		Emociones/coraje
Transmite - trae una postura política		Transmisión

12

(Puso lana para mantener a Maximiliano y lo albergó en su casa); el abuelo se avergonzaba de ello decía "No quiero que mis nietos se burlen de las fotos y de la posición que tuvimos"

El problema es que había dos polos muy fuertes

El secretario de hacienda con Miramon fue mi tatarabuelo, Desiderio Samaniego

Ámbitos

Es interesante entender las dos perspectivas

Perspectivas

Hubo un error de fecha 17 y 19 junio

Lo que te enseñan en la escuela es pro Juárez

Pro Juárez

13

"Si volvemos a retomar el verdadero nacionalismo"

Nacionalismo

"Quiero el zarape de saltillo... quiero esa comida mexicana" ¿Cómo regreso a eso?

Hay un dolor tremendo, tremendo, tremendo yo sentí mucha soledad.

Nacionalismo

"El tren que pasa y no para, los muchos boletos que tienes que comprar para no llegar a ningún lado, donde está Maximiliano, donde está nuestro país, tampoco lo encuentras... lo siento much

Obra	Respuesta	Concepto
Juárez como humano también tuvo inconsistencias		Humanizar/Personajes de carne y hueso
La historia nos los presenta como de plástico...		Humanizar/Personajes de carne y hueso
La obra ni de chiste me transforma mi modo de pensar		Cognición
La parte de mi papá indígena... mi mamá me traía moños para las trenzas... me sentía orgullosa de ser mexicana... hoy me da vergüenza"		Nacionalismo
La relación entre los temas y Querétaro le interesa a la gente. Para mi Juárez es muy importante puso las bases del país... si gobernaran hoy sus bases... otro gallo cantarí...		Pro Juárez
Los elementos de ese orgullo siguen presentes. La obra nos hace surgir un nacionalismo		Nacionalismo
Los historiadores tienen la culpa... están igual que los nutriólogos... ora que sí, ora que no...		Concepto de Historia
Yo leí la novela y no la veo reflejada. La obra, no te modifica tu forma de pensar. La historia más que entender, está hecha para sentir. La forma en que está presentada es para generar emociones		Emociones
14 Carlota transmite añoranza y amor por México		Nacionalismo

Obra	Respuesta	Concepto
Juárez sentó las bases de nuestro país, dejó cimientos		Pro Juárez
15		
¿Por qué Juárez se apoderó del archivo de la nación y lo traía en burros? Porque el se apoderó de muchas tierras		Vs Juárez
Juárez trató de quitar las fiestas patronales pero no pudo.		Vs Juárez
La obra hace surgir el verdadero nacionalismo... no votar por el menos peor.		Nacionalismo
16		
El germen de la obra fue lúdico. No fue concebida como algo para enseñar. Nosotros nos sorprendimos de la respuesta del público.		Teatro Histórico
En el Cerro de las campanas hay una esculturota de Juárez y una capillita de Maximiliano. Se le dio una "shineada ahorita". Juárez es una colonia, miles de calles lo dice la obra"		Pro Juárez
Hay muchos momentos mágicos, por ejemplo la llegada de los trenes.		Realidad/ficción
Javier Rivas ayudó en vestuario, en iluminación, hoy ayuda Francisco Cuervo, consejos de música fueron dados por la pianista Martha García Renart... es un colectivo		Contexto

Obra	Respuesta	Concepto
La obra tiene una parte racional muy importante, todos esos pensamientos que se van construyendo, tejiendo la historia, pensando si es o no es, pero por otro lado, la parte emotiva, corazón, mujer, locura.		Cognición/emoción

La primera temporada la gente llegaba a platicarnos y a darnos cosas... a veces nos decía que la historia no había sido así. Nos dieron frijoles saltarines pues fue lo que le regalaban a Maximiliano cuando llegó, pues eran frijoles de la suerte. Eso fue m	Contexto
---	----------

Mauricio Jiménez detonó el gusto por hablar de México, lo detonamos por el teatro histórico. Con Mauricio nos reuníamos y ayudó a conjuntar el trabajo colectivo. Mauricio inyectó el amor a México.	Nacionalismo
--	--------------

Me quedo triste por la realidad de México	Sentimientos/tristeza
---	-----------------------

17

El apoderamiento viene de la "raza"... por eso se ve para arriba a los blancos; Con Mauricio Jiménez plantearnos que pasaría si nos volvemos estadounidenses. Como no hay una aceptación viven los mexicanos en la aspiración.	Nacionalismo
--	--------------

Es gracias a Noticias que yo estoy en el grupo, esa obra no sólo me conmovió sino que transformó literalmente el curso de mi vida y de mi forma de ver y hacer teatro. Al presenciar la obra bajé a felicitar a Ana y a Ricardo hablándoles sobre todo de lo i	
---	--

La gente va a verla no porque sea historica, sino porque es buena. Uno se identifica con los personajes. Cuando se habla de teatro histórico se trasciende la idea de enseñar algo.	Teatro Histórico
--	------------------

No recuerdo el texto específico pero es cuando enlista Ana Bertha (Carlota) los lugares y las cosas que pide que le traigan... El salto del Necaxa, los zarapes de Saltillo, su vestido de china poblana, cuando pide rezarle al señor del veneno.	Nacionalismo
--	--------------

Obra	Respuesta	Concepto
<p>Tiempo después la buscó y le platicó que soy de aquí y me invita para ser asistente de dirección del mismo director de Noticias del Imperio. Por supuesto le dije que sí Y desde 2010 a la fecha he sido parte de la compañía Primero como asistente y despu</p>		Contexto
18		
<p>Cuando escuchas el silencio, se vuelve tangible el arte contenido en el público. Ha habido de todo en respuestas del público. Hemos tenido mas gente de mayor edad. Quieren reafirmarse en su identidad. No se si sea un orgullo o no.</p>		Nacionalismo
<p>El aplauso estuvo fuerte ayer. A la altura del tren. Son actos únicos que no se van a repetir.</p>		Realidad/ficción
<p>El guardavías encarna a Juárez, Napoleón, a todos los fantasmas de Carlota</p>		Realidad/Ficción
<p>El teatro tiene, por antología, una característica histórica, cosas pasadas que se cuentan en el presente, sea o no históricos.</p>		Teatro
<p>En el norte la idea de la gente es que Maximiliano fue bueno y Juárez malo.. Y que había sido algo injusto el fusilamiento, en el sur es diferente</p>		Perspectivas
<p>En la llegada de los trenes hay unas coincidencias realidad-ficción. Me quedo quieto y pienso ¿quién es el expectante ellos o yo?</p>		Realidad/ficción
<p>En México fue interesante, una escalera de caracol, Aguascalientes, en un tunel, en el Palacio de Bellas Artes fue el homenaje a Fernando del Paso (2014). Hugo Gutierrez Vega estaba y Tovar y de Teresa. Ya no hablaba Fernando del Paso. Fue muy emotivo.</p>		Lugares

Obra	Respuesta	Concepto
En Monterrey el papá de un amigo nos trajo libros muy grandes como de 50 cm, impresionantes, antiquísimos, los abre... nos encontramos muchas cartas en foto que vienen ahí en la obra... Fernando del Paso seguró las usó.		Fuentes
Hay una noción de culpabilidad en el mexicano de haber sido injusto Hoy cuando se dice 150 años de Restauración de la República, la gente dice 150 años del fusilamiento de Maximiliano.		Emociones/culpa
Juego en mi interior con la culpa del personaje que tiró el disparo que mató a Maximiliano, con la culpa que siente todo el país. En el personaje abstracto con una sinecdoque que es una metáfora pequeña. Ese que ayuda a los demás a subir al tren lleva l		Emociones/culpa
La gente lleva un antecedente histórico pero la narrativa consigue dos cosas: Un entendimiento descifrable de las formas estéticas y que ellos se autonombran y se congratulan de entender		Teatro Histórico/cognición
Le tocó en Francia un homenaje de Fernando del Paso (fue una premonición)		Contexto
Lo que yo he visto es que las mujeres de 50, bueno desde 40, lloran... eso me hace ver hasta donde llegamos. Hay una empatía en ver a esa loca con esa locura de amor.		Empatía
Mauricio Jiménez les decía no tenemos que tomar partido.		Teatro Histórico
Mauricio Jiménez me recomendó sólo hacer un gesto para imitar a Juárez; un pequeño tinte de comedia.		Contexto
Maximiliano ha ido cambiando un poco, tiene una especie de tono trágico		Cambio en personajes

Obra	Respuesta	Concepto
Nuestros personajes aparecieron después, no son los personajes históricos en sí		Cognición
Un guía de turistas me dijo que hubo un personaje que no disparó a Maximiliano y ello me inspiró para crear al personaje		Realidad/Ficción
Yo soy México... está diciendo mucho la emperatriz de la locura, la emperatriz de México.		Nacionalismo
19		
Carlota se fue transformando mucho a lo largo de los años.		Contexto
Hay partes de la obra en las que se electriza todo el cuerpo		Emociones/corporalidad
20		
"Hay mentiras que no te perdonaré..."; esa parte ayer me tocó.		Emociones
"Realmente voy a decir una cosa... Yo tuve mucha pelea con Carlota por que yo no soy para nada partidaria de la derecha... Yo soy mujer guerrera, mujer que pelea por la justicia, el despojo por los más desposeídos... Yo estaba del lado de Juárez, para mi era		Nacionalismo
Al principio vendían libros relacionados con la obra. La gente regresaba y que ya había leído el libro		Contexto

Obra	Respuesta	Concepto
<p>Compañía Atabal Llevan 10 años de representarla, hoy cuentan con un proyecto FUNAC 2015.2019 (por concurso) Van a sus 300 representaciones (llevan 290)</p>		Contexto
	<p>El actor es un contacto entre la historia y la realidad y entonces la historia cobra una vigencia. 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</p>	Nacionalismo
	<p>El guión se construyó en la acción, a cuatro manos. Le llaman narraturgia pues fue a partir de una obra literaria.</p>	Contexto
	<p>El personaje que encarno tiene miedo, enojo, es sorprendida, asco en determinados momentos, tiene vergüenza... siente odio...</p>	Emociones
	<p>El trabajo del actor no es un trabajo completo si no está percibiendo todo en todo el cuerpo (en unas funciones resuenan unas cosas y en otras otras).</p>	Corporalidad
	<p>En el teatro no hay una verdad. Pueden ver todas las posibilidades</p>	Perspectivas
	<p>En este tiempo tan complejo que estamos viviendo la gente quiere encontrarse... por eso va al teatro histórico... la gente quiere identificarse con alguna raíz... es una necesidad.</p>	Nacionalismo
	<p>Fernando del Paso vio la obra en el 2014 ya estaba muy enfermo. Le pedimos autorización para hacerla. No quería que se llamara Noticias del Imperio pero cuando la leyó accedió. Fernando del Paso era gran amigo de Arreola le encanto que fuera en las vía</p>	Contexto
	<p>Han hecho mucho teatro histórico abordando el movimiento del 68, la revolución mexicana... El acierto de que fluya es que somos coincidentes en una visión del país. Cómo te significa a ti como ser humano más allá de la anécdota.</p>	Humanizar

Obra	Respuesta	Concepto
La metáfora es la apertura para todos los pensamientos que caben ahí.		Perspectivas
La vigencia de la obra. Al final dice ¿Quién te recuerda? Sólo la historia y yo que estamos locos. Jugamos a las posibilidades en la historia. La historia es válida en el teatro siempre y cuando la historia tenga un contacto con las diversas posibilida		Concepto de Historia
La virtud de la novela te permite jugar no con lo probable sino con lo posible. Tenemos un sustento pero en realidad nuestros personajes no están en la historia"		Realidad/ficción
Los trenes están siempre con nosotros siempre y cuando los aceptemos en la mente y corazón. Yo no pienso en el público. Si veo a la gente pero mi atención esta en otra cosa, es complejo:		Cognición/emoción
Mauricio Jiménez (2005) Encontró a Ana Bertha con una improvisación en Corona de Sombras de Rodolfo Usigli, Carlota vieja, me basaba en Noticias del Imperio de Fernando del Paso y cuando Mauricio Jiménez lo supo ideó hacer una obra de teatro por ser un ma		Contexto
Nunca me han dicho no te pareces a Carlota Mauricio Jimenez conectó con Ricardo Leal y a Ana Bertha Cruces. Empezaron a trabajar los cuatro incluida Alma Rosa Martin. Leyeron varios textos sobre el imperio hasta que llegaron a la conclusión de que la n		Fuentes
Se privilegia mucho lo que habla del lugar (Son localistas para el financiamiento)		Lugar
Todos los lenguajes están interactuando. La campana de la estación es muy especial. Hacerla en la estación es de alto significado.		Lugar

21

Carlota "barbara mujer", la gran influencia que tenía en Maximiliano, muy ambiciosa, le decía que aceptara lo de México y lo del poder y todo eso.
Pensé en la ambición de Carlota.

