

CULTURA HISTÓRICA E COMPONENTES COGEMOCIONAIS DO TEATRO HISTÓRICO

Paulina Latapí Escalante*

RESUMO: O objetivo é contribuir na compreensão do teatro histórico, como manifestação da cultura histórica. Para abordá-lo, consideram-se os resultados do estado do conhecimento que atribuem ao teatro, no contexto da sala de aula, benefícios que não correspondem às suas avaliações; a ausência de pesquisas sobre o teatro histórico, como campo da educação histórica; a correlação entre as dimensões cognitivas, emocionais, corporais e suas linguagens. A metodologia é interdisciplinar e dialoga com autores contemporâneos a literatura, filosofia, antropologia, psicologia e neurociências, para analisar a cognição e a emoção no teatro histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro histórico; Cultura histórica; Interdisciplinaridade; Cognição-emoção.

Cultura histórica y componentes cogemocionales del teatro histórico

RESUMEN: El objetivo de este artículo consiste en abonar a la comprensión del teatro histórico como manifestación de la cultura histórica. Para ello tiene en cuenta: a) los resultados de los estados de conocimiento que atribuyen al teatro en el aula beneficios que no corresponden con sus evaluaciones, b) la carencia de investigaciones sobre el teatro histórico como ámbito de educación histórica fuera del aula que han de correlacionarse, c) las dimensiones cognitivas, emotivas, corporales y sus lenguajes. La metodología es interdisciplinaria: se dialoga con autores contemporáneos (literatura, filosofía, antropología, psicología y neurociencias) para analizar la cognición- emoción en el teatro histórico.

PALABRAS CLAVE: Teatro histórico; Cultura histórica; Interdisciplinariedad; Cognición-emoción.

Historical culture and cogemotional components of the historical theater

ABSTRACT: The aim is to contribute to the understanding of historical theatre as a manifestation of historical culture. To address it, considers: a) the results of the states of knowledge that attribute to theater in the classroom benefits that do not correspond to their evaluations, b) the lack of research on historical theater as a field of historical education outside the classroom that have to be correlated, c) the cognitive, emotional and bodily dimensions and their languages. The methodology is interdisciplinary: it dialogues with contemporary authors (literature, philosophy, anthropology, psychology and neurosciences) to analyze cognition-emotion in historical theater.

KEYWORDS: Historical theater, Historical culture, Interdisciplinarity, Cognition-emotion.

*Doutora em Educação na área de Linguagem, Literatura e Ciências Sociais pela Universidade Autônoma de Barcelona. Atualmente é professora pesquisadora da Faculdade de Filosofia da Universidad Autónoma de Querétaro, México, onde coordena a Área de Acentuação em Ensino de História. Contato: Calle 16 de Septiembre 57, Centro, 76000, Santiago de Querétaro, Qro, México. Email: paulina.latapi@uaq.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3364-3235>.

A causa de la pandemia del Covid 19 las prácticas educativas efectuadas en confinamiento develaron las intrincadas relaciones entre pensamiento, lenguaje, emociones, y corporalidad en la enseñanza-aprendizaje. El objetivo del presente artículo consiste en plantear la necesidad genérica de trabajar interdisciplinariamente —desde el constructo de cultura histórica— a fin de que se comprenda la producción de saberes históricos tanto dentro como fuera de las escuelas. Los muros de estas siempre han sido permeables, por lo que la cultura histórica, que los trasmina, es una potente categoría para entender, explicar y mejorar la educación histórica. Planteamos que el diálogo con autores actuales originarios de la literatura, la filosofía, la antropología, la psicología y las neurociencias, resulta fundamental para cumplir tal objetivo pues posibilita la investigación de espacios poco estudiados en la didáctica de la historia, como el ámbito de la familia (asunto pendiente desde hace al menos dos decenios¹). En consecuencia, lo focalizamos en el teatro histórico.

Hemos incluido en el constructo de teatro histórico —ya desde ahora lo advertimos— al juego dramático, al de roles, a la improvisación, al drama y a la función teatral, según las acepciones en italiano, portugués, francés e inglés. En las aulas, el profesorado ha echado mano del teatro histórico sencillamente, a veces sin los más elementales insumos o, en contraste, en equipados auditorios escolares de instituciones con buenos recursos económicos. Ha sido implantado asimismo en servicios educativos de museos, recorridos didácticos por ciudades o pueblos e incluso en intervenciones artísticas que giran sobre la historia reciente. Al ser una práctica docente viva, tradicional y vigente, su investigación resulta sustanciosa. Para analizarle es fundamental el constructo de cultura histórica:

El concepto de cultura histórica (*Geschichtskultur*) se convirtió en una categoría central dentro del campo alemán de la didáctica de la historia con su propia metodología de desarrollo (Demantovsky, 2005; Rüsen, 1991; Schönemann, 2006;). Algunos historiadores holandeses (Grever, 2009; Ribbens, 2002, 2007) consideran la cultura histórica como un concepto metahistórico holístico que abre la investigación de cómo la gente lidia con el pasado, incluyendo sus usos populares. Inspirado en el trabajo de los historiadores y filósofos alemanes, Grever y Adriaansen (2017) han elaborado la cultura histórica como un concepto de tres niveles de análisis mutuamente dependientes e interactivos: (1) narrativas históricas y interpretaciones del pasado; 2) infraestructuras mnemotécnicas materiales e inmateriales; (3) concepciones de la historia [...]².

La cultura histórica es la “manera como la gente se entiende con el pasado”. Funcionalmente así la ha definido —en América Latina— Estevão C. de Rezende Martins³. Se da

por supuesta la necesidad de abordar de modo complejo el teatro histórico, al menos por dos clases de razones: las propias de la epistemología de la historia y las derivadas de los estados de conocimiento del campo. Acerca de las de la primera clase, ya se ha documentado que, en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en Iberoamérica, en los dos decenios recientes, objetivos y resultados de las dramatizaciones discuerdan: se les atribuyen muchos beneficios, de dudosa comprobación en su mayoría y ajenos a los propósitos y evaluaciones establecidos⁴. Por ejemplo, Bialik, en México, estableció como objetivos de las dramatizaciones que instrumentó en educación básica desarrollar: “la exploración, la autonomía, la sensibilidad, la autocrítica y a la vez la cooperación y la socialización” así como la sublimación de miedos, expectativas y hasta frustraciones; no obstante, lo que evaluó fue “trabajo equitativo, uso de fuentes relevantes, organización de la información, presentación completa, gráficos con buena información y comunicación con la audiencia”⁵. Por su parte, Soria planteó el cultivo del pensamiento histórico a partir de narraciones infantiles mediante la redacción de guiones para teatro histórico; los resultados se centraron en aspectos cognitivos (sucesos seleccionados, personajes, manejo del tiempo y del espacio, causalidad y fuentes) pero presentan, entreverados, resultados no esperados ni discutidos; v.gr.: la maestra entrevistada en el estudio de caso afirma que su intención era enseñar que los personajes no eran tan buenos ni tan malos; tras la experiencia, una de las alumnas manifestó haber aprendido que “los héroes no siempre son consecuentes con sus ideales”; “se me manifestó un gran sentimiento por la historia”⁶, concluyó otra. Según apunta en España el trabajo de Onieva, las ventajas de las dramatizaciones abarcan —como en el trabajo anterior— tanto el desarrollo del pensamiento histórico como el fomento del interés, la creatividad, el trabajo en equipo e incluso mejorar la autoestima y potenciar y fomentar valores⁷. Como finalidades de las dramatizaciones, el trabajo de Sánchez establece el “transmitir conocimiento y valores”, el logro del aprendizaje activo, la distensión y la formación integral; sin embargo, sus resultados miden asertividad y creatividad⁸.

