



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

ESPECIALIDAD EN HISTORIA

**EI TEATRO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA,
DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE BACHILLERATO**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR,

PRESENTA:

RICARDO CÉSAR ROSALES MARTÍNEZ

TUTOR PRINCIPAL

DR. CARLOS ALBERTO GUTIÉRREZ GARCÍA (ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

MTRA. ERIKA MICHELLE ORDÓÑEZ LUCERO (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)

DR. JAVIER RAFAEL GARCÍA GARCÍA (FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN)

**DR. PEDRO SERGIO URQUIJO TORRES (ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES
MORELIA)**

MTRO. ERNESTO GONZÁLEZ RUBIO CANSECO (FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN)

Santa Cruz, Acatlán, Edo. de México, ENERO DE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	10
1.1 El Sentido de la educación en los estudiantes de bachillerato. Sujetos y aprendizajes	10
1.2. La Historia como asignatura fundamental en la Educación Media Superior	17
1.3. La ENP y su propuesta de enseñanza aprendizaje de la Historia, un modelo tridimensional e integral para la apropiación de los contenidos temáticos, a partir de su modificación curricular.	23
CAPÍTULO 2. LA REPRESENTACIÓN TEATRAL COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA COMPRESIÓN DE LA HISTORIA, A TRAVÉS DE LA EMPATÍA HISTÓRICA	40
2.1. Experiencias didácticas mediante la representación teatral en el aula.	41
2.2. Dimensiones didácticas del teatro como una actividad para el desarrollo de la empatía histórica y el aprendizaje de la Historia.	47
2.2.1 Empatía histórica, interpretación y representación	48
2.2.2 Empatía histórica a partir del teatro en la enseñanza de la Historia	50
2.2.3. El eslabón perdido entre el pasado y el presente: Los jóvenes y la empatía histórica	54
CAPÍTULO 3. APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA MEDIANTE LA REPRESENTACIÓN TEATRAL DE LA OBRA <i>MIGUEL HIDALGO</i> (ANÓNIMO DEL SIGLO XIX).	63
3.1. Propuesta didáctica para el estudio del proceso y los problemas de la construcción del Estado mexicano y de la ciudadanía, a partir del movimiento insurgente de Miguel Hidalgo.	63
3.2. Características del grupo de quinto año de la ENP Plantel 6. Antonio Caso.	66
3.3. Sesiones de trabajo	70
	2

Sesión 1.	71
Sesión 2.	75
Sesión 3.	79
Sesión 4.	83
Sesión 5.	91
CAPÍTULO 4. INFORME DE INTERVENCIÓN.	106
4.1 Análisis Crítico y resultados	106
4.1.1. El docente en el proceso de diseño e implementación de la propuesta de intervención didáctica.	106
4.1.2. Viabilidad, pertinencia y efectividad de la propuesta de intervención didáctica.	111
4.1.3 Logros de aprendizaje alcanzados	114
4.1.3.1. Rubrica	116
4.1.3.2. Cuestionario integrador de conocimientos históricos	133
4.1.3.3 Evaluación por parte de los estudiantes	134
4.2. Conclusiones de la propuesta en su conjunto	136
CONSIDERACIONES FINALES	139
Anexos	144
1.-Tabla de empatía histórica	144
2.- Idea de Miguel Hidalgo. Conocimientos previos	151_Toc80896691
3.- Formato: Casting y formación de equipos	154
4.- Obra original. El cura Hidalgo	155

RESUMEN

La siguiente investigación presenta una alternativa para el aprendizaje y conocimiento de la Historia en el nivel medio superior, sustentado en el desarrollo de la experiencia teatral dentro del aula, como detonadora de la empatía histórica. Con base en el análisis de los procesos educativos y el diseño, desarrollo e implementación de una secuencia didáctica se ofrecen una serie de aspectos que determinan la función docente y el papel de los estudiantes orientado a la construcción de estrategias que permitan mejorar los aprendizajes y fomenten el trabajo colaborativo.

Dentro de la propuesta también se suma un análisis del contexto educativo tanto del Nivel Medio Superior en México, así como del Plan de Estudios de la ENP, para la materia de Historia de México. Así mismo, se pone énfasis en el carácter eminentemente humanista de dicha propuesta, y en las posibilidades que representa desde la didáctica de la disciplina el desarrollo de la "empatía histórica", por medio de la representación teatral.

ABSTRACT

The following research presents an alternative to learning and knowledge of history at the upper middle level, based on the development of the theatrical experience within the classroom, as a trigger for "historical empathy". Based on the analysis of educational processes and the design, development and implementation of a teaching sequence, several aspects are offered that determine the teaching role and role of students oriented to the construction of strategies that improve learning and promote collaborative work.

The proposal also includes an analysis of the educational context of both the Upper Middle Level in Mexico, as well as the ENP Curriculum, for the subject of México History. Likewise, emphasis is placed on the eminently humanistic nature of this proposal, and on the possibilities represented from the didactics of the discipline the development of "historical empathy", through theatrical representation.

INTRODUCCIÓN

En mi experiencia docente con grupos numerosos en el nivel medio superior me he percatado que uno de los principales obstáculos con los que tuve que enfrentarme en el esfuerzo de implementar un proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, consistía en la capacidad que pudiera tener como docente al frente del aula, para movilizar los conocimientos previamente adquiridos de los alumnos, así como sus habilidades y aptitudes que como estudiantes de bachillerato habían adquirido previamente, pues no únicamente implicaba el reconocimiento de que los grupos no son homogéneos, sino que además había que poner atención en las diferencias de cada uno de los estudiantes, y todavía más aun en sus intereses y necesidades de aprendizaje también muy diversos, para entonces utilizar esos elementos y ponerlos en práctica en la planeación de la estrategia didáctica a implementar.

Es decir, el reto consistía en elaborar una estrategia didáctica lo suficientemente incluyente, dinámica, creativa y propositiva, al respecto de las diferencias entre cada estudiante, que les permitiera moverse libremente si caer en la displicencia o en la indisciplina. Utilizar también como parte de estos elementos los distintos dispositivos tecnológicos con los que los estudiantes de este nivel ya interactúan en su cotidianidad de manera asertiva para proveerse de información que satisfaga sus necesidades o preocupaciones. La pregunta central era ¿Cómo conseguir integrar todos estos elementos de manera eficaz en el alcance de los contenidos temáticos de la materia de Historia? La resolución de este cuestionamiento me llevó a tomar la decisión elaborar este trabajo de investigación y práctica docente.

El trabajo de grado que aquí se presenta consistió en el diseño, desarrollo e implementación de una propuesta de intervención didáctica para la enseñanza de la Historia, dirigida a estudiantes de Bachillerato, que está fundada en el propósito de conseguir el aprendizaje significativo de la disciplina, a partir de la promoción de la empatía histórica, mediante el desarrollo de la experiencia teatral dentro del aula, como herramienta didáctica.

La propuesta se encuentra estructurada en cuatro capítulos, que abordan de manera sistemática desde los fundamentos teóricos tanto de la disciplina de la historia, así como de la pedagogía y la didáctica, orientados para su enseñanza, hasta su puesta en práctica dentro del aula, mostrando la metodología completa del diseño a la implementación, con el propósito de convertirse en una estrategia pertinente para su aplicación por cualquier docente de bachillerato, teniendo como objeto el teatro en el aula para la promoción de la empatía histórica.

En el primer capítulo, *Educación, docencia y aprendizajes en la enseñanza de la Historia en la educación media superior*, se aborda el desarrollo de estatutos conceptuales, que fungen como principios orientadores para el desarrollo de la propuesta, donde se pone énfasis en su carácter eminentemente humanista, que entiende la formación de estudiantes de bachillerato como una labor cuyo propósito fundamental es la concientización de las posibilidades de la condición humana en relación con su entorno en todos los ámbitos, tanto del docente como de los estudiantes. Concepción integral de educación para la cual la perspectiva de la enseñanza de la Historia juega un papel de vital importancia.

Uno de los propósitos particulares que contiene el primer capítulo de este trabajo de grado, y que se suma al establecimiento de una concepción de Educación en un sentido amplio, como fundamento de cualquier estrategia didáctica o práctica educativa, tiene que ver con el análisis del terreno institucional educativo en el que se incursionó, tal como hago aquí con la descripción de las directrices de la política educativa en México para el nivel Medio Superior, así como de las características del proyecto educativo del bachillerato universitario (*ENP*). El desarrollo de esta propuesta demandó estas consideraciones para el establecimiento y orientación de sus alcances y posibilidades, y quiere ser un ejemplo de cómo aquel docente interesado en el diseño e implementación de estrategias didácticas puede identificar en su entorno institucional los elementos que favorezcan su práctica.

En el segundo capítulo, *La representación teatral como instrumento didáctico para la comprensión de la historia, a través de la empatía histórica*, desarrollo el marco teórico-metodológico que hace posible la estrategia didáctica mediante el uso de la representación teatral dentro del aula, como herramienta para la promoción de la *empatía histórica*, elaborando una concepción propia de esta habilidad del pensamiento histórico, a partir de sus connotaciones didácticas, filosóficas e historiográficas.

En el curso de este capítulo explico la necesidad de incorporar también algunos elementos de la pedagogía artística para ilustrar de una mejor forma el carácter de esta propuesta didáctica, y propongo la definición de los *sujetos de aprendizaje*, es decir, los *estudiantes*, desde la perspectiva sociocultural que los reconoce más como *jóvenes*, que como los *adolescentes* de la teoría psicogenética.

La aplicación de esta propuesta de intervención didáctica, que tuvo la oportunidad de practicarse en grupos de Quinto año de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 6, *Antonio Caso*, se desarrolla en el tercer capítulo de este trabajo de grado, *Aplicación de una propuesta de intervención didáctica desde la representación teatral de la obra Miguel Hidalgo (anónimo del siglo XIX)*. Se muestra la planificación del trabajo en el aula en una secuencia de cinco sesiones, que van desde el encuadre y la presentación de la propuesta, pasando también por el proceso del diseño y el montaje de la representación teatral creada por los estudiantes, hasta la evaluación y retroalimentación del trabajo realizado en función del nivel de empatía histórica alcanzado. Se pone atención en la planificación de las actividades que buscan corresponder con la visión integral de la enseñanza en la ENP, es decir, con el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal, pero sobre todo con la promoción de la *empatía histórica* dentro del aula.

Los resultados de la implementación, el nivel de empatía histórica alcanzado, así como los conocimientos adquiridos y las habilidades puestas en movilización se evidencian en el último capítulo de esta tesis, *Informe de Intervención*. En él se

reconoce la factibilidad, la pertinencia y la eficacia, de esta propuesta para la enseñanza de la historia, así como también se identifican sus oportunidades de mejora y las aportaciones que puede generar para el diseño, desarrollo e implementación de otras propuestas didácticas, desde la perspectiva de una enseñanza de la Historia profundamente humanista y que pone a su disposición elementos artísticos para la construcción del proceso de aprendizaje.

El concepto de empatía histórica que se desarrolla este trabajo de grado, producto de una intervención didáctica, se distingue del concepto de empatía en un sentido amplio, que tiene que ver con la mirada hacia el otro y que implica el ponerse su lugar, en un ejercicio de comprensión inherente a la condición humana; y se refiere más bien como lo sostiene el segundo capítulo, a un elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia dentro del aula, que puede ser capaz de crear la significatividad en el estudio del pasado, desde la perspectiva de los intereses y preocupaciones del presente de los estudiantes, así como del docente. Es decir, un puente de comprensión entre el pasado y el presente, cuyo eslabón pueden ser idealmente los jóvenes estudiantes de bachillerato.

Según lo dicho anteriormente, considero que una de las principales aportaciones de este trabajo, para la conceptualización y puesta en práctica de una intervención didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, es el descubrimiento de una metodología que permite la apropiación de los contenidos del programa de estudios de la materia de Historia, mediante el teatro como herramienta didáctica, y que hace posible de esta manera el desarrollo de la empatía histórica dentro del aula, propiciando la dotación de sentido en el estudio del pasado para los estudiantes de bachillerato.

En efecto, la empatía histórica dentro del aula, a través del teatro, refleja ese vínculo nutritivo para la enseñanza aprendizaje de la Historia, entre lo racional y lo afectivo, lo objetivo y lo subjetivo, el pasado y el presente, la investigación e interpretación, el carácter lúdico de la disciplina histórica y el rigor académico en el

tratamiento de las fuentes; tal como a su vez, dicha conjunción la encarnan los jóvenes estudiantes de bachillerato, en una cultura en la que su generación impulsa consigo la unión entre el pasado y la expectativa del porvenir, y que por ende revela una multiplicidad de intereses y necesidades de aprendizaje, que pueden encontrar respuestas en el estudio del pasado de acuerdo con esta propuesta didáctica.

Los estudiantes pueden encontrar en esta propuesta la posibilidad de utilizar sus conocimientos, las imágenes del pasado que han configurado, sus habilidades, técnicas y herramientas, de otros ámbitos distintos a la asignatura de la Historia, y ponerlas en juego junto con las que les provee esta propuesta, para la elaboración y el diseño de instrumentos para la apropiación de su conocimiento histórico, en función de sus particulares cuestionamientos e intereses, de manera autónoma, pero sin carecer de la orientación de un docente, quien también encuentra una posibilidad inmejorable de apropiarse de los contenidos del programa, y convertirse en un docente investigador. Un docente creativo y comprometido con su función.

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

1.1 El Sentido de la educación en los estudiantes de bachillerato. Sujetos y aprendizajes

Desde la perspectiva del pensamiento occidental contemporáneo, la educación debe alcanzar el propósito de la formación de individuos que respondan a las necesidades de la sociedad en la que viven, que se integren a ella, que la hagan operar y de cierta forma que la conserven, pero principalmente que coadyuven al funcionamiento de esta, que sean “ideales” para ella. Desde la mirada neokantiana, evolucionista, funcionalista y positivista, educar es una institución social fundamental, y poco trecho queda para el cuestionamiento o crítica ante dicha utilidad.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente al que está especialmente destinado. (Durkheim, 1975, p 55).

No obstante, realizar la pregunta, desde la perspectiva de la docencia en el nivel medio superior, acerca del ¿para qué educar?, tiene la intención de responder por lo menos a dos dimensiones que plantea dicha proposición a manera de expectativa, y por supuesto una tiene que ver con la *utilidad* y otra con sus *principios fundamentales*. Puede resultar evidente que educar estudiantes de bachillerato tiene una función perentoria para la sociedad, puesto que se trata de *formar* futuros ciudadanos, sin embargo, preguntarse antes por el sentido de educar, vale como preguntarse antes por el tipo de principios orientadores que guían tan encomiable labor, y que pueden decir más al respecto del tipo de ciudadano que puede ser formado para la sociedad a través de la educación.

Resulta imprescindible en este sentido reconocer que la educación debe responder a una necesidad del saber, y es el del saber de la propia condición humana, antes que de la ciudadanía. Educar debe tener el propósito de formar seres humanos, conscientes de las limitaciones y al mismo tiempo de las infinitas posibilidades que esa condición natural conlleva. La formación de estudiantes de bachillerato debe partir de ese principio, de la importancia de alcanzar cotidianamente en cada esfuerzo educativo el objetivo de conocer, experimentar y ampliar los límites y las expectativas de la condición humana misma.

Por lo anterior considero que la educación se revela entonces como una necesidad por antonomasia, la de responder al ser humano de manera profunda, honesta, perfectible, sistemática y oportuna, por sus propias características, particularidades, motivaciones, circunstancias, realidades, experiencias y expectativas, con respecto al tiempo y el espacio.

Efectivamente, la educación entonces es la revelación ante la consciencia del ser humano sobre sí mismo, de la existencia de otras conciencias con las que conviven y ha convivido, y de las que se nutre y enriquece recíprocamente. Educar es primordialmente una labor útil y necesaria para develar la naturaleza social y temporal de la condición humana. Y este debe establecerse como principio universal que oriente toda práctica educativa, en concordancia con lo que Fernando Savater sostiene en su obra *El Valor de Educar*.

El caso de los humanos es muy semejante: nuestras raíces más profundas, las que nos distinguen de los otros animales, son el uso del lenguaje y de los símbolos, la disposición racional, el recuerdo del pasado y la previsión del futuro, la conciencia de la muerte, el sentido del humor, etcétera, en una palabra, aquello que nos hace semejantes y que nunca falta donde hay hombres. Lo que ningún grupo, cultura o individuo puede reclamar como exclusiva ni excluyentemente propio, lo que tenemos en común (...) Es el universalista el que vuelve sobre las profundas raíces que nos hacen comúnmente humanos. (2010, p. 244)

Este sentido universalista del para qué educar debe ser siempre tomado en cuenta como guía; antes de conocer acerca de la sociedad en que vivimos es necesario conocer acerca de la humanidad que somos capaces de desarrollar en distintas condiciones y circunstancias.

Sin embargo, si bien Savater realiza muy oportunamente esta advertencia como un valor muy caro en la axiología educativa, desde mi punto de vista es indispensable también el reconocimiento de “lo distinto” como otro elemento universal propio de nuestra condición humana y que la educación debe por principio hacer patente. Todos somos humanos, es cierto, pero también es cierto que, y tanto más a la luz de la educación, todos somos distintos. El reconocimiento de la condición humana y sus diversas posibilidades es para mí el valor fundamental que debe responder a la pregunta sobre el propósito de educar. De tal forma que el proceso de educar puede entenderse como un acto de comunicación entre el individuo y su entorno, un espacio en el que conviven también otros individuos; entre el ser que se va desarrollando como un sujeto biológico y social y que en ese camino aprende los objetos, aprende su realidad y la naturaleza que lo circunda, es decir, un proceso de autoconstrucción de su conocimiento.

Educar y educarse implica la construcción de un aprendizaje propio. “El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño, pasa a través de otra persona (...) es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y social” (Vygotsky, 2009, p 55). El proceso de educar, es decir, de autoconstrucción del conocimiento, o según Vygotsky, de comunicación entre la naturaleza individual y el entorno social, está fundado en el descubrimiento, elaboración y desarrollo de instrumentos que establecerán elementos cognitivos a través de los cuales será posible el siguiente escalón de aprendizaje.

La conexión existente entre el uso de instrumentos y el lenguaje afecta varias funciones psicológicas, especialmente a la percepción, a las operaciones sensorio-motrices y a la atención cada una de las cuales es parte de un sistema dinámico de conducta (2009, p.58).

La aportación desde la psicología para la comprensión de este concepto fundamental en el diseño, elaboración e implementación de toda práctica educativa, contribuye a la descripción de la forma en la que se desarrolla el proceso de adquisición del conocimiento, es decir, el aprendizaje, como parte de un proyecto educativo, lo cual resulta útil porque a partir de ella se pueden establecer modelos procedimentales para su implementación.

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 2009 p.133).

Es posible a partir del reconocimiento de una *zona de desarrollo próximo*, establecer que el aprendizaje, como producto del proceso de educar, un proceso bidimensional y mediado, individual y social, precede al desarrollo; es decir, en la producción de instrumentos de aprendizaje como evidencia de un conocimiento previamente adquirido, se despierta un proceso evolutivo que tendrá como siguiente estación el establecimiento de un nuevo aprendizaje.

El sentido de educar descansa en estas premisas operativas, asimismo el desarrollo de una sociedad y de la cultura, el desarrollo mismo de la humanidad puede describirse a través de este proceso. “El aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano” (Vygotsky, 2009, p. 139).

Considero oportuno establecer que el propósito de educar debe ser la formación de aprendizaje, es decir, el establecimiento del conocimiento en el pensar y el actuar de los individuos. El aprendizaje que precede al desarrollo, y que se

convierte en un nuevo aprendizaje, más sólido, más eficaz, más útil, más profundo, y que hará posible un siguiente proceso evolutivo más refinado de adquisición del conocimiento, también puede reconocerse como el *aprendizaje significativo* (Romero, 2009, p 1).

El aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. Por eso lo que procede es intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativo posible, para lo cual la enseñanza debe actuar de forma que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje. (2009, p 2).

Por ejemplo, la enseñanza de la Historia, mediante el uso del teatro como alternativa didáctica, contenido que se propone en esta tesis, busca el establecimiento de un *aprendizaje significativo* en los estudiantes de bachillerato, a través del desarrollo de lo que se conoce como *empatía histórica*, y que es posible gracias a la dinámica de la representación teatral. Esto quiere decir que se toma en cuenta el aprendizaje previo de los alumnos y se conjuga con el desarrollo o concientización de nuevas habilidades y de nuevos conocimientos.

Su noción de la Historia de México y los personajes que la conforman, así como su relación con estos elementos, puede ya contar con alguna significatividad, es decir, ya están de alguna manera estructurados y sistematizados en su mente. Entonces a partir de ello se elabora una estrategia metodológica, en este caso el teatro, para que, mediante la empatía histórica, como se explicará en el siguiente capítulo, se amplíe el aprendizaje previamente adquirido.

El contenido ha de poseer una cierta estructura interna, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo. Difícilmente el alumno podrá construir

significados si el contenido es vago, está poco estructurado o es arbitrario, es decir, si no es potencialmente significativo desde el punto de vista lógico. El alumno ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente. Ha de tener intención de relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce. Todo ello va a depender, en definitiva, de su motivación para aprender y de la habilidad del profesor para despertar e incrementar esta motivación. (Romero, 2009, p. 3)

Para responder al cuestionamiento por el propósito de educar, se puede establecer a partir de las reflexiones anteriores, que se trata del impulso creativo por parte del docente de un proceso de autoconstrucción del aprendizaje, para el que la suma de significatividad es de vital importancia. Es claro que todo esfuerzo por educar en el nivel medio superior que no trascienda del aula o del ámbito escolar institucional, no puede considerarse más que transmisión de conocimientos, instrucción para el ejercicio de herramientas de aprendizaje, u otro tipo de experiencia de enseñanza, más no educación en su sentido amplio, *formativo*.

Un estudiante que recibe educación en el aula participa de ese ejercicio de reflexión interior, individual y colectiva, que lo sitúa en su condición humana primigenia, consciente de sus necesidades, posibilidades y limitantes, donde a partir de allí reconoce a los otros, con sus propias particularidades y se sitúa en un tiempo y espacio determinado. Es decir, la educación que trasciende el aula para el estudiante es la que le provee de su identidad como ser humano, como ser social, y que lo lleva de la escuela a la vida.