Obra	Respuesta	Concepto
En la escuela nos decían que Benito Juárez era el bueno y Maximiliano el malo porque quería cambiar cosas de México pero fue engañado (risas)		Pro Juárez
En la secundaria nos disfrazábamos de personajes de época según lo íbamos estudiando.		Ámbitos
No he visto nada de Maximiliano en videos u otros libros fuera de la escuela.		Ámbitos
22		
Aparte de la escuela no he visto o leído nada de esa época.		Ámbitos
En la prepa aprendí que Juárez les hizo muchas tretas... que no les facilitó mucho su estancia		Vs Juárez
En la prepa hemos hecho obras de teatro histórico		Ámbitos
En la primaria me dijeron que Juárez era el bueno, en secundaria el profesor también y en prepa la profesora me dijo que no era tan bueno (era un profe muy aficionado)		Pro Juárez
En la secundaria me enseñaron que Maximiliano vino a México engañado.		Pro Maximiliano
Muy emotivo cuando no quería vivir el momento sino que quería estar con su papá y mamá. Pensé en la locura de Carlota		Humanizar

Obra	Respuesta	Concepto
23	Pienso que le prometieron muchas cosas a Maximiliano pero sentí que le dejaron sólo... lo sentí en la pancita y en el corazón	Emociones
67	Es una obra muy maniquea. Tiene ese sesgo	Pro Maximiliano
	Especialmente en Querétaro la gente es muy apasionada de su historia. Se sabe que aquí sucedieron hechos muy importantes de la historia nacional	Lugar
	Fernando del Paso, cuando vino a Querétaro a recibir el Premio Internacional Hugo Gutierrez Vega, el aclaró que su novela es novela y ya, no una novela historica. Es ficción, dijo yo me la inventé dijo él. Como no soy especialista yo no sentí emociones	Realidad/ficción
	Hay una venia imperialista en Querétaro. Hay una victimización. Una victimización del gobierno invasor, que finalmente fue eso. Obras como la novela de Noticias del Imperio" y la historiografía conservadora han hecho que se le victimice, que se le vea	Vs Maximiliano
Un emperador v un presidente ante al espeio		
45	"El director ayuda con el andamiaje como diría Vigotsky."	Docencia
	"El teatro está vivo".	Contexto/obra/ámbitos
	En el ¿2007? ¿2008? Me invitan a la obra. La invitó Adrian Rebolledo. Le dio el dato una maestra amiga. Rebolledo hacía experiencias dramáticas en los museos para hacerles lúdicos.	
	¿A qué sabe una manzana? Hay que probar la manzana. Eso se llama memoria emotiva. Carlitos (Carlos Rangel) hizo favor de llevar copias sobre los personajes; luego cada actor hizo una biografía de su personaje.	Fuentes

Obra	Respuesta	Concepto
Carlitos y yo los dos construimos el libreto. No existía el narrador, no existía el soldado, no existía el sacerdote.		Contexto
El teatro son emociones. En el teatro histórico hay que conocer la historia, no me gustan las leyendas. Debe ser serio. Crear verdad en escena. Prestar tu escencia para darle vida a otro ser; esa presumo que construyen en tu mente, en tu cuerpo y en		Concepto de Historia
Esta obra es totalmente didáctica y pedagógica a través de hechos que no son tan accesibles a maestros. Han ido escuelas o mas bien entreverados entre el público. No puedo abstraerme de ser maestra		Docencia
Estudié la normal como educadora		Teatro didáctico
Formación para la obra. Cinco años yendo a los Encuentros de Historiadores del 2° Imperio. Se puso la obra. Clausuré los encuentros. La directora del Museo de la Restauración de la República. Viene gente que sabe de esos temas. Me llegan datos... c		Contexto/fuentes
Fuimos modificando el guión con base en las conferencias de los Encuentros de Historiadores. Nombres y otras cosas.		Fuentes
La obra comenzó por interés de Adrián Rebolledo, director de Bardos cuyo fin era que a través del teatro, las personas se acercaron a los museos. En ese momento para mí la historia era algo muy árido.		Contexto
La obra esta llena de momentos emocionales.		Emociones
Nací en reforma 43, luego me moví a Reforma 27. A mi mamá le gustaba mucho el teatro "A los doce entré a una academia de teatro infantil" "Está aquí, está en Juárez". He incursionado en 30 obras... he hecho teatro de todo" Me he hecho en las tablas" "No t		Contexto

Obra	Respuesta	Concepto
Para mí despues de leer "Las memorias de Concha Lombardo". Ella tenía dos meses de haber dado a luz, con un sangrado fuerte, por lo que regresa diez días después de que su esposo ha sido fusilado. Está en la casa de la zacatecana. Reconoce el cuerpo de		Emociones/dolor/empatía
Yo estudié en la normal.		Docencia
Yo tengo cinco años yendo a los Encuentros Nacionales de Historiadores del Segundo Imperio, en el museo de la Restauración de la República. La organizadora es mi amiga, Conchita es la madrina del teatro histórico. Es el mejor evento que he tenido en die		Contexto/fuentes
46		
(A la hora de llenar insumos emocionales) En cuanto a las categorías que mencionaste aquí había que poner una categoría diferente "gestos" y "Tonos de voces" me parece que son secundarios más bien se desprenderían de una categoría que se llama emociones p		Insumos/Emocionales
Al principio yo pensaba guau Maximiliano. El güerito.		Pro Maximiliano/racismo
Al terminar el manifiesto de Juárez que lo hizo el 15 de julio de 1867 (El fusilamiento fue el 19 de junio), dice ¡VIVA MEXICO! Y el público casi siempre grita ¡VIVA MEXICO!		Nacionalismo
Como maestra daba talleres de teatro y siempre hacía dramatizaciones con los niños. A mis hijos y a los de los vecinos siempre los ponía a hacer pastorelas. Mi hijo, como carrera alterna, estudió teatro.		Docencia
Como maestra me conmueve muchísimo la historia de Benito Juárez pues el fue segregado.		Pro Juárez
Cuando mi hijo Jorge hizo el papel de Maximiliano mi suegro nos contó que su abuelo había sido defensor de Maximiliano. Nos quedamos de a cuatro. Le dieron un reconocimiento.		Ámbitos

Obra	Respuesta	Concepto
<p>Definitivamente el espacio físico es muy importante respecto a donde se hace la obra. El lugar donde fue la celda de Maximiliano es muy fuerte.</p> <p>Cuándo hicimos hace dos años la obra en la Capilla (Cerro de las Campanas) fue una verdadera revolución de em</p>		Lugar/corporalidad
	<p>El autor del guión hizo al parlamento pero yo le he agregado cosas... en esta temporada el parlamento de Concha Lombardo le agregue "Ustedes tienen hijos", muy fuerte.</p>	Fuentes
	<p>El autor es maestro de inglés. Le gusta la historia. El se reconoce que no es dramaturgo.</p>	Docentes
	<p>El director te va acompañando o apoyándote en el andamiaje como diría Vigotsky. Finalmente el autor tiene la última palabra.</p>	Docencia
	<p>El maestro Herminio (Juárez) actúa también el Cómicos de la Legua.</p> <p>Vero (Hijo de una hermana) que actua de Carlota es la única que tiene la edad. 26 años cuando se fue a Europa</p>	Contexto
	<p>El teatro es un proyecto de vida familiar</p>	Ámbitos
	<p>El teatro está vivo. Los personajes pueden estar más eufóricos un día que otro.</p>	Emociones
	<p>El teatro son emociones. Hay que comunicar emociones. Construyes a otro ser en tu cuerpo y emociones.</p>	Emociones/corporalidad
	<p>El vestido de Carlota es el de la actriz de sus quince años. Sus perlas son originales... buenas... de su abuela</p>	Insumos

Obra	Respuesta	Concepto
En el teatro histórico es importante conocer la historia. A mi no me gustan las leyendas. De por sí hay interpretaciones de acuerdo a la mirada de quien... y de acuerdo a los momentos. El teatro debe ser serio... el compromiso... es crear verdad en escena.		Concepto de Historia/corporalidad
En un principio yo veía a Maximiliano de manera muy romántica.		Perspectivas
Es un grupo experimental. No se le paga a nadie. Al hacerlo con familia y amigos honro a la memoria de mi madre, tengo también un grupo de teatro infantil. Han ido a ver la obra descendientes de los personajes, ej. la bisnieta de Concha Lombardo.		Ámbitos
Esta es una obra de teatro sino una experiencia teatral pues son episodios históricos representados a través de la dramatización. Pensamos Carlitos y yo en modificar el guión para que tuviese un orden cronológico pero Adrián Rebolledo (el que hizo el gui		Insumos
Gustavo Guerrero, quién hizo a Maximiliano, también descubrió que su bisabuelo vino con el ejército francés, no somos ajenos.		Ámbitos
La levita que usa Juárez tiene más de cien años. Los objetos que se emplean en la obra son originales. La mayoría era de mi suegro. Mi esposo es el de utilería... Hace tres años me invitaron a hacer una obra de teatro especial para una escuela con el te		Insumos
La obra me ha enseñado a ser mejor persona, a ser mejor mexicana. Me ha enseñado la importancia de conocer la historia para comprender a nuestro país el día de hoy.		Nacionalismo
Luego tras estudiar la biografía de Juárez... un señor que hablaba cuatro lenguas... el hablaba en zapoteco y lo segregaban pues no traducían al español... lo hacen a un lado. Como maestra eso me subleva. Estaba en desventaja		Pro Juárez
Maximiliano tuvo problemas de salud. Eso lo aprendí en otra conferencia... Más que leer, voy a conferencias. Tomaba dos pastillas de opio diarias por sus dolores y disentería.		Fuentes

Obra	Respuesta	Concepto
Me pienso como maestra. El tenor que compartió narrador con Carlitos Edgar López Chávez, el es maestro de arte. Llevó a sus alumnos. A sus alumnos les gustó mucho la obra y algunos hoy participan en la obra.		Docencia
Para mí sus últimas palabras [de Maximiliano] son el momento más más emocional.		Emociones
Pedro, el actor que es Mejía, nos dio técnicas de voz.		Insumos
Poco a poco me voy ganando un lugar en el teatro. Participé en una muestra nacional de teatro, en varias muestras estatales. Iba con Jorge mi esposo.		Contexto
Rita la actriz (Margarita Juárez) es muy republicana. Ella discute cosas que no vienen al caso. Nosotros solo queremos vivir y revivir o los personajes.		Pro Juárez
Soy la décima de 14 hijos. Mis hermanos me contaron que mi papá les platicó que su abuelo había venido con el ejercito francés, que era médico. Mi esposo le dice: hijito por tu sangre viene tu tatarabuelo defendió a Maximiliano y tu tatarabuelo vino con		Ámbitos
Soy queretana. Tengo 56 años. A los 12 años entre a una academia del teatro infantil. A mi mamá que le gustaba el teatro. Yo no me considero profesional del teatro pues no tengo licenciatura. Hace ocho años tomé un diplomado en teatro pero mi formaci		Contexto
Un buen actor puede crear una atmósfera que te transporta a otras partes.		Lugar
Vino a ver la obra el subdirector del recinto a Juárez de Palacio Nacional, Carlos, no recuerdo su apellido. Le pregunté cómo y dónde pronunció Juárez manifiesto dijo que no hay mucha claridad pero que debió de haber una tarima y un grupo de gente. Des		Pro Juárez/Nacionalismo

Obra	Respuesta	Concepto
Voy a conferencias. Hace 3 días el historiador Villalpando dijo que vinieron muchos soldados parecidos a Maximiliano. También dijo que un hermano o pariente cercado de Maximiliano, por desavenencias con su familia, se fue al Salvador. Se llevó un mena		Fuentes/Concepto de Historia
Yo trabajé en la SEP 30 años		Docencia
47		
El saber previamente que ahí había estado preso Maximiliano me fue muy importante.		Lugar
La canción de la Paloma me hizo llorar		Emociones/llanto
La obra te invita a aprender, te invita a meterte más para enterarte más.		Concepto de historia
Me conmueve el sentir y pesar de Juárez por la muerte de Margarita		Emociones/Cognición/humanizar
Yo en primaria, como a los ocho años, fui Margarita. No me gustaba la historia. Me da vergüenza confesarlo		Ámbitos
Yo no sabía ni a que iba. Para mí, como expectadora, el guión me llevó a la historia		Insumos
Yo soy soltera, no tengo esposo, ni hijos... pero el episodio cuando Concha Lombardo actuó... yo sentí y pensé qué duro para una mujer perder su todo. No sé en qué parte de mi cuerpo lo sentí. Ahorita se me llenan los ojos de lágrimas. Llegó y se fue rapid		Empatía/corporalidad/cognición-emoción

Obra	Respuesta	Concepto
48	El Juárez que sufre cuando muere su pareja de toda la vida.	Emociones/sufrimiento
El saber que ahí había estado preso hizo que me emocionara		Lugar/emociones
Juárez, desde pastorcito hasta la intervención, aprendió mucho de la vida. Aprendió a ser político, a ser un gran orador.		Procures
La percepción que tiene de un personaje una soltera de 23 años o una vecina casada con hijos es diferente		Perspectivas
Me gustó mucho la obra pues te invita a la reflexión, a imaginarte a reafirmarte		Concepto de Historia
Para mí gestos y tonos de voces forman parte de la parte autoral. Es el lenguaje corporal.		Fuentes/corporalidad
Para mí el final es un momento muy importante fue cuando pronuncia sus últimas palabras		Insumos
Sentí la música un poco desafinada		
Yo observé muy bien a Carlota y me convenció... me transmitió		Transmisión

Obra	Respuesta	Concepto
49		
(Jorge, hijo de Marisol Meré)		Insumos
Los Maximiliano de diversas temporadas no me han transmitido lo mismo. El Maximiliano que hizo Jorge, que bárbaro, cuando se para con una solemnidad y dice "Perdono a todos y pido que me perdonen" Yo era el narrador y el t		
Al tema de la ventiuñilla que al principio le dimos mucha importancia pero hoy ya solo queda ahí la taza de Juárez pues vimos que era leyenda.		Fuentes
Como narrador se me mueven las entrañas cuando digo mi parlamento. Mi personaje enseña al público. Me doy cuenta de que el narrador lleva la historia en las venas y transmite al público... comparto desde lo más íntimo de mí. Es un papel tremendamente cer		Emociones/corporalidad
Desde mi perspectiva muy personal el narrador transmite pero indiscutiblemente esta enseñando porque indica situaciones, plantea cuestionamientos. Al final los personajes muestran su humanidad. La alegría que hace Margarita deja a Juárez (espacio pausad		Concepto de Historia/humanizar
El grupo Amigos del Teatro nació con esta obra.		Contexto
En la primera temporada recuerdo que mucha gente se acercaba a nosotros a preguntarnos como si fuéramos los historiadores.		Concepto de Historia
La gente pregunta mucho tras la obra que si a Maximiliano lo mataron o no pues en el Salvador se encontraron vajillas del imperio y otras cosas asociadas a un misterioso personaje. Se llamaba Justo Armas.		Concepto de Historia
La gente se quedaba con "El gusanito" -no pocos- voy a buscar más		Concepto de Historia