Por mi parte investigué al teatro histórico como ámbito educativo mediante el análisis de cuatro obras montadas en recintos históricos como conmemoración del triunfo de la República en Querétaro, México. Me valí de la Teoría Fundamentada y analicé 86 registros amplios de narrativas de públicos diferentes. Emergieron como centrales y mutuamente influyentes las categorías vinculadas a cogniciones y emociones. Muy relevante para lo que aquí sostenemos — en su momento no nos valimos del constructo de cultura histórica— es la indagación sobre la

forma de acercarse a los temas de las obras en cuestión reportados por diversos tipos de público, a saber, en orden de importancia: la historia aprendida en familia; la aprendida en la escuela en la que se destacó la historia oficialista; la transmitida en los medios, principalmente en la televisión e Internet; y la conocida en las calles y monumentos. Los informantes reportaron mayoritariamente que el vivenciar lo representado por las obras modificó su perspectiva, principalmente en relación con los personajes, al sentir empatía⁹. Notamos en esto la estrecha y clara vinculación entre los factores cognitivos y emocionales, que expresaron como la recurrente respuesta de mudar la postura oficialista defensora del fusilamiento del emperador Maximiliano, aprendida en la escuela —al comprender que había sido injusto— lo cual asociaron a aspectos afectivos motivados por las puestas en escena. Es necesario enfatizar que las obras dramáticas anañizadas han jugado un papel relevante en la construcción de saberes sobre dicho acontecimiento histórico, como parte de la cultura histórica, y que lo han hecho durante mucho tiempo, no solo para dicha conmemoración pues encontramos que habían sido montadas en múltiples temporadas, entre cuatro y hasta 25 años.

La segunda clase de razones procede de la filosofía de la historia y la historiografía. Betancourt expone como necesario:

“[...] identificar confluencias, intersecciones, distinciones y otros elementos que nos posibiliten a investigar con un enfoque relacional y sistémico constructos como cognición/emoción en conjunto, y otros como podrían ser realidad/ficción, estudiantes/docentes, entre otros, para buscar elementos explicativos y guías de acción sustentadas [...]”¹⁰.

Diferentes vertientes, en el campo mismo de la historiografía, han llamado la atención sobre la imperiosa necesidad de trabajar los conceptos no solo en sus interrelaciones sino como partes de un todo. Así, con base en sus estudios sobre la historia de las emociones, Plamper refiere a las investigaciones de Douglas Barnett y Hilary Horn Ratner quienes, en la década de los noventa, acuñaron el término *cogmotion*. Plamper señala, una veintena de años después, que “es imposible separar emoción de razón” y que sería pertinente pensar en una “mezcla *cogafectiva*”¹¹. Con base en los señalamientos anteriores, decidimos trabajar aunadamente cognición/emoción en vinculación con teatro histórico/educación. Nuestra intención es contribuir al campo de conocimiento que recientemente se ha apresurado a abordar la emocionalidad como en una especie de retorno del péndulo, ya que en décadas pasadas preponderaron los temas cognitivos.

Perspectiva teórico-metodológica

La emoción y la cognición, el teatro histórico y su enseñanza-aprendizaje no debieran disociarse, porque están imbricados todos en la cultura histórica en tensión hacia el desarrollo de la conciencia histórica. Vale decir: “No puede disociarse el arte de la vida, ni el amor del conocimiento”, como en lenguaje literario dijera Saint-John Perse al aceptar el Premio Nobel de Literatura, en 1960.

En palabras de Jörn Rüsen:

[...] la determinación de la voluntad por medio de sentidos intencionados que se configuran a partir del recuerdo, una dirección o determinación de los impulsos de la voluntad en el contexto de las concepciones del transcurso temporal; y, sobre todo, equivale a la movilización de sentimientos por medio del recuerdo y de la conmemoración [...]¹².

Respecto de la didáctica de la historia los estados de conocimiento exponen que el trabajo interdisciplinario, aunque necesario¹³, todavía es incipiente. Es verdad que —como ya hemos explicado— “se emplea como instrumento de abordaje teórico-metodológico, que básicamente se vale de conceptos históricos, psicológicos, pedagógicos e incluso antropológicos y sociológicos, para análisis, explicación y, en algunos casos, para aportar líneas de acción”¹⁴. Domina la aplicación de constructos de diversas disciplinas. Por ejemplo, en la investigación de largo aliento (comenzó en 1993 y continúa) acerca del análisis sobre las concepciones temporales del estudiantado español de bachillerato, se retomaron nociones de Antonio Damasio, uno de los referentes de mayor importancia en las neurociencias a nivel mundial, y se concluyó que la asignatura de Historia de España puede considerarse como “un objeto emocionalmente competente”, dadas las emociones suscitadas. Aunque esa investigación es innovadora, importa señalar que midió recuerdos, la capacidad memorística y sus sentimientos asociados, y no las emociones, porque se aplicaron cuestionarios y entrevistas tras seis meses de que el estudiantado había salido de la escuela. Se comprende entonces la necesidad de precisar, cuando se empleen, los conceptos procedentes de otras disciplinas¹⁵.

No obstante sus dificultades, es indispensable el ser cuidadoso cuando se trabaje interdisciplinariamente, en razón de los temas emergentes en la enseñanza tanto de la historia como de las ciencias sociales en general. Barton y Li-Ching Ho, en la reunión anual de la

American Educational Research Association, efectuada en abril del 2019, presentaron una ponencia que parecía anunciar lo que la pandemia del 2020 sacaría a la luz: refiriéndose al currículum y a la enseñanza de las ciencias sociales aseveraron que “Necesitamos recomenzar, un completo reinicio del sistema, un borrón y cuenta nueva de propósitos y de contenidos”¹⁶.