Pues, así como la vida, la educación de estudiantes de bachillerato no es un momento fugaz e inasible, o un hecho documentado o un acontecimiento aislado como distintivo, la educación es un proceso profundo de formación integral, que esta nutrido por diversas experiencias, para las cuales el papel del docente como mediador, o *facilitador*, es de vital importancia. En concordancia con esta concepción, desde la perspectiva de la psicología educativa contemporánea como la de Carl Rogers, el papel del docente en la educación debe ser:

(...) la facilitación del cambio y el aprendizaje. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático. (Rogers, 1985, p. 61)

Desde esta postura, el papel del docente es el de un promotor de la búsqueda del conocimiento, porque él mismo es quien lo busca incansablemente. El *docente-facilitador* promueve las facultades, habilidades y aptitudes del pensamiento en los estudiantes, con el propósito de hacerlos conscientes de la necesidad de movilizar su intelecto para su autoafirmación como individuos tanto en el proceso de adquisición de conocimientos como en la vida y sociedad misma, pero sobre todo porque el docente desarrolla esa actitud para sí mismo también.

El docente debe abrir más que cerrar puertas, debe mover a los espíritus inquietos de los estudiantes más que calmarlos, debe sumar en lugar que restar. Ser también un ser humano, que antes de comenzar su labor está consciente de su condición social y natural, de sus anhelos y aspiraciones, de sus sesgos ideológicos y emocionales, con una concepción del mundo y de la vida y de sí mismo si no bien establecida por lo menos dentro de un proceso de interiorización y crítica más avanzado en profundidad que el de los estudiantes de bachillerato.

Debe ser honesto consigo mismo para facilitar la posibilidad de una relación de *enseñanza-aprendizaje* con estudiantes fundada en la confianza y el respeto y no en el autoritarismo o la demagogia. Una relación que les muestre la necesidad de construir herramientas para aprender el mundo circundante.

El docente debe facilitar su propio aprendizaje para comprender que debe aprehender el mundo desde la misma perspectiva que sus estudiantes, debe pues, antes que facilitador, convertirse en persona y desde allí partir. (Rogers, 1993, p 356).

Cuando un facilitador crea, aunque sea en menor escala, un clima de autenticidad, apreciación y empatía en la clase; cuando confía en las tendencias constructivas del individuo y del grupo (...) El resultado es un aprendizaje cualitativamente diferente, con un ritmo distinto, con un grado mayor de penetración. Sus vivencias –negativas, positivas o confusas- pasan a formar parte de la experiencia del aula. El aprendizaje se vuelve vital. (Rogers, 1985, p.70).

Su labor estriba en asimilar el proceso de *enseñanza-aprendizaje* en las aulas del bachillerato a la vida misma, es decir, desechar cualquier tipo de molde, ideal o estereotipo de estudiante, para evitar forzar el intento de hacerlos cuadrar inútilmente con esos rígidos esquemas de comportamiento o de pensamiento.

1.2. La Historia como asignatura fundamental en la Educación Media Superior

Es fundamental para los docentes de bachillerato, y en particular para los docentes de la asignatura de Historia, tener una visión clara del panorama institucional de la *educación media superior* en México, así como de sus propósitos y de las acciones que se implementan para la consecución de los mismos, con el propósito de establecer con mayor precisión el marco educativo en el que inserta su labor como docente, la orientación de sus metas y objetivos, y sobre todo las estrategias didácticas que implementará en correspondencia, si se entiende que el propósito en común para todos los actores involucrados en este ámbito es la formación de futuros ciudadanos.

La política educativa actual en México para la educación media superior, es decir, la que establece la Subsecretaría de Educación Media Superior (Arroyo, 2018, p. 21), para el periodo de gobierno de 2018-2024, toma en cuenta el propósito de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (*RIEMS*, 2008), de concretar un marco curricular común para todas las instituciones de bachillerato en el país; así como también fundada en las adhesiones al artículo tercero constitucional realizadas en 2013, se centra en la búsqueda de una educación de *calidad*.

Dentro de las líneas de acción de esta nueva política educativa, que busca conservar logros de proyectos anteriores, se encuentra el reconocimiento de la necesidad de desarrollar en los estudiantes de bachillerato *capacidades esenciales*, que tienen que ver con habilidades de comunicación, adaptabilidad social, creatividad, adecuado manejo de relaciones interpersonales, capacidad de solucionar problemas, habilidades para el trabajo en equipo, desarrollo del pensamiento crítico, impulso para la innovación, iniciativa para la emprendimiento, dominio de la tecnología de la información y la comunicación, así como capacidad de gestión.

Es decir, busca la formación de ciudadanos aptos para la participación y el desarrollo social más que individual, para lo cual se propone actualizar y diversificar los métodos de enseñanza. La asignatura de Historia por supuesto está considerada como una pieza clave de este propósito institucional, ya que forma parte de los Planes de estudio del nivel medio superior.

La educación formará ciudadanos responsables, comprometidos con el bienestar y desarrollo de sus comunidades y el país, así como con el cuidado del medio ambiente; con un alto sentido cívico, con la posibilidad del acceso permanente a los conocimientos científicos, tecnológicos, históricos, filosóficos, sociales, culturales, y con habilidades artísticas y deportivas, que faciliten su tránsito a la educación superior y/o su incorporación al ámbito laboral. Se buscará la formación de personas satisfechas, saludables y felices que trabajen por tener una vida digna, con sentido de pertenencia y responsabilidad social, que sean capaces de aprender y adaptarse a los diferentes contextos y retos que impondrá el siglo XXI; así como las transformaciones en las formas de enseñanza. (Arroyo, 2018, p. 8)

Se considera en esta política educativa a estudiantes de bachillerato cuya edad oscila entre los 15 y 18 años, a diferencia de la política educativa anterior basada en la RIEMS, que contemplaba a los estudiantes de bachillerato a partir de los 16 años de edad, lo cual quiere decir que se amplía el espectro de atención al aumentar la población objetivo, sumando a estudiantes un año más joven.

Desde esta perspectiva, pueden comenzar por desarrollar una vida social con principios de autonomía que se encuentran bajo la expectativa del próximo goce cabal de sus derechos sociales y políticos como ciudadanos. Se considera que se trata de una población que inevitablemente enfrenta cada vez más profundos y complejos desafíos producto de las transformaciones tecnológicas y de las exigencias del también cambiante mundo laboral.

A través de esta política educativa, se busca implementar la integración pedagógica de las perspectivas de los distintos modelos educativos existentes, como lo he mencionado anteriormente. Las propuestas pedagógicas para la educación media superior desde esta visión deben partir del reconocimiento de las necesidades y condiciones reales de los estudiantes, por lo que las estrategias de *enseñanza-aprendizaje* deben contemplar su vida cotidiana y las expectativas que generan sus intereses y necesidades más próximas. No sin descuidar la configuración de una identidad joven y ciudadana basada en valores individuales y sociales que tienen que ver con una vida saludable integralmente, honesta, libre de violencia y donde predomine el bien común.

Con base en lo sostenido por el sociólogo francés Edgar Morín (1999), la Historia forma parte de “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, que tienen que ver con los principios fundamentales para la conciencia de una realidad global, la necesidad de recuperar valores como el respeto y el reconocimiento de la otredad, y la profundización en el conocimiento de la condición humana, todo ello en busca de fomentar la capacidad para afrontar un futuro incierto y contingente. “*El conocimiento histórico constituye uno de los saberes necesarios para construir un futuro sostenible de la humanidad.*” (López, 2006, p. 55)

Se abre entonces la posibilidad de instrumentar estrategias pedagógicas fundadas en el humanismo, creativas y que relacionen la relevancia de los procesos de *lecto-escritura*, así como de expresión oral y escrita, con la vida de los estudiantes fuera del aula. Se hace pertinente la implementación de estrategias

didácticas que puedan utilizar herramientas propias de la expresión artística, como lo es el teatro, para la consecución de los objetivos trazados.

La integración de un marco curricular general o común, donde todas las instituciones de Educación Media Superior estén involucradas con la búsqueda de una práctica educativa más eficiente, es un esfuerzo por cumplimentar el propósito trazado a nivel nacional. Una de las características de la enseñanza en el bachillerato que debe tenerse como fundamental para la orientación de toda estrategia pedagógica, según las políticas educativas mencionadas anteriormente, es que debe realizarse como un proceso de construcción en el que participan distintos actores, donde como resultado el estudiante aprenda de manera significativa, es decir, *aprenda a aprender*. Lo cual implica desarrollar habilidades que tienen que ver con la autonomía y el pensamiento crítico.

Sin embargo, si bien la intención de la política educativa actual puede partir del análisis, así como del diagnóstico profundo y real de las condiciones en las que se encuentra la educación en el país y en particular la Educación Media Superior, tomando en cuenta que los datos aportados por instituciones como *PISA, CONEVAL, ENLACE, INEGI*, son eficaces y permiten el desarrollo de un estudio también cualitativo y no solo cuantitativo de la situación, considero que si se trata de buscar mejorar la “calidad” de la educación, entonces el proyecto educativo no se resuelve con el aumento de la oferta educativa.

La pregunta, que no responde el *PND*, ni las líneas de acción de la Subsecretaría de Educación Media Superior, es acerca del ¿cómo?, es decir ¿Cómo se pretende mensurar el aumento en la calidad de la *enseñanza-aprendizaje* en el bachillerato? El incremento en los números al respecto del acceso equitativo a la educación media superior, no puede garantizar que ha mejorado la calidad y si ésta no lo consiguió, entonces los planes de *bienestar* trazados en la política pública correspondiente no se pueden mensurar en caso de haberse conseguido. El indicador que se propone simplemente pretende medir la *eficiencia del nivel*

educativo por nivel y grupo, el cual solo reporta el número de alumnos que egresan de cada nivel, lo cual me parece insuficiente.

Según el Plan Nacional de Desarrollo (2019), los objetivos planteados para la educación se pueden concretar en las siguientes estrategias de acción:

- Asegurar el acceso y permanencia en la educación.
- Elevar la calidad y pertinencia de la educación en todos los tipos, niveles y modalidades.
- Revisar los planes y programas de estudio en todos los tipos y niveles.
- Fortalecer la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticas; y de los procesos de selección para la admisión, la promoción y el reconocimiento.
- Mejorar la infraestructura básica y equipamiento de los espacios educativos en todos los tipos, niveles y modalidades.
- Promover la revisión y adecuación del marco normativo e institucional de la educación a efecto de mejorar la coordinación de los sistemas educativos federal y estatal, con el propósito de reducir las desigualdades.

Todos los anteriores objetivos se refieren al propósito de incrementar la calidad en la educación en México, sin embargo, no queda muy claro cómo se piensa concretar en acciones reales dentro de las instituciones de Educación Media Superior. La coordinación de los sistemas educativos considero que es un buen esfuerzo, así como la revisión de los planes de estudio y el fortalecimiento de la profesionalización de los docentes. Es necesario también generar un mecanismo para medir el incremento de la calidad en estos aspectos.

Sin embargo, más allá de la cruzada institucional es necesario ampliar la discusión a nivel de la plantilla docente, al respecto de los retos que se presentan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, es decir,

evaluar las realidades cotidianas de los estudiantes, como pueden ser el acceso a las tecnologías de la información y las redes sociales, así como su impacto en la orientación de sus intereses como individuos dentro de una sociedad o comunidad.

Lo anterior no con el afán de rechazar o demeritar la labor ya realizada por generaciones anteriores de profesores comprometidos con la educación de ciudadanos responsables, sino con el cometido de propiciar estrategias centradas en la elaboración de instrumentos cognitivos más eficaces para la búsqueda del aprendizaje significativo, en las que los estudiantes tengan un papel protagónico.

En ese sentido, confrontar la didáctica con las distintas posibilidades que ofrece el entorno social y cultural de los estudiantes puede ser la pauta para conseguir una práctica docente que favorezca la calidad educativa, con relación a su impacto en la vida cotidiana de los estudiantes de bachillerato.

La propuesta de enseñanza de la historia, por medio del teatro como herramienta didáctica busca aportar elementos para dar solución a esta problemática, pues tiene el propósito de incrementar la calidad del proceso educativo. A partir de su orientación metodológica, propone la movilización de los distintos *saberes* del docente en la apropiación de los contenidos de la asignatura, lo que implica un proceso de investigación de estos, y posteriormente de diseño, innovación, desarrollo, implementación y evaluación de estrategias didácticas creativas, que profundicen el impacto en el nivel de aprendizaje del estudiante.

Lo anterior implica que la fuerza docente se involucra en un proceso de concientización de su actividad, por lo que se convierte en motor de impulso para el incremento de la calidad educativa. En ese sentido, desde la perspectiva del objeto de estudio de esta propuesta, el *aprendizaje significativo* de la Historia, generado por medio de la configuración dentro del aula de la *empatía histórica*, a partir de la *representación teatral*, que puede dar cuenta del nivel de calidad en el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, puede evidenciarse no solo de forma cuantitativa con la calificación numérica sino que además de forma cualitativa con el desarrollo de la

representación y puesta en escena de los contenidos por parte de los estudiantes dentro del aula.

El proceso de evaluación que propone esta propuesta didáctica establece la relación entre la evaluación cuantitativa y cualitativa en el nivel de puesta en práctica de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes, como podrá observarse en el capítulo siguiente. Por el momento, es oportuno mencionar que conseguir el *aprendizaje significativo* de una materia que es de vital importancia para la perspectiva educativa del nivel Medio Superior en nuestro país ánima el espíritu de esta tesis.

1.3. La ENP y su propuesta de enseñanza aprendizaje de la Historia, un modelo tridimensional e integral para la apropiación de los contenidos temáticos, a partir de su modificación curricular.

La *ENP* ofrece una educación integral y también en concordancia con las necesidades de la sociedad, así como el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades para la vida, por lo que el proyecto que aquí se presenta puede reconocerse en concordancia con estos principios educativos. Puedo decir que decidí desarrollar el teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la *ENP* y no del *CCH* debido a la necesidad manifiesta de incrementar la calidad educativa en un bachillerato de cierta forma un tanto más tradicional.

Según información del actual Plan de Desarrollo 2018-2022 de la Escuela Nacional Preparatoria (*ENP*), en el examen diagnóstico realizado a estudiantes de primer ingreso, el 56% obtuvo un resultado calificado por la misma institución como de “desempeño muy alto”, sin embargo, el 13.1% obtuvo un desempeño opuesto. Las áreas que se tomaron en cuenta fueron Español, con promedio de 73% de aciertos; Biología con 67%; Historia de México, 61%; Física con 44%, Matemáticas y Química entre 58% y 59%; y en Historia Universal 48%, con la media más baja.

De acuerdo con la información anterior, es evidente que uno de los grandes retos para la enseñanza-aprendizaje que enfrenta la *ENP* y que se ha identificado afortunadamente de manera oportuna en sus estudiantes de primer ingreso, tiene que ver con la *enseñanza-aprendizaje* de la Historia, debido a que los resultados apuntan a que el conocimiento de la materia presenta dificultades para su aprobación, según el perfil esperado por la misma institución. Por otra parte, puede ser comprensible que, entre las materias con mayor índice de reprobación entre los estudiantes de los distintos grados, se encuentre también la materia de Historia (Plan de Desarrollo 2018-2022, p.15).

Por lo que resulta indispensable realizar un análisis del Plan de Estudios de las asignaturas de Historia, que se imparten en 4o y 5º año de bachillerato en la *ENP*, de tal manera que aporte luz al respecto del impacto que pueden tener las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con esta área de conocimiento, pero más importante todavía, con el objetivo de repensar el marco teórico pedagógico y didáctico que se implementa para su enseñanza, y las posibilidades que se plantean en el mismo para la incorporación de estrategias didácticas que estén orientadas al desarrollo de un aprendizaje significativo y mediante el uso de recursos o instrumentos de mayor impacto, como puede ser el uso del teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia.

Sostengo lo anterior, porque con base en mi experiencia docente y en el desarrollo de este proyecto pude observar que los estudiantes de bachillerato cuentan con conocimientos históricos aprendidos en su educación básica y media básica, así como en el contexto familiar o social cotidiano en el que se desenvuelven, sin embargo, estos conocimientos por supuesto que no pueden resultar de forma homogénea tanto en calidad como en cantidad en todos los estudiantes de un grupo de trabajo dentro del aula, por lo que se presenta una primera oportunidad frente al docente para observar los conocimientos previamente adquiridos que puede movilizar en sus estrategias de enseñanza, y sobre todo tener en cuenta cómo es que tales conocimientos dan sentido a la vida cotidiana de los

estudiantes, o si simplemente no tienen ningún peso en la toma de decisiones en su entorno.

Es importante reconocer que el docente de Historia dentro del aula, parte necesariamente de un posicionamiento teórico-práctico, es decir, una postura *historiográfica*, en la apropiación de los contenidos, que puede sumarse o contraponerse a los discursos históricos previamente adquiridos por sus estudiantes en otros niveles educativos o ámbitos de desarrollo, por lo que se presenta un reto también muy interesante para el docente en el sentido de hacer valer frente a su grupo, como fundamento de toda estrategia de enseñanza, la posibilidad en la amplitud de sentidos o posiciones historiográficas diversas como única verdad de la disciplina histórica, lo que permite posteriormente aprovechar sus conocimientos previos; o de lo contrario los estudiantes edifican un muro ideológico frente al discurso del profesor, por ser distinto a otros de mayor autoridad en su entorno como pueden ser sus padres o sus abuelos.

Por otra parte, el desarrollo tecnológico ha puesto al alcance de todos, no solo de los estudiantes, innumerables plataformas desde las cuales es muy fácil obtener información de acontecimientos históricos, lo que provoca en muchas ocasiones la percepción entre los estudiantes de que no es un trabajo tan valioso ni útil el de la investigación o la explicación cronológica de hechos del pasado, o quizá aún más grave, la idea de que la historia es algo dado, que ha estado ahí siempre, y que solo es necesario buscar la información para dar por sentado lo acontecido, sin la posibilidad de cuestionar la existencia de distintas interpretaciones de un mismo acontecimiento, y de la necesidad de la construcción de sentido histórico en la interpretación del pasado, en función del presente. Reto que el profesor puede asumir para poner la tecnología a su favor y no en su contra, con la elaboración de una estrategia que involucre tales instrumentos.

<i>Programa de Bachillerato ENP</i>			
<i>Nivel medio (Secundaria)</i>			
<i>Iniciación universitaria</i>	Primer año	Segundo año	Tercer año
	Historia Universal I	Historia Universal II	Historia de México I
<i>Nivel Medio Superior</i>			
<i>Escuela Nacional Preparatoria (ENP)</i>	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
	Historia Universal III	Historia de México II	Historia de la Cultura Historia del Arte Revolución Mexicana

Tabla 1. Programa de Bachillerato ENP. Elaborada por el autor de este trabajo de grado.

Con respecto al Programa de la asignatura de Historia Universal III contenida en el Plan de Estudios de la *ENP*, y que fue elaborado y puesto en marcha desde el año de 1996, con base en la reorientación curricular de 2013 y la aprobación por el Consejo Técnico en 2017, puede reconocerse la armonización entre la pretensión formativa de la asignatura, desde esta perspectiva integradora, manifiesta en la presentación del mismo, y el objetivo general que orienta dicha pretensión, a saber, el proceso de enseñanza en tres niveles, tal como lo sostiene Gilles Ferry (1990, p 65), la adquisición de conocimientos, la comprensión de los mismos y de sus ramificaciones, así como el manejo de ellos en la puesta en práctica y la apropiación por parte de los estudiantes.

Dice la presentación del plan de estudios en su primer párrafo:

El propósito de esta asignatura es abordar el estudio de la historia mundial contemporánea con base en el desarrollo del sistema capitalista, así como en la consolidación y crisis de la modernidad, a través de sus concomitantes procesos económicos, sociales, políticos y culturales, con la intención de que el estudiante los identifique, los comprenda y asuma posiciones fundamentadas y comprometidas frente a su entorno inmediato. (Plan de Estudios ENP, Historia Universal, 1996, p 2)

Es decir, la materia de Historia Universal III busca la adquisición de conocimientos que le permitan al estudiante la comprensión del contexto histórico global, como un elemento trascendental de la comprensión de su realidad contemporánea y sobre todo que trascienda dicha comprensión a la puesta en práctica manifiesta en la toma de postura y compromiso cotidiano con su realidad social.

La asignatura brinda al alumno la posibilidad de comprender la complejidad de las acciones humanas; construir una interpretación acerca del acontecer y asumir una postura crítica y propositiva que sea congruente con el respeto a los derechos humanos y a la multiculturalidad; apreciar el patrimonio cultural y las manifestaciones artísticas, y plantear posibles soluciones a problemas propios de su entorno histórico-social. Al mismo tiempo, se pretende que el alumno desarrolle habilidades para la investigación, el autoaprendizaje, el trabajo colaborativo y la utilización de recursos convencionales y digitales. (Plan de Estudios ENP, Historia Universal, 1996, p 2)

En cuanto al Objetivo General, planteado en dicho Plan de Estudios, se sostiene lo siguiente:

El alumno adquirirá los conocimientos para la comprensión de la historia mundial contemporánea, la caracterización de los problemas de su entorno y la búsqueda de posibles soluciones, a través de la aplicación de herramientas básicas de la historiografía y de otras disciplinas, tales como la búsqueda de información con rigor académico (mediante el manejo de acervos en formatos convencionales y digitales), la comprensión de textos históricos (en distintos idiomas), la escritura reflexiva, el análisis crítico, la capacidad de síntesis y la investigación sistematizada y documentada. (Plan de Estudios ENP, Historia Universal, 1996, p. 2)

El programa de estudios de la materia de Historia Universal III se divide en 4 Unidades temáticas, que consideran un desarrollo integral de 22 horas de efectivas por cada una:

Unidad 1. La industrialización y sus repercusiones en el mundo contemporáneo. Unidad 2. La desigualdad social, los movimientos por la equidad y por el respeto a la diversidad. Unidad 3. Las luchas por el poder político y sus repercusiones en el mundo contemporáneo. Unidad 4. Las expresiones culturales como medios de interpretación y transformación del mundo contemporáneo. (Plan de Estudios ENP, Historia Universal, 1996)

Cada una de las unidades anteriores presenta un objetivo específico por alcanzar y que tiene la misma naturaleza del objetivo general, es decir, busca en tres niveles de aprendizaje la adquisición de conocimientos, comprensión de estos y su puesta en práctica. Ejemplo;

Unidad 1. La industrialización y sus repercusiones en el mundo contemporáneo.