Obra	Respuesta	Concepto
Para mí Maximiliano es un personaje entrañable. Habrá sido héroe o villano me da lo mismo. Yo me identifico con Maximiliano como ser humano		Pro Maximiliano/empatía/personajes de carne y hueso
Presentamos la obra para que la gente la viva, como lo dice mi texto de narrador		Concepto de Historia
Se añadieron personajes sobre la marcha al texto del guión de Rebolledo		Fuentes
Toda la vida he tenido tirria por Juárez. Gracias al cuento de Emilio Castelazo me reconcilié con él. Encontré a Juárez de carne y hueso		Vs Juárez/personajes de carne y hueso
Un gesto que el actor se lo cree lo hace natural. Mariano Escobedo lo vivió y lo transmitió (Veneno para Juárez)		Cognición
Un momento de la obra que me tuerce y me dobla y lo marco señalando el corazón: La muerte de Margarita Maza. Es el Juárez humano, yo lo siento en todo el cuerpo.		Emociones/corporalidad/humanizar
Voy a confesar algo que nunca lo había dicho y siendo grabado, además. En esa función que hubo en la capilla no quise actuar, por ese cariño tan personal que le tengo a Maximiliano. Que los historiadores dicen ¡Que digan misa! Eso lo tengo aquí (Se tom		Lugar/realidad/ficción
Voy a confesar otra cosa. Mi cariño con Maximiliano es irracional		Pro Maximiliano/cognición/emoción
Yo descubrí cositas en el texto de Rebolledo que, aunque el dijo que no, lo cambiaremos, lo hicimos. Por ejemplo hablaba de la concubina de Mejía y era su esposa. Lo ví en un texto histórico serio: se llamaba Agustina Castro		Fuentes

Obra	Respuesta	Concepto
Yo di el vestido de Carlota vieja y la chalina que eran de la abuela... original los vestidos que hoy se usan en los XV años son reminiscencias de los de Carlota. Como alguien dijo se tropicalizó. Emulan a Carlota. Hay conexión		Contexto/insumos
Yo soy músico desde el vientre la ejecución musical fue patética. Pero las piezas me mueven		Insumos
54		
A la gente le gusta la historia. Es una falacia eso de que no le gusta. Es una mentira y ello lo prueba que hasta se agoten las localidades. Yo me acuerdo que en los 70's se vendían en Gigante [hipermercado] obras de historia. Eran muy baratas y la ge		Concepto de Historia
El teatro tiene eso... sales y se da la discusión.		
En la obra que vimos, independientemente que no me gustó tanto, hay un esfuerzo por estudiar al personaje... meterse un poquito en los zapatos del personaje. La gente siente eso.		Empatía
Es lo mismo que cuando te piden una clase virtual! No es lo mismo que un maestro te de la clase en una pantalla que con su presencia física. En lo virtual queda un hueco ahí. Es la cuestión presencial del ser humano. Casi casi puedes sentir el calor...		Docencia
Hay un gusto pero también una necesidad pues la historia te explica mucho. El teatro histórico no es lo mismo que el cine. No estás ahí enfrente de una pantalla gigante pero finalmente es una pantalla. En el teatro te puedes comunicar con los actores p		Concepto de Historia/emociones
La música es básica. El guión también y la interpretación para lograr mover al público.		Emociones/insumos
Lo de la viuda me impactó. Sabes lo que es ser mujer y te imaginas lo que era su mujer y quedarte viuda (Como Concha Lombardo). Pero dije qué mala onda que no sacaron a la otra viuda, a la de Tomás Mejía. Fue la más fregada. Tenía un bebé recién nacido		Empatía/sentimientos/cognición/emoción

Obra	Respuesta	Concepto
Sentí compasión y tristeza por la mujer. La Concha Miramon me vale sorbete pero más bien ponerte en su lugar		Sentimientos/compasión/tristeza/empatía
Yo voy a ver el teatro histórico para ver que tratamiento le dan y para ver que puede servir a mis alumnos.		Docencia
55		
Había una señora en el público que se emocionaba mucho y cuando salía Maximiliano ¡Pobrecito! Y ante Juárez ¡Que malvado! La gente se paró. ¿Por qué te dejaste Maximiliano?		Emociones/cognición
La obra juzga mucho a Juárez. A Juárez la gente decía ¡Si es cierto! ¿Por qué no le contestaste las cartas?		Vs Juárez
Yo en la prepa actué. Dividimos desde la independencia de México y con copias que nos había dado hicimos los guiones. Yo hice lo del abrazo de Acatempan		Ámbitos
Yo he leído de Maximiliano y de Juárez y creo que en la obra ponen a Maximiliano y a Juárez en desequilibrio. Ponen a Maximiliano en un papel de pobrecito, a él le hicieron y a Juárez en un papel de el abusador, el que lo llevo a ese destino. Decían que		Pro Maximiliano/Concepto de Historia
Yo me identifiqué con Juárez. Es como nos sentimos con los discursos de Trump. Tienes que defender tu posición.		Nacionalismo/empatía
Yo sentí compasión por Maximiliano, pobrecito lo que vivió, lo que paso, lo que sufrió		Emociones/cognición/emoción
56		

Obra	Respuesta	Concepto
El profesor en la prepa sobreactuaba la historia y nos daba risa. Recuerdo que alguna vez nos pusieron a hacer obra de teatro de historia en el COBAQ. Yo era un azteca		Ámbitos

La obra tiene una tendencia, totalmente: hacía Maximiliano. El afectado era Maximiliano	Pro Maximiliano
---	-----------------

57

Cuando iban a fusilar a Maximiliano se me enchinaba la piel	Corporalidad
---	--------------

En la escuela nunca me hablaron de Maximiliano	Ámbitos
--	---------

Me transmite una metáfora. Que Benito Juárez y Maximiliano no se quisieron ver las caras y por eso la metáfora de verse a través de un espejo.	Concepto de Historia
---	----------------------

Yo voy en la escuela secundaria general número 4 Benito Juárez. Por eso la frase "El respeto al derecho ajeno es la paz" está ahí escrita en grande	Pro Juárez
---	------------

58

En los ensayos Sol Meré pidió a los actores que investigaran sobre sus personajes. Todos corrieron a wikipedia. Entonces yo intervine y les llevé fotocopias más confiables. No recuerdo las fuentes pero eran serias.	Fuentes
--	---------

La llevo en mis venas. La siento en el alma. Al paso del tiempo me doy cuenta de las implicaciones de cada momento. Estoy convencido de que la historia... no tiene héroes ni villanos, sólo seres humanos con virtudes y carencias a quienes la vida los puso	Personajes de carne y hueso/concepto de historia
--	--

Obra	Respuesta	Concepto
Yo soy un hombre sin nombre... lo que importa es lo que yo he vivido, y yo... he vivido. La historia. La vivo a cada momento. La vibro en mi piel.		Concepto de Historia/corporalidad
Yo tuve que hacer mi guión de narrador para dar coherencia a la obra. El texto tiene mucho de mí.		Contexto
59		
Un homenaje a México y sus gobernantes y sobre todo a la población civil queretana textigo del sitio de 71 días en nuestra muy leal ciudad de Santiago de Querétaro. Donde seguramente mis bisabuelos fueron textigos y sufrieron al estar en medio de una ciu		Concepto de Historia
68		
A la gente el guión le dice algo siempre y cuando tenga conocimiento. Una buena interpretación te provoca sentimiento. La música ayuda mucho.		Insumos
Cuando van a fusilar a Maximiliano. Viene con sus ideas y todo. Siento lástima. No siento coraje. Siento soledad y dolor, tristeza y lástima a la vez. Me compadezco.		Emociones/lástima/soledad/dolor
Maximiliano era una persona muy inteligente		Pro Maximiliano
Maximiliano mmm, no me acuerdo mucho de haberlo estudiado en la escuela, no me gustaba la historia... quizás lo pintaban un poco como villano		Ámbitos
Me identifico con Maximiliano pues le gustaba el arte...		Empatía

Obra	Respuesta	Concepto
Pienso que a Juárez lo pintan demasiado como héroe		Vs Juárez
Supe que no podía hacer a Maximiliano 100% como era; pensé en hacer mi propia versión. Leí internet, videos... así pensé que debía ser así.		Fuentes
80		
Concha Lombardo cuando pide clemencia		
84		
88		
El climax: No hay vuelta atrás... Qué fuerte!! ¡Oh Prueba tan difícil para Juárez y los Republicanos" Con esa sangre... se mantuvo firme!!! Aún como dijo Margarita como héroe o como villano. Mañana por la mañana ya estará usted con Dios... al fin se pueda libe		Pro Juárez/humanizar
89		
Para mí, la parte más emotiva es el encuentro entre Margarita y Juárez, porque aparece la parte humana sobre la parte política.		Humanizar
90		
Para mi la parte más emotiva es cuando Concha Lombardo habla a Juárez. Es el amor pidiendo por la vida. Literal se me eriza la piel. Siento ternura e importancia		Personajes de carne y hueso/corporalidad
91		

Obra

Respuesta

Concepto

Lo más emotivo para mi es cuando Concha pide ayuda para llegar a flor alta. El público reacciona muy bien ante eso.

Emociones

92

Para mí la parte más emotiva fue la de Margarita con Juárez, por que refleja un momento mucho más íntimo del presidente con su esposa y no tanto como el político que estamos acostumbrados a ver, me hizo sentir melancolía y fue en el estomago. Y la parte

Empatía/personajes de carne y hueso/emoción/enojo/desesperación/dolor/corporalidad

Yo Maximiliano

50

El libreto lleva a pensar y a sentir, luego el idioma corporal, después la música me hace emocionarme, luego el lugar es muy importante... de todas las funciones, en el Cerro de las Campanas fue la más importante... me dio mucho sentimiento el lugar, cada qui

Cognición/emoción/lugar

Otro momento es cuando Montemayor, antes del fusilamiento, dice "señor yo no quisiera hacer esto". Eso es muy fuerte.

Cognición/emoción

Para hacer Carlota leí mucho en internet. Me dí cuenta que muchas historias son románticas. Me tuve que preparar con ayuda de Jorge [director] y otros del elenco

Fuentes

Para mí la parte más emocionante es cuando Maximiliano se despide de Carlota; el final del vals que se siente más solo (con sus recuerdos), solo queda el lamento. Es un momento muy humano.

Emociones/soledad/humanizar

Soy de Letonia. Estudié actuación en Irlanda. Jorge posteó anuncio en Facebook, le hizo casting y quedó.

Contexto

Dicen de Carlota tenía hijos. Eso no se ha probado.

Yo estoy más al lado del imperio

Pro Maximiliano

Obra	Respuesta	Concepto
51	Hay muchos fanáticos de esta historia un señor que fue le puso a su hija Fernanda por Fernando Maximiliano pues su esposa no le dejó ponerle Carlota. El llevó flores a la capilla. Venía de México.	Pro Maximiliano
Insumos para generar emociones son para mi 1 El guión desde que digo "querida y buena mamá" cualquiera se puede sentir identificado. Aunque la persona no sepa de historia las ideas les llegan, por ejemplo "¿Qué le pasó a esta nación" 2 La voz es cuando		Cognición/emoción/insumos
La gente dice que Maximiliano organizaba orgías, que tenía esclavos sexuales... son mitos y hay que romper con eso.		Fuentes
La gente se conecta con la muerte, con la soledad. Esos sentimientos permiten generar empatía en el público. Como lo siente cualquier humano		Emociones/cognición/empatía
Mi papá salió de la obra y me dijo: "A mi siempre me enseñaron que Juárez era el héroe y hoy me cambió totalmente la vista." Un amigo, después de la obra me dijo: "Creo que me hubiera gustado que nos hubieramos quedado en el Imperio más tiempo."		
Momento emocionante es cuando Maximiliano muestra los decretos pues la gente se asombra pues es algo que desconocían		Cognición/emoción/asombro
No creo en las coincidencias, estudié comunicación. Estuve en grupos universitarios teatrales. Ha sido mi primera experiencia profesional, gracias a Jorge que me invitó.		Contexto
Otro momento es el vals con Carlota pues se le ve como un ser humano.		Humanizar
Una amiga de Ecuador vió la obra y su perspectiva fue diferente, "Si es muy emotivo, pero tenía que suceder... la democracia debía de triunfar.		Vs Maximiliano

Obra	Respuesta	Concepto
Yo me preparé. Leí primero internet, luego a entender el contexto, luego ví muchos documentales, luego leí Cartas de Maximiliano y Carlota. En el elenco hay muchos que saben de historia y eso me ha ayudado mucho		Fuentes
52		
Aquí en el estómago siento la molestia de que el mundo es doble moral. Bien que la diplomacia Juarista [tono de burla] se enfrentó a momentos difíciles y que era o perder Baja California o perder todo el territorio ¡No! ¡Eso aquí y en China es traición p		Vs Juárez/sentimientos/corporalidad
El evento del lunes (620 personas) fue una adaptación de Yo Maximiliano y se hizo en el Cerro de las Campanas por el 150 aniversario del fusilamiento de Maximiliano, la mayor parte de la gente fue pues se anunció en medios y audio. Público no culto.		Función de la Historia
El hecho de que hayamos podido conocer a Don Carlos Felipe de Hasburgo, sobrino tataranieta de Maximiliano cuyo padre conoció a Carlota... es mágico.		Realidad/ficción
El libreto ha ido mejorándose, he corregido datos. La Dra. Moyano [connotada historiadora] revisó el guión y ella lo avala.		Fuentes
En el elenco está un tío mío y un primo de Alejandro		Contexto
En el guión yo quiero enseñar mucho. Es increíble que en la escuela la gran pregunta de los mexicanos sobre el siglo XIX no la respondan ¿Qué pasó? ¿Qué sucedió?		Concepto de Historia
Estudí la licenciatura en Historia tres años y medio. Me peleé con tres maestras.		Fuentes
Hacer teatro histórico implica enfrentarte a las ideas, muchas veces maniqueas, que la gente tiene.		Perspectivas