Conjugar cognición y emoción en la enseñanza-aprendizaje de la historia en relación con el teatro histórico es, por lo tanto, una empresa interdisciplinar dada la intrínseca naturaleza de la cultura histórica. ¿Y qué es la interdisciplinariedad? La entendemos como “un proceso y una filosofía de trabajo”¹⁷, que establece un flujo de “interacción entre dos o más disciplinas y que desemboca en una intercomunicación, un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación en sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos, terminologías fundamentales, etc.”¹⁸. La tarea interdisciplinar auténtica implica intercomunicación —diálogo verdadero— que conlleve a un creativo cambio conceptual y metodológico con un equilibrio de fuerzas encaminadas a identificar, plantear y resolver problemas de manera compleja. En tal sentido va lo que aquí se expone.

Consideramos que han de *con-fluir*, fluir en armonía conceptual y metodológica los esfuerzos y los trabajos de las neurociencias, la psicología, la antropología, la filosofía y la literatura, dada la naturaleza de la cultura histórica y su particular manifestación en el teatro histórico. Trabájese con parámetros claros para no extraviarse, es decir, constrúyanse “...nuevas categorías en un diálogo con autores de disciplinas que hayan incursionado de manera directa en la educación: así podríamos abatir las simplificaciones y(o) adaptaciones incorrectas”¹⁹. Por lo que a nosotros toca y acorde a nuestras condiciones actuales, escogimos autores que viven, ya que su pensamiento, producto del análisis profundo de quienes los antecedieron en el campo, son aplicables a situaciones contemporáneas; con la mayoría de esos autores sostuvimos un diálogo enriquecedor gracias a su disposición y a los recursos de las modernas tecnologías. Con base en ello podremos contribuir, en la indagación de un ámbito concreto, el teatro histórico, a la comprensión de lo que Rezende Martins caracteriza como etapas de la educación histórica y que en nuestro estudio se presentaron confluyentes dado que entrevistamos a personas desde los 13 a los 81 años, desde estudiantado de educación secundaria, personas sin un título profesional, hasta historiadores con doctorado.

La cultura circundante incluye las etapas de la educación histórica: la primera etapa tiene lugar dentro del contexto original de la coexistencia de cualquier individuo,

generalmente en lo que se llama familia, o incluso en el grupo social de origen, en cualquier formato. La segunda etapa suele ser la escolarización formal. Esta educación es a largo plazo, y los problemas históricos, como disciplina específica, no están presentes en todos los grados. La escolarización se reduce con el tiempo e incluye, para reflexionar aquí, cualquier formato de educación superior. La tercera etapa corresponde a la autonomía del pensamiento histórico lograda por el sujeto, sin que sea posible definir de manera única si existe un momento preciso genérico, válido para todos, en el que esto ocurra (es decir: no parece posible establecer una característica universal del pensamiento histórico homogéneamente presente en todas y cada una de las materias)²⁰.

Desde la literatura

La íntima correlación entre cogniciones, emociones y la centralidad de la narrativa es visible y apreciable en el drama griego clásico. Las investigaciones en enseñanza de la historia, en particular las aportaciones de Schmidt, han dejado claro que la narrativa, la enseñanza de la historia y sus fines están imbricados: “Aprender historia significa aprender a narrarla, de forma tal que, en ella y con ella, podamos encontrar el reconocimiento de lo que nos gustaría ser o poder ser”²¹. Los espectadores, por ejemplo, de Esquilo, Sófocles y Eurípides, conocían por mitos y leyendas el tema de las tragedias escritas por ellos, pero: ¿Se resignarían, rebelarían o sentirían compasión ante la *Medea* de Eurípides y de qué maneras construirían sus narraciones en el devenir temporal? Independientemente de que esa obra dramática —por usarla como ejemplo—, en tanto que obra de arte, sea considerada exclusivamente subordinada a sí misma o no, fue concebida y escrita, al igual que las demás, con una finalidad específica y para público determinado, pero ya el *Arte poética*, de Aristóteles, establecía la piedad y la compasión como componentes emocionales de la tragedia y promotores de la identificación entre espectadores y actores²². Lo anterior resulta válido tanto para las obras clásicas como para otras más actuales relacionadas con niños, niñas y jóvenes educandos. En palabras del escritor mexicano Jorge Volpi:

[...] no leemos una novela o asistimos a una sala de cine o una función de teatro o nos abismamos en un videojuego, sólo para entretenernos, aunque nos entretenga, no sólo para divertirnos, aunque nos divirtamos, sino para probarnos en otros ambientes y en especial para ser, vicaria pero efectivamente, al menos durante unas horas o algunos minutos, *otros*. “Madame Bovary c’est moi”, afirmó Flaubert, pero lo mismo podría ser expresado por cualquiera de sus lectores [...] ²³.

“Yo soy Madame Bovary”, dijo Flaubert. Y en el contexto universal y eterno del amor contrariado por el destino, una joven actual podría exclamar “Yo soy Julieta”; y su novio,

“Romeo soy yo”. Así problematizamos el tema de la empatía, trabajado en el campo de conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza de las ciencias sociales, mayormente asociado al desarrollo del pensamiento histórico²⁴. Resaltamos en todo este artículo que en la empatía subyacen elementos cognitivos y emocionales. Lo recalca Volpi: “nos enfadamos, nos sorprendemos, sufrimos y tememos con la misma intensidad que en la vida diaria —y a veces más—”²⁵. Podría entonces colegirse que el teatro histórico, considerado manifestación de la de la cultura histórica, es de alto impacto por los estados de ánimo que suscita que configuran el horizonte de posibles acciones de las personas y tiene elevado potencial en la configuración de la conciencia histórica. En tal sentido, el teatro histórico es útil para el presente y el futuro, pues posibilita generar estados de ánimo colectivo y emociones, con lo cual se entrevé a la conciencia histórica como dotadora de significado temporal, inserta en la cultura histórica.

Cuando Martha Nussbaum analiza las tragedias griegas en relación con la educación, lo que hace es, precisamente, permitir una transición hacia la perspectiva filosófica, pues, según ella, esas tragedias se proponían orientar la mente del público hacia la elección de políticas generales y equitativas y suscitar en ellos la compasión al visibilizar la vulnerabilidad humana en diálogo con principios y normas morales colectivos, a cultivar la conciencia emocional respecto de posibilidades humanas compartidas, a la conciencia de que las vicisitudes del héroe trágico bien podrían ser las de cualquier ser humano, lo cual, a su vez, se constituiría en un mecanismo poderoso de superación de la segmentación de la vida social²⁶. Se entreteje, en ellas, la relación desde el presente, hacia el pasado en aras de un futuro.