Objetivo específico

El alumno: Analizará las repercusiones que han tenido las revoluciones industriales y la industrialización en los distintos aspectos de la vida, destacando sus beneficios, problemas, retos y posibles soluciones, para asumir acciones críticas o comprometidas que en la vida cotidiana contribuyan al mejoramiento de su entorno. (Plan de Estudios ENP, Historia Universal, 1996)

Ahora bien, es muy clara la visión pedagógica de este Plan de Estudios, pues distingue tres niveles de desarrollo de la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje para la materia de Historia Universal. El nivel de la adquisición de conocimientos se empata con el rubro de *contenidos conceptuales*, el nivel de comprensión se asimila en la consideración de *contenidos procedimentales*, y por último el nivel de la puesta en práctica se cubre con la implementación de *contenidos actitudinales* que no se desarrollan por separado, sino que están plenamente imbricados.

De acuerdo con lo anterior, tomando en cuenta la naturaleza tridimensional con la que está diseñado el Plan de Estudios se sugiere también al profesor que trabaje en tres niveles, por supuesto en relación con este enfoque, tanto sus objetivos, como el desarrollo de sus contenidos. Se le ofrece la posibilidad de elaborar una planeación didáctica que siga tres momentos; la activación de conocimientos previos; la ejecución de técnicas y estrategias de aprendizaje que favorezcan el manejo de fuentes, vocabulario histórico, análisis de los procesos históricos y sus repercusiones en la actualidad, así como la comprensión y la implementación de una metodología de investigación histórica; y por último, el intercambio e integración de ideas, reflexiones y conocimientos que desarrollen en el estudiante un actitud crítica de su entorno y el desarrollo de valores para la construcción de una identidad propia y de una conciencia histórica.

Se trata de que las tareas de aprendizaje que los alumnos realicen -junto con los procesos cognitivos que pongan en juego y los recursos que utilicen-, se

sustenten en una perspectiva integral, realista y orientada hacia el análisis de la vida cotidiana, las transformaciones histórico-sociales y los problemas actuales del mundo, en plena coherencia con el carácter teórico, metodológico y conceptual de la disciplina y el perfil de egreso de la institución. (Plan de Estudios *ENP*, Historia Universal, 1996, p. 9)

Estos tres momentos son factibles en el desarrollo de una planeación didáctica diseñada para implementarse en el aula, donde cabe por supuesto el desarrollo y la puesta en práctica de estrategias que hacen uso de herramientas como la representación teatral para la consecución de los objetivos dispuestos en el Plan de Estudios. Sin embargo, una de las dificultades que se plantean para el desarrollo de esta práctica pedagógica tridimensional estriba en la definición de un eficaz proceso de evaluación.

El reto es establecer el enfoque o perspectiva pedagógica desde donde se concibe la evaluación de la adquisición de conocimientos, su comprensión y sobre todo su implementación; en el primer nivel es clara la posibilidad de evaluar la adquisición objetiva de conocimientos; y en el segundo nivel, el de la comprensión, también parece accesible, aunque de mayor complejidad; pero para el tercer nivel, el nivel actitudinal y subjetivo, requiere de una reflexión más profunda.

En el Plan de Estudios se sugiere este enfoque, de acuerdo con los objetivos propuestos, y este proceso es observado también desde una perspectiva integradora, que se podría identificar en correlación con la perspectiva constructivista de evaluación, que la concibe como un proceso de equilibrio de la enseñanza-aprendizaje (Carretero, 1997, p. 40).

La evaluación del aprendizaje tendrá que contemplarse como un proceso integral y formativo. Así, debe realizarse no sólo para la obtención y análisis de información significativa sobre el grado de avance de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que los alumnos logren. También debe hacerse para realimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, emprender medidas de rectificación y recapitulación o transferencia del conocimiento, o de

reforzamiento, adecuación y mejoramiento de las estrategias didácticas correspondientes (Plan de Estudios ENP, Historia Universal, 1996, p. 9)

El proceso de evaluación en el Plan de Estudios estudiado sugiere que se desarrolle desde un punto de vista tanto cuantitativo como cualitativo, para lo cual se propone la implementación de evaluaciones tipo diagnóstico, evaluación de procesos y la evaluación sumativa, así como también una evaluación colaborativa, con base en los siguientes criterios, mismos que podrán integrarse en cualquier rúbrica evaluativa:

- a) Habilidad para analizar los procesos histórico-sociales del mundo contemporáneo, los cambios que han ocasionado y los problemas que han generado en el mundo actual, desde una perspectiva integral, coherente con la estructura interna de la disciplina.
- b) Conocimiento de los procedimientos básicos para plantear proyectos de investigación histórica.
- c) Aptitud para el manejo de información procedente de fuentes diversas, la realización de trabajos colaborativos y la representación e intercambio de información a través de recursos tradicionales y digitales.
- d) Destreza para leer escritos e imágenes, escribir textos y comunicar sus ideas de forma oral, atendiendo el vocabulario histórico y el carácter del acontecer y el discurso histórico.
- e) Actitud crítica y consciente de los problemas y características del entorno, coherente con valores que contribuyan a la construcción de una conciencia social y de una identidad basadas en la convivencia, la solidaridad, la equidad, la justicia y el respeto a la alteridad y la diversidad. (Plan de Estudios ENP, Historia Universal, 1996, p. 10).

En efecto, según el análisis que hemos hecho del Plan de Estudios de la Materia de Historia Universal III, una de las más problemáticas que se imparte en el cuarto año del bachillerato universitario, según los índices diagnósticos detectados por la misma institución, considero suficientemente claro el enfoque tridimensional de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como el universo de posibilidades

para la implementación didáctica y sobre todo el desarrollo continuo del proceso de evaluación.

En cuanto Programa de la asignatura de Historia de México contenida en el Plan de Estudios de la *ENP*, que se imparte en el quinto año, es decir, el segundo año de bachillerato universitario, podemos reconocer el mismo enfoque tridimensional del que he hablado anteriormente para la materia de Historia Universal, no obstante las diferencias obvias en cuanto al contenido y su orientación y adaptación de los objetivos en el marco del enfoque de la “Educación Integral”, así como de la correspondencia con el perfil del egresado que busca la institución.

El Programa de la asignatura de Historia de México contenida en el Plan de Estudios de la *ENP*, aprobado por el H. Consejo técnico en 2016, define claramente sus expectativas en función del enfoque tridimensional e integral con el cual se concibe la formación de estudiantes de bachillerato:

El propósito de esta asignatura es analizar la Historia de México a partir del estudio de los procesos que dan razón del desarrollo del Estado nacional, de su diversidad social y cultural, de sus prácticas y proyectos económicos, así como del impacto que en nuestra realidad ejerce su relación con el mundo, con la intención de que el estudiante los comprenda, los evalúe y asuma posiciones fundamentadas y comprometidas frente a su entorno inmediato. (Plan de Estudios: Historia de México: 1996, p. 2)

Se plantea como propósito analizar y estudiar, es decir, comprender los procesos históricos de México, además de la adquisición de interpretaciones y explicaciones diacrónicas y sincrónicas de hechos que convergen en los mismos, con la finalidad de que los estudiantes tomen una postura y la pongan en práctica en su entorno social. En cuanto al objetivo general sostiene lo siguiente:

El alumno aplicará los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para la comprensión de la Historia de México en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas y desafíos actuales, mediante el manejo de herramientas propias de la historiografía y de otras disciplinas afines, como la

búsqueda de información con rigor académico, la comprensión de textos en español y otras lenguas, la escritura reflexiva, el análisis crítico, la capacidad de síntesis y la investigación fundamentada. (Plan de Estudios, Historia de México, 1996).

Puede observarse claramente cómo se encuentran imbricados los tres niveles de desarrollo del proceso de *enseñanza-aprendizaje*, con las habilidades, destrezas y actitudes esperadas de la posición del estudiante, como sujeto de aprendizaje; así como de saberes propios de la disciplina histórica a los que el profesor debe orientar su planeación, como objeto de enseñanza.

El objetivo general no solo ofrece la clave para la elaboración del marco didáctico disponible para el profesor, sino que además toma una postura al respecto de la conceptualización de la disciplina misma, es decir, la Historia dentro del Plan de Estudios puede definirse desde esta perspectiva como una ciencia humana y social, *praxis social* y *magistra vitae*, con la diversidad temática propuesta desde el enfoque de la *"Historia cultural"*. También promueve una actitud hacia el conocimiento como núcleo del espíritu humanista que define a la institución y la preocupación al respecto de los valores ciudadanos como una disciplina que aporta elementos cosmopolitas para la vida social y global de los estudiantes como futuros ciudadanos no solo de México sino también del mundo.

El alumno desarrollará una conciencia espacio temporal y social que fortalezca una identidad nacional, en el marco de su relación con el mundo, en favor de la convivencia pacífica, la solidaridad, la promoción de la equidad y el respeto a la alteridad. Al mismo tiempo adquirirá experiencias que estimulen su curiosidad, el interés y el gusto por conocer, así como nuevas alternativas de promoción cultural y de recreación. (Plan de Estudios, Historia de México, 1996).

El contenido temático también está dividido en cuatro unidades que pretenden abarcar en 22 horas de trabajo en el aula ejes fundamentales de la Historia de México, el desarrollo económico y su posición en un marco global internacional, la configuración de sus procesos sociales y migratorios, la construcción del Estado

nacional y las perspectivas ciudadanas actuales; así como las expresiones de un México como una sociedad plural y multicultural que cuenta con un amplio patrimonio. No obstante, es importante señalar que aunque pueda observarse un orden en el desarrollo de las unidades, el docente tiene la posibilidad de comenzar por la unidad que considere pertinente.

Cada unidad contempla un objetivo específico, así como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, mismos que se convierten en los criterios orientadores del proceso de evaluación, tal como he mencionado con respecto al el Plan de Estudios de la Historia Universal.

En cuanto a la Historia de México, en los contenidos procedimentales, el Programa de Estudios propone, y considero que es una de sus más importantes aportaciones a la enseñanza de la Historia en nuestro país, una apropiación del contenido temático tanto por el profesor como por los estudiantes, para la construcción y el desarrollo de interpretaciones históricas que respondan a los cuestionamientos y necesidades de los mismos estudiantes tanto de manera individual como colectiva en su entorno cotidiano.

Al respecto de esta aportación fundamental que posibilita el Plan de Estudios de Historia, tanto Universal como de México, y a partir de lo dicho por el filósofo George Gadamer en *Educación es Educarse* (2000, p. 90), conferencia impartida a propósito de la educación como un acto de formación que se posibilita a partir del dialogo entre los actores involucrados, se puede establecer que el profesor de historia debe en primer lugar inaugurar una relación dialógica entre su propia interpretación al respecto de un acontecimiento histórico y otras interpretaciones que le preceden realizadas por otros historiadores.

El profesor de Historia, desde este punto de vista puede tener la aspiración de establecer un proceso de formación a partir de la interacción entre su propia interpretación y la posibilidad de generar por sus estudiantes una comprensión del hecho histórico a partir de sus necesidades, posible desde la comprensión en primer

lugar de la existencia de una visión particular del mundo que los rodea y del lugar que ocupan en él. La educación es un acto de comunicación entre profesor y estudiantes.

En ese sentido, Gadamer reconoce el carácter universal del objeto de estudio para un profesor de Historia y al mismo tiempo historiador e investigador, es decir, el acontecimiento histórico está en el tiempo como un elemento de la conciencia histórica, que puede ser comprendido desde una perspectiva distinta sin perder su propia naturaleza como acto del ser humano. Lo que se pone en juego no es el acontecimiento mismo, sino la interpretación que se hace de él, y lo que interesa para la posteridad no es el hecho mismo, sino las interpretaciones que se han hecho de él y la relación que se establece entre ellas y las que buscan su comprensión en el presente.

La historia de las tribus esquimales norteamericanas es desde luego enteramente independiente de que estas tribus hayan influido, y cuándo lo hayan hecho, en la «historia universal de Europa». Y sin embargo no se puede negar seriamente que incluso frente a esta tarea histórica la reflexión de la historia efectual habrá de revelarse poderosa. El que lea dentro de cincuenta o de cien años la historia de estas tribus que se escribe ahora, no sólo la encontrará anticuada porque entretanto se sepa más o se hayan interpretado mejor las fuentes: podrá también admitir que en 1960 las fuentes se leían de otro modo porque su lectura estaba movida por otras preguntas, por otros prejuicios e intereses. (1993, p. 14).

En efecto, el estudio de un acontecimiento histórico está motivado por preguntas, juicios e intereses que se convierten en operadores de la comprensión de este. El método empleado para la interpretación del hecho histórico está ya diciendo más del sujeto que lo interpreta que del acontecimiento en términos fácticos. Existen documentos, fuentes históricas y otros elementos que pueden constituir el objeto real de lo investigado, a partir de los cuales existe la posibilidad de la verosimilitud en las interpretaciones que las salva de caer en el relativismo, es

decir, que posibilitan cierto consenso al respecto de su existencia y de la determinación de la conciencia histórica.

Entendiendo como posible la interpretación de un acontecimiento histórico que responda a las necesidades de quién pregunta por él, la enseñanza de la historia, como un diálogo que se establece en el aula entre el profesor y el estudiante, debe aspirar idealmente a poner en juego los intereses, necesidades, juicios y preguntas de ambos. El profesor de historia debe aspirar a motivar una interpretación del acontecimiento histórico que valga para responder vitalmente a los intereses de los estudiantes, lo que implicaría en primer lugar motivar en ellos la pregunta por su conciencia histórica, es decir por el mundo que los rodea y por su papel en él.

No obstante, es importante reconocer oportunamente que el instrumento de todo diálogo, y en ese sentido también para la relación entre el historiador y su cosmovisión histórica, así como para la relación entre el profesor de historia y sus estudiantes, y de la misma forma para la relación entre los estudiantes y la concepción de su mundo y su lugar en él, lo constituye *el lenguaje*. Por lo que Gadamer (2000), sostiene en *Educación es educarse* que solo es posible “*aprender a través de la conversación*”, como uno de los principales instrumentos didácticos, pues es en el lenguaje donde el sujeto se hace patente, con sus motivaciones y preguntas; su mundo y su concepción de la Historia están contenidas en su lenguaje.

De ahí que la educación desde esa perspectiva sea un proceso de configuración y de concientización de ese lenguaje con que se aprehende el mundo, a través del tiempo, más allá incluso del objeto de estudio o incluso más allá de otros sujetos. La educación es educarse, y al mismo tiempo es interpretarse, no sin antes nombrarse, ante lo cual se abre un universo de posibilidades didácticas, donde la representación teatral se puede insertar perfectamente.

Leer no es hablar; se trata de dos cosas distintas. Cuando uno habla, le habla a alguien; cuando uno lee, está este papel entre ambos. En realidad, aquí no

hay nada escrito salvo un par de notas que he redactado, y por ello me sirvo de él sólo por un momento. (2000, p. 1).

Por último, como se podrá observar en los siguientes apartados, el uso del teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia, que busca un aprendizaje significativo a través del desarrollo de la competencia de la empatía histórica, está en concordancia con el enfoque tridimensional, conceptual, cognitivo y actitudinal, del plan de estudios en el que se inserta la estrategia, en este caso se trata de la materia de Historia en el bachillerato universitario. Estos tres niveles se desarrollan integralmente y no de manera aislada, por lo que es posible a partir de ellos el diseño de diversas alternativas de estudio para algún contenido en específico.

Sin embargo, es oportuno reconocer ahora la necesidad del análisis del marco pedagógico institucional, pues constituye el universo, con sus límites y posibilidades, donde se podrá diseñar, implementar y evaluar, cualquier estrategia o práctica de intervención didáctica. De acuerdo con esto, el bachillerato universitario, desde su perspectiva pedagógica, como lo he mencionado anteriormente, permite que el desarrollo de una estrategia didáctica use el teatro como instrumento útil para la consecución de sus propósitos, en función del objetivo de formación de estudiantes, según el perfil diseñado.

El uso del teatro como instrumento didáctico permite el desarrollo conceptual de los contenidos temáticos, el desarrollo de las estrategias propias de la disciplina fundadas en la investigación, la comprensión lectora, el tratamiento de fuentes de primera mano, el desarrollo de una interpretación y explicación de hechos históricos, así como la manifestación de carácter artístico de la misma, que muestra una actitud ante los intereses y problemáticas propios de su contexto social; amén de las habilidades estéticas que permite movilizar en los estudiantes, la sensibilidad creativa e imaginativa.

Por ejemplo, la unidad 3 del Plan de estudios de la materia de Historia de México (1996), establece el tema de “*La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo*”, cuyo objetivo específico es que el alumno sea capaz de explicar “*el proceso y los problemas de la construcción del Estado mexicano y de la ciudadanía, en razón de su estructura, funcionamiento (...) para actuar como ciudadano responsable.*” Para lo cual el docente puede elegir el desarrollo de un *contenido procedimental* como es el siguiente:

3.8 Análisis del discurso político (documentos constitucionales de 1824, 1836, 1843, 1857 y 1917) para inferir las transformaciones, tensiones y desafíos vinculados con la ciudadanía, con hincapié en el reconocimiento de los derechos humanos y los procesos de participación ciudadana. (Plan de Estudios: Historia de México: 1996: p 9).

Para el desarrollo de este contenido, a partir del teatro como herramienta didáctica, propondría, por ejemplo, la revisión de los documentos constitucionales antes aludidos y el diseño de su puesta en escena, reconstruyendo históricamente las “*asambleas constitucionales*” que les dieron origen. El aula se convertiría en “*congreso constituyente*” y los estudiantes en legisladores y diputados, defenderían por tanto su postura política y asentarían la promulgación de dicho documento histórico. Sería un experimento valioso, dinámico, lúdico y profundamente significativo. Finalmente, puedo decir que en este primer apartado establecí en sentido amplio un primer nivel del marco conceptual fundamental para el desarrollo de esta propuesta didáctica, donde la práctica de educar se define como el reconocimiento de la condición humana por antonomasia.

De ahí que su principal función conlleve a la construcción de este aprendizaje fundamental, que se desarrolla en el acto de comunicación entre el estudiante y su entorno; donde el docente está también inmerso, y cuyos saberes y convicciones deben estar coordinados y dispuestos en la elaboración de estrategias que busquen la movilización de ese acto comunicativo.

Con base en lo anterior, se propone el desarrollo de la *empatía histórica* como una habilidad que hace posible el uso del teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia dentro del aula. Asimismo, como puede observarse también en este apartado, es indispensable que el docente conozca el marco institucional en donde se inserta su labor, en la consciencia de sus posibilidades y limitaciones educativas.

Para el caso de esta propuesta he podido identificar que, tanto desde la perspectiva de la política educativa nacional, como desde la planificación de los programas de estudio en el Bachillerato Universitario, existe un terreno óptimo para la su implementación, pues se está en concordancia con los principios humanísticos, sociales y pedagógicos de las distintas perspectivas educativas.

Más importante aún, he podido observar cómo desde este ejercicio de análisis del contexto educativo donde se inserta la propuesta se hace posible su implementación en cualquier sistema de bachillerato a nivel nacional e incluso internacional, toda vez que se tenga siempre presente la necesidad del mismo, previo a cualquier diseño didáctico.

En el siguiente capítulo, se explicará cómo se hace posible el desarrollo de la habilidad de la *empatía histórica* a través del teatro dentro del aula, lo que implica el desarrollo de un segundo nivel, más específico y profundo, del marco conceptual de esta propuesta. Se observarán cuáles son las posibilidades didácticas que favorece la experiencia teatral y como concatenan con lo que se concibe como *empatía* desde la didáctica, la filosofía y la teoría de la Historia.

CAPÍTULO 2. LA REPRESENTACIÓN TEATRAL COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA, A TRAVÉS DE LA EMPATÍA HISTÓRICA

El teatro resulta ser una herramienta muy útil para la implementación de una estrategia metodológica para la enseñanza. En la actualidad se han realizado estudios y elaborado prácticas educativas que incorporan esta herramienta para la enseñanza de diversas asignaturas distintas a la Historia, y todas han resultado exitosas. (Gómez, 2015, Alpizar, 2008, Cruz, 2014, Gallo, 2014, Hernández, 2012, Josa, 2015, López, 2008, Navarro, 2013, Peñuela, 2015, Tovar, 2014, Villalpando, 2010).

La naturaleza lúdica de la representación teatral, con el abanico de posibilidades didácticas que ofrece para la disposición de un guión y su puesta en escena, a partir de un objetivo de aprendizaje fundado en el tratamiento innovador, original y creativo de los contenidos, así como la configuración de un espacio de aprendizaje interactivo que diversifica la relación de los estudiantes con ellos mismos, con los otros estudiantes, y con la figura heterodoxa de un profesor-facilitador-coordinador-monitor-director teatral, es ideal para la búsqueda de significatividad en el aprendizaje de cualquier asignatura, de cualquier nivel y podría decirse que dentro de cualquier institución educativa.

En cuanto a la Historia, también se ha reconocido la necesidad de hacer frente a los retos que plantea su enseñanza, mediante el uso de estrategias que involucren tanto a los profesores como a los estudiantes en la autoconstrucción y adquisición de conocimientos que se revelen como aprendizajes significativos, dentro y fuera del aula. El teatro resulta ser una herramienta que puede dar excelentes resultados, como lo ha hecho con otras materias.

2.1. Experiencias didácticas mediante la representación teatral en el aula.

Una de las posibilidades que genera el uso de esta herramienta didáctica dentro del aula, es la de la implementación de una estrategia de *enseñanza-aprendizaje* que busque la *empatía histórica*, como detonante del aprendizaje significativo. Esto lo trataré en el siguiente apartado. Sin embargo, es oportuno decir ahora que la literatura dramática hace posible la movilización tanto de profesores como de estudiantes en torno al desarrollo de capacidades y habilidades humanísticas nutritivas para la comprensión de la Historia como un observatorio de la condición humana, que coadyuve en la comprensión del pasado y del presente, incluso en la perspectiva del porvenir.

Si para la enseñanza de otras asignaturas es eficaz, en cuanto a la enseñanza de la Historia podría ser de vital importancia, ya que hace posible la reconstrucción de hechos, personajes, lugares, circunstancias, temporalidades, que de otra manera serían difíciles de imaginar o colocar en la perspectiva de un estudiante de bachillerato. La *empatía histórica*, como lo analizaré más adelante, es una de las habilidades del pensamiento histórico, que sin duda es posible alcanzar mediante el uso de esta propuesta.

El teatro para la enseñanza de la Historia propone la adquisición de aprendizaje significativo porque hace uso de los conocimientos previamente estructurados y sistematizados en el aprendizaje básico de los estudiantes, y se suma a ellos, los modifica, los transforma, los enriquece, y les otorga un sentido y una perspectiva en su presente. Hace posible el desarrollo de otras habilidades que, si bien no son propias del pensamiento histórico, o no forman parte de los contenidos, si lo son de las competencias esperadas, como la comprensión lectora y el gusto por la misma, el desarrollo de la imaginación, la creatividad y las habilidades artísticas, es decir, el desarrollo de una sensibilidad estética, que no resta sino todo lo opuesto a la comprensión de la condición humana a través de la Historia.