Obra	Respuesta	Concepto
<p>Juárez era un campeón en los discursos. Nadie le ganaba. Te enamora... pero en los hechos... es el tipo más acabado de político que nos podamos imaginar [podría ser el presidente del PRI actual] Maximiliano podra ser sí, el soñador, sí todo corazón, pero f</p>		Vs Juárez historia/Pro Maximiliano
<p>La causa de que yo haya hecho esta obra es para enseñar la historia, el amor por mi país</p>		Concepto de Historia
<p>La selección de la música la hice con ayuda de Beristain para lograr un efecto emocional. Con la música quise que la gente pudiera escuchar y sentir lo que vieron los personajes Guión, música para mí son muy importantes Fuentes: La gente dice no hay de</p>		Insumos/cognición/emoción/fuentes
<p>Maximiliano no se puede defender. Yo siento un deber con respecto a Maximiliano, Miramón y Mejía. Es increíble que a 150 años se les siga injuriando, traidores, cobardes... títere de Napoleón era Maximiliano. De acuerdo lo que he leído, esto no lo tomo</p>		Pro Maximiliano/Concepto de Historia
53		
<p>En la obra le toca a Juárez ser el malo. Un psicólogo que la vio me dijo: "La emoción te lleva a irte del lado de Maximiliano". Pero cuando dices - a ver espérame - puedes ver el lado de Juárez La emoción cambia el criterio</p>		Pro Maximiliano/cognición/emoción/perspectivas
<p>En Querétaro la gente dice Max, Max En la ciudad de México eso cambia. Entramos caracterizados al Sanborns de los Azulejos [restaurante emblemático] y pasaban ellos (Max y Carlota) pero la gente se levantó y dijo Juárez debe ir adelante. Hablaban a Juárez</p>		Pro Maximiliano/Pro Juárez
<p>Entré de guía de turismo a la licenciatura en historia Yo le hice críticas al guión. Fui docente de historia 5-6 años a nivel bachillerato. Y cursos. Es algo que es mi pasión y no descarto volver.</p>		Fuentes/historiador/docencia
<p>La obra de teatro pretende educar, pretende persuadir</p>		Docencia

Obra	Respuesta	Concepto
Otro momento emocional muy importante es cuando Juárez dice "No mato al hombre, mato la idea". Y que termina con la frase que dicen al mismo tiempo Juárez y Maximiliano "La historia nos juzgará". Es ponernos al nivel y que la gente puede decidir despue		Cognición/emoción/concepto de historia
Para mi el final, con la música, con un contraluz se me hace lo más emotivo. Probablemente la gente se conecta con el sentir del momento en que todos nos vamos a enfrentar a la muerte		Emociones/cogniciones
Para mí el guión genera emociones La música conmueve en algunas partes Aún si no estás en el Cerro de las Campanas o en Capuchinas debes "llevar a la gente" a esas cuatro paredes		Insumos/emociones/lugar
Para preparar a Juárez, como historiador, fue difícil. Una vez me hice el peinado mal y la gente lo notó. Leí apuntes para mis hijos, y otros documentos, analizar lo que han escrito historiadores. Juárez, me pregunto yo, ¿dónde está hoy para las faccio		Fuentes
Tengo 16 años en la compañía. Tengo 30 años.		Contexto
Va dirigido a revivir la memoria de Maximiliano		Pro Maximiliano
60		
El mexicano quiere, necesita a alguien que lo saque de la orfandad. Ese era Maximiliano. El museo de la Restauración de la República es totalmente Segundo Imperio, Yo ayudé a hacer el guión.		Nacionalismo/concepto de historia
Juárez era un indito. La gente llega a la obra y se les cae su Juárez, Hablar de Juárez provoca una gran división "a ese indio de Juárez no hay que hacerle caso", les decían.		Vs Juárez/racismo/perspectivas
La obra cuando se montó en el Cerro de las Campanas era más emotiva pues sabía que ahí había estado Maximiliano, aunque también en el museo de la Restauración. ¡Mucha gente cree que ahí está enterrado en el Cerro de las Campanas! Eso mueve las emociones		Pro Maximiliano/lugar/nacionalismo

Obra	Respuesta	Concepto
Me impresionó que justo depues 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. Muy int		Pro Maximiliano/Concepto de Historia
Me parece muy fuerte el momento en el que se entera, en la lectura de los edictos. Lo que hizo Maximiliano. La gente vibra. Se da cuenta que es totalmente verídico.		Fuentes/corporalidad/concepto de historia
Se siente coraje ¿Por qué a un señor que hizo tanto por México se le fusiló?. Hay una comprensión y una empatía		Cognición/emoción/coraje/empatía
Tengo un documento en el que Juárez mandó la orden de sacar de los pelos a las monjas. Si quieres te lo presto [La Dra. Moyano fue monja]		Vs Juárez
Ya dijo el "archiduque" [sic] aquí en Querétaro que Carlota era estéril. Dice que hay una corte del presidente de EUA Andrew Jackson, en Condumex, que le dice a Juárez que mate a Maximiliano por estar en contra de la Doctrina Monroe. [Se refiere a Carlo		Pro Maximiliano
Yo le revise el guión de la obra "regulis". Estimo mucho su trabajo		Fuentes
61		
A mí a los 12 años mis padres ya no me dejaron seguir estudiando. Así se usaba en mi pueblo. Me dediqué a las labores de la casa. Me gustaba mucho abrir una ventana el mundo que había dejado a través del radio, de los programas educativos. Escuche muc		Ámbitos
A mí en primaria me decían que Juárez era un héroe y que Maximiliano fue el malo, pero creo que fue poquito lo que me mencionaron en la escuela		Pro Juárez
A mí me impactó mucho cuando se acercaban a dar las leyes. Te hace ver cual fue la verdad en mi interior.		Fuentes/concepto de historia

Obra	Respuesta	Concepto
Cuando entré al lugar donde fue la obra [Museo de la Restauración de la República, celda de Maximiliano] sentí como bolitas. Algo mágico.		Realidad/ficción
Decía varias veces "Pido perdón por todo lo que te hicimos" Fue mucha ignorancia haberlo matado.		Cognición/emoción/culpa
La verdad yo sabía casi nada de esta época por eso la obra me impactó; saber lo que nos perdimos de tantas y tantas cosas por una envidia o un mal entendido. De que hay una envidia hay una envidia.		Emociones/envidia
62		
A este pobre [Maximiliano] le tocó ser el malo		Pro Maximiliano/compasión
Cuando leen las leyes es muy fuerte. Me la dio a mí. Te da el sentido de realidad. Ahí está el documento. Es histórico, sentí impotencia. A mi me movió la obra a ir a buscar en internet cosas que había oído como que Maximiliano Es primera vez que oí		Fuentes/concepto de historia/emoción-cognición/perspectivas
La música influye, las percusiones, te mueven. Sólo dan dos disparos... ello te deja la idea de que no lo mataron		Insumos
La obra me mueve mucho pues es muy actual		Nacionalismo
La obra me provocó un nudo en la garganta. Por la traición. Por el país. El nudo en la garganta lo asocio al México de hoy. Cómo nos hemos equivocado.		Cognición/emoción/nacionalismo/corporalidad

Obra	Respuesta	Concepto
Me mueve mucho		Emociones
Mi amor por la etapa del Segundo Imperio proviene de mi familia. La esposa de mi tatarabuelo fue dama de compañía de Carlota.		Ámbitos
Siento impotencia por lo que pasó, por lo que narra la obra.		Emociones/impotencia
Siento que la obra favorece a Maximiliano. Está vista desde hoy.		Pro Maximiliano
Yo estudié en escuela de monjas, entonces recibí una historia contraria a la oficial. Juárez era malo por haber dañado a la iglesia.		Vs Juárez
63 A mí se me salió la lágrima cuando bailaban Maximiliano y Carlota.		Emociones/llanto
En secundaria representamos la batalla de Chapultepec, en segundo. Me tocó ser un soldado norteamericano		Ámbitos
En secundaria vimos el tema del Segundo Imperio. Y no se mostro ni a favor ni en contra. En prepa rápidamente lo vimos y fue Juárez el bueno y Maximiliano el malo Yo entré a la carrera pensando que Maximiliano era un usurpador. Al conocer lo hecho por		Pro Juárez/Pro Maximiliano
Jorge es docente de ingles, en una escuela de idiomas		Docencia

Obra

Respuesta

Concepto

Para mí lo que más pesa es el guión. Luego gestos.

Fuentes

Yo sentí empatía por Miguel Miramón, por su amor por el país. Lo admiré

Empatía

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.

Emociones/culpa/nacionalismo

Siento culpa de cómo nos pudieran ver en el siglo XIX. Como mexicano no le dimos

Yo sentí tristeza. Te refleja los momentos antes de morir. Sí me pegó esa parte

Emociones/tristeza

64

Cuando se pone a gritar el personaje [Gutierrez de Estrada] qué hicimos con nuestro país, eso me movió mucho.

Insumos/nacionalismo

El tono de voz, me moría. Eso como lo subían y bajaban el tono de voz te iba llevando.

Insumos

En la carrera es que me pasó fue que ya no consideré a Maximiliano un santo

Perspectivas/corporalidad

En prepa no recuerdo haber visto nada de Maximiliano. En la primaria y secundaria sí, poco y contrario a Maximiliano

Ámbitos

Llama más la atención ver una obra de teatro que leer un libro

Insumos

Obra	Respuesta	Concepto
Me impactó mucho el dialogo entre Juárez y Maximiliano. Sentí asombro		Emociones/asombro
Para mí todos los momentos fueron emocionantes. El más fue el del baile de Maximiliano con Carlota. Ahí sentí que se me rodaron las lágrimas.		Emociones/llanto
Sentí compasión cuando dan los tiros.		Emociones/compasión
Yo aparte de Maximiliano me sentí identificada con Mejía.		Empatía
Yo hice en primer semestre de la prepa una obra de teatro sobre los Reyes Católicos. Nos dieron el tema y nosotros hicimos los diálogos.		Ámbitos
Yo traía el amor a Maximiliano. Ese me nació cuando de chiquita me llevaron al Castillo de Chapultepec. Luego leí en secundaria, por mí cuenta, la novela Noticias del Imperio. Desde entonces amo a Carlota.		Ámbitos
65		
A nosotros historiadores no nos toca juzgarlos. La historia muestra las cosas y punto. La obra refuerza la postura de, como dicenm "la historia nos juzgará"		Concepto de Historia
Creo que Flores sacó ideas de la obra que yo ví hace muchos años 1822 el año en que fuimos imperio		Contexto
El acento de Carlota la hace más real.		Insumos/voces

Obra	Respuesta	Concepto
El en Diario del Imperio vienen los decretos. Esta basado en fuentes de su epoca.		Fuentes
El hecho que den los decretos al público impacta a la gente. La gente siente que Maximiliano se los dio. Hacen partícipes a la gente con esto.		Fuentes
Está menos sesgada que hace un año. El muchacho Flores que, hace un año la hizo de Miramón nos hizo una visita guiada. Yo le dije y no sé si mi opinión le sirvió pero hoy está más matizada. Nunca explica por que Juárez perseguía a Maximiliano.		Contexto
Estamos en la moda de enaltecer a los antihéroes, por ejemplo a Porfirio Díaz. En mi epoca era el máximo villano y ahora es casi el máximo héroe		Pro Maximiliano
Hay mucha carencia de información histórica. Cuando se enteran que hay algo diferente despiertan interés. Los libros de texto no siempre despiertan ese interés. El teatro histórico es una forma de indagar.		Concepto de Historia
La banda de guerra... la trompeta da un contexto. Emociona		Insumos/música
La obra se inclina por Maximiliano, Juárez el impacible no es muy teatral. Lo representan para que te caiga mal.		Pro Maximiliano
La obra Yo Maximiliano. De alguna forma lo que está transmitiendo son los pensamientos y sentimientos de Maximiliano en el último día de su vida. Los recuerdos que tenía en mente, su madre, Napoleon III.		Cognición/emoción
Los discursos de Miramón fueron muy emotivos. También cuando se forman los tres para ser fusilados: mucho dolor. Sentía el nudo en la garganta y escalofrios a lo largo de la piel. Y los ojos llorosos. Sentí tristeza. Una tristeza así como tristeza tr		Emociones/corporalidad

Obra	Respuesta	Concepto
<p>Puede ser que el gui3n sea muy importante pues lo vi con mis hijos [dos chicos de alrededor de 20-24] Uno de ellos dijo al salir "Ahora me cae mejor Maximiliano que Ju3rez".</p> <p>La m3sica no se si est3 sacado del siglo XIX. No me pareci3 decimon3nico.</p>		Insumos/Pro Max
<p>Quer3taro siempre ha sido muy conservador, desde el siglo XIX.</p>		Perspectivas
<p>Retoman muchos aspectos que Concha Lombardo menciona en sus memorias.</p>		Fuentes
<p>Yo lo hab3a visto en la capilla del Cerro de las campanas y ah3 me gusto m3s. Aqu3, en el Museo de la Restauraci3n, en Capuchinas, aunque ah3 paso la obra (su 3ltimo d3a) no me fue tan emotivo. Es subjetivo. Cada persona tiene su lectura.</p>		Lugar
<p>Yo sigo pensando que Maximiliano habr3 tenido muy buenas intenciones y todo lo que gustes y mandes pero finalmente era el usurpador. Pero la gente se va con la idea de pobrecito, qu3 ideas tan buenas ten3a.</p>		Emociones/compasi3n/Cognici3n
70		
<p>Decid3 participar al sentirme identificado con los compa3eros respecto a la pasi3n por la historia nacional y en particular la historia de nuestra tierra</p>		Concepto de Historia
<p>Final al toque de silencio busco transmitir un sentir y manifiesto de melancol3a, tristeza, duelo y considero que mas de alguna persona lo percibe como suyo ese momento, no solo al personaje sino con sus seres queridos</p>		Emociones/melancol3a/tristeza/duelo
71		
<p>La obra si ayuda a cambiar mi opini3n ya que muestra un lado m3s humano de los personajes hist3ricos, considero que los desarma emocionalmente para poder entender su posible manera de ser y pensar.</p> <p>Por supuesto que la obra te transmite principalmente las</p>		Humanizar/emociones