Desde la filosofía

Cuerpo, lenguaje y emociones son los tres dominios fenoménicos primarios irreductibles e interdependientes que poseemos los seres humanos²⁷. Son distinciones del lenguaje para nombrar el cambio en nuestro espacio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos (sucesos, eventos o acciones pasados o presentes); son distinciones específicas y reactivas; su comprensión exige remitirlas a su acontecimiento desencadenante; se manifiestan corporalmente. Lenguaje narrativo, corporal y emocional son mutuamente influyentes. Esta perspectiva se halla vinculada al constructo de conciencia histórica por su significación temporal. Los estados de ánimo (otra distinción del lenguaje) no se originan necesariamente por condiciones específicas; por lo tanto, normalmente es imposible relacionarlos con acontecimientos determinados; pero, si

bien son fundamentalmente un fenómeno individual, son correlatos inseparables de acciones sociales pues son altamente contagiosos²⁸. Echeverría distingue cuatro estados de ánimo: resentimiento, resignación, ambición y aceptación. Y los vincula, así, desde el presente, con base en el pasado, a posibilidades o no futuras: el resentimiento obstruye o restringe enormemente las posibilidades de acción; la resignación impide considerar el futuro como un espacio de intervención que permita, a partir de las acciones emprendidas, transformar el presente; la ambición, contrariamente a la resignación, genera alternativas de cambio, apertura; la aceptación propicia la paz, la comprensión, la “aceptación plena del otro”²⁹.

Es oportuno aludir aquí a mi trabajo ya citado, el cual, entre otros puntos, analizó las respuestas cognitivas y emocionales (en cuerpo y lenguaje) de públicos diversos, entre ellos escolares, con respecto a obras de teatro históricas. Encontramos que la resignación fue el estado de ánimo predominante, en que la narrativa subyacente refiere al reclamo y a la falta de poder que derivan en pocas posibilidades de construir un futuro. En la connotación de las creencias de Ortega y Gasset *se está* mayormente en el pasado. Los lugares del cuerpo donde el público experimentó emociones fueron principalmente el corazón, la cabeza y el estómago³⁰. Este hallazgo suscita diversas interrogantes; tan solo para la perspectiva de los fines de la educación histórica podríamos plantear una pregunta amplia: ¿cómo enfocar la educación de la ciudadanía si se parte de un estado de ánimo carente de proyección futura?

Coincidimos con Nussbaum; concebimos como inseparables la dimensión corporal de las emociones y la cognitiva; enunciamos que a una dimensión cognitiva no corresponde una sola parte del cuerpo ya que la dimensión cognitiva está moldeada por las normas y el contexto social; de ahí que no todas las personas sientan de igual manera sucesos o acontecimientos como la violencia, sino que los experimenten según el grado de importancia que, en su contexto espacial y temporal —diríamos nosotros acorde a su cultura histórica—, les asignan para su vida. Nussbaum aborda las emociones de asco, miedo, envidia, vergüenza, culpa, compasión³¹ e ira³².

En concordancia con Nussbaum, Camps afirma que las emociones son provocadas por agentes externos a la persona, la cual, a consecuencia de ellas, reacciona de modo fisiológico (con taquicardia ante un peligro, p.ej.) y(o) actitudinal (vengándose por un agravio recibido, verbigracia). Proviene del contexto y retornan a él. Más aún, son las sociedades las que hacen que las personas aprendan ciertas emociones. Como ejemplos, los casos siguientes: las mujeres, mayormente, tienden a experimentar la vergüenza y la concentran en el pudor por el propio

cuerpo; la compasión afecta en general solo a los más cercanos e ignora a los que carecen de vínculos de sangre³³. De ahí la estrecha relación entre emociones, moral y ética. Hay que encauzarlas: darles el sentido más idóneo para que la humanidad se humanice y la convivencia entre las personas no se deteriore aún más. Las emociones más relevantes para Camps: el miedo, la ira, el resentimiento, la indignación, la culpa, la vergüenza, la compasión³⁴.

Desde la antropología

Conviene tener en cuenta las diferencias que Bartra establece entre señal, signo y símbolo: *señal* (un objeto presente, futuro o pasado... un peculiar sabor que revela que un alimento está podrido... el silbato que anuncia la salida del tren); *signo* (un medio para activar una acción); *símbolo* (una herramienta del pensamiento)³⁵. Con relación al sujeto, las señales y los signos son exógenos; los símbolos, endógenos. El cerebro construye símbolos con base en señales y signos, y lo consigue mediante el lenguaje, pues este se halla a horcajadas sobre el entorno cultural del individuo y sus redes neuronales: tanto la lengua como su contexto influyen en las estructuras de las neuronas modificando los circuitos neuronales, pero, recíprocamente, la estructura cerebral innata imprime su huella en el lenguaje y en el contorno social; el desarrollo del cerebro implanta e impulsa el aprendizaje, pero este también impulsa el desarrollo de los circuitos nerviosos. A lo largo de la historia las formas lingüísticas han cumplido la función de estabilizar los procesos mentales; a su vez, los procesos mentales ordenan, al clasificarlas, las realidades internas del individuo y las externas a él. De ahí que el cerebro humano se encargue de conservar la homeostasis entre el medio interno y externo del individuo. De lo anterior se colige que el factor emocional impacta de manera determinante el fluir de toda narrativa. Si se relaciona lo anterior con el teatro, ello implica su capacidad para construir símbolos con base en señales y signos, visuales y auditivos, percibidos en el escenario. Podemos extender esto al teatro histórico como posibilitador de una homeostasis cultural ¿Cómo reaccionarían un público misógino y un público feminista ante las escenas de *La casa de Bernarda Alba*, de García Lorca? ¿Aceptarían o rechazarían la reivindicación que Adela hace de su libertad y dominio sobre su comportamiento y su propio cuerpo? Resulta útil el trabajo de Fernandes Capel quien ha examinado las posibilidades de pensar la enseñanza de la historia como performática. Tomando como referentes a Schechner y a Turner lo conceptualiza un espacio performático como “repertorio gestual, corporal y vocal”³⁶. Fueron Schechner y Turner pioneros en lo relativo al *performance* y

probaron que posee gran potencial en el campo de las ciencias sociales y humanas. Schechner lo define como hecho de conducta social y categoría analítica —una herramienta para estudiar los hechos sociales—empleada “acorde a los convencionalismos, usos comunes y/o tradiciones de una cultura o unidad social en un tiempo histórico, dentro del cual una acción se denomina performance”³⁷.

Los performances culturales (obras de teatro, filmes, series televisadas, y demás), según Schechner, expresan por mimesis un drama social que nunca se lleva a cabo de igual manera dos veces, y posibilitan “el ser yo en otro estado psicológico u otro tiempo”³⁸. Teatro y drama social se intersecan: son conjuntos con elementos estructurales comunes, como: necesidad de sujetos que salen de sí mismos para mirar a otras(os), normas que rigen la acción, conservación/violación de las normas, cogniciones, emociones, gestos, estilos de dicción, vestuario, variabilidad espaciotemporal, rituales...