Justamente, esta herramienta demuestra ser en este contexto un poderoso recurso didáctico, que combina discurso, música, sonidos, movimiento, gestos y escenografía para mostrar de forma visible ideas y conceptos, representar historias, reconstruir conflictos o compartir pensamientos, emociones y sentimientos, etc., debido a su fuerte carácter interpersonal y relacional, se presenta además como un importante instrumento didáctico, especialmente útil para el desarrollo de habilidades sociales y educación en valores. (Álvarez, 2016, p. 43)

Su desarrollo en el aula supone la realización del montaje de una obra histórica, lo cual implica la modificación del espacio tradicional de la enseñanza de la historia. El papel del profesor y la dinámica de participación de los estudiantes se convierte en algo muy distinto del profesor-catedrático que imparte el contenido temático frente al grupo ordenado y en silencio que toma nota; el profesor se convierte en el director de la obra, en un monitor, un facilitador, quizá hasta en un personaje más; y los alumnos se incorporan en una dinámica de aprendizaje colaborativo, (Noyola, 2009, p. 72) interactúan entre ellos y se mueven de sus lugares para transformar el aula en un escenario de los hechos históricos.

En cuanto a la didáctica de la Historia puede ser una herramienta útil, pues también puede considerarse como fuente de primera mano, como un elemento de la estrategia. No existe época histórica que no haya sido de interés para la literatura dramática o donde no se hayan escrito y representado obras, y cuyo discurso dramático no sea indispensable como pieza para la reconstrucción de los acontecimientos que la explican o la ilustran, para su mejor comprensión.

Su valor historiográfico es innegable para el aprendizaje del pasado, tanto más si se trata de elaborar un método más nutritivo para la imaginación de estudiantes de bachillerato, que deberán realizar el ejercicio de recrear otras épocas a partir de fuentes primigenias, es decir, reflexionar en la manera en que las personas de tales épocas pensaban, actuaban, creían, vestían, hablaban, caminaban; distinguir esas formas de las propias y hacerlas comprensibles en su presente. Considero que esto sí va, puesto que los estudiantes si usan el teatro como fuente para realizar

ejercicios de investigación que los lleven a elaborar sus propias conclusiones, orientadas por el profesor.

Llevar la representación al aula como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia implica grandes retos. En primer lugar debe superarse la discusión al respecto de que el teatro deja de ser teatro una vez que pasa por el tamiz institucional de la escuela, donde pierde su carácter creativo y crítico, al ajustarse a los contenidos y programas que son necesarios desarrollar, y donde se dice también que el ejercicio de la representación teatral que se lleva a cabo en el aula por estudiantes de bachillerato demerita en sentido artístico y calidad dramática, al realizarse por neófitos sin preparación previa.

El recurso que se desarrolla en el aula para la enseñanza de la Historia diluye esta preocupación debido a que su carácter crítico y creativo está en función de la posición historiográfica con que se planifique la estrategia didáctica, y la calidad mucho depende del uso de fuentes de primera mano que tengan a su disposición los estudiantes para el enriquecimiento de su creatividad, pero sobre todo de que se consigan los propósitos previamente diseñados, sin embargo, no abandona en ningún momento su esencia fundamental al surgir y motivarse de la investigación, la imaginación, la sensibilidad artística y la necesidad de manifestar ideas y sentimientos en un escenario para un público determinado.

En segundo lugar, debe superarse también la postura de que irrumpe el espacio escolar como una fuente de desorden, de indisciplina y de malos hábitos que pueden distorsionar la formación de los estudiantes. El teatro en el aula no deja de ser teatro y el aula no deja de ser la escuela.

Efectivamente exige un mayor esfuerzo en distintos sentidos, sobre todo para el profesor, ya que debe planificar la estrategia de tal forma que corresponda con su apropiación del contenido y del programa de estudios, de acuerdo con la institución que lo cobija. Debe calcular tiempos, actividades, espacios, objetivos y criterios, bien definidos, pero flexibles, aunque no relajados.

Por el contrario de lo que puede parecer, esta estrategia puede implicar mucho más trabajo, mucho más método en su implementación, y también un cuidado en su realización como en la evaluación de los resultados. Siempre se estará a prueba, frente a los expectantes directivos de la escuela, pero también frente a otros profesores y sobre todo ante otros estudiantes; la crítica puede ser muy dura, si las actividades no logran realizarse a cabalidad, y puede desincentivar buenas propuestas para el futuro.

Sin embargo, una vez que se logre la implementación de la estrategia, al bajar el telón y llevarse a cabo el cierre, considero que los alumnos contarán con una experiencia de aprendizaje que nunca olvidarán al paso de los años y que puede ser decisiva para la concepción que tengan de la enseñanza de la Historia, de la misma disciplina, pero lo más importante, de la condición humana a través del tiempo. Tal como en mi experiencia como estudiante, algunas experiencias dentro del aula, que algunos profesores atinaron bien a desarrollar con creatividad y dedicación, me marcaron decididamente hasta el día de hoy en mi manera de conceptualizar la Historia.

Podríamos estar frente a lo que algunos autores como Laferriere (1999), han definido como pedagogía artística, donde lo que se busca es generar un proceso de enseñanza aprendizaje que sea significativo en tanto sea creativo, entendiendo como creativo la disposición por “utilizar al máximo todas las propiedades sensoriales, afectivas y cognitivas de su organismo dentro de su entorno”. (p. 55).

En efecto, de la misma manera que un director de teatro utiliza todas las técnicas y todos los instrumentos teatrales que tiene a su disposición para demostrar su conocimiento y su competencia con sus actores, el enseñante utiliza todas las técnicas y todos los instrumentos a su disposición para demostrar su conocimiento y su competencia con los estudiantes. En ambos casos se sirven de la *educación creativa* y se les podría definir como *artistas-pedagogos*. (p. 56).

Esta corriente pedagógica que se ha desarrollado desde la década de los ochentas se entiende “como una educación cuya meta es el desarrollo de actividades creativas que llevarán al individuo a vivir plena y auténticamente”. (Ryan: 1986, p 237). Se trata, pues, de poner en práctica una perspectiva metodológica de interdisciplinariedad entre las distintas expresiones artísticas, en este caso el teatro con su amplio abanico de posibilidades didácticas, estéticas y filosóficas; y la pedagogía, con su proyección en la formación de seres humanos conscientes de su entorno, límites y posibilidades.

De tal forma que *el acto de enseñar* no solo implica una acción, sino que es también un proceso de investigación, constituye una base sólida de reflexiones en distintos niveles y desde distintos enfoques, que puede establecerse como la gestación, desarrollo e implementación de pensamientos e ideas, y finalmente, también resulta ser y sobre todo, un *acto creativo*, es decir, desde esta perspectiva pedagógica, enseñar es crear.

Por supuesto, el acto de enseñar también es un acto comunicativo que transforma la experiencia creativa en un acervo de nuevos saberes o competencias, con las cuales el estudiante que emerge de ese proceso de aprendizaje significativo puede entablar un diálogo con sus semejantes y con su entorno vital. De ahí del papel de comunicador social que representa el docente, en esta perspectiva educativa donde convergen, el arte, la pedagogía, la comunicación y quizá otras ciencias humanas.

El teatro en el aula implica una reflexión previa al respecto de la incorporación del arte en el salón de clases, no solo de forma coyuntural en la implementación de una estrategia de intervención didáctica, sino como parte de un proceso, que busca sumar la creatividad y la sensibilidad artística a la formación de los estudiantes de bachillerato.

Es decir, es necesario reconocer que la literatura dramática en el aula no actuará únicamente como herramienta didáctica, sino que será parte de un proceso

formativo de incorporación del arte en la enseñanza de la historia, que deberá incluir otras expresiones artísticas y culturales entre sus herramientas, actividades, tareas y propuestas, en la apropiación de los contenidos de la materia.

Los estudiantes serán invitados a asistir regularmente como espectadores de obras teatrales, la cinematografía, los museos, etc., y otras actividades que nutran y ejerciten sus habilidades y sensibilidad artísticas, tanto fuera de casa como dentro de casa, con el apoyo de la tecnología, ahora es posible asistir a cualquier evento, incluso visitar un museo sin salir de casa, incluso sin salir de aula. Esto ayudará sin lugar a duda a crear el ambiente de creatividad, espontaneidad y humanismo necesario para el aprendizaje de la historia y para el desarrollo del teatro como herramienta didáctica dentro del aula.

La clase de Historia deberá convertirse en un taller de investigación, de reflexión y de creación teatral e histórica. Tanto el profesor como los estudiantes tomarán la metodología de los investigadores y la habilidad creativa no únicamente para la representación de una obra, sino también para la interpretación histórica. La historia del teatro puede mostrar cómo desde la antigüedad es utilizado como un instrumento para transmitir enseñanzas de diversa índole, ahora no será el momento de perder su sentido originario, sino de revalorarlo.

Evidentemente existe un reto para el docente, ya que debe planificar una estrategia de intervención didáctica para la implementación de actividades, con objetivos bien trazados, y que persigan el desarrollo de los temas establecidos en el programa, ya he mencionado anteriormente esta necesidad. No todos los temas podrán desarrollarse con una representación teatral, deberán elegirse uno, o varios, pero no todos. Para los otros deberá desarrollarse una estrategia distinta, quizá no con la representación en el aula de una obra, pero sin dejar fuera el teatro.

Debe tomarse en cuenta a los estudiantes para tomar la decisión al respecto de cuál tema se realizará con esta estrategia didáctica, o bien, el profesor debe

tomar una decisión bien fundada al respecto, es decir, sus objetivos deben estar en armonía con lo dicho anteriormente, como podrá observarse más adelante.

2.2. Dimensiones didácticas del teatro como una actividad para el desarrollo de la empatía histórica y el aprendizaje de la Historia.

Respecto de las posibilidades que la empatía histórica aporta en sus manifestaciones didácticas a la enseñanza de la historia (Doñante, 2019, 48), lo que se ha escrito tiene que ver por principio con el balance que se ha hecho de la práctica de la enseñanza de la historia, frente a nuestra realidad como sociedad contemporánea, en un mundo globalizado, multicultural y en constante desarrollo tecnológico, es decir, que se ha tenido el acierto de revalorar las formas y los métodos con los que se ha pretendido enseñar historia, particularmente entre los alumnos de bachillerato, como última estación antes de la universidad y de la adultez, para identificar lo que ya no funciona o no ha funcionado y entonces proponer ideas y prácticas renovadas. El desarrollo de la *empatía histórica* en el aula es una de estas ideas.

En este contexto de revalorización de las prácticas educativas, con respecto a la enseñanza de la historia en el nivel bachillerato, y la propuesta de métodos más eficaces y creativos, es donde se inserta este trabajo *teórico-práctico* de intervención didáctica, que incorpora la representación teatral como un recurso de vital importancia en el proceso de promoción de la experiencia de la empatía histórica en el salón de clases, y por ende de un aprendizaje significativo, manifiesto en el conocimiento que el estudiante adquiere de los contenidos temáticos, pero también en la construcción y uso de herramientas para la apropiación e interpretación de los mismos, en concordancia con sus necesidades e intereses tanto individuales como miembros de una comunidad.

Según mi experiencia docente, y con el propósito de reforzar, complementar y/o ampliar en los estudiantes las capacidades de comprensión y análisis, surge esta propuesta para promover el desarrollo de la *empatía histórica* mediante la

representación teatral, como una estrategia para llevar al estudiante a interesarse y profundizar en el estudio de la historia y su relevancia, sin perder de vista su perspectiva actual, sus intereses y las necesidades que le demanda su propio entorno en un proceso de *enseñanza-aprendizaje* que busca la movilización de sus habilidades y capacidades, tanto cognitivas como afectivas y estéticas, disponibles en la autoafirmación de su conciencia tanto social como humana, es decir, histórica.

2.2.1 Empatía histórica, interpretación y representación

La propuesta del teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia, dirigido a estudiantes de bachillerato, desarrolla la empatía histórica dentro del aula, como una habilidad para potenciar el aprendizaje significativo de la disciplina, y esta perspectiva de intervención didáctica requiere el reconocimiento de su función práctica.

Es importante establecer que el concepto de empatía, en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* de la historia difiere del que puede establecer la psicología, pero no necesariamente debe excluir lo que la historiografía puede aportar al mismo, ni mucho menos lo que la filosofía de la historia le otorga a su sentido, a la luz de la expectativa de resultados más óptimos, desde una concepción amplia de la educación y de la historia como elementos indispensables en la concientización de las amplias posibilidades y limitantes que ostenta la condición humana.

Sin embargo, el enfoque de la historia cultural (Chartier, 2018 y Certeau, 2007), que propone la posibilidad del estudio y la visión del pasado, a partir de sus manifestaciones artísticas y culturales de diversa índole, considerando a la imaginación y a la creatividad como factores indispensables del cambio y la permanencia histórica; así como la legitimidad filosófica que encuentra descanso en que la historia es interpretación (Gadamer, 1993), y que implica una revalorización de la concepción del tiempo, del ir del presente al pasado en función de una experiencia y una expectativa portadoras de sentido (Koselleck, 1993).

Por ahora considero oportuno establecer su connotación pragmática, sin desvalorizar su componente teórico-filosófico. La *empatía histórica* que se desarrolla en el aula es sin duda interpretación, y toda interpretación es necesidad, que surge para el estudiante como previo a la reflexión en torno a su presente y el pasado, en función de la expectativa que le solicita su realidad, tanto de manera individual como colectiva. Estos elementos forman parte de la *empatía histórica* que se desarrolla con el teatro como herramienta didáctica.

En términos del desarrollo de la práctica docente esta nutritiva posibilidad didáctica, que transversaliza la investigación, la docencia y el aprendizaje de la historia, potencializa la construcción autónoma del conocimiento histórico tanto del profesor-investigador, que toma un papel activo en la apropiación de los contenidos y en el diseño de sus estrategias; así como de los estudiantes, que reconocen un proceso de elaboración de instrumentos para el cuestionamiento de conocimientos previos y la adquisición de los nuevos, y el desarrollo de habilidades y aptitudes diversas que pueden ponerse en práctica frente a las necesidades de su presente.

Por lo anterior, debo decir que este concepto de *empatía histórica* que se desarrolla con el teatro en el aula se nutre también de una visión constructivista de la educación (Vygotsky, 1988) y del aprendizaje significativo (Ausubel, 1963); como lo expresé en el primer capítulo de este trabajo.

Por otra parte, el desarrollo de una representación teatral en el aula implica también la puesta en práctica de técnicas del *aprendizaje colaborativo*, ya que los alumnos se desenvuelven en una dinámica de mutua interacción y compromiso reflexivo y propositivo (Noyola: 2009); y sobre todo de elementos propios de la didáctica del teatro, que solicitan un ambiente adecuado para la libertad de expresión, el respeto del otro, la disposición al juego y la espontaneidad en el desarrollo de habilidades estéticas (Cañas: 2009), mismo que debe ser generado y guiado por el profesor.

Asimismo, como lo sostiene Savater (Savater: 2010), toda educación humanista, como es que se piensa esta propuesta, es también una promoción de la lectura, y de la misma manera con esta estrategia no solo se fomenta la lectura, sino que además el manejo de fuentes de primera mano y de otros recursos para la reflexión histórica. De tal forma que sea posible dar el salto para el estudiante, del desinterés por el estudio del pasado al compromiso con la investigación, el estudio y la interpretación, a partir de su realidad y su condición histórica y humana, desde ese momento y para su posterior vida adulta y ciudadana.

2.2.2 Empatía histórica a partir del teatro en la enseñanza de la Historia

Se han hecho distinciones relevantes al respecto del concepto *empatía histórica*, frente a la *empatía* estudiada por la psicología o la psiquiatría (Wineburg, 2001), es decir la posibilidad de *ponerse en el lugar de otro* y realizar la comprensión de su situación determinada respecto de sus pensamientos y actos, en la búsqueda de consenso para el bienestar común, sin el error de un juicio invalidado por el sesgo de la parcialidad, que se realice desde una posición unipolar.

No obstante, el desarrollo de la empatía histórica requiere un tratamiento particular, tanto desde la perspectiva de la configuración del pensamiento histórico, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

En efecto, si realizamos el ejercicio de pensar en la utilidad de la empatía para la adquisición de conocimiento histórico es posible observar que puede ser una herramienta intelectual eficaz que permite el uso de la subjetividad, en el esfuerzo por empatar emociones y sentimientos específicos propios con los que experimentaron otros en el pasado, en un ejercicio por comprender la naturaleza de sus actos y pensamientos.

Se trata de una alternativa que pone la subjetividad al servicio de una racionalidad que busca la comprensión y la distinción de perspectivas históricas en contextos históricos variables. Muy cercano a lo que el historiador Edmundo O'

Gorman consideraba como una de las grandes máximas para la investigación histórica, “comprender no juzgar”. (O’ Gorman, 2007).

En realidad, esta preocupación por la utilidad del estudio del pasado al servicio del presente, la posibilidad de la interpretación y la reconstrucción histórica aparece desde Heródoto y los primeros historiadores antiguos, y acompañará a la disciplina durante toda su historia, incluso hasta nuestros días, salvo por el periodo positivista donde la obsesión moderna por la objetividad generó un sentimiento de anti subjetividad generalizado en la historiografía (Pereyra, 1980).

Autores como Barton y Levstik (2004, 229), prefieren el término de *perspective recognition*, y que algunos autores han traducido como toma de perspectiva (Doñate, 2013), para caracterizar de una mejor forma lo que se lleva a cabo en el aula en el proceso de enseñanza de la historia, y distinguir no solo la empatía que concibe la psicología sino inclusive de lo que la historiografía puede aportar al respecto, es decir que para estos autores el proceso que se lleva a cabo en el aula y que se ha entendido como empatía histórica, es más bien una estrategia diseñada para la práctica concreta y cotidiana de la docencia, frente a la problemática del profesor por apropiarse de los contenidos y la falta de interés de los estudiantes por el estudio del pasado.

Desde este pragmático punto de vista, la *empatía histórica*, o más bien la *perspective recognition* (Barton y Levstik, 2004), resulta del reconocimiento por el estudiante, en un proceso incentivado por el profesor, de que cada época está caracterizada por una multitud de perspectivas, y que las actitudes, creencias e intereses de las personas o los grupos, están históricamente y culturalmente situados, como lo estuvieron en el pasado; lo que implica que los estudiantes deben aprender a reconocer que sus opiniones, intereses y puntos de vista, son distintos de los de la gente en el pasado y observar cómo estas distintas perspectivas son parte de la amplia gama de matices que conforman la pintura de la Historia, pero también de su realidad actual.

Es como *ponerse en el lugar del otro*, efectivamente, pues considero que se trata de entender que ese lugar constituye un horizonte particular y forma parte de una amplia variedad de posiciones desde donde se puede observar una época determinada. Según Barton y Levstik (2004), es posible entonces comprender por qué la gente en el pasado pensó, actuó, creyó y se desarrolló de tal forma, tomando en cuenta las distintas circunstancias y factores que le rodeaban y que le hacían posible comportarse de tal manera, ampliando el panorama para la observación del presente, puesto que en ese estar en la perspectiva del otro, se ejercita el análisis por la toma de postura en la propia realidad.

Ahora bien, según Barton y Levstik (2004), se debe reconocer ciertamente el riesgo que implica esta estrategia de caer en el *casualismo*, puesto que este ejercicio de toma de perspectiva nace de la intención de comprender las motivaciones que tuvieron los personajes de la historia o la gente que vivió en épocas anteriores para actuar o pensar como lo hicieron; sin embargo, la comprensión de las consecuencias de esos actos puede correr el riesgo de no tener la importancia suficiente y por ende, en términos didácticos, el estudio del pasado sufrirá un sesgo insuperable.

Esto que se nombra como *perspective recognition*, (Barton y Levstik, 2009) y que considero no es otra cosa que un ejercicio de *empatía histórica*; necesita de un elemento fundamental para llevarse a cabo, y tiene que ver con la conciencia previa de los intereses o preocupaciones propios de los estudiantes, lo cual considero una condición de posibilidad para cualquier esfuerzo didáctico con alumnos de bachillerato, pues es el insumo vital para la búsqueda de algún estímulo que los preocupe por lo que pensaba la gente en el pasado, o por la forma en que actuó tal o cual personaje.

Sus motivaciones, producto de necesidades originadas en su cotidianidad y su contexto social y cultural, constituyen el impulso para tomar su propia perspectiva en el estudio del pasado. También es importante reconocer el riesgo de que los estudiantes emitan juicios para valorar la manera en que actuó la gente en épocas

anteriores, sólo con base en parámetros o condiciones derivadas de su presente; por ello la promoción de la *empatía histórica* dentro del aula debe generarse a través de un proceso de profundización en la conexión emocional o afectiva, del estudiante con la historia.

Según estos autores este proceso atraviesa por lo menos por cuatro etapas: la primera de ellas se refiere a los intereses o tópicos que los estudiantes sienten que necesitan aprender, esto es muy interesante como primer paso puesto que se parte de una necesidad, una condición que les exige su realidad inmediata. Una segunda etapa implica que se debe hacer conexión con la base moral de los juicios de los estudiantes acerca del pasado, es decir, las reacciones a las consecuencias de los hechos históricos. Se profundiza en esta conexión del universo subjetivo del estudiante con los hechos del pasado.

Una tercera etapa avanza profundizando en el muy natural deseo que los estudiantes puedan experimentar por ayudar a gente en el pasado, lo cual constituye un gran factor de enganche o compromiso del estudiante con el estudio del pasado, pues toca sus fibras más sensibles. Y por último, una etapa en la que se desarrolla la disposición del estudiante por aplicar los conocimientos adquiridos para la resolución de problemas de su propia realidad; lo cual les puede evidenciar la utilidad del estudio del pasado y entonces constituir un aprendizaje significativo para sus vidas. (Barton y Levstik, 2004, 229)

No obstante, desde la experiencia mostrada en esta propuesta de intervención didáctica, estas cuatro etapas resultan útiles para desarrollar la *empatía histórica* en el aula, aunque no sigan ese preciso orden, mientras se consiga potencializar otro elemento central de la misma, y que tiene que ver con el vínculo entre la racionalización de los hechos históricos y la dimensión afectiva, subjetiva, de los estudiantes, que podrá manifestarse incluso en un nivel estético con la elaboración de un producto, en este caso, la *representación teatral*.