Obra	Respuesta	Concepto
Sentí coraje, tristeza, la humillación.		Emociones/coraje/tristeza/humillación/empatía
Sin duda el "pensamiento" que tiene de Gutierrez Estrada, el cuestionamiento que le hace Juárez y lo que podría llamar épico en la obra la parte con Carlota, pues no sabemos si en realidad penso en ella o no, sin embargo considero que en ese momento debió		Cognición/emoción
72		
Causa algo extraño el "tratar" de revivirlos		Concepto de Historia
El fusilamiento es impactante y muy fuerte El enojo de ser fusilado		Emociones/enojo
Investigué biografías, hechos, historias y hasta anécdotas. Por supuesto que ahora se realmente quien era Miramón		Fuentes
Le brinda la oportunidad a la gente de ver otra propuesta y una "realidad diferente" de su historia "No oficial"		Perspectivas
73		
Ejecución. Por lo que dice Maximiliano. Allí se resume su amor y pasión por México. Sentimientos claros de un hombre honesto e integro. Arbitrariedad		Pro Maximiliano
74		

Obra	Respuesta	Concepto
Una gran diferencia de hacer un personaje normal a uno histórico es que en tu creación de personaje, no tienes tanta libertad de creación ya que si existió hay información de como era y como se comportaba a diferencia de uno ficticio, el mensaje puede ser		Cognición/emoción

Uno de los que más me transmiten es cuando esta Carlota con Maximiliano y el le dice que la muerte es una liberación, me hace pensar en lo que implica que el muera, en lo que siente, en el cambio que iba a empezar en el país, también el momento en el que

75

Al final se respira el dolor del público en el fusilamiento

Emociones/dolor

Observando documentales, leyendo en internet, leyendo el libro de las cartas de Max y Carlota, escuchando a mis compañeros

Fuentes

Se despide de Carlota, vulnerable humano sencillo y empático. Lee sus decretos, por que es lo único que deja

Transmite una parte histórica, humana, emotiva y fundamentada de una historia poco contada

Humanizar/empatía

76

Aunque ya sabía que Maximiliano era noble e ingenuo y que Juárez casi vende al país, hoy aprendí mucho de las contribuciones legales de Maximiliano y que de admirada

Pro Maximiliano/Vs Juárez/emociones

77

Creemos que tenía buenas intenciones

Pro Maximiliano

78

Obra

Respuesta

Concepto

Ya conocía la "verdadera historia" de México en este punto de la historia y definitivamente considero que Maximiliano, fue un gran gobernante para nuestro país

Pro Maximiliano

79

Reforzó ideas que ya venía teniendo a lo largo de la lectura de algunos textos como "Noticias del Imperio" de Fernanda del Paso y si creo que para alguien que no tenga acercamiento a este tema le dará una nueva perspectiva

Pro Maximiliano

Proceso Codificación Axial A

IdRespuesta	IdNumCuestionario	Respuesta
40	12	Ámbitos
112	21	Ámbitos
114	21	Ámbitos
116	22	Ámbitos
120	22	Ámbitos
123	24	Ámbitos
124	24	Ámbitos
128	24	Ámbitos
134	25	Ámbitos
135	25	Ámbitos
138	26	Ámbitos
144	27	Ámbitos
178	30	Ámbitos
179	30	Ámbitos
185	30	Ámbitos
225	46	Ámbitos
226	46	Ámbitos
227	46	Ámbitos
229	46	Ámbitos
242	46	Ámbitos
249	47	Ámbitos
330	55	Ámbitos
332	56	Ámbitos
334	57	Ámbitos
356	61	Ámbitos
358	62	Ámbitos
368	63	Ámbitos
375	64	Ámbitos
376	64	Ámbitos
377	64	Ámbitos
408	68	Ámbitos
19	8	Ámbitos/Pro Juárez
37	11	Ámbitos/Vs Juárez
76	18	Cambio en personajes
26	10	Cognición
49	13	Cognición
79	18	Cognición
278	49	Cognición
35	11	Cognición/emoción
61	16	Cognición/emoción
107	20	Cognición/emoción
157	29	Cognición/emoción
159	29	Cognición/emoción
166	29	Cognición/emoción
286	50	Cognición/emoción
387	65	Cognición/emoción
425	71	Cognición/emoción
435	74	Cognición/emoción

292	51	Cognición/emoción/asombro
315	53	Cognición/emoción/concepto de historia
345	60	Cognición/emoción/coraje/empatía
141	26	Cognición/emoción/culpa
355	61	Cognición/emoción/culpa
295	51	Cognición/emoción/insumos
287	50	Cognición/emoción/lugar
365	62	Cognición/emoción/nacionalismo/corporalidad
27	10	Cognición/emoción/racismo
51	13	Concepto de Historia
104	20	Concepto de Historia
153	29	Concepto de Historia
188	30	Concepto de Historia
194	32	Concepto de Historia
195	32	Concepto de Historia
197	45	Concepto de Historia
250	47	Concepto de historia
257	48	Concepto de Historia
265	49	Concepto de Historia
270	49	Concepto de Historia
271	49	Concepto de Historia
272	49	Concepto de Historia
297	52	Concepto de Historia
305	52	Concepto de Historia
333	57	Concepto de Historia
341	59	Concepto de Historia
386	65	Concepto de Historia
401	65	Concepto de Historia
422	70	Concepto de Historia
431	72	Concepto de Historia
456	54	Concepto de Historia
213	46	Concepto de Historia/corporalidad
339	58	Concepto de Historia/corporalidad
318	54	Concepto de Historia/emociones
276	49	Concepto de Historia/humanizar
59	16	Contexto
64	16	Contexto
71	17	Contexto
72	18	Contexto
89	18	Contexto
91	19	Contexto
93	20	Contexto
94	20	Contexto
97	20	Contexto
98	20	Contexto
111	20	Contexto
151	29	Contexto
154	29	Contexto
155	29	Contexto
168	29	Contexto

177	30	Contexto
196	45	Contexto
202	45	Contexto
204	45	Contexto
211	46	Contexto
212	46	Contexto
234	46	Contexto
263	49	Contexto
282	50	Contexto
288	51	Contexto
308	53	Contexto
338	58	Contexto
398	65	Contexto
402	65	Contexto
420	69	Contexto
455	52	Contexto
201	45	Contexto/fuentes
205	45	Contexto/fuentes
280	49	Contexto/insumos
199	45	Contexto/obra/ámbitos
106	20	Corporalidad
336	57	Corporalidad
198	45	Docencia
203	45	Docencia
206	45	Docencia
215	46	Docencia
223	46	Docencia
241	46	Docencia
243	46	Docencia
311	53	Docencia
317	54	Docencia
319	54	Docencia
367	63	Docencia
152	29	Docentes
239	46	Docentes
47	13	Emociones
101	20	Emociones
108	20	Emociones
122	23	Emociones
129	24	Emociones
136	25	Emociones
184	30	Emociones
192	31	Emociones
208	45	Emociones
216	46	Emociones
219	46	Emociones
359	62	Emociones
450	91	Emociones
187	30	Emociones/amor
193	32	Emociones/amor

381	64	Emociones/asombro
176	30	Emociones/cognición
326	55	Emociones/cognición
329	55	Emociones/cognición/emoción
294	51	Emociones/cognición/empatía
251	47	Emociones/Cognición/humanizar
161	29	Emociones/Cognición/vs Juárez
314	53	Emociones/cogniciones
380	64	Emociones/compasión
397	65	Emociones/compasión/Cognición
32	11	Emociones/coraje
426	71	Emociones/coraje/tristeza/humillación/empatía
92	19	Emociones/corporalidad
156	29	Emociones/corporalidad
214	46	Emociones/corporalidad
275	49	Emociones/corporalidad
391	65	Emociones/corporalidad
274	49	Emociones/corporalidad/humanizar
78	18	Emociones/culpa
81	18	Emociones/culpa
372	63	Emociones/culpa/nacionalismo
437	75	Emociones/dolor
162	29	Emociones/dolor/burla
209	45	Emociones/dolor/empatía
160	29	Emociones/dolor/nacionalismo
167	29	Emociones/enojo
434	72	Emociones/enojo
352	61	Emociones/envidia
357	62	Emociones/impotencia
324	54	Emociones/insumos
412	68	Emociones/lástima/soledad/dolor
252	47	Emociones/llanto
370	63	Emociones/llanto
379	64	Emociones/llanto
423	70	Emociones/melancolía/tristeza/duelo
139	26	Emociones/nacionalismo
285	50	Emociones/soledad/humanizar
258	48	Emociones/sufrimiento
173	29	Emociones/tristeza
371	63	Emociones/tristeza
133	24	Emociones/tristeza, compasión
174	29	Emociones/tristeza/cognición-emoción/nacionalismo/amor a México
29	10	Empatía
82	18	Empatía
140	26	Empatía
146	27	Empatía
186	30	Empatía
320	54	Empatía
374	63	Empatía
383	64	Empatía

410	68	Empatía
142	26	Empatía/corporalidad
246	47	Empatía/corporalidad/cognición-emoción
137	25	Empatía/emociones/lástima
451	92	Empatía/personajes de carne y hueso/emoción/enojo/desperación/dolor/corporalidad
322	54	Empatía/sentimientos/cognición/emoción
73	18	Fuentes
96	20	Fuentes
158	29	Fuentes
170	29	Fuentes
172	29	Fuentes
207	45	Fuentes
210	45	Fuentes
218	46	Fuentes
238	46	Fuentes
262	49	Fuentes
264	49	Fuentes
279	49	Fuentes
283	50	Fuentes
291	51	Fuentes
298	52	Fuentes
302	52	Fuentes
313	53	Fuentes
337	58	Fuentes
346	60	Fuentes
373	63	Fuentes
388	65	Fuentes
389	65	Fuentes
390	65	Fuentes
407	68	Fuentes
432	72	Fuentes
438	75	Fuentes
453	51	Fuentes
217	46	Fuentes/Concepto de Historia
354	61	Fuentes/concepto de historia
366	62	Fuentes/concepto de historia/emoción-cognición/perspectivas
260	48	Fuentes/corporalidad
344	60	Fuentes/corporalidad/concepto de historia
418	69	Fuentes/empatía
307	53	Fuentes/historiador/docencia
301	52	Función de la Historia
110	20	Humanizar
121	22	Humanizar
191	31	Humanizar
293	51	Humanizar
415	69	Humanizar
448	89	Humanizar
424	71	Humanizar/emociones
439	75	Humanizar/empatía

45	13	Humanizar/Personajes de carne y hueso
46	13	Humanizar/Personajes de carne y hueso
148	27	Insumos
165	29	Insumos
171	29	Insumos
224	46	Insumos
233	46	Insumos
235	46	Insumos
245	46	Insumos
247	47	Insumos
254	48	Insumos
266	49	Insumos
277	49	Insumos
361	62	Insumos
382	64	Insumos
385	64	Insumos
413	68	Insumos
416	69	Insumos
417	69	Insumos
306	52	Insumos/cognición/emoción/fuentes
240	46	Insumos/Emocionales
316	53	Insumos/emociones/lugar
393	65	Insumos/música
384	64	Insumos/nacionalismo
392	65	Insumos/Pro Max
394	65	Insumos/voces
109	20	Lugar
132	24	Lugar
244	46	Lugar
248	47	Lugar
395	65	Lugar
403	67	Lugar
414	69	Lugar
452	20	Lugar
419	69	Lugar humanizar/emociones/víctima/dolor/soledad/amor/sufrimiento/empatía
221	46	Lugar/corporalidad
256	48	Lugar/emociones
268	49	Lugar/realidad/ficción
183	30	Lugar/realidad-ficción
86	18	Lugares
18	6	Nacionalismo
22	9	Nacionalismo
30	10	Nacionalismo
48	13	Nacionalismo
50	13	Nacionalismo
52	13	Nacionalismo
53	13	Nacionalismo
55	14	Nacionalismo
56	15	Nacionalismo
63	16	Nacionalismo

68	17	Nacionalismo
69	17	Nacionalismo
83	18	Nacionalismo
88	18	Nacionalismo
95	20	Nacionalismo
100	20	Nacionalismo
105	20	Nacionalismo
222	46	Nacionalismo
236	46	Nacionalismo
362	62	Nacionalismo
421	69	Nacionalismo
350	60	Nacionalismo/concepto de historia
131	24	Nacionalismo/emociones
327	55	Nacionalismo/empatía
28	10	Personaje de carne y hueso.
180	30	Personajes de carne y hueso
340	58	Personajes de carne y hueso/concepto de historia
449	90	Personajes de carne y hueso/corporalidad
42	12	Perspectivas
77	18	Perspectivas
102	20	Perspectivas
103	20	Perspectivas
145	27	Perspectivas
147	27	Perspectivas
164	29	Perspectivas
220	46	Perspectivas
253	48	Perspectivas
299	52	Perspectivas
400	65	Perspectivas
433	72	Perspectivas
378	64	Perspectivas/corporalidad
127	24	Pro Carlota
25	10	Pro Juárez
34	11	Pro Juárez
39	12	Pro Juárez
44	13	Pro Juárez
54	14	Pro Juárez
65	16	Pro Juárez
113	21	Pro Juárez
119	22	Pro Juárez
125	24	Pro Juárez
228	46	Pro Juárez
231	46	Pro Juárez
232	46	Pro Juárez
335	57	Pro Juárez
351	61	Pro Juárez
447	88	Pro Juárez/humanizar
237	46	Pro Juárez/Nacionalismo
369	63	Pro Juárez/Pro Maximiliano
17	6	Pro Maximiliano