Se concluiría, entonces, que el teatro histórico, en cuanto manifestación de la cultura histórica, se presentaría dentro del contexto de atributos y circunstancias que lo hacen secuencia de la fluyente temporalidad, de la conciencia histórica: rituales, reglas, marcos simbólicos, usos y costumbres, cogniciones, emociones, ambigüedades...

Desde la psicología

Ciñámonos a nuestros criterios de selección de autores y agreguemos uno: el de reparar especialmente en la dimensión corporal, vinculada a la cognición y a la emoción, porque es la menos tratada por las otras disciplinas expuestas y en el campo de conocimiento de la educación histórica.

Son abundantes las aportaciones a nuestro tema procedentes del universo actual de las vertientes psicológicas. La de mayor difusión es la de la psicología cognitiva, asociada a la psicología educativa, con el constructo de inteligencia emocional. Peter Salovey y David Caruso (Universidad de Yale) y John D. Mayer (Universidad de New Hampshire), fueron los pioneros en designarla de ese modo; tras diversas revisiones la definieron como una serie de habilidades para procesar información sobre las emociones propias y las ajenas, y la consideraron compuesta de fases: “percepción y expresión emocional correcta y adaptativa, comprensión de la emociones, generación de sentimientos que facilitan las actividades cognitivas, comprensión-interpretación de las emociones, regulación de las emociones propias y ajenas, y gestión de las emociones para

la acción”³⁹. Hace prácticamente una década señalaron: “Los trabajos sobre inteligencia emocional están en la infancia”⁴⁰, pero aun así —referían— unos 300 currículos de Estados Unidos de América ya tienen en cuenta a la inteligencia socioemocional; sin embargo, criticaban —como ya lo hicimos al hablar de las bondades atribuidas al teatro histórico en el aula— que se careciera de evaluaciones confiables sobre sus logros reales. Después de casi 20 años, la educación socioemocional se ha extendido enormemente. En muchos casos ha implicado a todo el currículum y ha quedado incluida particularmente en el área de las asignaturas de ciencias sociales. Valga lo anterior para argumentar la necesidad imperante de plantear preguntas integradoras a la psicología, con base en aportes recientes sustentados sobre las realidades vividas en diferentes ámbitos de la educación histórica. Ahí el profesorado sabe que la corporalidad, el lenguaje y la emocionalidad están vinculados. Un profesor o profesora ha sabido —desde siempre— que narrar anécdotas, con voz, gestos, y lenguaje corporal, prácticamente dramatizando, es un recurso útil para despertar interés —o literalmente para despertar— a su alumnado. Empero, posiblemente sepa asimismo que eso es insuficiente para formar ciudadanos críticos...

Como recurso para encontrar respuestas a dichas preguntas integradoras, retomamos la perspectiva de la psicología educativa para intervenciones en crisis. Kuhlmann, con experiencia de trabajo con jóvenes mexicanos y españoles, basado principalmente en las investigaciones de Slaikeu, específicamente para ambientes formativos diversos, teje de esta manera la relación entre emocionalidad, corporalidad y lenguaje: “las emociones son respuestas psicofisiológicas a la manera en que interpretamos...materia prima de los sentimientos que es el nombre que ponemos a las emociones...están constituidas por energía psíquica que nos mueve en determinada dirección”, asimismo asienta que “las conversaciones internas expresan nuestra dinámica interior y se valen de los mecanismos de defensa para controlar nuestros comportamientos” y que “nuestro mundo emocional está determinado por nuestra visión de la realidad”⁴¹.

Tales planteamientos nos interpelan para que, en las investigaciones y prácticas educativas, consideremos que la percepción construye las emociones y que estas, mediante el lenguaje, se traducen en sentimientos, los cuales, a su vez, impulsan, promueven y condicionan comportamientos que suscitan de nuevo emociones y sentimientos. Contenedor y contenido es el cuerpo. Esta síntesis arroja luz para una comprensión más compleja de la cultura histórica; por

ejemplo, para profundizar en temas clásicos, como el de la memoria, la identidad, los valores y el nacionalismo, pero también en temas emergentes como son la empatía, precisamente, o los discursos de odio⁴², sustantivos para la formación ciudadana. No podemos considerar solamente aspectos del lenguaje, narrativos, o cognitivos, con escasa o nula relación con lo emocional-corporal. Si sabemos de la interdependencia entre estas dimensiones, sostenemos aquí que también habrá de atenderse a la corporalidad. Horton señala que la escucha corporal es esencial en toda acción educativa. El cuerpo —afirma— “es nuestra memoria primordial”⁴³. El movimiento corporal es vital para el aprendizaje pues cuerpo, lenguaje y mente son inseparables. Así, consideramos que el trabajo con el cuerpo, posibilitado en el teatro histórico, permite concebir al educando como un ser integral, trabajar con conocimiento de causa, de modo concreto y evaluable, cuestiones como la empatía y memoria históricas, en sus dimensiones cognitivas, emotivas y corporales.

Desde las neurociencias

La perspectiva de las neurociencias se halla estrechamente vinculada con la perspectiva psicológica. Y con el apogeo que ha experimentado desde la década de los noventa, es una vertiente contemporánea que ha influido a profundidad en la educación; sin embargo, hemos de aproximarnos a ella con igual cautela que con las otras disciplinas. *Best sellers, speakers, youtubers*, —valgan los anglicismos pues ilustran el origen de estos *influencers*— muestran esquemas del cerebro que emplean para dar explicaciones fáciles las cuales, a su vez, se convierten en propuestas pedagógicas. Coincidimos con Plamper en su enfática recomendación de que hemos de cuidarnos de las adaptaciones simplistas de las neurociencias⁴⁴. Reconocemos que su epistemología es distinta de la nuestra, pero no negamos su contribución a la comprensión de nuestro objeto de estudio. Como expusimos al principio, proponemos entablar un diálogo con neurocientíficos que han hecho por sí mismos transferencias a la educación en temas específicos de nuestro interés.

Producto de las investigaciones de Morgado, la simultaneidad de las emociones con las cogniciones y su conceptualización como sentimientos a través del lenguaje son ideas clave; de ahí la necesidad de poner atención a las cogniciones que emergen ante los estímulos, las percepciones corporales, las emociones, los sentimientos y los estados emocionales derivados hasta que emerja un nuevo estímulo capaz de suscitar nuevas emociones. Dichos estímulos

desencadenan emociones sociales (v.gr., odio u orgullo) que son evaluadas cognitivamente mediante el lenguaje; así, respecto del odio —en palabras de Morgado— resulta fundamental “reconocer su presencia, a menudo sutil, entender cómo se fomenta en las historias, en las manifestaciones de la gente y en la propaganda”, y para erradicarlo es necesario “humanizar al odiado, sentir que es alguien que también razona y que tiene sus propias ideas y sentimientos”⁴⁵. El papel de las emociones en la impresión mnémica ha sido contundentemente probado por las neurociencias.