Se trata de un proceso que se desarrolla a partir de sus preocupaciones, es decir de la racionalización de su presente, impulsado por sus motivaciones afectivas, y que deriva en una producción original, lúdica y coherente de interpretar el pasado. También hace evidente la necesidad de tomar una postura ante la reflexión de las condiciones históricas circundantes y por supuesto la responsabilidad tanto individual como social ante la toma de decisiones y los actos derivados de ella, tal como lo hicieron los personajes históricos en el pasado.

Endacot y Brooks (2013) confirman lo anteriormente señalado, que estamos ante la formación no unívoca de un proceso de aprendizaje teórico-práctico dentro del aula sino de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de manera bidimensional, es decir, que combina, y no de forma asimétrica sino más bien horizontal, una dimensión *cognitiva* con otra *afectiva*. Considero que mediante el uso del teatro como herramienta didáctica es posible conseguir el desarrollo de este proceso. (Véase Anexo 1, p. 131).

2.2.3. El eslabón perdido entre el pasado y el presente: Los jóvenes y la empatía histórica

Es fundamental en el proceso de diseño, elaboración e implementación de cualquier estrategia didáctica, el reconocimiento de los sujetos involucrados en el aprendizaje y, más importante aún, reflexionar en torno a las formas por las que éstos configuran su personalidad, le dotan de sentido a su realidad, asimilan comportamientos y propician otros distintos o renovados, adquieren conocimientos, aprenden y desaprenden actitudes ante la vida, ante sus padres, ante otras generaciones, ante las problemáticas que se les presentan en lo individual y como grupo.

Para los propósitos de esta propuesta didáctica, que consiste en el uso del teatro como herramienta didáctica dentro del aula, debo decir que prefiero el uso del concepto jóvenes (Rodríguez, 2006, p 20), más que el de adolescentes, porque considero que es mucho más nutritivo en el reconocimiento de las dinámicas socio-

culturales por medio de las cuales los individuos entre 15 y 19 años, quienes son los alumnos del nivel medio superior, desarrollan procesos de aprendizaje y de dotación de sentido de su realidad y de toma de postura frente a ella.

Los jóvenes como sujetos que reorganizan, rearticulan o reconfiguran prácticas y representaciones en torno a nuevas maneras de ver el mundo, produciendo narrativas que rompen con la regularidad y homogeneidad de los discursos tradicionales, recombinan y recrean nuevos y viejos elementos, generando rupturas y discontinuidades (Rodríguez, 2006, p 42)

Desde esta perspectiva, los jóvenes, estudiantes del nivel medio superior, son individuos que se desarrollan en un amplio universo simbólico, constituido por los discursos tradicionales y hegemónicos, aprendidos en sus casas, a través de sus familiares mayores, transmitidos a su vez por los medios de comunicación y dispositivos tecnológicos, así como por los discursos institucionales de la comunidad en donde viven, el gobierno, la escuela e incluso la religión.

No obstante es importante reconocer que también forman parte de este amplio universo simbólico (Rodríguez, 2006, p 20) la relación con sus pares, la experiencias generadas en la dinámica de interacción con ellos, no solo social sino también afectiva; las propuestas de las culturas diversas juveniles consideradas en resistencia contra los discursos hegemónicos (Punks, Rastas, Raperos, Rockeros, Bohemios, Jóvenes Revolucionarios, Jóvenes Comunistas, Reguetoneros) los fenómenos de violencia, drogadicción, etc.

Es decir, resulta complejo categorizar la diversidad de posibilidades que los jóvenes estudiantes de bachillerato tienen a su alcance para la dotación de sentido de su realidad. Por lo que una propuesta didáctica debe considerar esta diversidad multipolar de posiciones que pueden darse en un salón de clases; el planteamiento de situaciones de aprendizaje lineales o unipolares y homogéneas resulta limitado debido a estas circunstancias.

Si se busca que el aprendizaje de la historia tenga sentido para los estudiantes, deben considerarse las posibilidades que se encuentran dentro de ese amplio universo simbólico. Es de vital importancia por lo tanto desarrollar una estrategia didáctica que permita esa multipolaridad y divergencia de posturas, así como la posibilidad de tomar en cuenta una multiplicidad de intereses propios de una cotidianidad compleja en la que están insertos los estudiantes como *jóvenes*. Me parece que el teatro como herramienta didáctica dentro del aula permite estas condiciones.

Es un lugar común sostener que *el futuro es de los jóvenes*, sin embargo, resulta algo obvio, puesto que no podría ser el futuro para los ancianos, por cruel que pueda parecer esta sentencia. No obstante, es importante precisar que no se trata del futuro que inevitablemente llegará para aquellos que son jóvenes sino de las formas en que éste se presente, y ello dependerá de los cambios que la generación de jóvenes traiga con sus acciones u omisiones. La formación de estudiantes jóvenes puede marcar una diferencia importante en el porvenir, desde este punto de vista.

Se han escrito cosas interesantes al respecto de lo que se conoce como *culturas juveniles* (Valenzuela, 1997), justamente para resaltar la importancia de los jóvenes como sujetos históricos, portadores de cambio, del cambio social y cultural. Desde la filosofía se ha comprendido la impronta que trae consigo para los tiempos venideros el impulso de una nueva generación, los jóvenes de hoy tienen mucho del pasado, de los discursos, de las costumbres, de los valores y tradiciones de sus antepasados, pero también llevan consigo la semilla del mañana, de lo que aún no es, de lo inusitado, de otras formas de ser y de actuar. (Ortega y Gasset, 1998). Desde la filosofía de la Historia, Erick Khaler (1968), ha dado cuenta de este fenómeno de la historia y de los sujetos que lo ponen en marcha. Este eslabón que conecta el futuro y el pasado en el presente de una nueva generación se llama *empatía histórica*, y es posible darle vida con estrategias adecuadas, como lo es la *representación teatral*.

Según la teleología de la historia universal, en la evolución de las formas artísticas puede observarse el desdibujo de las formas religiosas y humanas hasta alcanzar la abstracción total; cada generación de artistas lleva consigo el conocimiento de las técnicas más refinadas del arte clásico, no obstante, también porta un nuevo impulso vital, cierta inspiración y creatividad nunca antes vista, nuevas formas de los tiempos presentes, proyectadas hacia lo desconocido, lo histórico. Los jóvenes estudiantes de bachillerato de hoy participan de este fenómeno que los docentes no pueden obviar, y que bien podrían aprovechar en beneficio de los procesos de enseñanza aprendizaje de la Historia que estén en ciernes, el pasado y el futuro están en el presente del salón de clases, por lo que una estrategia que esté centrada en el desarrollo de la empatía histórica como contacto entre ambos, tendrá un insumo nutritivo, amplio, y sobre todo que al movilizarse también se inicia un *juego*, aprendido, cuyas consecuencias son insospechadas para el mañana.

Al respecto, según las reflexiones del apartado anterior, se puede sostener que la empatía histórica es la experiencia en el presente, de las expectativas que se tenían en el pasado, es decir, el pasado en su futuro, así pues, en el presente. Y ninguna otra generación dentro de una sociedad tiene más aptitud para desarrollar este fenómeno de la temporalidad histórica, que puede ser capaz de dotar de sentido al estudio del pasado y conseguir de esa forma el aprendizaje significativo de la historia, como es la generación de jóvenes estudiantes de bachillerato, puesto que llevan consigo en cada momento ese esfuerzo de autoafirmación individual y social entre su experiencia, dotada de elementos del pasado, y sus expectativas, es decir ese pasado dotado de vida y problematizado en su presente.

De acuerdo con Koselleck (1993, p 336), toda historia es posible en tanto que los sujetos que la realizan, como quienes la investigan, la comprenden y le dotan de sentido, es decir, historiadores, profesores y estudiantes de la materia de Historia, están necesaria e indisolublemente anclados en dos dimensiones del tiempo histórico, a saber, *el espacio de la experiencia y el horizonte de la expectativa*. Y es

en esta relación donde es posible la historia y sobre todo la *empatía histórica* como competencia para la comprensión del pasado en el presente. Es necesario prever cómo se puede poner en práctica dentro del aula, pero es clave entender su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico, como un elemento propio de la condición humana misma.

Se puede decir que todas las categorías condicionales que se han mencionado para las historias posibles se pueden aplicar individualmente, pero ninguna es concebible sin estar constituida también por la experiencia y la expectativa. Por lo tanto, nuestras dos categorías indican la condición humana universal (...) en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena. En este sentido, la *Historie* se concibió desde antiguo como conocimiento de la experiencia ajena (...) también la expectativa se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir. (p. 338).

Efectivamente, en el proceso de aprendizaje del conocimiento histórico se cuenta con al menos dos posibilidades, la investigación de una experiencia ajena del pasado, verbalizada y configurada lingüísticamente (Koselleck, 1993, 333); y la configuración lingüística de una experiencia propia del pasado, es decir, una interpretación del este. En este sentido, lo que los estudiantes ensayan como empatía histórica a partir de una representación teatral dentro del aula es la tensión entre ambas posibilidades.

De tal forma, la empatía histórica que se genera en el aula se puede realizar en la representación teatral como la configuración de un lugar histórico, un sitio de inteligibilidad para la reconstrucción y desde la que se posibilite la interpretación del pasado, tomando en cuenta las necesidades de ese punto en el espacio y el tiempo, es decir, en la experiencia y la expectativa de los estudiantes.

Para el autor de *La escritura de la historia* (Certeau, 2006), existe una tensión insalvable pero fundamental entre la realidad del hecho histórico y la producción de

sus discursos como resultado de la interpretación del mismo, pues se abre *un mundo de inteligibilidad*, y puede decirse que es ahí donde radica la *empatía histórica*. Es decir, el que hacer del aprendizaje de la Historia es en la práctica análisis e interpretación del pasado en el presente, por lo que puede decirse que “el hecho histórico es resultado de una praxis, acto y afirmación de sentido” (Certeau, 2006).

El conocimiento histórico es entonces descubierto entre “el sentido que se ha convertido en objeto y el sentido que permite comprenderlo” (Certeau, 2006). Así entonces, el estudio de la realidad histórica está orientado por ese elemento que se confronta a sí mismo en el actuar de la investigación y la interpretación. Detrás de cada sociedad y de cada época, y podríamos agregar que de cada generación de jóvenes, hay un sentido histórico en construcción.

Desde el momento en que se busca el sentido histórico de una ideología o de un acontecimiento, se encuentran no solamente métodos, ideas o una manera de comprender, sino la sociedad a la que se refiere la definición de lo que tiene sentido. Si existe, pues, una función histórica que especifica la confrontación incesante entre un pasado y un presente, es decir, entre lo que organizaba a la vida o al pensamiento y lo que permite hoy en día pensarlo, existe también una serie indefinida de sentidos históricos (Certeau, 2006).

Efectivamente, es comprensible la necesidad de buscar el sentido por el estudio del pasado, como una orientación que surge en el presente, desde el lugar histórico que nos invita a preguntar y responder al respecto de nuestra realidad y nuestra condición humana. Es decir, una de las características elementales que determina el trabajo de un historiador se refiere al *lugar*, o sea, la posición social desde la que escribe y todo lo que en ella está implicado. El discurso se produce bajo la convención de una institución, y como texto se inscribe en el marco de un diálogo intertextual bien delimitado por ese espacio.

Debe distinguirse entre el acontecimiento como un lugar de inteligibilidad y el hecho como un lugar de definición de su sentido. De esa manera la historia tiene la

posibilidad de *revivir a los muertos* en su relato y de ponerlos a interactuar con los vivos en la difusión y puesta en práctica del discurso que inaugura. En efecto, se abre la posibilidad de hacer uso de la Historia como un espacio para la representación del pasado en el presente, identificar personajes y generar la empatía que permita la interpretación de su sentido. La configuración de un escenario, como el sitio ideal en el presente para ese pasado, que se revivirá entre los espectadores-lectores.

La lectura y la escritura son actos sociales, sostiene Chartier (1996), que han sido perfectamente entronizados en la cultura de la modernidad. Esta afirmación es contundente y ha dado motivo de serias discusiones, pues pareciera que antes de la aparición de la cinematografía, como un lenguaje capaz de narrar bellas historias, o retratar épocas distantes, no existía una mejor manera de conocer, viajar, aprender, reconstruir la realidad por dentro y por fuera, que no fuera a través de los libros; sin embargo, en el siglo XX y más aún en lo que va del siglo XXI, podría cuestionarse la capacidad de la literatura para describir la experiencia de la modernidad, frente al lenguaje del cine o de los *smartphones*, por ejemplo.

Lo cierto es que la imaginación sigue apelando a la lectura, como fuente del máspreciado alimento, frente a circunstancias y fenómenos inusitados propios de la era global (Pandemia y aislamiento), que cuestionan la vigencia de los libros, como objeto imprescindible para la adquisición del conocimiento. Entre los estudiantes de bachillerato, los medios electrónicos, las redes sociales y en general el desarrollo de las llamadas tecnologías de la información y el conocimiento son un elemento indispensable de su cotidianidad, pero no por ello debe desestimarse la práctica de la lecto-escritura, como herramienta indispensable para el aprendizaje de la Historia. El teatro para la enseñanza de la Historia dentro del aula necesita fundamentalmente de este instrumento didáctico.

Considero fundamental para la formación docente entender que la lectura y la escritura, a la luz de esta reflexión, debe seguir siendo el principal medio y quizá hasta fin en sí mismo de toda estrategia didáctica, el basamento de toda actividad

dentro y fuera del aula, con pretensiones de una enseñanza aprendizaje efectiva y significativa.

Bien, yo no puedo emitir un juicio al respecto y estoy lejos de permitirme tal cosa. Pero me sostengo en que, si lo que uno quiere es educarse y formarse, es de fuerzas humanas de lo que se trata, y en que sólo si lo conseguimos sobreviviremos indemnes a la tecnología y al ser de la máquina. (Gadamer, 2000, p. 5).

En conclusión, puedo decir que todo ejercicio de *empatía histórica* dentro del aula implica para los jóvenes estudiantes del nivel medio superior, así como para el docente, un problema *hermenéutico*, es decir, *un fenómeno de comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido* (Gadamer, 1993, p. 23) es decir, implica la comprensión de hechos del pasado, cuya naturaleza puede observarse independiente del presente, o de las expectativas que puede proporcionar para el porvenir.

En otras palabras, *el grito de Dolores 1810* es un hecho que puede estar ahí en el pasado, independiente de sus interpretaciones posteriores; sin embargo, la comprensión de tal acontecimiento se encuentra en su interpretación, en el sentido del que se dota a ese hecho en el presente, y de su verbalización o de su configuración lingüística.

Los estudiantes al realizar una *representación* teatral ponen en *juego* ese pasado que radica en su presente¹, con las expectativas que genera en su presente,

¹ Entiendo por *juego* el significado que se le otorga como actividad portadora de sentido, comprensión e interpretación, que aparece en la tradición alemana a partir de J. Huizinga, en *Homo Ludens*, pero recogida para mayor cercanía con este trabajo por G. Gadamer (1993, p 143), en *Verdad y Método*. “El término alemán correspondiente, *das Spiel*, posee una serie compleja de asociaciones semánticas que no tienen correlato con el español, y que hacen difícil seguir el razonamiento que se plantea en los capítulos siguientes. La principal de estas asociaciones es la que lo une al mundo del teatro: una pieza teatral también es un *Spiel*, *juego*, los actores son *Spieler*, jugadores, la obra no se interpreta sino se juega: es *wirdgespielt*. De este modo el alemán sugiere inmediatamente la asociación entre las ideas de juego y representación, ajena al español.”

a partir de sus intereses y preocupaciones que le dotan de sentido a lo acontecido, sin dejar de lado la naturaleza del hecho representado, en ese sentido la experiencia de la *empatía histórica* puede abarcar ambos tiempos. Tal y como es que ya lo hacen los jóvenes en su ser social, pues contienen, y en su lenguaje es evidente, tanto el pasado como el futuro en su presente.

La experiencia de la *empatía histórica* dentro del aula podemos decir que constituye una *experiencia hermenéutica*. Un ejercicio con el que los jóvenes están familiarizados en su cotidianidad. “*Comprender e interpretar textos no es solo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia, a la experiencia humana del mundo*” (Gadamer, 1993, p 12).

Finalmente, de acuerdo con las reflexiones desarrolladas en este capítulo, puede decirse que el teatro dentro del aula resulta una estrategia de intervención didáctica posible, factible y pertinente, que convierte el acto de enseñar en un acto de comunicación y sobre todo en un acto creativo, siempre y cuando se lleve a cabo con base en una buena planificación que integre los contenidos del programa de la materia, y que movilice los saberes del docente desde una apropiación de los mismos, fundada en la investigación y la interpretación histórica.

Por otra parte, el teatro dentro del aula resulta una herramienta adecuada para desarrollar la empatía histórica, que es también interpretación histórica y que surge de la necesidad de comprender el pasado en su relación con el presente, con la idea del tiempo y con la idea de la condición humana misma. Se convierte en la posibilidad didáctica para imaginar e investigar, y apropiarse de los contenidos temáticos tanto por los docentes como por los jóvenes estudiantes.

La empatía en un sentido amplio, es decir, el ponerse en el lugar del otro, permite realizar un ejercicio de subjetividad del que desde la antigüedad los historiadores se han valido para realizar su labor. La empatía histórica como una estrategia de intervención didáctica para la enseñanza aprendizaje de la Historia dentro del aula debe partir del reconocimiento de las necesidades e intereses tanto

de los estudiantes como del docente, para que sea posible establecer ese vínculo entre la racionalidad y la afectividad, que sea capaz de dotarla de significatividad.

En el punto de encuentro entre la racionalización de los hechos históricos y la dimensión afectiva de apropiación de los mismos es donde surge la empatía histórica, el teatro dentro del aula puede llevar a los participantes a ese momento clave para el aprendizaje de la Historia, pues promueve con todas sus cualidades didácticas antes mencionadas, ese vínculo entre las dos dimensiones, cognitiva y afectiva. Por ello, los jóvenes, resultan ser los mejores representantes de la necesidad de la empatía histórica, para dotación de sentido del pasado en su presente.

CAPÍTULO 3. APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA MEDIANTE LA REPRESENTACIÓN TEATRAL DE LA OBRA *MIGUEL HIDALGO* (ANÓNIMO DEL SIGLO XIX).

3.1. Propuesta didáctica para el estudio del proceso y los problemas de la construcción del Estado mexicano y de la ciudadanía, a partir del movimiento insurgente de Miguel Hidalgo.

La propuesta que aquí se presenta, *El teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia*, se implementó con un grupo de quinto año de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel No. 6. “Antonio Caso”, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los trabajos en el aula para el desarrollo de dicha propuesta tuvieron como propósito el desarrollo de actividades encaminadas a promover la *empatía histórica* por medio de la representación teatral, que permitiera lograr un aprendizaje significativo de la asignatura de Historia de México, con base en los objetivos que plantea la unidad y los alcances a través de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que establece.

Dicha propuesta tuvo como título *“El teatro como puente de comprensión, entre el pasado y el presente”* y consistió en la puesta en escena de una adaptación

de la obra de teatro *El cura Hidalgo*”, de autor anónimo. Para tal efecto, se plantearon los siguientes objetivos particulares:

El estudiante:

- Reflexionará en torno al contexto histórico de la Independencia de México de 1810, tomando en cuenta conocimientos previamente adquiridos.
- Comprenderá las interpretaciones del papel de Miguel Hidalgo en la historia de la independencia de México.
- Identificará con base en el ejercicio de comprensión de textos, los discursos históricos elaborados por las distintas facciones que se encontraron en pugna ideológicamente en la construcción de un discurso histórico con la expectativa de configurar un proyecto de nación independiente, durante la primera mitad del siglo XIX.
- Realizará de manera colaborativa la representación teatral de una adaptación de la obra *El cura Hidalgo*, de autor anónimo, con base en la expectativa de propiciar la *empatía histórica* dentro del aula. A partir de ello, identificará las características del discurso histórico subyacente en dicha obra, y comprenderá que la historia es posible gracias a la interpretación como instrumento de dotación de sentido de los acontecimientos.
- Debatirá y expondrá sus ideas en torno a la dificultad de unificar un discurso histórico para el establecimiento de un proyecto de nación posterior a la independencia de México.

Como se ha indicado, la propuesta didáctica se desarrolla para la materia de Historia de México II (Plan 1996. Actualización 2016), dentro del Plan y Programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria (UNAM), específicamente para la unidad 3, cuyos temas y subtemas considerados son los siguientes:

3. La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo

3.1 Origen, cambios y permanencias del Estado nacional

b) Formas de gobierno, proyectos de nación y luchas por el poder: monarquismo y republicanismismo; liberalismo y conservadurismo en el siglo XIX; nacionalismo revolucionario y neoliberalismo.

c) Desafíos en la consolidación del Estado: regionalismo, poder centralizado, intervenciones extranjeras, política exterior, sistema de partidos e intentos de democratización". (Plan de Estudios, 1996 p 3).

El desarrollo de dicha intervención didáctica tuvo como orientación el propósito general de la asignatura:

El alumno aplicará los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para la comprensión de la Historia de México en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas y desafíos actuales, mediante el manejo de herramientas propias de la historiografía y de otras disciplinas afines, como la búsqueda de información con rigor académico, la comprensión de textos en español y otras lenguas, la escritura reflexiva, el análisis crítico, la capacidad de síntesis y la investigación fundamentada. (Plan de Estudios, 1996, p. 3).

Así como el propósito específico:

El alumno explicará el proceso y los problemas de la construcción del Estado mexicano y de la ciudadanía, en razón de su estructura, funcionamiento y relaciones con el contexto internacional, para actuar como ciudadano responsable y con capacidad para la colaboración, organización y participación en la vida pública del país. (Plan de Estudios, 1996, p. 3).