36	11	Pro Maximiliano
117	22	Pro Maximiliano
163	29	Pro Maximiliano
284	50	Pro Maximiliano
289	51	Pro Maximiliano
312	53	Pro Maximiliano
331	56	Pro Maximiliano
343	60	Pro Maximiliano
360	62	Pro Maximiliano
396	65	Pro Maximiliano
399	65	Pro Maximiliano
406	67	Pro Maximiliano
411	68	Pro Maximiliano
427	73	Pro Maximiliano
442	77	Pro Maximiliano
443	78	Pro Maximiliano
444	79	Pro Maximiliano
273	49	Pro Maximiliano/cognición/emoción
310	53	Pro Maximiliano/cognición/emoción/perspectivas
363	62	Pro Maximiliano/compasión
300	52	Pro Maximiliano/Concepto de Historia
325	55	Pro Maximiliano/Concepto de Historia
342	60	Pro Maximiliano/Concepto de Historia
267	49	Pro Maximiliano/empatía/personajes de carne y hueso
347	60	Pro Maximiliano/lugar/nacionalismo
309	53	Pro Maximiliano/Pro Juárez
230	46	Pro Maximiliano/racismo
441	76	Pro Maximiliano/Vs Juárez/emociones
259	48	Procesos
21	9	Racismo
62	16	Realidad/ficción
74	18	Realidad/Ficción
75	18	Realidad/Ficción
84	18	Realidad/ficción
85	18	Realidad/ficción
99	20	Realidad/ficción
169	29	Realidad/ficción
181	30	Realidad/ficción
296	52	Realidad/ficción
353	61	Realidad/ficción
405	67	Realidad/ficción
323	54	Sentimientos/compasión/tristeza/empatía
149	27	Sentimientos/empatía
66	16	Sentimientos/tristeza
87	18	Teatro
200	45	Teatro didáctico
60	16	Teatro Histórico
67	17	Teatro Histórico
90	18	Teatro Histórico
80	18	Teatro Histórico/cognición

182	30	Teatro/emociones
175	30	Teatro/Juego
33	11	Transmisión
255	48	Transmisión
57	15	Vs Juárez
58	15	Vs Juárez
118	22	Vs Juárez
130	24	Vs Juárez
328	55	Vs Juárez
349	60	Vs Juárez
364	62	Vs Juárez
409	68	Vs Juárez
304	52	Vs Juárez historia/Pro Maximiliano
269	49	Vs Juárez/personajes de carne y hueso
348	60	Vs Juárez/racismo/perspectivas
303	52	Vs Juárez/sentimientos/corporalidad
126	24	Vs Maximiliano
290	51	Vs Maximiliano
404	67	Vs Maximiliano

Proceso de Codificación Axial B	
Respuesta	exp
Ámbito/radio	1
Bosque emocional	1
Carlota emociones/amor	1
Cognición	1
Cognición/emoción/culpa	1
Cognición/emoción/empatía	1
Cognición/emoción/historia/enseñanza personal	1
Cognición/emoción/Nacionalismo	1
Cognición/emoción/racismo/coraje	1
Cognición/mente emoción	1
Contexto/ámbito	1
Contexto/compañía teatral/Familia	1
Contexto/familia	1
Contexto/fuentes	1
Contexto/insumos vestidos/amigos/historia presente	1
Contexto/magia	1
Contexto/obra/ámbitos	1
Contexto/teatro cognición/emoción/corporalidad.	1
Contexto/teatro histórico/didáctica fuentes	1
Cuerpo/Emociones	1
Cuerpo/Lenguaje	1
Difusión	1
Emocion	1
Emoción/cognición	1
Emocion/cogniciones	1
Emocion/insumos	1
Emocion/libreto	1
Emoción/nacionalismo	1
Emoción/soledad/humanizar	1
Empatía/corporalidad/cognición/emoción	1
Empatía/sentimientos/cognición/emoción	1
Fuentes/guion	1
Fuentes/historiador/docente	1
Fuentes/música	1
Historia de familia	1
Historia didáctica	1
Historia en aula (memorización)	1
Historia escolar pro Juárez	1
Historia escolar/Vs Juárez	1
Historia familia/ámbitos	1
Historia/ámbitos, perspectiva	1
Historia/enseñanza personal/corporalidad	1
Historia/familia	1
Historia/identidad	1
Historia/presente/pro Juárez/pro Carlota	1
Historia/Pro Juárez	1
Historia/revivir	1

Historia/vida/vibración	1
Humanizar/emociones	1
Identidad Racismo	1
Identidad/Empatía	1
Identificación	1
Insumos/cognición/emoción	1
Insumos/Emocionales	1
Insumos/interpretación	1
Insumos/música	1
Insumos/Pro Max	1
Insumos/vozes	1
Juárez y Maximiliano	1
Los historiadores	1
Lugar humanizar/Sentimiento/víctima/dolor/soledad/amor/sufrimiento	1
Lugar/emociones	1
Lugar/Espiritualidad	1
Lugar/sonidos	1
Lugar/teatro histórico escuela	1
Lugares	1
Magia/realidad/ficción	1
Música/sentimientos	1
Nacionalismo/Amor a México	1
Nacionalismo/amor por México/ciudadanía	1
Nacionalismo/Orgullo	1
Nacionalismo/sentimientos/añoranza	1
Nacionalismo/sentimientos/dolor	1
No modifica mi pensar	1
Pasado/presente	1
Personaje de carne y hueso.	1
Postura política	1
Pro Carlota	1
Pro Juárez Vs Juárez	1
Pro Juárez/Pro Maximiliano	1
Pro Maximiliano/cognición/emoción	1
Pro Maximiliano/Pro Juárez	1
Pro Maximiliano/teatro histórico	1
Pro Maximiliano/víctima	1
Pro Maximiliano/Vs Juárez/sentimiento	1
Procures	1
Racismo	1
Racismo/pro Maximiliano	1
Sentimientos/abrazo	1
Sentimientos/amor	1
Sentimientos/Carlota	1
Sentimientos/cognición/emoción	1
Sentimientos/cognición/humanizar	1
Sentimientos/compasión/tristeza/empatía	1
Sentimientos/coraje	1
Sentimientos/corporalidad/humanizar	1

Sentimientos/culpa, historia y presente	1
Sentimientos/culpa/nacionalismo	1
Sentimientos/dolor/ cognición/emoción teatro histórico/presente	1
Sentimientos/dolor/burla	1
Sentimientos/dolor/empatía	1
Sentimientos/enojo	1
Sentimientos/humaniza	1
Sentimientos/impotencia	1
Sentimientos/interpretación/corporalidad	1
Sentimientos/lástima/conmover/empatía	1
Sentimientos/lástima/soledad/dolor	1
Sentimientos/melancolía/tristeza/duelo	1
Sentimientos/sufrimiento	1
Sentimientos/tristeza/cognición/emoción/nacionalismo/amor a México	1
Sentimientos/tristeza/compasión	1
Sentir emociones	1
Teatro	1
Teatro didáctico/Emoción/Cognición	1
Teatro didáctico/escuela	1
Teatro didáctico/historia	1
Teatro didáctico/Vivir la historia	1
Teatro educativo/docencia	1
Teatro educativo/dolencia	1
Teatro familia/identidad	1
Teatro familia/Identidad/empatía	1
Teatro histórico/cognición	1
Teatro histórico/didáctica/docencia	1
Teatro histórico/didáctica/nacionalismo	1
Teatro histórico/didáctico/interés por la historia	1
Teatro histórico/docencia	1
Teatro Histórico/educación	1
Teatro Histórico/emociones/cogniciones	1
Teatro histórico/escuela/ámbito	1
Teatro histórico/humaniza/empatía	1
Teatro histórico/lúdico	1
Teatro histórico/perspectiva	1
Teatro histórico/Perspectivas	1
Teatro histórico/sentimientos	1
Teatro transmisión/vivencia	1
Teatro y presente	1
Teatro/didáctico	1
Teatro/educación	1
Teatro/educación/Docencia	1
Teatro/familia	1
Teatro/familia/docencia	1
Teatro/fuentes	1
Teatro/Historia/realidad/ficción	1
Teatro/histórico	1
Teatro/histórico escolar	1

Teatro/histórico/Educación	1
Teatro/Histórico/Finalidades	1
Teatro/Juego	1
Teatro/Sentimientos	1
Teatro/Sentimientos/cognición	1
Verdad histórica	1
Vs Héroe	1
Vs historia oficial	1
Vs Juárez historia/presente/Pro Maximiliano	1
Vs Juárez/historia escolar	1
Vs Juárez/perspectiva	1
Vs Juárez/racismo	1
Vs Juárez/sentimientos/coraje nobleza	1
Vs Juárez/sentimientos/corporalidad	1
Actor/Identidad	2
Cambio en personajes	2
Corporalidad	2
Curiosidad público	2
Guion/Fuentes	2
Historia	2
Historia y presente	2
Historia/enseñanza personal	2
Historia/presente	2
Humanizar/Personajes de carne y hueso	2
Identidad	2
Insumos/emociones	2
Insumos/guion	2
Insumos/voz	2
Magia/ficción	2
Nacionalismo/añoranza	2
Nacionalismo/presente	2
Realidad/Ficción	2
Sentimientos	2
Sentimientos/asombro	2
Sentimientos/culpa	2
Sentimientos/empatía	2
Sentimientos/sorpresa	2
Teatro histórico escolar	2
Teatro Histórico/didáctica	2
Teatro/escuela/historia	2
Teatro/magia	2
Transmisión	2
Vs Juárez Historia de familia	2
Humanizar	3
Lugar/magia	3
Sentimientos/compasión	3
Sentimientos/corporalidad	3
Sentimientos/tristeza	3
Teatro histórico/escuela	3

Teatro histórico/humanizar	3
Teatro histórico/teatro didáctico/emociones	3
Guion	4
Historia escolar	4
Insumos	4
Sentimientos/llanto	4
Teatro/emociones	4
Vs Maximiliano	4
Ámbito	5
Perspectivas	5
Teatro didáctico	5
Empatía	6
Lugar	6
Nacionalismo	7
Teatro histórico	8
Vs Juárez	8
Cognición/emoción	13
Pro Juárez	13
Pro Maximiliano	21
Fuentes	22
Contexto	24
	27

Proceso Codificación Axial C	
Respuesta	exp
Ámbitos	31
Ámbitos/Pro Juárez	1
Ámbitos/Vs Juárez	1
Cambio en personajes	1
Cognición	4
Cognición/emoción	10
Cognición/emoción/asombro	1
Cognición/emoción/concepto de historia	1
Cognición/emoción/coraje/empatía	1
Cognición/emoción/culpa	2
Cognición/emoción/insumos	1
Cognición/emoción/lugar	1
Cognición/emoción/nacionalismo/corporalidad	1
Cognición/emoción/racismo	1
Concepto de Historia	22
Concepto de Historia/corporalidad	2
Concepto de Historia/emociones	1
Concepto de Historia/humanizar	1
Contexto	31
Contexto/fuentes	2
Contexto/insumos	1
Contexto/obra/ámbitos	1
Corporalidad	2
Docencia	11
Docentes	2
Emociones	13
Emociones/amor	2
Emociones/asombro	1
Emociones/cognición	2
Emociones/cognición/emoción	1
Emociones/cognición/empatía	1
Emociones/Cognición/humanizar	1
Emociones/Cognición/vs Juárez	1
Emociones/cogniciones	1
Emociones/compasión	1
Emociones/compasión/Cognición	1
Emociones/coraje	1
Emociones/coraje/tristeza/humillación/empatía	1
Emociones/corporalidad	5
Emociones/corporalidad/humanizar	1
Emociones/culpa	2
Emociones/culpa/nacionalismo	1
Emociones/dolor	1
Emociones/dolor/burla	1
Emociones/dolor/empatía	1
Emociones/dolor/nacionalismo	1
Emociones/enojo	2

Emociones/envidia	1
Emociones/impotencia	1
Emociones/insumos	1
Emociones/lástima/soledad/dolor	1
Emociones/llanto	3
Emociones/melancolía/tristeza/duelo	1
Emociones/nacionalismo	1
Emociones/soledad/humanizar	1
Emociones/sufrimiento	1
Emociones/tristeza	2
Emociones/tristeza, compasión	1
Emociones/tristeza/cognición-emoción/nacionalismo/amor a México	1
Empatía	9
Empatía/corporalidad	1
Empatía/corporalidad/cognición-emoción	1
Empatía/emociones/lástima	1
Empatía/personajes de carne y hueso/emoción/enojo/desesperación/dolor/corporalidad	1
Empatía/sentimientos/cognición/emoción	1
Fuentes	27
Fuentes/Concepto de Historia	2
Fuentes/concepto de historia/emoción-cognición/perspectivas	1
Fuentes/corporalidad	1
Fuentes/corporalidad/concepto de historia	1
Fuentes/empatía	1
Fuentes/historiador/docencia	1
Función de la Historia	1
Humanizar	6
Humanizar/emociones	1
Humanizar/empatía	1
Humanizar/Personajes de carne y hueso	2
Insumos	17
Insumos/cognición/emoción/fuentes	1
Insumos/Emocionales	1
Insumos/emociones/lugar	1
Insumos/música	1
Insumos/nacionalismo	1
Insumos/Pro Max	1
Insumos/voces	1
Lugar	8
Lugar humanizar/emociones/víctima/dolor/soledad/amor/sufrimiento/empatía	1
Lugar/corporalidad	1
Lugar/emociones	1
Lugar/realidad/ficción	1
Lugar/realidad-ficción	1
Lugares	1
Nacionalismo	21
Nacionalismo/concepto de historia	1
Nacionalismo/emociones	1
Nacionalismo/empatía	1