Las funciones del teatro en general y de la dramatización en particular están íntimamente relacionadas con la empatía. Morgado lo expresa de este modo: “cuando somos capaces de entender los sentimientos ajenos y de preocuparnos por ellos aparecen en nuestra propia mente nuevas emociones”⁴⁶. En nuestro trabajo ya referido documentamos que públicos diversos, entre ellos escolares, concordaron en que la humanización de personajes históricos efectuada por las representaciones teatrales, el verlos y escucharlos como seres de carne y hueso, semejantes a las personas que transitan por las calles, les produjo empatía y compasión con predominio de las emociones preponderantes de tristeza y coraje hacia los protagonistas⁴⁷. Entonces, ¿esa empatía, que configura la perspectiva sobre los sujetos de la historia mediante estímulos (categorizados de más a menos relevantes: gestualidad, libreto, tono de voz)⁴⁸, puede contribuir a la educación histórica en general? Sin lugar a dudas la respuesta es afirmativa, pues dicha empatía se construye con los insumos aportados por la obra dramática, pero remite a los saberes previos procedentes de la familia, los medios de comunicación y las calles, a partir de los cuales el público construye su propio conocimiento.

Tocante a los estímulos, las doctoras Helen Immordino-Yang, Andrea McColl y Hanna Damasio⁴⁹ realizaron un experimento que combinó estímulos (fotografías, videos, audios) con el objetivo de suscitar empatía, compasión o admiración; mediante el método de resonancia magnética funcional, encontraron que, indudablemente, los relatos llegan a inducir sentimientos de admiración o compasión. La educación histórica no lo debe desatender.

Conclusiones

Cerremos el círculo abierto: “No puede dissociarse el arte de la vida, ni el amor del conocimiento”, ni desvincular cognición y emoción, narrativa y corporalidad, ni contraponer la cultura histórica a la concepción y fines de la enseñanza de la historia sin ponerse en diálogo con

las disciplinas implicadas. Separar cognición y emoción es disgregar, escindir a la persona; es la tragedia de Penteo, el personaje trágico de las *Bacantes*, que fatalmente ha escindido en dos su esencial unidad cuerpo-espíritu —contra lo cual alerta Eurípides—⁵⁰. El fin último de la enseñanza de las ciencias sociales en general y el de la educación histórica en particular —contribuir a la formación de una ciudadanía crítica— en momentos en que el fundamentalismo se ha instaurado como forma de gobierno en algunos países, no se conseguirá cultivando solo el pensamiento, por más refinado que sea; para lograrlo, alumnado y profesorado requerimos pensar con rigor, pero también sentir, decir y actuar con congruencia, como seres humanos. Hoy la realidad interpela a la búsqueda de un equilibrio entre el pensamiento y la razón: la educación histórica ha de encarar su mediación.

Para tal cometido es menester que las investigaciones y prácticas vivifiquen un verdadero diálogo de saberes, aquel que se atreve a romper las barreras disciplinares, con sustento epistemológico, para plantear nuevas preguntas considerando las dimensiones del alumnado: cognitiva, emotiva y corporal. Aquí hemos probado, en el análisis del teatro histórico, que la emocionalidad y la cognición no deben tratarse por separado. Con el afán de avanzar en tal dirección es que proponemos ir explorando categorías más complejas como sería la de *cogemoción* y vincularla a los trabajos sobre pensamiento histórico y conciencia histórica.

Si al trabajar con problemas sociales presentes en aras de futuros justos, solidarios y pacíficos no consideramos, por ejemplo, que la postura corporal del alumnado nos habla de su cerrazón o apertura cognitivas y emocionales, estaremos desaprovechando la oportunidad que hoy se nos ofrece. Si asumimos que podemos intervenir desde nuestras asignaturas contra las envidias⁵¹, la competencia, la falta de respeto a la diferencia y otras actitudes deshumanizantes, nos habremos abierto ya a tal oportunidad, por lo cual concluimos habiendo comprobado que desde la interdisciplinariedad es posible avanzar hacia lo planteado por Rezende Martins: incluir a la emocionalidad como parte sustantiva del aprendizaje histórico⁵².

Notas

¹ BARTON, Keith. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. Enseñanza de las ciencias sociales, 9, 103, 2010. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>

² CLARK, Anna, y GREVER, María (2018). Conciencia Histórica: Conceptualizaciones y Aplicaciones Educativas. En: METZGER, Alan y MCARTHUR, Lauren (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Estados Unidos de América: Wiley Blackwell, p. 177-201, p. 183-184.