Con base en las propuestas de trabajo descritas en el programa de la asignatura, se buscó que el trabajo con los estudiantes impactará en el aprendizaje de los siguientes contenidos:

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
<p>3.1 Origen, cambios y permanencias del Estado nacional</p> <p>-Formas de gobierno, proyectos de nación y luchas por el poder: monarquismo y republicanismo; liberalismo y conservadurismo en el siglo XIX; nacionalismo revolucionario y neoliberalismo.</p> <p>3.2 Los derroteros de la ciudadanía</p> <p>a) Proyectos y contextos en la definición del ciudadano en los siglos XIX y XX</p>	<p>3.4 Contrastación de distintos tipos de fuentes para explicar las características de los regímenes monárquicos y republicanos y las confrontaciones que han tenido por detentar el poder y por establecer un proyecto de nación, desde la perspectiva del liberalismo, el conservadurismo, el nacionalismo revolucionario y el neoliberalismo.</p>	<p>3.12 Sensibilidad frente a las responsabilidades ciudadanas, al respeto a los derechos humanos y a las libertades políticas</p> <p>3.13 Rigor crítico para la adecuada selección y manejo de fuentes, así como para la elaboración de argumentos sólidos.</p>

3.2. Características del grupo de quinto año de la ENP Plantel 6. Antonio Caso.

El grupo estuvo conformado por 50 estudiantes, entre hombres y mujeres, todos en un rango de edad que va entre los 15 y 17 años. En general el grupo tenía características visibles de buena comunicación grupal, disciplinado, serio o poco dado al juego. La mayoría de ellos se mostraron desde la primera sesión interesados en los estudios de la asignatura, así como en el trabajo que realizaríamos en el aula, salvo un par de estudiantes que denotaban desgano ante

cualquier proposición, y de quienes el mismo profesor titular me hizo notar que esa actitud los acompañó a lo largo de todo el ciclo escolar, que estaba ya por concluir.²

Es importante considerar que cada grupo escolar es distinto, por la composición individual de los estudiantes, así como por su dinámica grupal, y esto puede ser un factor decisivo al momento de planificar cualquier proyecto de intervención didáctica.

Existen factores en la práctica educativa que están orientados en gran medida por la contingencia, y este es uno de ellos, el grupo está formado por seres humanos, con preocupaciones, intereses y diversas situaciones particulares, que en cada sesión podrían comportarse de forma inusitada. Este es un elemento que siempre debe estar presente en el trabajo en aula, y el profesor debe estar dispuesto a flexibilizar su planeación y a desempeñarse de manera creativa, es decir, no significa que se olvide de su planificación y caiga en el extremo de la espontaneidad, sino que pueda ser capaz de usar los distintos elementos que había dispuesto para la sesión y reorganizarlos en función de circunstancias no esperadas.

Los estudiantes se mostraron receptivos desde la primera actividad, lo tomaron con seriedad y compromiso, siempre pendientes en reflexionar en torno a las proposiciones que les hacía con respecto al tema de la secuencia. Siguieron atentamente mi exposición. Me pareció que se trataba de un grupo que ha desarrollado el pensamiento crítico puesto que no daban por sentadas mis aseveraciones históricas hasta que no reflexionaban en torno a los argumentos que les proponía. Es un grupo que está habituado a la observación, pude darme cuenta de esta característica ya que escuchaba los comentarios al respecto de mis diapositivas, de mi comunicación verbal e incluso de mi lenguaje corporal.

² El periodo de desarrollo de la intervención coincidió con los conflictos propiciados por las demandas de los jóvenes por mayor equidad de género y tolerancia, por ello algunos estudiantes salían para participar en sus asambleas o realizaban paros. En ese sentido no hubo regularidad en el ciclo escolar y se tenía una permanente tensión por los problemas en el plantel que generaron apatía y descontento.

Considero que también se trata de un grupo flexible en cuanto a la posibilidad de efectuar actividades distintas o diferentes de las ya realizadas, es decir, dispuestos en adaptarse al cambio o a nuevas circunstancias. Demostraron una capacidad de adaptación al trabajo de la secuencia de manera casi inmediata; de hecho, vale decir que llevaron a cabo el montaje de la obra de teatro propuesta en la intervención didáctica de un día para otro. En este sentido también es importante reconocer su capacidad para el trabajo colaborativo, habilidad que ellos mismos manifestaron haber descubierto en el curso de las tres sesiones. Algunos de los estudiantes demostraron habilidades artísticas que ya reconocían, es decir, algunos eran proclives al dibujo o a las artes estéticas, y uno en particular, ya en la representación de la obra mostró habilidades histriónicas que destacaron entre sus compañeros, mismas que él mismo no sabía que contaba con ellas. Lo cual también fue un descubrimiento alentador. Lo dejo aquí porque voy reforzar las conclusiones, aunque parezca un poco repetitivo

Los jóvenes se mostraron observadores y críticos ante la perspectiva de aprendizaje propuesta con el uso de la representación teatral como herramienta didáctica, manifestaban en un principio que se trataba de un trabajo muy interesante pero que quizá requiere mucho más tiempo de preparación como para pensar que todos los temas del contenido del programa de la materia podrían desarrollarse de esta forma específicamente.

Debo mencionar también que es importante reconocer entre las personalidades individuales del grupo, aquellos cuyas características los posiciona como líderes de opinión o incluso de organización dentro del mismo. Me encontré con una joven, miembro de una organización feminista dentro de la preparatoria, la cual cuestionaba desde la perspectiva de género cualquier actividad o enunciado que proponía, para reconocer en ellos algún viso de patriarcado o de discurso machista que pusiera en evidencia la inoperatividad de mi secuencia por no encontrarse dentro de los principios mínimos para que el grupo participara de ella.

Tuve que ser muy cauteloso en el trato con la joven estudiante y en general con el grupo, consciente de su postura política, incluso una postura que me parece correcta, y decidí actuar en consecuencia por lo que tuve que ser más explícito en cuanto a mis intenciones, es decir, en dejar de manifiesto que mi propuesta tenía la intención de fomentar el humanismo y no de obstaculizarlo. Pude percatarme que en cuanto ella aprobaba mi discurso el grupo también lo hacía prudentemente.

En el caso de estos grupos, que no se conocen hasta que ya se encuentra el profesor en el aula, el profesor debe ser muy flexible y sensible para reconocer estos elementos, que pueden significar el éxito o el fracaso de la comunicación y por ende de la secuencia didáctica y sus propósitos. Ya en el apartado anterior mencioné las posibilidades que se plantea para el profesor enfrentar la diversidad de los jóvenes como sujetos sociales dentro del salón de clases.

Al llegar al salón, me encontré con dos condiciones determinantes para el desarrollo del trabajo, la primera es que se trataba de un grupo bastante numeroso de estudiantes, lo cual me implicó un esfuerzo considerable en un principio para concentrar la atención de todos en la aventura didáctica que emprenderíamos juntos.

En mi experiencia docente anterior había trabajado con grupos de no más de 30 alumnos, por lo que fue importante este cambio para mi desempeño general durante esta sesión y las subsecuentes. El lenguaje corporal debía considerar un grupo más amplio, la mirada y otras técnicas para entablar comunicación con el grupo debían de tomar en cuenta en todo momento esta condición.

Era notoria la expectativa de la mayoría de ellos por lo que iba a suceder y sobre todo la curiosidad por el carácter y la personalidad de este nuevo profesor que llegaba como una especie de invasor a su espacio de estudio, a pesar de que el profesor titular les había notificado previamente de que se llevaría a cabo este trabajo.

El profesor titular les ofreció que de colaborar con este ejercicio que implicaría algunas sesiones de su atención y compromiso, serían beneficiados en las calificaciones del periodo que estaba por terminar, sobre todo aquellos que estaban un poco rezagados en ese aspecto, lo cual funcionó para mantener el interés de los menos cercanos al estudio de la historia. Sin embargo, algunos de los estudiantes denotaban desde un inicio su entusiasmo por esta nueva actividad que salía de su rutina académica y que tenía que ver con una de las materias de su mayor aprecio. Así que al avanzar los primeros minutos de la primera sesión contaba ya con toda su atención.

La segunda condición, tenía que ver con las características espaciales y tecnológicas para el buen curso de la secuencia. El salón es espacioso, iluminado y ventilado, a pesar de la concurrencia de medio centenar de estudiantes, lo cual permitió el desarrollo del trabajo sin inconvenientes de esta naturaleza. El aula contaba con luz eléctrica, proyector, así como equipo de audio para el desarrollo de las actividades. No contaba con *internet*, lo cual, si resulta una carencia importante, pues los mismos alumnos se mofaban de que en una escuela de este nivel no se contara con este recurso, ya que la mayoría de ellos podía hacer uso del servicio en sus propios móviles sin problema, pero para el desempeño de las labores docentes no está disponible. Sin embargo, cumplía con todas las condiciones materiales y técnicas mínimas necesarias.

El turno vespertino de la preparatoria, con menor presencia estudiantil, determina en alguna medida el humor relajado de los estudiantes, sin embargo, el clima cálido de los días de abril también implicaba cierta incomodidad latente en todo momento, tanto para los estudiantes como para mí, sobre todo con un grupo tan concurrido. Así que de alguna forma se compensaban esos factores.

3.3. Sesiones de trabajo

A continuación, se describen las cinco sesiones de trabajo, explicando las actividades de cada una, así como los aspectos técnicos y didácticos que se ocuparon.

Sesión 1.

Encuadre y contextualización.

Duración 50 minutos.

<i>Objetivos de aprendizaje</i>	<p>El estudiante comprenderá los propósitos y motivaciones que animan esta planeación didáctica, con base en el marco de la realización de un proyecto de intervención didáctica; Identificará el papel tanto del profesor como del estudiante en cada una de las actividades que se desarrollarán dentro de la misma.</p> <p>Comprenderá la naturaleza, el propósito y la expectativa, de cada una de las actividades que se llevarán a cabo dentro y fuera del aula.</p> <p>Reflexionará en torno al contexto histórico de la independencia de México de 1810, tomando en cuenta conocimientos previamente adquiridos.</p>
<i>Actividad 1</i>	<p>Presentación y encuadre. Duración 25 minutos.</p> <p>El profesor se presentará formalmente ante el grupo y expondrá el objetivo general y los objetivos específicos de la planeación didáctica, así como las actividades a implementar durante el desarrollo de esta.</p> <p>El estudiante podrá manifestar dudas y comentarios al respecto de su papel dentro de las actividades de manera general o específica que se llevarán a cabo dentro o fuera del aula.</p> <p>El profesor establecerá las condiciones y posibilidades de trabajo de los estudiantes dentro y fuera del aula. 15 minutos.</p>
<i>Actividad 2</i>	<p>Conocimientos previos. 15 minutos</p> <p>Los estudiantes seleccionados al azar, guiados por el profesor, realizarán una breve narración anecdótica de la manera en que celebran el 15 de septiembre; y posteriormente una descripción escrita de la idea de Hidalgo que se han formado durante su trayectoria escolar. (Véase anexo, p 137)</p>
<i>Actividad 3</i>	<p>Línea del tiempo. 10 min.</p>

	El profesor realizará una breve semblanza de los acontecimientos históricos que desembocaron en el movimiento de independencia de México y en su consumación, con base en la exposición de una línea del tiempo.
Recursos	(Profesor) Presentación Power Point Línea del tiempo
Requerimientos técnicos	Proyector Computadora Equipo de audio
Evidencias de aprendizaje	Narración escrita del 15 de septiembre en sus vidas Uso de formato entregado por el profesor
Forma de evaluar	Actividad no evaluable
Instrumento de evaluación	No aplica

Descripción de la sesión.

Mi primera actividad fue realizar el encuadre de la sesión y de las sesiones posteriores. Me presenté como profesor estudiante de *MADEMS* les expliqué en términos generales en qué consistía mi proyecto de investigación y cuáles eran los propósitos que perseguían las actividades diseñadas previamente, así como las expectativas de estas y de su colaboración y participación en ellas.

Elegí a dos estudiantes coordinadores de la secuencia, que previamente se propusieron voluntariamente, para auxiliarme en la mediación de la comunicación con el grupo, durante las sesiones y fuera de las mismas. Cabe mencionar que esto representó una gran ventaja estratégica, ya que los estudiantes funcionaron de manera eficaz en la transmisión de la información para la planeación de las actividades, así como para la coordinación de los distintos grupos de trabajo dentro del aula. Sin duda un gran descubrimiento técnico para el desarrollo de la didáctica en el aula.

Comencé la interacción con los estudiantes para tratar de generar el ambiente de conocimiento propicio para el desarrollo del tema, que tenía que ver con el personaje histórico de Hidalgo y las distintas interpretaciones del mismo, utilizando el significado que tiene en su vida cotidiana, para lo cual les pedí que me describieran cómo experimentaban la celebración en sus casas, con su familia, la efeméride del 15 y 16 de septiembre, de forma anecdótica.

Mientras tanto, los coordinadores repartían a cada estudiante un formato donde debían describir cuál era la idea que tenían del personaje Hidalgo, producto de la enseñanza de la historia de México que habían recibido en su educación y media básica. Como lo muestran los videos y las fotografías que se encuentran en el anexo, los estudiantes desarrollaron una buena participación y denotaron interés en la actividad.

Posteriormente, como correspondía a la siguiente actividad, pretendía la muestra del video realizado por Paco Ignacio Taibo. *“La historia no contada de México: El cura Hidalgo y sus amigos”*, como introducción a mi exposición al respecto de la de la personalidad rebelde de Miguel Hidalgo, que lo llevaría a iniciar el movimiento de Independencia de México, cuestionando la idea del personaje como “Padre de la patria”, que construyó la historia oficial.

Sin embargo, mi equipo de cómputo presentó una falla inesperada y me fue imposible reproducir el video en dicha sesión, por lo que tuve que realizar mi exposición sin el apoyo audiovisual y únicamente apoyado por la presentación en *Power Point* que tenía dispuesta para tal propósito, no sin perder valiosos minutos en el intento de reparar la falla técnica.

Ante esta situación un tanto confusa, en la que los estudiantes se manifestaron inquietos por la interrupción inusual del flujo de la intervención, y que tenía que ver con fallas técnicas de las que ellos no eran responsables, decayó por supuesto el ánimo de seriedad y confianza con el que había iniciado la sesión y se tornó incierto. No obstante, pude recobrar su atención usando técnicas de control de grupo que

tuvieron que ver con propiciar la participación de los estudiantes durante mi exposición. Al final pudo superarse el escollo, aunque la planeación había experimentado cambios en el desarrollo de las actividades y los tiempos de trabajo que implicaron un reajuste. Ahora tenía menos tiempo.

Esta experiencia fue fundamental, puesto que es importante tomar en cuenta que no importa lo bien estructurada que esté la planificación de la clase, se deben considerar estos cambios producto de situaciones inesperadas que pueden suceder en el aula con respecto a cualquiera de los elementos involucrados, ya sea la escuela misma, condiciones extra aula, fallas técnicas, e incluso cuestiones subjetivas que se refieren al carácter o la personalidad de los mismos estudiantes y el curso de su vida cotidiana.

Al final de la primera sesión, los estudiantes se mostraron animados y entusiastas en discutir históricamente la figura de un personaje mítico en la historia de México, como lo es Miguel Hidalgo, interesados en sus distintas interpretaciones, que cuestionaban la idea que ellos tenían y que les había inculcado la historia oficial, propiciando a la secuencia un guiño crítico, previo a la introducción de la herramienta didáctica, en este caso el teatro.

De la misma manera se manifestaron interesados en la forma de tratar la historia por medio de la representación teatral y se notaba en su rostro ese ejercicio de imaginación de visualizar la manera en que eso sucedería en el aula. Así que de acuerdo con esta observación, la primera sesión, a pesar de las fallas técnicas y lo que ello implicó en la reestructuración de la planeación, resultó enriquecedora y fructífera para los propósitos esperados, se propició el pensamiento histórico y se utilizaron los conocimientos previos de los estudiantes, así como se agudizó cierta visión crítica de los mismos, además de que se propició el despertar de su creatividad en el ejercicio de imaginar cómo pondrían en escena una obra histórica en el aula.

El trabajo para los coordinadores fuera de la sesión fue el de generar una lista con los estudiantes y el rol que deseaban ocupar en la representación teatral. Adelantando camino para la tercera sesión, en donde se pondría en escena la obra antes mencionada.

Sesión 2.

Título: Hidalgo, la construcción de un personaje.

Duración: 50 Minutos

<i>Objetivos de aprendizaje</i>	<p>El estudiante comprenderá la interpretación histórica de Miguel Hidalgo que surgió a partir del llamado “patriotismo criollo” (O’ Gorman, 1999, p. 23), durante la primera mitad del siglo XIX.</p> <p>El profesor introducirá al grupo en la dinámica de preparación para la representación teatral de la obra “El cura Hidalgo”, de autor anónimo. (Ver anexo, p 141).</p>
<i>Actividad 1</i>	<p>Miguel Hidalgo. Un personaje. 40 minutos.</p>
	<p>El profesor realizará una breve semblanza de la forma en la que se interpretó la historia de Miguel Hidalgo en el movimiento de Independencia de México durante el siglo XIX, a partir del surgimiento del “patriotismo criollo”, durante la exposición cuestionará la idea del personaje como “Padre de la patria” que construyó la historia oficial.</p>
<i>Actividad 2</i>	<p>Comisiones de trabajo. 10 min</p>
	<p>El profesor organizará con la participación de los coordinadores de proyecto, las distintas “comisiones” conformadas por los mismos estudiantes del grupo, que tendrán como prioridad la puesta en escena de la obra “Miguel Hidalgo”, (Guión, Actrices y Actores, Escenografía, Producción, Vestuario y Maquillaje), tendrán tiempo estos equipos para conocer sus funciones, metas y objetivos, tanto individuales como grupales; así como de interactuar entre ellos y realizar una breve discusión al respecto de la forma en que podrán implementar la puesta en escena. El profesor les hará entrega de una la obra original.</p>

Actividad 3	Lectura en casa. 120 min Los estudiantes realizarán en casa la lectura de la obra original y el equipo de “Guión” realizará una adaptación propia del acto “Grito de Independencia”, misma que será el objeto de la representación de la sesión 4. Todos entregarán un reporte de lectura para la sesión 3. Escrito en Word. Arial 12. Introducción, comentarios, conclusión y fuentes.
Recursos	(Profesor) Utilizará una presentación en Power Point. Obra impresa. “El cura Hidalgo”, (2018) de autor anónimo. Los videos: Carlos Herrejon Peredo. (2010) “Hidalgo y el grito” disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=jjXVyX_Q-yY&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3iT8D_hwxZXrVbGiQLhXWJe0_M_p4fYQYyffecSXrkTYL5prs1fvEn6Yk y “Mentiras que te contó la escuela sobre Hidalgo”. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=hHKuYmJo62M
Requerimientos técnicos	Proyector Computadora Equipo de audio
Evidencias de aprendizaje	Formación de los equipos. (Ver anexo, p 140) Reporte de Lectura de la obra original Escrito en Word. Arial 12. Introducción, comentarios, conclusión y fuentes.
Forma de evaluar	Actividad formativa no evaluable
Instrumento de evaluación	No aplica

Descripción de la sesión. La segunda sesión tuvo el propósito de que el estudiante reflexionara en torno a la interpretación histórica de Miguel Hidalgo que surgió a partir del llamado “patriotismo criollo” durante la primera mitad del siglo XIX, y se introducirá en la dinámica de representación teatral de la obra “*El cura Hidalgo*”,

de autor anónimo. Sin embargo, debido a las fallas técnicas de la primera sesión antes mencionadas, después de una breve introducción al respecto del “*patriotismo criollo*”, y en la exposición de algunas imágenes de dibujos, pinturas y estatuas del Hidalgo, di pasó a la reproducción del video que había quedado pendiente.

El video de Paco Ignacio Taibo, que use en mi primera intervención, acentúa la idea de que la historia de Miguel Hidalgo ha sido utilizada política e ideológicamente desde el siglo XIX, y que existen diferencias en los usos que los distintos grupos políticos a lo largo de la historia han hecho del personaje mítico, a pesar de que una investigación histórica puede dar cuenta de una visión un tanto más objetiva del personaje, lo interesante en este aspecto es abrir el panorama de los estudiantes para que puedan explicarse a Hidalgo no como un hecho dado por la historia oficial sino más bien como un constructo histórico que vale la pena desmitificar y entender cabalmente el origen, causas y motivos, de sus distintas interpretaciones.

Los estudiantes se mostraron atentos e interesados en la observación del video. Posteriormente se llevaron a cabo opiniones al respecto de la necesidad de entender la historia del personaje Hidalgo, no solo en el contexto de su papel en el hecho de la Independencia de México, también históricamente discutible, sino en el contexto de sus distintas interpretaciones.

Pude reconocer en ellos la necesidad de una explicación histórica producto de la investigación y de la labor de un profesor que no reproduce el programa oficial, sino que se apropia de los contenidos e irrumpe en ese muro que se levanta entre la historia anquilosada y los intereses genuinos de estudiantes que comienzan a cuestionar su papel en la vida social y política de su país. En este punto me pareció fundamental esta labor docente puesto que los estudiantes de quinto año de bachillerato tienen la última oportunidad de experimentar este tratamiento crítico de la historia, puesto que el siguiente año se dividen por áreas y algunos de ellos probablemente no vuelvan a tener otra clase de historia en sus vidas de estudiantes.

En mi segunda intervención, decidí utilizar el material multimedia del doctor Carlos Herrejón Peredo, al respecto del suceso del “Grito de dolores”, por considerar que la discusión que planeta favorece una perspectiva más clara de los elementos históricos propios del contexto tanto de la época, como del personaje, en este caso Miguel Hidalgo, y de la obra de teatro. Las ideas que sostiene en el video están fundadas en su texto, *Hidalgo, la justificación de la insurgencia* (1993), publicado por el Colegio de Michoacán, es decir, se trata de un texto especializado en el tema, a diferencia del de Taibo, que puede considerarse una opinión crítica.

Herrejón pone en tela de discusión incluso que el hecho conocido que se llevó a cabo la madrugada del 16 de septiembre hubiese sucedido de la forma en que la Historia de bronce siempre ilustró. Este elemento fue fundamental para que los estudiantes cuestionaran nuevamente sus conocimientos al respecto del tema y se dispusieran a construir una nueva interpretación.

Reforcé este material con el video realizado por alumnos de bachillerato “*Mentiras que te contó la escuela sobre Hidalgo*”, que respeta el argumento utilizado por Paco Ignacio Taibo al respecto del uso discursivo del personaje a lo largo de su historia, pero de forma animada, divertida y con un lenguaje más cercano a los estudiantes, sin dejar de lado el propósito de cuestionar la figura de Hidalgo propia de la llamada *Historia de bronce*.

Como última actividad de esta segunda sesión se integraron los equipos de trabajo para el montaje de la obra *El cura Hidalgo*. Los alumnos integraron los grupos de guión, producción, escenografía y vestuario, maquillaje y musicalización, así como los 9 personajes que integran el guión teatral, de manera voluntaria y según sus propios intereses y el reconocimiento de sus propias habilidades y aptitudes. Con entusiasmo el grupo de actores realizó una primera lectura de la obra. Cabe mencionar en este punto que el lenguaje de la obra es un lenguaje

complejo, propio del romanticismo un tanto barroco de la época, por lo que representó dificultades al momento de la lectura en voz alta.