Personaje de carne y hueso.	1
Personajes de carne y hueso	1
Personajes de carne y hueso/concepto de historia	1
Personajes de carne y hueso/corporalidad	1
Perspectivas	12
Perspectivas/corporalidad	1
Pro Carlota	1
Pro Juárez	14
Pro Juárez/humanizar	1
Pro Juárez/Nacionalismo	1
Pro Juárez/Pro Maximiliano	1
Pro Maximiliano	18
Pro Maximiliano/cognición/emoción	1
Pro Maximiliano/cognición/emoción/perspectivas	1
Pro Maximiliano/compasión	1
Pro Maximiliano/Concepto de Historia	3
Pro Maximiliano/empatía/personajes de carne y hueso	1
Pro Maximiliano/lugar/nacionalismo	1
Pro Maximiliano/Pro Juárez	1
Pro Maximiliano/racismo	1
Pro Maximiliano/Vs Juárez/emociones	1
Procures	1
Racismo	1
Realidad/ficción	11
Sentimientos/compasión/tristeza/empatía	1
Sentimientos/empatía	1
Sentimientos/tristeza	1
Teatro	1
Teatro didáctico	1
Teatro Histórico	3
Teatro Histórico/cognición	1
Teatro/emociones	1
Teatro/Juego	1
Transmisión	2
Vs Juárez	8
Vs Juárez historia/Pro Maximiliano	1
Vs Juárez/personajes de carne y hueso	1
Vs Juárez/racismo/perspectivas	1
Vs Juárez/sentimientos/corporalidad	1
Vs Maximiliano	3

Contexto: 8vo semestre licenciatura en historia

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 01/08/2017

Género: H

Grado: 8vo semestre licenciatur

Tipo: Público escolar

Emoción

Tristeza	<input type="checkbox"/>
Coraje	<input checked="" type="checkbox"/>

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando decía que se bañaba en chocolate	<input type="checkbox"/>
Corazón	<input type="checkbox"/>
Brazos	<input checked="" type="checkbox"/>

Registro: 25

26-ago-17

Activo

Contexto: Estudiante 2do semestre preparatoria

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 18/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Público escolar

Emoción

Tristeza

Compasión

Resignación

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

El principio de la obra

Costillas

Contexto: Estudiante

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 18/05/2017

Género: M Grado: 3 secundaria

Tipo: Público escolar

Emoción

Miedo	<input type="checkbox"/>
Tristeza	<input type="checkbox"/>
Orgullo	<input type="checkbox"/>
Culpa	<input type="checkbox"/>
Coraje	<input type="checkbox"/>

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

El reclamo de Carlota por su mal agradecimiento

Mente	<input type="checkbox"/>
Corazón	<input checked="" type="checkbox"/>
Manos	<input type="checkbox"/>

Contexto: 8vo semestre licenciatura en historia

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 18/05/2017

Género: M

Grado: Licenciatura

Tipo: Público escolar

- Emoción**
- Miedo
 - Tristeza
 - Culpa
 - Coraje
 - Compasión
 - Resignación

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando le pido a Maximiliano que se levante y se tira al no ver una respuesta

Estomago

Muñecas

Registro: 29

04-sep-17

Activo

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:

Emoción

Tristeza	<input type="checkbox"/>
Orgullo	<input type="checkbox"/>
Coraje	<input type="checkbox"/>

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Con rabia Juárez	<input type="checkbox"/>
Mente	<input type="checkbox"/>
Corazón	<input checked="" type="checkbox"/>
Estomago	<input type="checkbox"/>

Registro: 30

06-sep-17

Activo

Contexto: Actriz principal Carlota

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Registro: 31

06-sep-17

Activo

Contexto: Historiadora docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

- Miedo
- Tristeza
- Orgullo
- Compasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

El paño, cuando moja la tela y perdona a Max

Manos

Registro: 32

06-sep-17

Activo

Contexto: Historiador, psicoanalista, maestro

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Historiador

Contexto: Historiador docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: M Grado:

Tipo: Historiador

- Emoción**
- Tristeza
 - Culpa
 - Coraje
 - Compasión

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

1 Hablar del corazón arrancado a Maximiliano
2 El momento del reproche a Maximiliano por el abandono, por dejarla sola.
3 El momento del reproche al ser engañados/dejarse engañar por lo que les prometieron que encontrarían en México.

- Mente
- Garganta
- Corazón
- Estomago

Contexto: Estudiante colmex Doctorado Historia, Historiador

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Tristeza

Culpa

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

El momento en el cual Carlota habla sobre la traición del papa y el emperador

Corazón

Contexto: Universidad Veracruzana Historiador/Docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Tristeza	
Coraje	<input type="checkbox"/>
Compasión	
Orgullo	<input type="checkbox"/>
Resignación	

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Mente	
Corazón	<input type="checkbox"/>

Contexto: Historiador docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Tristeza	<input type="checkbox"/>
Orgullo	<input type="checkbox"/>
Coraje	<input type="checkbox"/>

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

1- Las traiciones con otra mujeres
2- La vida de ella para el
3-La vida en México y para México
4- Sus orígenes de vida

Estomago

Corazón

Cabeza

Contexto: Historiador docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Miedo

Tristeza

Orgullo

Coraje

Compasión

Resignación

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

El momento donde cuestiona a Maximiliano doble lo que ha hecho mientras ella envejece y enloquece. El dolor del momento al saber que, cada que pasa el tiempo, Maximiliano se aleja, el, un hombre de 35 años, hermoso y ella cada día más decrepita.

Cabeza

Manos

Rodillas

Pies

Contexto: Historiador docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Historiador

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

En el momento cuando acepta las traiciones de quienes la rodean.

Mente

Garganta

Corazón

Costillas

Estomago

Contexto: Historiador docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Tristeza	<input type="checkbox"/>
Culpa	<input type="checkbox"/>
Coraje	<input type="checkbox"/>
Resignación	<input type="checkbox"/>

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Al inicio cuando habla de Carlota y la describe

Cabello	<input type="checkbox"/>
Ojos	<input checked="" type="checkbox"/>
Hombros	<input type="checkbox"/>

Contexto: Historiador docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Compasión	<input type="checkbox"/>
Resignación	<input checked="" type="checkbox"/>

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

	<input type="checkbox"/>
Cabeza	<input type="checkbox"/>
Espalda	<input checked="" type="checkbox"/>
Manos	<input type="checkbox"/>
Pies	<input checked="" type="checkbox"/>

Contexto: Historiador docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género:

Grado:

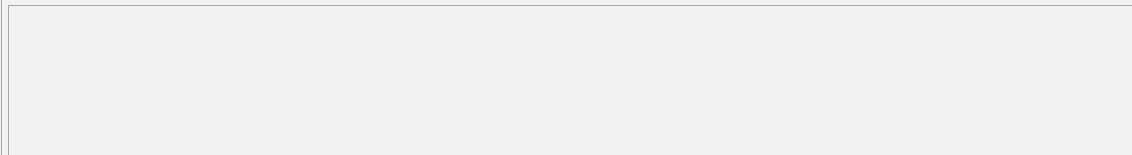
Tipo: Historiador

Emoción

- Miedo
- Tristeza
- Orgullo
- Coraje

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.



Ojos

Hombros

Codos

Manos

Rodillas

Contexto: Historiador docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

- Miedo
- Tristeza
- Coraje

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando reclama la traición de la que fueron objeto

Mente

Garganta

Corazón

Registro: 43

09-sep-17

Activo

Contexto: Historiador docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género: Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Orgullo	<input type="checkbox"/>
Coraje	<input checked="" type="checkbox"/>

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

<input type="text"/>	
Estomago hombre	<input type="checkbox"/>
Pecho mujer	<input checked="" type="checkbox"/>

Contexto: Historiador docente

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 25/08/2017

Género:

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Tristeza

Compasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Estomago hombre

Cabeza mujer

Contexto: Director (ex esposo de actriz principal)

Obra: La loca de Miramar

Fecha: 19/10/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Director/directora

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Siento dolor cuando dice "Nos engañaron Max, nos engañaron, nos dejaron solo"

Rostro

Corazón

Registro: 6

19-ago-17

Activo

Contexto: Joven diseñadora 23 años

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: M Grado:

Tipo: Público-educación

Emoción

- Tristeza
- Culpa
- Coraje
- Compasión
- Resignación

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

El final, al gritar todas las riquezas de México

Cabeza

corazón

Manos

Registro: 7

19-ago-17

Activo

Contexto: Ama de casa

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Público general

Emoción

Tristeza	
Orgullo	
Culpa	
Compasión	

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Carlota empatía	
Mente	
corazón	

Contexto: Ama de casa

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Público general

Emoción

Tristeza

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando narra su fusilamiento (de Maximiliano)

Garganta

corazón

Contexto: Ama de casa

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Público general

Emoción

- Tristeza
- Orgullo
- Culpa
- Coraje
- Compasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Paulina: La historia le relata n cosas como en la obra que Carlota algunas ocasiones se hizo pasar por loca (el Personaje, profundo)

corazón

Registro: 10

19-ago-17

Activo

Contexto: Diseñadora

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: M Grado:

Tipo: Público general

Emoción

- Tristeza
- Orgullo
- Compasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Corazón Maximiliano

Cabeza Carlota

Corazón Carlota

Registro: 11

25-ago-17

Activo

Contexto: Investigador Científico

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: H

Grado: Investigador Científico

Tipo: Público general

Emoción

Tristeza

Compasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Ojos

Registro: 12

25-ago-17

Activo

Contexto: Ingeniero Químico, maestro de primaria

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Público-educación

Emoción

Tristeza

Coraje

Compasión

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Primer escena

Cabeza Maximiliano

Corazón Maximiliano

Cabeza Carlota

Corazón Carlota

Registro: 13

25-ago-17

Activo

Contexto: Mujer jubilada

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Público general

Emoción

Tristeza

Compasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

La soledad de Carlota

Contexto: Secretaria de educación local

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Público general

Emoción

Tristeza

Culpa

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Catarsis emocional de nostalgia y añoranza por los atuendos de las mujeres, mexicanos de las tradiciones

Cabeza Carlota

Contexto: Ingeniero que labora en empresa, de madre que h

Obra: Noticias del imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Público general

Emoción

- Miedo
- Tristeza
- Orgullo
- Culpa
- Coraje

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Boca Maximiliano

Ojos Carlota

Boca Carlota

Registro: 16

25-ago-17

Activo

Contexto: Guionista, actriz, creativa de la obra

Obra: Noticias del imperio

Fecha: 21/07/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

Orgullo

Coraje

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Corazón Maximiliano

Mente Carlota

Boca Carlota

Corazón Carlota

Matriz Carlota

Contexto: Codirector

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 21/08/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

- Tristeza
- Coraje

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando Carlota enlista las cosas de México

Cabeza

Hombros

Tórax

Cadera

Registro: 18

26-ago-17

Activo

Contexto: Protagonista

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 21/07/2017

Género: H Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

- Culpa
- Compasión
- Resignación

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando se siente culpable el soldado

Cabeza Maximiliano

Garganta Maximiliano

Tórax Maximiliano

Genitales Maximiliano

Piernas Maximiliano

Pies Maximiliano

Manos Maximiliano

Cabeza Carlota

Pecho Carlota

Contexto: Sobrina de la actriz central

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 21/07/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Público general

Emoción

- Miedo
- Tristeza
- Resignación

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Cabeza

Hombros

Corazón

Manos

Registro: 20

26-ago-17

Activo

Contexto: Carlota, Eugenia de Montijo, docente de bachillera

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 21/08/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando el guardavías toca la campana

Cabeza

Cuello

Tórax

Cadera

Piernas

Contexto: Estudiante 4 semestre preparatoria sur

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: M

Grado: 4 semestre preparatoria

Tipo: Público escolar

Emoción

Miedo

Tristeza

Culpa

Coraje

Compasión

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

1.-Cuando Carlota y Maximiliano piensa en todo lo que hay en México (flora, fauna, etc.) Poder y Ambición de ellos.
Maximiliano pensando si aceptar y dejar sus raíces.

Mente

corazón

Contexto: Estudiante

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: M

Grado: 3er semestre preparator

Tipo: Público escolar

- Emoción**
- Miedo
 - Culpa
 - Coraje
 - Compasión

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

El discurso final de Carlota y la parte en que se hace más presente

- Mejillas
- Cuello
- Brazos
- Tórax
- Piernas

Contexto: Estudiante licenciatura en historia

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 08/07/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Público escolar

- Emoción**
- Miedo
 - Tristeza
 - Compasión
 - Resignación

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

La escena donde se muestra el entusiasmo de Napoleón por seleccionar a un emperador para México

La escena donde la actriz que interpreta a Carlota menciona que han traicionado a Maximiliano

Corazón

Estomago

Registro: 66

22-oct-17

Activo

Contexto: Historiadora

Obra: Noticias del Imperio

Fecha

Género:

Grado:

Tipo: Historiador

Registro: 67

22-oct-17

Activo

Contexto: Historiadora

Obra: Noticias del Imperio

Fecha: 19/10/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Tristeza

Culpa

Coraje

Compasión

Contexto: Directora y Actriz

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 19/05/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Director/directora

Emoción

Miedo	<input type="checkbox"/>
Tristeza	<input type="checkbox"/>

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando Concha regresa de San Luis a buscar a su esposo (Sol) Miguel Miramón.
Las últimas palabras de Maximiliano antes de ser fusilados, el sacerdote que se conmueve al escuchar la.
La actuación de Carlota joven y luego vieja. Max

Garganta	<input type="checkbox"/>
Brazos	<input type="checkbox"/>
Estomago	<input type="checkbox"/>

Registro: **46**

24-sep-17

Activo

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:

Contexto: Publico

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 27/05/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Público general

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando Concha Lombardo enviuda

Mente

Pecho

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:

Emoción

-
-
-

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Registro: 49

24-sep-17

Activo

Contexto: Actor participo en el guion

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 27/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

Tristeza

Compasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

"Perdono a todos y pido que me perdonen..."

corazón

Estomago

Contexto: Historiadora docente

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 07/09/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Tristeza

Compasión

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

El momento que le dan tres días más... le dan tres días más de angustia.