- ³ MARTINS, Estevão C. de. *Teoría e Filosofía da História: Contribuições para o Ensino da História*. Curitiba: W & A Editores, 2017, p. 206.
- ⁴ LATAPÍ, Paulina. Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano. Tesis (Doctorado), Universitat Autònoma de Barcelona, España, 2018, p. 224.
- ⁵ BIALIK, Silvia. Teatro-historia una experiencia pedagógica. Tesis (maestría), Universidad Iberoamericana, México, 2010, p. 86, 200-202.
- ⁶ SORIA, Gabriela Margarita. El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. Tesis. (Doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2014, p. 147, 170.
- ⁷ ONIEVA, Juan Lucas. Didáctica de asignaturas básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias. En: JIMÉNEZ, Concepción. (Coord.), *Hacia una nueva didáctica de la lengua y la literatura*. España: Creative Commons y Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, 2013. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/301890125_Hacia_una_nueva_didactica_de_la_lengua_y_la_literatura Acceso el 8 de julio de 2020.
- ⁸ SÁNCHEZ, María Dolores. La dramatización en educación primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo. Tesis (Doctorado), Universidad de Málaga, España, 2007, p. 174, 318-319.
- ⁹ LATAPÍ, Paulina. Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano. Tesis (Doctorado), Universitat Autònoma de Barcelona, España, 2018, p. 197-211.
- ¹⁰ LATAPÍ, Paulina. Qué no nos dice la investigación en enseñanza de la historia. En: FUNES, Graciela y JARA, Miguel (Comps.), *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*, Argentina: Universidad Nacional del Comahue, 2019. p. 89-96, p. 95.
- ¹¹ PLAMPER, Jan. *The history of emotions. An introduction*. Gran Bretaña: Oxford University Press, 2015, p. 246, 254.
- ¹² RÜSEN, Jörn. *Tiempo en ruptura*. México: UAM Azcapotzalco, 2014, p. 65-66.
- ¹³ PAGÈS, Joan. y PLÁ, Sebastián. (Coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores–Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 33.
- ¹⁴ LATAPÍ, Paulina. Qué no nos dice la investigación en enseñanza de la historia. En: FUNES, Graciela y JARA, Miguel (Comps.), *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. Argentina: Universidad Nacional del Comahue, 2019. p. 89-96, p. 91.
- ¹⁵ PAGÈS, Joan, MARTÍNEZ, Nicolás y CACHARI, Miriam. El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En: MARTÍNEZ, Nicolás (Coord.). *La Historia de España en los recuerdos escolares*, Valencia: Nau Libre, 2014. p. 229-265, p. 235-263.
- ¹⁶ Traducción realizada para el presente trabajo. Keith Barton y Li-Ching Ho “Compassion and belevence in democratic deliberation” (Conferencia presentada en la conferencia anual de la American Educational Research Association, Toronto, Ontario Institute of Studies in Education, abril de 2019).
- ¹⁷ TORRES, Jurjo. *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Madrid: Morata, 2000, p.
- ¹⁸ TORRES, Jurjo. *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Madrid: Morata, 2000, p.75.
- ¹⁹ LATAPÍ, Paulina. Qué no nos dice la investigación en enseñanza de la historia. En: FUNES, Graciela y JARA, Miguel (Comps.), *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. Argentina: Universidad Nacional del Comahue, 2019. p. 89-96, p. 94.
- ²⁰ MARTINS, Estevão C. de. Historia, historiografía e investigación en educación histórica. En: IBAGÓN, Nielson Javier, SILVA, Rafael, SANTOS, Adrina y CASTRO, Robin. *Educación histórica para el siglo XXI*. Colombia: Universidad ICESI/Universidad del Valle, 2021, p. 23.
- ²¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. En: CLÍO & ASOCIADOS. *LA HISTORIA ENSEÑADA*, 24, 2017, mayo, Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8165/pr.8165.pdf Acceso el 2 de octubre del 2018, p.31.
- ²² SAN MARTÍN, Alberto y ORTEGA, Delfín. Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 38, p. 3-16, 2020. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15648>, p. 5.
- ²³ VOLPI, Jorge. *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. México: Alfaguara, 2014, p. 22-23.

- ²⁴ SAN MARTÍN, Alberto y ORTEGA, Delfín. Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 38, p. 3-16, 2020. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15648>, p. 6-8, 10.
- ²⁵ VOLPI, Jorge. *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. México: Alfaguara, 2014, p. 21.
- ²⁶ NUSSBAUM, Martha. *Emociones políticas*. España: Paidós, 2014, p. 319-320.
- ²⁷ ECHEVERRIA, Rafael. *Ontología del lenguaje*, Buenos Aires: Granica, 2006, p.269.
- ²⁸ ECHEVERRIA, Rafael. *Ontología del lenguaje*, Buenos Aires: Granica, 2006, p. 292.
- ²⁹ ECHEVERRIA, Rafael. *Ontología del lenguaje*, Buenos Aires: Granica, 2006, p. 322-332.
- ³⁰ LATAPÍ, Paulina. Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano. Tesis (Doctorado), Universitat Autònoma de Barcelona, España, 2018, p. 200.
- ³¹ NUSSBAUM, Martha. *Emociones políticas*. España: Paidós, 2014, p. 175, 386, 409.
- ³² NUSSBAUM, Martha. *La ira y el perdón*. Resentimiento, generosidad, justicia. México: Fondo de Cultura Económica, 2018, p. 22-26.
- ³³ CAMPS, Victoria. *El gobierno de las emociones*. España: Herder: 2011, p. 273.
- ³⁴ CAMPS, Victoria. *El gobierno de las emociones*. España: Herder: 2011, p. 129, 163.
- ³⁵ BARTRA, Roger. *Antropología del cerebro: Conciencia, cultura y libre albedrío*. México: Fondo de Cultura Económica, 2019, p. 101-102.
- ³⁶ FERNANDES, Heloisa Selma. Performance no ensino de história. En: Silva, M. (Org.) *História: que ensino é esse? Brasil*: Papirus Editora, 2013, p. 199.
- ³⁷ RUBIN, Don. Reseña del libro Performed Imaginaries. *The IATC Journal*, n. 11, 2015. Disponible en: <http://www.critical-stages.org/11/performed-imaginaries/>
- ³⁸ SCHECHENER, Richard. Restauración de la conducta. En: TAYLOR, Diana y FUENTES, Marcela (Comps.). *Estudios avanzados de performance*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011. p. 31-49, p.36.
- ³⁹ SALOVEY, Peter, MAYER, John D. y CARUSO, David. The Positive Psychology of Emotional Intelligence. En: SNYDER, Charles Richard y LÓPEZ, Shane J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press, 2002. p. 159-170. Disponible en : http://ldysinger.stjohnsem.edu/@books1/Snyder_Hndbk_Positive_Psych/Snyder_Lopez_Handbook_of_Positive_Psychology.pdf#page=178. Acceso el 4 de julio del 2021, p. 162.
- ⁴⁰ SALOVEY, Peter, MAYER, John D. y CARUSO, David. The Positive Psychology of Emotional Intelligence. En: SNYDER, Charles Richard y LÓPEZ, Shane J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press, 2002. p. 159-170. Disponible en : http://ldysinger.stjohnsem.edu/@books1/Snyder_Hndbk_Positive_Psych/Snyder_Lopez_Handbook_of_Positive_Psychology.pdf#page=178. Acceso el 4 de julio del 2021, p. 166.
- ⁴¹ KUHLMANN, Gerardo y LÓPEZ, Belén. *Grandezas*. México: Libros en demanda, 2019, p. 151, 172, 173, 177, 181.
- ⁴² IZQUIERDO, Albert. Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REIDICS*, n. 5, p. 42-55, 2019. Disponible en: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/issue/view/266>.
- ⁴³ HORTON, Sondra. The Ways We Communicate. *Dance Faculty Publications*, n° 5, p. 112-117, 2012. Disponible en: https://digitalcommons.brockport.edu/dns_facpub/5, p. 117.
- ⁴⁴ PLAMPER, Jan. *The history of emotions. An introduction*. Gran Bretaña: Oxford University Press, 2015, p. 298.
- ⁴⁵ MORGADO, Ignacio. *Emociones corrosivas*. España: Ariel, 2017, p. 139-140.
- ⁴⁶ MORGADO, Ignacio. *Emociones corrosivas*. España: Ariel, 2017, p. 90.
- ⁴⁷ LATAPÍ, Paulina. Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano. Tesis (Doctorado), Universitat Autònoma de Barcelona, España, 2018, p. 200.
- ⁴⁸ LATAPÍ, Paulina. Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano. Tesis (Doctorado), Universitat Autònoma de Barcelona, España, 2018, p. 208.
- ⁴⁹ IMMORDINO-Yang, Mary Helen, MCCOLL, Andrea, DAMASIO, Hanna y DAMASIO, Antonio. Neural correlates of admiration and compassion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, n° 19 v. 106, 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.0810363106> 821-826
- ⁵⁰ EURÍPIDES. “Bacantes”, 409 a.C. en *Tragedias III*, España: Gredos, 2015.