En una primera intervención en el grupo, los alumnos trabajaron con la obra original, en una segunda intervención se integró el equipo de *Guión*, cuyo trabajo fue realizar una adaptación de la obra a un lenguaje propio de estudiantes de bachillerato, respetando tanto los temas contenidos en la obra como los discutidos previamente en clase, al respecto del contexto histórico.

Este elemento agregado fue muy interesante puesto que los estudiantes de este equipo en particular desarrollaron sus habilidades literarias, pero también llevaron a cabo su proyección de una interpretación histórica previamente discutida en grupo, desarrollando de tal forma cierto nivel de empatía historia. Es decir, todos los equipos, de acuerdo con sus funciones y actividades desarrollaron un nivel de empatía histórica dentro del aula.

La sesión cerró estableciendo el montaje y la representación de la obra para la siguiente sesión. Los estudiantes aceptaron el reto de utilizar su creatividad para realizar el montaje de la escenografía, elaborar el vestuario y maquillaje de los personajes, definir las cuestiones técnicas adecuadas para la musicalización y la edición de un video posterior, según previa reunión de los equipos de trabajo.

Sesión 3.

Título: La independencia: el trauma de nuestra historia.

50 minutos.

<i>Objetivos de aprendizaje</i>	El estudiante conocerá e identificará los discursos históricos elaborados por las distintas facciones que se encontraron en pugna ideológicamente en la construcción de un discurso histórico con la expectativa de configurar un proyecto de nación independiente.
<i>Actividad 1</i>	Proyecto de Nación. 20 minutos.

	Los estudiantes realizarán en el aula de forma individual la lectura “México, el trauma de su historia” , escrita por el Historiador Edmundo O’ Gorman (1993, pp. 30-41).
Actividad 2	Debate grupal. 20 min
	El estudiante desarrollará un debate por equipos, guiado por el profesor al respecto de las diferencias y semejanzas entre las distintas facciones en durante la primera mitad del siglo XIX que propone la lectura, también conocidas como centralistas-federalistas y liberales-conservadores. Al final expondrán por equipo una breve caracterización de estas.
Actividad 3	Lectura en casa. 120 min
	De tarea los estudiantes realizarán las lecturas de Lorenzo Zavala (2007, pp 42-55), “Ensayo Histórico de las Revoluciones de México, desde 1808 hasta 1830” , y Lucas Alamán (1985, pp. 358-383), “Historia de México, desde los primeros movimientos que prepararon su independencia, en el año de 1808 hasta la época presente” , donde podrán dar continuidad al debate realizado en clase y a los propósitos de este, comparando las motivaciones de las posturas de ambos autores. Deberán entregar un reporte de lectura para la sesión 4. Cierre de sesión: Se les recordará a los estudiantes de la puesta en escena que desarrollará la siguiente sesión.
Recursos	Textos: “México, el trauma de su historia”, Edmundo O’ Gorman (1993, pp. 30-41). Lorenzo Zavala (2007, pp. 42-55), “Ensayo Histórico de las Revoluciones de México, desde 1808 hasta 1830” Lucas Alamán (1985, pp. 358-383), “Historia de México, desde los primeros movimientos que prepararon su independencia, en el año de 1808 hasta la época presente” .
Requerimientos técnicos	Proyector Computadora Equipo de audio

Evidencias de aprendizaje	Exposición por equipos Debate grupal Reporte de Lectura de la obra original Escrito en Word, Arial 12, Introducción, comentarios, conclusión y Fuentes
Forma de evaluar	Actividad formativa no evaluable
Instrumento de evaluación	No aplica

Descripción de la sesión. Posterior a los videos y los comentarios se llevó a cabo una breve semblanza de la forma en la que se interpretó la historia de Miguel Hidalgo en el movimiento de Independencia de México durante la primera mitad del siglo XIX, con base en la comprensión de lo que se conoce como el patriotismo criollo, es decir, se busca desarrollar fundamentalmente el contexto histórico de la primera mitad del siglo XIX identificando las distintas facciones y sus interpretaciones al respecto, contexto en el cual se inserta la obra de teatro *El cura Hidalgo*.

Para ello propuse la lectura de Edmundo O' Gorman (1999, pp. 30-41), debido a que me parece un texto adecuado para la comprensión de los discursos de las distintas facciones que en la primera mitad del siglo XIX se pusieron en pugna, y para entender la utilización de la historia de la independencia que cada uno de ellos sostenía. O' Gorman es muy claro en explicar cómo a pesar de las declaradas diferencias ideológicas entre liberales y conservadores, en el fondo sostenían causas comunes.

Este aspecto es importante para la comprensión del periodo pero sobre todo para identificar en qué contexto se puede insertar el discurso histórico subyacente en la obra *El cura Hidalgo*. Aporta elementos indispensables para el desarrollo de la empatía histórica dentro del aula, porque constituye un estudio de las expectativas históricas de la época en función de la experiencia por demás crucial

de definición de un proyecto de nación independiente. El hecho de que los estudiantes puedan realizar ese ejercicio de acercamiento y reconstrucción histórica en su presente es el propósito de esta sesión.

También se propone que se lea en casa, debido a su extensión, algunos fragmentos de un par de autores representativos. En el primer caso se trata de Lucas Alamán, donde en su *Historia de México, desde los primeros movimientos que prepararon su independencia, en el año de 1808 hasta la época presente*, publicado en 1849, le refiere todo el libro segundo del primer tomo a lo que él llama “*Las revoluciones de Hidalgo*”, pues es reconocida su labor de historiador y de testigo de las andanzas del caudillo independentista, a quién le criticó en diversos aspectos su movimiento armado. Y no sólo por este hecho, que constituye una fuente de primer orden para el estudio del tema aludido, sino que también se considera uno de los representantes de la facción conservadora más connotado de la época.

En el segundo caso, se trata de Lorenzo de Zavala, también fuente de primer orden, quien, en su *Ensayo Histórico de las Revoluciones de México, desde 1808 hasta 1830*, publicado en nuestro país en 1845, expone la importancia del papel de Hidalgo en la Independencia de México, hecho que demuestra ser fundamental en la constitución de un proyecto de Nación, desde la perspectiva de los ideales liberales, a quienes se ha considerado uno de sus más distinguidos apologistas.

El estudiante podrá identificar en ambos discursos históricos el uso que tiene la independencia de México y el papel de Hidalgo en ellos. La lectura de Alamán y Zavala lo ilustrará al respecto del contexto ideológico en pugna durante aquella época, asimismo sobre la calidad de los argumentos vertidos y le propiciará *empatía histórica* al imaginar la dificultad que representaba para aquellos líderes cultos e inteligentes, diseñar y poner en práctica un proyecto de nación para un territorio recién independiente y con muchos obstáculos por superar.

Considero que de esta sesión depende la comprensión de la obra y la adopción de contenidos por parte de los estudiantes desde una visión empática y crítica. La profundización en el estudio de historia de la primera mitad del siglo XIX, a partir de las distintas interpretaciones de un personaje como Miguel Hidalgo y su papel en el hecho de la Independencia de México de 1810 es de vital importancia.

Posteriormente, los estudiantes deben estar listos para elaborar una interpretación propia del acontecimiento, contarán con elementos suficientes para comprender el contexto en el que se inserta la obra *El cura Hidalgo* y tendrán una base histórica fundamental, para elaborar un ejercicio de representación teatral, ejercitando la empatía histórica en el aula.

Sesión 4.

Título: Puesta en escena.

100 minutos

Objetivos de aprendizaje	Los estudiantes realizarán el montaje de la adaptación de la obra “ <i>El cura Hidalgo</i> ” dentro del aula, realizada por la comisión de <i>Guión</i> . El desarrollo del montaje y representación de la obra se llevará a cabo por los distintos equipos previamente formados de Producción, Vestuario, maquillaje, musicalización, así como el equipo de actrices y actores para cumplir el objetivo.
Actividad 1	Primera llamada. 5 min Reunión de las distintas comisiones para organizar la implementación de la puesta en escena.
Actividad 2	Segunda llamada. 40 min Montaje de escenografía, vestuario, musicalización, producción; ensayos individuales y grupales por parte de las actrices y actores, con base en la adaptación del guión de la obra original.
Actividad 3	Tercera llamada. 25 min Ensayo general. 15 min
Actividad 4	¡Comenzamos! Puesta en escena. 25 min.
Actividad 5	¡FIN! 5 min.

	Comentarios de los invitados y del profesor al respecto de la calidad de la representación y de la participación individual y grupal de los equipos de trabajo
Recursos	Los recursos técnicos, así como los distintos materiales que utilizarán los equipos de trabajo, se dispondrán de acuerdo con sus propias decisiones y creatividad. (Ver anexo p 130).
Requerimientos técnicos	Los que la “comisión” de producción disponga.
Evidencias de aprendizaje	Puesta en escena
Forma de evaluar	La evaluación de esta actividad y de toda la estrategia se desarrollará en siguiente sesión
Instrumento de evaluación	Rúbrica de evaluación

Descripción de la sesión. Al llegar al salón de clases unos minutos antes del inicio de la sesión me encontré con la grata sorpresa de que los distintos equipos ya trabajaban a marchas forzadas en los diversos trabajos y actividades artísticas diseñadas por ellos mismos para la puesta en escena de la obra. Los distintos grupos dibujaban, maquillaban, realizaban pruebas de audio y video, se probaban los atuendos y realizaban pequeños ensayos del guión teatral. El ejercicio de montaje lo llevaban a cabo con total seriedad y sin perder el carácter lúdico, creativo e imaginativo que implica el desarrollo de sus habilidades estéticas. Una experiencia inusitada en el contacto con la historia estaba ya en movimiento en el aula.

El salón de clases se convirtió en un teatro tras bambalinas, donde mi labor como profesor únicamente fue la de coordinar y dirigir a los equipos, megáfono en mano cual director de obra, para que la representación levantara el telón en el tiempo estimado. El acervo multimedia da cuenta de esta experiencia interesante, donde el teatro se convirtió en una herramienta didáctica eficaz para conseguir un contacto renovado con el conocimiento histórico, que proponía un sentido diferente de su estudio, y abría la oportunidad para que otras competencias o habilidades se movilizaran en los estudiantes.

En la primera intervención el factor tiempo fue una limitante, no se consiguió la representación de la obra completa, más que de algunos fragmentos. El ejercicio resultó más como un ensayo general que como una función abierta al público espectador, sin embargo, el ejercicio resultó enriquecedor en todo sentido. Nuevamente la necesidad de un par de sesiones más para llevar el proceso de contextualización y montaje de la obra cabalmente fue evidente. Sin embargo, los estudiantes se mostraron también satisfechos con su trabajo, aunque manifestaban su deseo de continuar con el montaje incluso ocupando el tiempo de la siguiente clase, lo cual no fue posible. Me despedí de ellos observando esa mirada rutilante que portan aquellas personas que han descubierto una ventana más amplia para ver el mundo. Para mí fue una indicación de que he tomado el camino correcto.

Para la segunda intervención, se destinó un tiempo mucho más adecuado para esta sesión, puesto que en ella debe desarrollarse tanto el montaje como la representación misma. El optar por incorporar un equipo de guión, cuyo trabajo consistiera en la adaptación de la obra original a un lenguaje más accesible, sin dejar de lado la importancia de la obra ni las temáticas que en ella se encuentran, fue un gran acierto.

En primer lugar, porque permitió a los estudiantes una experiencia más profunda de reconstrucción e interpretación histórica, lo cual es el producto de un ejercicio más consciente de *empatía histórica*, que no solo se queda en un nivel cognitivo, sino que trasciende al cognoscitivo y actitudinal. En segundo lugar, porque favoreció el montaje y la representación al diseñarse e implementarse en mucho menos tiempo.

También fue una buena oportunidad para que los estudiantes involucraran algunas temáticas propias de su realidad actual, preocupaciones e intereses generados por la discusión de los temas históricos, producto de este ejercicio de *empatía histórica*, es decir, de cuestionar las expectativas del pasado en el presente.

La representación se llevó a cabo de principio a fin, con base en el guión elaborado por el equipo correspondiente. Los estudiantes terminaron aplaudiendo en conjunto el esfuerzo de todos. Considero que puede mejorar la calidad de cada uno de los elementos de la representación en tanto los estudiantes tengan mayor tiempo para prepararla.

El trabajo por equipos se realizó de forma eficiente, tomando en cuenta los siguientes criterios.

Equipo de actrices y actores. Las funciones que realizaron fueron leer la obra original y la adaptación del guión, así como elegir el personaje a representar y llevar a cabo la obra frente al público. Para desempeñar estas funciones tuvieron que realizar actividades tales como desarrollar varias lecturas, tanto de la obra original como de la adaptación, realizando ejercicios de representación para el dominio del guión y la caracterización de los personajes. También definir los personajes y finalmente representar la obra frente al grupo.

En cuanto al nivel de aprendizaje en relación con la práctica de la empatía histórica puede evidenciarse que cada uno de los estudiantes actrices/actores definió el carácter de los personajes en función de sus valoraciones al respecto de cómo actuaba y pensaba el personaje y cómo debía hacerlo en las circunstancias en las que se encontraba.

Asimismo, con independencia del seguimiento que hicieron del guión, elaboraron una interpretación propia que se manifiesta en el uso del lenguaje corporal. Existe finalmente un lazo afectivo en el intento de ponerse en el lugar del personaje y buscar el sentimiento adecuado para reconstruir las causas y consecuencias de los actos de ese personaje.

Equipo de Maquillaje. El objetivo de este equipo fue el de interpretar y caracterizar el rostro de los personajes para la puesta en escena. Para ello tuvieron que cumplir distintos objetivos particulares; leer el guión de la obra original y su adaptación, evaluar a los actores y actrices y personajes en función del guión;

revisar imágenes históricas de los personajes para una elaboración propia, luego diseñar un tipo de maquillaje adecuado para cada actriz o actor, según la época; así como definir los materiales con los cuales se realizará el maquillaje y finalmente maquillar a los personajes antes de la representación teatral.

Pude observar que para conseguir estos objetivos, en primer lugar se reunieron en equipo para dar lectura al guión original y su adaptación, hicieron bocetos en su libreta del maquillaje para cada personaje, de acuerdo con el guión y la época y finalmente se organizaron con el equipo de actrices y actores para implementar el maquillaje previamente diseñado.

Según los criterios anteriores de la actividad de este equipo de trabajo, puedo decir que los estudiantes debieron elaborar previa investigación una imagen del rostro de los personajes históricos aludidos, con lo que consiguieron observar la forma en que han sido interpretados y la diferencia entre ellos, así como dichos elementos en relación con las características de sus propios compañeros. Elaboraron un juicio del rostro del intérprete según el carácter del personaje, ya sea severo, indulgente, alegre, anciano, etc., de acuerdo con su propio universo simbólico en función del ejercicio de comprensión del pasado.

Evaluaron la mejor forma de caracterizar a los intérpretes, lo cual los llevó a realizar el ejercicio de imaginar a los personajes vivos e interactuando en su aula, desarrollando una forma dinámica, lúdica y eficaz para reconstruir el pasado en el presente, ejercitando su *empatía histórica*.

Equipo de Vestuario. El equipo de Vestuario tiene el objetivo de interpretar y caracterizar el atuendo de los personajes para la puesta en escena, para lo cual necesitó en primer lugar realizar una lectura de la obra original y su adaptación, posteriormente investigar el vestuario de los personajes de acuerdo a la época, así como elaborar un diseño del vestuario de los personajes a partir de la información recolectada, posteriormente definir los materiales a implementar y el proceso de

vestimenta de sus compañeros; y finalmente llevan a cabo el proceso de vestimenta previo a la representación.

Este equipo, así como todos los demás, tomaron sus propias decisiones y siguieron la ruta que ellos mismos dispusieron para conseguir sus objetivos, en ningún momento tuve alguna intervención para sugerir ni establecer algún procedimiento, todo fue ideado por ellos mismos.

Pude observar que en primer lugar se reunieron para dar lectura de la obra y posteriormente del guión de la adaptación. Posteriormente realizaron bocetos en su libreta y algunos de manera mental de los atuendos posibles para cada personaje, de acuerdo con el guión y la época. Al final tomaron sus decisiones y se llevaron a cabo el proceso de caracterizar a sus compañeros.

Debido a la observación anterior puedo establecer que los estudiantes de este equipo dieron cuenta de las diferencias culturales manifiestas en el atuendo de los personajes. Notaron las diferencias en la vestimenta de la época de la obra y el presente. Por lo que se puede decir que realizaron un ejercicio de reconstrucción de ese pasado en función de su interpretación de los personajes y el acontecimiento.

Equipo de Escenografía. El cometido de este equipo estribó en caracterizar el aula, de acuerdo a la interpretación y reconstrucción del lugar histórico aludido en el guión teatral. Realizaron una lectura de la obra original y su adaptación, poniendo atención en las descripciones físicas del espacio; investigaron imágenes reales de los lugares históricos descritos en la obra. Realizaron un diseño del escenario en el aula, de acuerdo con la investigación previamente realizada, la adaptación de la misma, y respetando la información contenida en la obra original.

Pude observar que los estudiantes se reunieron en equipo para dar lectura al guión original y su adaptación, realizaron un boceto de la escenografía combinando elementos de la adaptación y la obra original, y finalmente implementaron el montaje previo a la representación. Por lo que se puede reconocer en primer lugar que los

estudiantes elaboraron una reconstrucción del lugar tomando en cuenta elementos propios del pasado y que interactúan con un espacio en su presente. En segundo lugar y más importante aún, tal como experimentaron todos los equipos en este ejercicio de *empatía histórica* que implica la representación, imaginaron a los personajes desarrollándose en el espacio que ellos diseñaron tomando en cuenta elementos históricos.

Equipo de Guión. El propósito de este equipo fue el de crear una interpretación escrita de la obra original, mediante la elaboración de un guión propio adaptado al lenguaje propio de los estudiantes de bachillerato. Para ello en efecto debieron realizar dos o más lecturas de la obra original. Para luego producir una adaptación de la obra original, respetando los temas contenidos en la obra previamente discutidos, pero con un lenguaje de su presente y donde fue posible incluir alguna temática de su cotidianidad. Este equipo incorporó como cierre de la representación una visión crítica del movimiento estudiantil que se desarrollaba fuera de las aulas.

El equipo de guión, integrado por tan solo dos jovencitas estudiantes, mismas que incluso eran reconocidas dentro del grupo como las más apasionadas por las letras, se reunió para realizar las distintas lecturas de la obra original; elaboraron un guión escrito con su propia adaptación para que los demás equipos trabajen en su representación, y finalmente también participaron en el proceso de elaboración del trabajo de los otros equipos, para responder dudas al respecto de los temas que competan a cada equipo.

Las jóvenes realizaron de forma escrita y dramática una interpretación al respecto de la obra original, y a su vez del acontecimiento y el personaje tratados en la secuencia. Utilizaron su propio lenguaje para narrar desde una perspectiva particular los acontecimientos sucedidos en la obra, involucrando su imaginación y sentimientos en el proceso de creación estética de su propio guión.

Sus conocimientos previos fueron cuestionados en el proceso de interpretación. Los temas discutidos, la lectura y el análisis de la obra original, y el trabajo previo con las fuentes constituyó su material de trabajo. Dieron muestra de sus habilidades literarias, con base en temas históricos y el análisis de su realidad social.

Equipo de Producción. El equipo de producción tuvo la encomienda de acondicionar técnicamente la puesta en escena, (audio, video, equipo de cómputo). Diversos estudiantes que manifestaron su desacuerdo a participar en labores artísticas se mostraron muy afectuosos al considerarse parte de este equipo que desarrollaría acciones que tenían que ver con la tecnología. Lo cual quiere decir que este tipo de estrategia no excluye a los estudiantes con habilidades diversas, sino que los incluye. La técnica al servicio de la historia y las humanidades.

Por supuesto también realizaron una lectura de la obra original y del guión, implementaron la instalación del equipo de cómputo, bocinas, cámara de video, micrófono iluminación, etc.; interactuaron con los otros equipos para tomar en cuenta los diversos elementos técnicos que se integraron en la representación. Realizaron como un producto un ejercicio filmación del montaje y la representación, mismo que después editaron y entregaron al profesor titular.

Los estudiantes de este equipo fueron conscientes de todo el proceso creativo de la representación teatral, desde el tratamiento histórico del tema hasta la puesta en escena. Tuvieron una visión global de la diferencia entre el tema histórico tratado, la época y los personajes a los que se hizo referencia, por lo que en la elaboración de la edición del video final emiten sus valores y juicios al respecto. En el trabajo de edición debieron incorporar referencias históricas propias de sus reflexiones, en torno a los temas tratados.

Equipo de Musicalización. El trabajo de este equipo consistió en crear el ambiente musical durante la representación de principio a fin. Realizaron una lectura de la obra original y de la adaptación, poniendo atención en las posibilidades para

la recreación del ambiente musical. Elaboraron una investigación de la música de la época. Eligieron piezas musicales tanto de la época como de su presente para la representación. Elaboraron un mapa de la reproducción musical de acuerdo con los tiempos y elementos de la representación. Necesariamente también experimentaron musicalmente el pasado en su presente.

Sesión 5.

Título: Rúbrica, Evaluación y retroalimentación.

50 min

Objetivos de aprendizaje	En un ejercicio de <i>hetero-evaluación</i> y <i>co-evaluación</i> , el profesor y los estudiantes podrán evaluar el nivel de empatía histórica que consiguieron con la representación de la obra, así como del aprendizaje significativo de los conocimientos históricos contenidos en la planeación, y de la implementación del teatro como herramienta didáctica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, así como de las habilidades y destrezas identificadas y puestas en práctica, tanto a nivel individual como grupal.
Actividad 1	Exposición de rúbrica 5 min. El profesor expondrá la rúbrica que contiene los elementos a evaluar en la representación teatral y los porcentajes de calificación que representan los mismos, tanto de forma grupal como individual.
Actividad 2	Cuestionario 10 min. El estudiante contestará un breve cuestionario elaborado por el profesor, para evaluar los conocimientos históricos adquiridos durante las sesiones. Algunas de las preguntas contendrán temática de las lecturas realizadas.
Actividad 3	Reflexión individual 10 min. Por medio de un ejercicio de reflexión individual y escrita los alumnos manifestarán el nivel de desarrollo de la empatía histórica experimentada, y si es que ésta les permitió dotar de sentido al estudio del pasado.