Cabeza

Corazón

Manos

Contexto: Estudiante de 8vo semestre de Historia

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 26/05/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Público escolar

Emoción

Orgullo
Compasión

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando la esposa de Miguel Miramón dice al público que su esposo no es un traidor. (todo ese monólogo)

Mejillas

Contexto: Público general

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 26/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Público general

Emoción

Orgullo

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

La entrada de la esposa de Pablo Benito.
Me ocasiono emoción y despertar en el momento

Mente

Registro: 57

19-oct-17

Activo

Contexto: Escuela secundaria general, 3er grado

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 26/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Público escolar

Emoción

- Miedo
- Tristeza
- Coraje

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando iban a fusilar a Maximiliano

Brazos

Manos

Costillas

pantorrillas

Registro: 58

20-oct-17

Activo

Contexto: Narrador

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 03/01/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Registro: **59**

20-oct-17

Activo

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:

Contexto: Maximiliano

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 20/10/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

Tristeza	<input type="checkbox"/>
Compasión	<input type="checkbox"/>

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Atrás de la nuca se me enchina
Siento palpitaciones del corazón, mas rápido y empiezo a respirar más fuerte

Nuca	<input type="checkbox"/>
Corazón	<input checked="" type="checkbox"/>

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Público general

Emoción

Tristeza

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Concha Lombardo, cuando pide clemencia

Corazón

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Público general

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando Juárez deja a Maximiliano con la mano tendida

Cabeza

Manos

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Público general

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando Concha recoge la proroga y el narrador dice solemne "la valentía de Concha Lombardo sólo consigue un papel

Corazón

2o chakra

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Público general

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

El diálogo entre Escobedo y Mejía.
No es emoción pero sentí respeto por las convicciones de los personajes involucrados, una especie de sobresalto y asombro

En todo el cuerpo

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

1. La muerte de Margarita
2. Un momento de verte como ser humano sin títulos, y los últimos momentos de tu ser más querido.

Todo el cuerpo, pues quién pasa por estos momentos sabe de lo que pasa en todo tu

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

1.- Fusilamiento de Maximiliano, por que aunque no lo puedes ver tus sentidos captan todo lo que sería y significa esa escena.

Sentidos

Manos

Espalda

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

Tristeza

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando Tomas Mejía rechaza el indulto

Todo el cuerpo

Barriga

Registro: 87

23-oct-17

Activo

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

1 Cuando Maximiliano dice sus últimas palabras "Perdono a todos y pido que me perdonen"

Garganta

Cuerpo escalofríos

Registro: 88

23-oct-17

Activo

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Registro: 89

23-oct-17

Activo

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Registro: 90

23-oct-17

Activo

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Para mí la parte más emotiva es cuando Concha Lombardo habla a Juárez. Es el amor pidiendo por la vida.

Piel

Registro: **91**

23-oct-17

Activo

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:

Registro: 92

23-oct-17

Activo

Contexto: WhatsApp

Obra: Un emperador y un presidente ante al espejo

Fecha: 24/05/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Registro: 50

18-oct-17

Activo

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:

Emoción

-
-
-
-

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Registro: 51

19-oct-17

Activo

Contexto: Actor

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 22/06/2017

Género: H Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

- Tristeza
- Orgullo
- Culpa
- Coraje
- Resignación

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

El final del vals, el personaje se quiebra y se muestra humano

Estomago

Contexto: Director

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 22/06/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Director/directora

Emoción

Tristeza
Compasión
Resignación

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

1. El juramento me comprometo a defender con mi vida, (no es un títere) la soberanía, siento el corazón a todo lo que da.
2. Soliloquios Maximiliano - Juárez en el estomago la molestia

Pecho

Estomago

Contexto: Actor

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 22/06/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

Miedo	<input type="checkbox"/>
Orgullo	<input type="checkbox"/>
Coraje	<input type="checkbox"/>

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando Juárez junto con Maximiliano dice, "la historia nos juzgará"

Pecho

Estomago

Muñecas

Contexto: Historiadora connotada, pionera en la historiografía

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 12/10/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Compasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Cuando Maximiliano presenta los edictos... es una parte muy fuerte de la obra

Hombros

Brazos

Costado

Piernas

Registro: **61**

22-oct-17

Activo

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:

Registro: **62**

22-oct-17

Activo

Contexto: Ama de casa

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 16/07/2016

Género: M

Grado:

Tipo: Público general

Registro: 63

22-oct-17

Activo

Contexto: Estudiante 5o semestre de Lic. En historia

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 05/09/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Público general

Emoción

Tristeza

Culpa

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Maximiliano bailando con Carlota

Mente

Corazón

Registro: 64

22-oct-17

Activo

Contexto: Estudiante 5o semestre de Licenciatura en historia

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 05/09/2017

Género: M

Grado:

Tipo: Público-educación

Emoción

Tristeza

Orgullo

Comasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Baile de Max y Carlota

Rostro

Corazón

Registro: 65

22-oct-17

Activo

Contexto: Maestra Historiadora

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 19/07/2017

Género: M Grado:

Tipo: Historiador

Emoción

Tristeza

Resignación

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Miramón (los discursos) fusilamiento

Mente

Garganta

corazón

Brazos

Registro: 70

22-oct-17

Activo

Contexto: Soldado corneta

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 12/07/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

- Tristeza
- Orgullo
- Compasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Rostro

Garganta

Corazón

Estomago

Contexto: Narrador

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 12/07/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

- Tristeza
- Compasión

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Angustia un nudo en la garganta, dolor en pecho corazón, tristeza

Mente

Garganta

Pecho

Corazón

Registro: **72**

22-oct-17

Activo

Contexto: Miguel Miramón

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 12/07/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Registro: 73

22-oct-17

Activo

Contexto: José María Gutiérrez Estrada

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 12/07/2017

Género: H Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

- Tristeza
- Orgullo
- Coraje
- Resignación

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Enojo por ser fusilado/impotencia

Mente

Estomago

Contexto: Carlota queretana

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 12/07/2017

Género: M Grado:

Tipo: Actor/actriz

- Emoción**
- Tristeza
 - Culpa
 - Compasión
 - Resignación

Siluetas 1. Recuerda el episodio emocional.

Fusilamiento/tristeza

Mente

Pecho

Vientre

Manos

Registro: 75

22-oct-17

Activo

Contexto: Maximiliano

Obra: Yo Maximiliano

Fecha: 12/07/2017

Género: H

Grado:

Tipo: Actor/actriz

Emoción

- Tristeza
- Orgullo
- Coraje
- Resignación

Siluetas

1. Recuerda el episodio emocional.

Pecho - Decretos

Estomago - Despedida Carlota

Registro: **76**

22-oct-17

Activo

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:

Registro: **77**

22-oct-17

Activo

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:

Registro: **78**

22-oct-17

Activo

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:

Registro: **79**

22-oct-17

Activo

Contexto:

Obra:

Fecha:

Género:

Grado:

Tipo:



“A veces se me generan emociones a partir de oírme en el texto” expresó la actriz que representa a Carlota.



“Yo me sentí en la piel de Carlota en la parte que dice párate, haz algo...tal vez no te tomas tanto en serio la escuela” expresó una estudiante de secundaria.



“El momento más emocionante de la obra fue el principio, cuando estaba bajando las escaleras y decía que era la princesa y todo eso” expresó un joven de segundo de preparatoria.



“Yo sentí lástima por lo que está pasando, si fuera ella también estaría así” expresó un estudiante de preparatoria.



“La actriz no se parece a Carlota pero su actuación te hace percibirla” comentó una joven estudiante.



“En el Cerro de las campanas hay una esculturota a Juárez y una capillita para Maximiliano” expresó una de las autoras del libreto, adaptación de la novela *Noticias del Imperio*.



“El actor es un contacto entre la historia y la realidad y entonces la historia cobra vigencia” expresó la protagonista de Noticias del Imperio.



“Carlota transmite añoranza y amor por México” expresó una funcionaria de la Secretaría de Educación del Estado de Querétaro.



El autor del libreto, quien inicialmente lo hizo para que los museos cumplieran mejor su función pedagógica, un día se vio al espejo y al pensar que Juárez y Maximiliano nunca se conocieron se preguntó ¿qué diría Juárez si se viera al espejo y también viera reflejado a Maximiliano y qué diría Maximiliano?



El narrador, quien hizo su propio parlamento, dijo “Yo soy un hombre sin nombre. Lo que importa es lo que he vivido: llevo la historia en mis venas, la siento en el alma. La vibro en mi piel. Al paso del tiempo, me doy cuenta de las implicaciones de cada momento”.



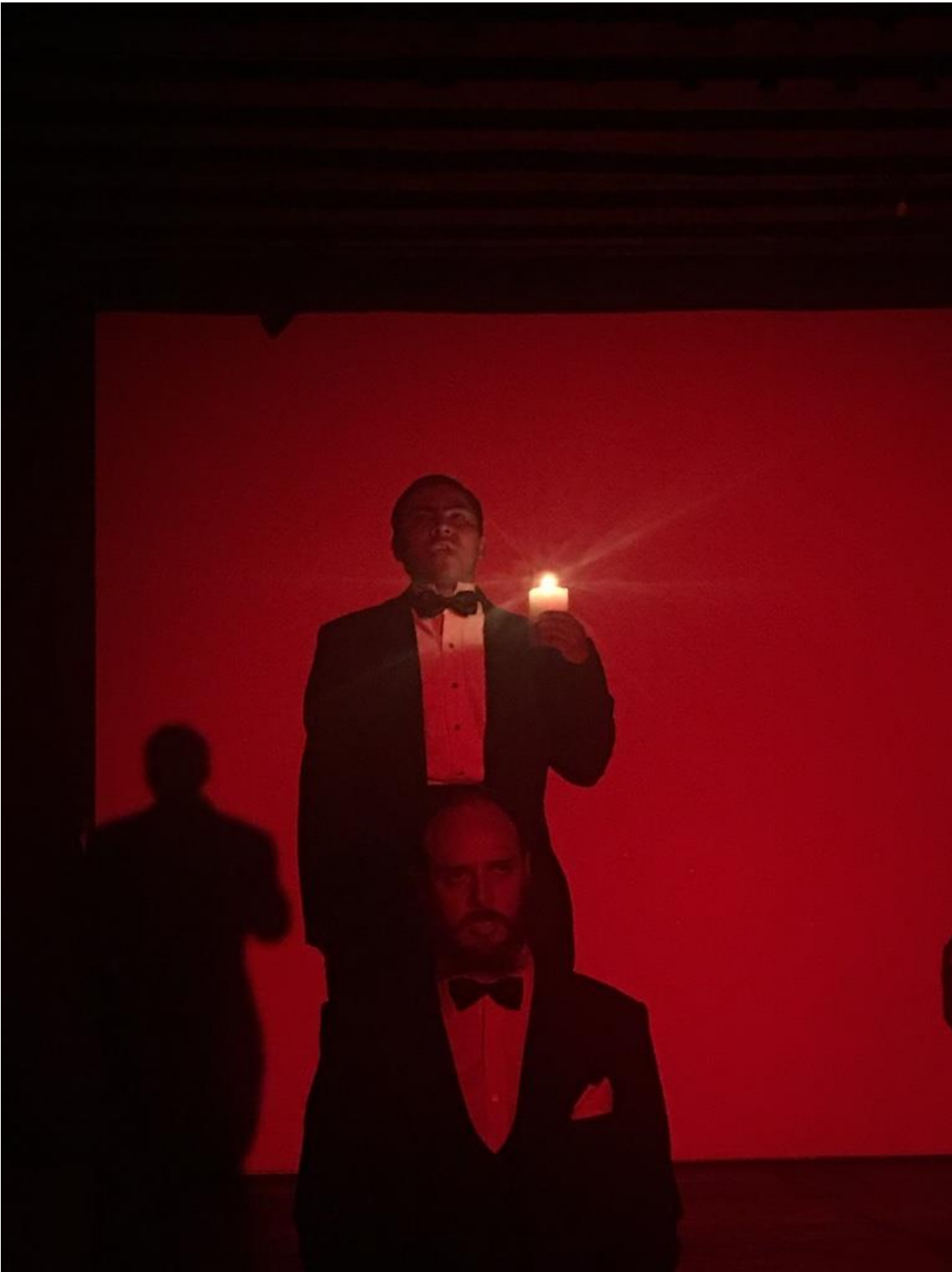
“Yo tengo la misma edad que Carlota tenía. Me he ido poco a poco siendo una con el personaje.”



“Sentí compasión y tristeza por la mujer. La Concha Miramón me vale sorbete pero me conmoví al ponerme en su lugar” expresó una historiadora que asistió a una de las funciones.



“La obra de teatro pretende educar, pretende persuadir” comentó el director de *Yo Maximiliano*. Antes de las funciones dan una larga charla o recorrido histórico.



“Un momento muy emocionante” –afirma el actor que representa a Juárez – “es cuando Juárez y Maximiliano, al mismo tiempo, dicen <la historia nos juzgará>”.



“Decía varias veces <Pido perdón por todo lo que te hicimos. Fue mucha ignorancia haberte matado>” expresó una psicóloga.



“Cuando dan las leyes es muy fuerte. Me la dio a mí. Te da sentido de realidad. Ahí está el documento. Es histórico. Sentí impotencia.” Expresó una señora.