⁵¹ NUSSBAUM, Martha. *Emociones políticas*. España: Paidós, 2014, p. 414.

⁵² MARTINS, Estevão C. de. Historia, historiografía e investigación en educación histórica. En: IBAGÓN, Nielson Javier, SILVA, Rafael, SANTOS, Adrina y CASTRO, Robin. *Educación histórica para el siglo XXI*. Colombia: Universidad ICESI/Universidad del Valle, 2021, p. 37.

Referencias

BARTON, Keith. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. Enseñanza de las ciencias sociales, 9, 103, 2010. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>

BARTON, Keith y HO, Li-Ching. “Compassion and benevolence in democratic deliberation” (Conferencia presentada la conferencia anual de la American Educational Research Association, Toronto, Ontario Institute of Studies in Education, abril de 2019).

BARTRA, Roger. *Antropología del cerebro: Conciencia, cultura y libre albedrío*. México: Fondo de Cultura Económica, 2019.

BIALIK, Silvia. Teatro-historia una experiencia pedagógica. Tesis (maestría), Universidad Iberoamericana, México, 2010.

CAMPS, Victoria. *El gobierno de las emociones*. España: Herder: 2011.

CLARK, Anna, y GREVER, María (2018). Conciencia Histórica: Conceptualizaciones y Aplicaciones Educativas. En: METZGER, Alan y MCARTHUR, Lauren (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Estados Unidos de América: Wiley Blackwell, p. 177-201.

ECHEVERRIA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica, 2006.

EURÍPIDES. “Bacantes”, 409 a.C. en *Tragedias III*. España: Gredos, 2015.

FERNANDES, Heloisa Selma. Performance no ensino de história. En: Silva, M. (Org.) *História: que ensino é esse?* Brasil: Papirus Editora, 2013.

HORTON, Sondra. The Ways We Communicate. Dance Faculty Publications, n° 5, p. 112-117, 2012. Disponible en: https://digitalcommons.brockport.edu/dns_facpub/5

IMMORDINO-Yang, Mary Helen, MCCOLL, Andrea, DAMASIO, Hanna y DAMASIO, Antonio. Neural correlates of admiration and compassion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, n° 19 v. 106, 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.0810363106> 821-826

IZQUIERDO, Albert. Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REIDICS*, n. 5, p. 42-55, 2019. Disponible en: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/issue/view/266>. Acceso el 23 de julio del 2020.

KUHLMANN, Gerardo y LÓPEZ, Belén. *Grandeza*. México: Libros en demanda, 2019.

LATAPÍ, Paulina. Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano. Tesis (Doctorado), Universitat Autònoma de Barcelona, España, 2018.

LATAPÍ, Paulina. Qué no nos dice la investigación en enseñanza de la historia. En: FUNES, Graciela y JARA, Miguel (Comps.), *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales*. Tramas y vínculos, Argentina: Universidad Nacional del Comahue, 2019. p. 89-96.

MARTINS, Estevão C. de. *Teoría e Filosofia da História: Contribuições para o Ensino da História*. Curitiba: W & A Editores, 2017.

MARTINS, Estevão C. de. Historia, historiografía e investigación en educación histórica. En: IBAGÓN, Nielson Javier, SILVA, Rafael, SANTOS, Adrina y CASTRO, Robin. *Educación histórica para el siglo XXI*. Colombia: Universidad ICESI/Universidad del Valle, 2021.

MENDOZA, Liliana. Inteligencias Múltiples y Enseñanzas de la Historia. Una propuesta didáctica para el tercer grado de Educación Secundaria. Tesis (maestría), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, 2010.

MORGADO, Ignacio. *Emociones e inteligencia social*. España: Ariel, 2010.

MORGADO, Ignacio. *Emociones corrosivas*. España: Ariel, 2017.

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

NUSSBAUM, Martha. *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2018.

ONIEVA, Juan Lucas. Didáctica de asignaturas básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias. En: JIMÉNEZ, Concepción. (Coord.), *Hacia una nueva didáctica de la lengua y la literatura*, España: Creative Commons y Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, 2013. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/301890125_Hacia_una_nueva_didactica_de_la_lengua_y_la_literatura Acceso el 8 de julio de 2020. Acceso el 7 de julio del 2021.

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

PAGÈS, Joan, MARTÍNEZ, Nicolás y CACHARI, Miriam. El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En: MARTÍNEZ, Nicolás (Coord.). *La Historia de España en los recuerdos escolares*, Valencia: Nau Libre, 2014. p. 229-265.

PLAMPER, Jan. *The history of emotions. An introduction*. Gran Bretaña: Oxford University Press, 2015.

RUBIN, Don. Reseña del libro *Performed Imaginaries*. *The IATC Journal*, n. 11, 2015. Disponible en: <http://www.critical-stages.org/11/performed-imaginaries/>

RÜSEN, Jörn. *Tiempo en ruptura*. México: UAM Azcapotzalco, 2014.

SAN MARTÍN, Alberto y ORTEGA, Delfín. Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 38, p. 3-16, 2020. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15648>

SÁNCHEZ, María Dolores. *La dramatización en educación primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo*. Tesis (Doctorado), Universidad de Málaga, España, 2007.

SALOVEY, Peter, MAYER, John D. y CARUSO, David. The Positive Psychology of Emotional Intelligence. En: SNYDER, Charles Richard y LÓPEZ, Shane J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press, 2002. p. 159-170. Disponible en : http://ldysinger.stjohnsem.edu/@books1/Snyder_Hndbk_Positive_Psych/Snyder_Lopez_Handbook_of_Positive_Psychology.pdf#page=178. Acceso el 4 de julio del 2021.

SCHECHENER, Richard. Restauración de la conducta. En: TAYLOR, Diana y FUENTES, Marcela (Comps.). *Estudios avanzados de performance*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011. p. 31-49.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. En: CLÍO & ASOCIADOS. *LA HISTORIA ENSEÑADA*, 24, 2017, mayo, Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8165/pr.8165.pdf Acceso el 2 de octubre del 2018.

SORIA, Gabriela Margarita. *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*. Tesis. (Doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2014.

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

VOLPI, Jorge. *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. México: Alfaguara, 2014.