Actividad 4	Experiencia de teatreros profesionales con la empatía histórica 10 min.
	Se revisará un video con entrevistas a teatreros profesionales, donde describan su experiencia en la representación de obras históricas y del nivel de empatía histórica adquirido en dichas representaciones.
Actividad 5	Autoevaluación 15 min.
	Los estudiantes escribirán un comentario general al respecto del papel que desempeñó el profesor, sus compañeros y él mismo durante la toda la estrategia. Así como de las habilidades y destrezas que reconocieron en ellos mismos y/o que pusieron en práctica en la realización de la puesta en escena. Cierre de sesión, despedida y agradecimientos.
Recursos	Rúbrica de evaluación Cuestionario de conocimientos generales Video de entrevistas a teatreros profesionales.
Requerimientos técnicos	Computadora Proyector Equipo de audio
Evidencias de aprendizaje	Rúbrica, cuestionario de conocimientos generales, Reflexión de evaluación por parte de los estudiantes.
Forma de evaluar	Rúbrica de evaluación de la puesta en escena. Valor 50% Cuestionario de conocimientos generales. Valor 40 % Reflexión de evaluación de los estudiantes.
Instrumento de evaluación	Rúbrica de evaluación de la puesta en escena. Cuestionario de conocimientos generales Reflexión de evaluación de los estudiantes

En esta última sesión debe realizarse el proceso de evaluación de la intervención didáctica, que aportará elementos de vital importancia para reflexionar en torno a su impacto, eficacia, factibilidad y pertinencia. Estos elementos serán de gran utilidad para definir una siguiente intervención con mejores resultados en

cuanto al nivel de aprendizaje significativo desarrollado por los estudiantes durante la secuencia, entendiendo la evaluación desde el punto de vista constructivista, es decir, no como un proceso meramente cuantificador sino como un instrumento de equilibrio educativo que permite sopesar los logros obtenidos como lo que aún falta reforzar didácticamente dentro del aula (Carretero, 2013, p 60).

Para lo cual diseñé tres instrumentos distintos, que tienen el propósito de evaluar el nivel de empatía histórica alcanzado por los estudiantes y por ende los conocimientos adquiridos y su nivel de significación en el aprendizaje de la Historia de México, particularmente del tema de Hidalgo y el inicio del movimiento de Independencia de México, en relación con esta propuesta didáctica que utiliza el teatro como instrumento didáctico.

En primer lugar, una rúbrica-por equipo y retroalimentación, que pueda dar resultados tanto cualitativos como cuantitativos de la representación teatral en función del tema histórico aludido, en este caso, El grito de independencia y el papel de Hidalgo en el proceso de Independencia de México pero más importante aún del nivel de empatía histórica experimentado por los estudiantes. Al final, cada equipo es conocedor tanto del puntaje como de la retroalimentación correspondiente a su trabajo. La participación tendrá un valor del 50 por ciento de la calificación total, de acuerdo con el nivel de desempeño de los elementos observado.

Equipo	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Actores y actrices	El equipo de actores interpretó a los personajes según el guión, pero no consiguió expresar empatía con el personaje, solo se trató del estudiante reproduciendo el guión correctamente. No involucró el nivel afectivo, por lo que el nivel de	Todos los estudiantes del equipo desempeñaron correctamente el guion. Dos o más estudiantes del equipo consiguieron manifestar rasgos afectivos con el personaje, manifestando un mayor rasgo de empatía histórica no solo racional sino también afectiva.40%	Todos los estudiantes del equipo desempeñaron correctamente el guion. Todos los estudiantes consiguieron manifestar rasgos afectivos con el personaje, manifestando un mayor rasgo de empatía histórica no solo racional sino también afectiva. Los estudiantes del equipo comprendieron cabalmente el contexto histórico de la representación, identificaron

	<p>empatía histórica está limitado al reconocimiento racional de un contexto histórico distinto.30%</p>		<p>los elementos que caracterizaron la época de los personajes, consiguieron ponerse en los pies del personaje y reconocer afectivamente el problema histórico en el que estaban inmersos. Pudieron expresar afectivamente estos elementos. 50%</p>
Maquillaje	<p>El equipo realizó un buen esfuerzo de caracterización de los personajes, de acuerdo con el guión y con una interpretación común de los rasgos del personaje en su tiempo.</p> <p>Cumpliendo las expectativas, distinguió entre el pasado y el presente, y con base en ello desarrolló su trabajo. 30 %</p>	<p>El equipo desarrolló elementos creativos en la caracterización de los personajes, de acuerdo con el guión y con una interpretación más afectiva de casi todos los personajes, buscando dotarlos de rasgos de personalidad más definidos, lo que indica que desarrolló un nivel más profundo de empatía histórica al reflexionar en los sentimientos que debían mostrar los personajes en dicho contexto histórico. 40%</p>	<p>El equipo desarrolló elementos creativos en la caracterización de los personajes, de acuerdo con el guión y con una interpretación más afectiva de todos los personajes, buscando dotarlos de rasgos de personalidad más definidos, lo que indica que desarrolló un nivel más profundo de empatía histórica al reflexionar en los sentimientos que debían mostrar los personajes en dicho contexto histórico. Superaron las expectativas. 50 %</p>

<p>Vestuario</p>	<p>El equipo realizó un buen esfuerzo de caracterización del atuendo de los personajes, de acuerdo con el guion y con una interpretación común de los elementos de vestimenta del personaje en su tiempo.</p> <p>Cumpliendo las expectativas, distinguió entre el pasado y el presente, y con base en ello desarrolló su trabajo. 30%</p>	<p>El equipo desarrolló elementos creativos en la caracterización del atuendo de los personajes, de acuerdo con el guión y con una interpretación más afectiva de casi todos ellos, buscando dotarlos de elementos de vestimenta que aportaran rasgos de personalidad más definidos de acuerdo con su época, lo que indica que desarrolló un nivel más profundo de empatía histórica al reflexionar en torno a las diferencias culturales en las que estaban imbuidos los personajes y su contexto histórico. 40%.</p>	<p>El equipo desarrolló elementos creativos en la caracterización del atuendo de los personajes, de acuerdo con el guión y con una interpretación más afectiva de todos ellos, buscando dotarlos de elementos de vestimenta que aportaran rasgos de personalidad más definidos de acuerdo a su época, lo que indica que desarrolló un nivel más profundo de empatía histórica al reflexionar en torno a las diferencias culturales en las que estaban imbuidos los personajes y su contexto histórico. 50 %</p>
<p>Escenografía</p>	<p>El equipo implementó la escenografía en el aula de acuerdo con las características del guión.</p> <p>Hicieron un buen esfuerzo por generar una atmósfera adecuada para reconstruir el espacio histórico en el que se situaban los personajes, desarrollando un nivel racional de la empatía histórica, distinguiendo del espacio en el pasado y en su presente. 30%</p>	<p>El equipo creó la escenografía en el aula de acuerdo con las características del guión.</p> <p>Aportaron elementos creativos para generar una atmósfera adecuada que reconstruyera el espacio histórico en el que se situaban los personajes, desarrollando un nivel racional y afectivo de la empatía histórica, distinguiendo del espacio en el pasado y en su presente, y profundizando en su sensibilidad al respecto de hacer empatía con el espacio histórico en el que se desenvuelven los personajes. 40%</p>	<p>El equipo desarrolló la escenografía en el aula de acuerdo con las características del guión.</p> <p>Aportaron elementos creativos y de mayor calidad plástica para generar una atmósfera adecuada que reconstruyera el espacio histórico en el que se situaban los personajes, desarrollando un nivel racional y afectivo de la empatía histórica, distinguiendo del espacio en el pasado y en su presente, y profundizando en su sensibilidad al respecto de hacer empatía con el espacio histórico en el que se desenvuelven los personajes. 50%</p>

<p>Guion</p>	<p>El equipo realizó un buen esfuerzo de adaptación del guión de la obra original. Interpretaron el texto y con su propia creación literaria crearon un guión que respetaba el argumento.</p> <p>Elaboraron una deficiente selección de los actos, las escenas, así como de la participación de los personajes, más adecuada para el tiempo destinado para su representación.</p> <p>El guion se queda en un nivel racional al únicamente respetar el argumento de la obra y el tema histórico tratado, sin aportar algún elemento original de su propia interpretación al respecto, o sin demostrar alguna conexión afectiva más allá de las recogidas en el texto original. 30%</p>	<p>El equipo consiguió una creativa adaptación del guión de la obra original. Interpretaron el texto y con su propia creación literaria, mostrando habilidades estéticas interesantes, donde crearon un guión que respetaba el argumento.</p> <p>Elaboraron una acorde selección de los actos, las escenas, así como de la participación de los personajes, más adecuada para el tiempo destinado para su representación. Aportaron elementos que buscaban detallar elementos de la personalidad de los personajes, así como del contexto histórico, demostrando un nivel de compromiso afectivo. 40%</p>	<p>El equipo desarrolló una creativa y lúcida adaptación del guión de la obra original. Interpretaron el texto y con su propia creación literaria, mostrando habilidades estéticas interesantes, donde crearon un guión que respetaba el argumento y aportaba elementos de una interpretación particular al respecto.</p> <p>Elaboraron una eficaz selección de los actos, las escenas, así como de la participación de los personajes, más adecuada para el tiempo destinado para su representación. Aportaron elementos que buscaban detallar elementos de la personalidad de los personajes, así como del contexto histórico, demostrando un nivel de compromiso afectivo.</p> <p>Desarrollaron una interpretación propia del tema histórico en cuestión y mostraron a los personajes debatiéndose en las preocupaciones de su tiempo, dejando mostrar intereses propios de su presente y su cotidianidad. 50%</p>
---------------------	---	---	---

<p>Producción</p>	<p>El equipo implementó un esquema técnico para la representación de la obra, que incluía la adaptación y colocación del equipo de sonido, filmación y herramientas técnicas para el buen desempeño de la misma.</p> <p>Elaboraron una edición del filme que se limitó a reproducir la representación, sin aportar algún elemento a la interpretación del tema histórico o de caracterización de los personajes. 30%</p>	<p>El equipo configuró un buen esquema técnico para la representación de la obra, que incluía la adaptación y colocación del equipo de sonido, filmación y herramientas técnicas para el buen desempeño de esta. Se preocupó por la coordinación con los otros equipos.</p> <p>Elaboraron una edición del filme que se limitó a reproducir la representación, únicamente poniendo énfasis en algunos momentos de esta, que podían manifestar la importancia que le dotaban a la participación de algunos personajes en ciertos momentos, denotando su propia interpretación. 40%</p>	<p>El equipo desarrolló eficiente esquema técnico para la representación de la obra, que incluía la adaptación y colocación del equipo de sonido, filmación y herramientas técnicas para el buen desempeño de esta. Se preocupó por la coordinación con los otros equipos.</p> <p>Elaboraron una edición del filme donde incorporaron elementos creativos para rescatar incluso el trabajo previo del montaje de la obra, destacando elementos interesantes del trabajo de sus compañeros, en relación con los propósitos del trabajo en conjunto, demostrando habilidades técnicas interesantes.</p> <p>Aportaron elementos creativos de edición para contribuir a la caracterización de los personajes, el momento histórico y la musicalización de este, denotando una interpretación propia y profundizando en el nivel de empatía histórica. 50%</p>
<p>Musicalización</p>	<p>El equipo implementó un programa de musicalización de la representación, en la entrada, el desarrollo y el cierre de la misma.</p> <p>Sin embargo, no realizó un esfuerzo</p>	<p>El equipo implementó un programa de musicalización de la representación, en la entrada, el desarrollo y el cierre de esta.</p> <p>Realizó un buen ejercicio de contextualización utilizando piezas</p>	<p>El equipo implementó un programa de musicalización de la representación, en la entrada, el desarrollo y el cierre de esta.</p> <p>Realizó un buen ejercicio de contextualización utilizando piezas musicales acordes a</p>

<p>suficiente por utilizar piezas musicales acordes a la época o con un sentido de interpretación histórica.</p> <p>Su selección musical se realizó con base únicamente en sus gustos personales y en el propósito musical de armonizar lúdicamente la representación.</p> <p>Se quedó en un nivel muy presentista su desarrollo de la empatía histórica, no se produjo un lazo afectivo con el pasado. 30%</p>	<p>musicales acordes a la época o con un sentido de interpretación histórica.</p> <p>Su selección musical se realizó con base el propósito musical de contribuir a la reconstrucción de la atmósfera de la época representada.</p> <p>Por lo que puede apreciarse musicalmente su desarrollo de empatía histórica con el contexto de los sucesos representados, así como de los actos de los personajes en su presente. 40%</p>	<p>la época o con un sentido de interpretación histórica. Demostró cualidades musicales interesantes, incluso interpretaron música con instrumentos propios y con base en partituras originales.</p> <p>Su selección musical se realizó con base el propósito musical de contribuir a la reconstrucción de la atmósfera de la época representada.</p> <p>Por lo que puede apreciarse musicalmente su desarrollo de empatía histórica con el contexto de los sucesos representados, así como de los actos de los personajes en su presente. 50%</p>
---	---	--

Tabla 2. Rúbrica.

En segundo lugar, los estudiantes deben contestar un *cuestionario integrador de conocimientos históricos*, de manera individual, donde encontrarán preguntas que tienen que ver con la exposición del profesor, las discusiones que se desarrollaron en clase, así como de temas contenidos tanto en las lecturas realizadas durante toda la secuencia, (ya sea en el aula como en casa), como de la obra de teatro, con el propósito de conocer el grado de aprendizaje de conocimientos históricos, lo que puede dar una muestra cualitativa y cuantitativa de su significancia. El cuestionario contiene las siguientes preguntas, con las que se pueden hacer variantes para distintos tipos de cuestionario, o usarse completo, y debo decir que aporta el 40% de la evaluación final

1. ¿Cuál es la personalidad de Hidalgo que describe Lucas Alamán?
2. ¿Según Lucas Alamán desde cuándo planeaba Hidalgo el levantamiento?

3. ¿Según Lucas Alamán, se puede decir que Hidalgo estaba consciente de que su movimiento buscaba la independencia de España, y de ser así, qué gobierno pensaba implantar posterior a ella?
4. ¿Considera Alamán que las causas que derivaron en la rebelión de independencia fueron internas o externas?
5. ¿Cuáles fueron las palabras que pronunció Hidalgo una vez que supo que la conspiración había sido descubierta, con base en el texto de Alamán?
6. Describe la forma en que Hidalgo llamó al pueblo a la revolución para iniciar el movimiento, explica en qué momento del día del 16 de septiembre sucedió este hecho, según la versión de Lucas Alamán.
7. ¿Cuál es la opinión de Lucas Alamán respecto a la revolución de Hidalgo?
8. ¿Quién era el Virrey en 1810?
9. ¿Según Zavala, cuáles son las causas del movimiento de Independencia de México?
10. ¿En cuál de los dos autores se puede encontrar un Hidalgo que tenía más claridad en cuanto a que su movimiento buscaba la independencia de España?
11. ¿Cuál es la opinión de Zavala al respecto de Hidalgo?
12. ¿Existe en alguno de los autores alusión clara al hecho del “grito” de independencia y de cómo se llevó a cabo? Explica tu respuesta.
13. ¿Según el historiador Carlos Herrejón Peredo cuáles son las dos tendencias al respecto de las versiones del hecho conocido como “el grito de Dolores”?
14. ¿Cuál es la versión de Juan Aldama del “grito de dolores”?
15. ¿Cuál es la versión de Mariano Abasolo del “grito de Dolores”?
16. Explica la versión del historiador Carlos Herrejón Peredo al respecto de que Hidalgo tenía claro que su movimiento buscaba la independencia de España, pero que no lo hacía público.
17. ¿Cuál es el retrato de Hidalgo más cercano a la realidad y dónde se encuentra?
18. ¿Cuál fue el motivo de que Maximiliano mandara a realizar un retrato de Hidalgo a Joaquín Ramírez?
19. ¿Según el historiador Edmundo O’Gorman porqué con la independencia “el hombre colonial quedó a la intemperie de la modernidad”?

20. Explica por qué sostiene el historiador Edmundo O' Gorman que tanto los liberales como los conservadores tenían tesis ideológicas contradictorias y buscaban lo mismo.
21. ¿De acuerdo con su discurso, Lucas Alamán era conservador o liberal?
22. ¿De acuerdo con su discurso, Lorenzo Zavala era conservador o liberal?
23. ¿La obra de teatro "El cura Hidalgo", fue escrita por un liberal o por un conservador, ¿según lo estudiado durante la secuencia?

En tercer lugar, se aplicó un instrumento de evaluación que consistió en la elaboración de un escrito donde expresen libremente sus observaciones al respecto de los siguientes aspectos. Este elemento tendrá el 10 % de la calificación total.

1. Factibilidad y eficacia del teatro como herramienta didáctica para el aprendizaje de la Historia.
2. Elementos positivos o que consideras que necesita mejorar o implementar el profesor para que se cumpla el punto anterior.
3. Elementos que consideras que tu aportarías para mejorar esta experiencia de aprendizaje basada en el teatro como instrumento didáctico.
4. ¿Consideras que la participación de tu grupo fue la ideal para conseguir los propósitos de la secuencia didáctica? Explica tu respuesta.
5. Puedes describir cómo fue tu experiencia de aprendizaje, utilizando el teatro como herramienta didáctica. ¿Te gustaría que todos los temas del programa deberían usar el teatro como herramienta didáctica o cuáles temas te parece que podrían funcionar mejor usando el teatro para mejorar tu aprendizaje y el de tus compañeros?

De acuerdo con lo descrito anteriormente acerca de la intervención didáctica, es posible comentar los elementos que fueron significativos para promover la empatía histórica, a partir de lo siguiente:

Creación de un ambiente propicio

Se fomenta el interés con el cuestionamiento de un dogma histórico, en este caso propongo que sea con un personaje y un hecho, Miguel Hidalgo y el grito de independencia. Se utiliza en este momento el aprendizaje que el estudiante ha desarrollado a lo largo de su experiencia escolar y cultural al respecto del personaje y el acontecimiento, de tal forma se da un primer paso en la conexión racional y cognitiva entre el presente del estudiante y el pasado estudiado.

Los estudiantes elaboran una narración de alguna anécdota propia de la manera en que celebran la noche del 15 de septiembre, en conmemoración de la independencia de México, y realizan una breve descripción de cómo creen que era Hidalgo, lo cual refleja el aprendizaje escolar de periodos anteriores y la manera en que se inserta tanto el hecho como el personaje en su vida cotidiana.

Al cuestionar las características aprendidas de Miguel Hidalgo, y proponer que puede no ser así, el estudiante tiene la sensación del tipo ¡he vivido engañado toda mi vida! Y se realiza las siguientes preguntas, ¿por qué me dijeron que fue así? Y ¿Sino es como dicen, entonces cómo era?

a) Desarrollo del tema

Como siguiente paso, se responde a las preguntas anteriormente planteadas por el estudiante, se usan fuentes de primera mano y otros recursos multimedia para explicar porque el sentimiento de patriotismo criollo contribuyó a representar a Hidalgo como un Padre de la Patria y cómo fue que se convirtió en un elemento legitimador de las banderas políticas. Así mismo se discuten las teorías que los historiadores han elaborado al respecto de la existencia y/o características del hecho histórico conocido como “el grito de dolores”. En este sentido se aprovecha el *clímax* afectivo para profundizar en el nivel racional y cognitivo. El estudiante comprende en este momento no solo las causas de los actos del personaje sino las consecuencias de estos.

b) El teatro como herramienta didáctica

Previamente se eligió una obra de teatro original de la época al respecto del tema.³En este caso elegí una obra anónima de la primera mitad del siglo XIX, *El cura Hidalgo*, cuyo contenido retoma nuevamente el carácter inicial de la secuencia, cuestiona la figura de Hidalgo y la existencia y características del episodio conocido como *el grito de independencia*.

La obra debe elegirse cuidadosamente. El estudiante se adentra en el mundo de esta, mediante un ejercicio de contextualización y lectura de la misma, guiado por sus cuestionamientos y anclajes afectivos. La obra toca temas de la vida personal de Miguel Hidalgo y recurre a una historia de amor para mantener la tensión del argumento.

El estudiante ilustra su imaginación al respecto de las características de la vida cotidiana de los personajes, y de acuerdo con el impacto de la lectura de la obra el estudiante puede experimentar sentimientos y emociones en función de la conexión entre los actos de los personajes y sus propios valores y juicios.

c) Representación teatral y empatía histórica

A continuación los estudiantes toman una postura con respecto a los temas discutidos, y realizan una interpretación propia, incluso colectiva de los mismos; deben respetar en la puesta en escena los temas discutidos previamente y los contenidos en la obra original. Realizan una adaptación con su propio lenguaje y deben interpretar a los personajes, reconstruir el escenario y tienen la libertad de incorporar alguna temática adicional.

³En este punto se puede involucrar al grupo en la elección de la obra, lo cual puede incluso estimular la participación de los estudiantes en función de sus motivaciones. Para el caso de este proyecto de intervención didáctica tuve que elegir previamente la obra antes de implementar la práctica, pero los resultados de esta me hicieron considerar este aspecto que puede ser crucial para su desarrollo.

Esto los lleva a realizarse preguntas del tipo ¿cómo era el lugar? ¿Qué habría sentido y/o hecho yo de estar ahí? ¿Qué personaje me gustaría ser? ¿Qué me gustaría que sucediera? ¿Es complicado independizarse? Los estudiantes realizan trabajo colaborativo para la puesta en escena y descubren y desarrollan capacidades y habilidades diversas.

Según Pagés y Santisteban (2009, p. 285) existen tres niveles del desarrollo de la empatía histórica en los estudiantes, a saber, un primer nivel *presentista*, muy superficial en la conexión racional con el pasado aludido; *se sitúan en el presente desde el presente*; un segundo nivel *experiencial* donde el estudiante utiliza *valores, deseos y expectativas*, como elementos para comprender el pasado, pero que no trascienden de su propia posición en el presente; y un tercer nivel, *simple*, donde distingue de su presente en relación con el pasado, es decir, donde es posible establecer *diferencias y similitudes*.

Considero que el teatro como herramienta en el aula consigue el tercer nivel de empatía histórica e incluso un cuarto nivel que se refiere a la elaboración de juicios para valorar el pasado en función del propio pasado en relación con su presente, y que llamaré nivel de *aprendizaje significativo*, mismo que implica un grado de mayor profundidad en el desarrollo de la empatía histórica de los estudiantes. Lo cual concuerda con lo que Seixas (2004:109) menciona al respecto de que los estudiantes necesitan capacitarse para interpretar el pasado con base en sus propias motivaciones y argumentos; debido a que ya cuentan con una imagen mental del mismo y en ocasiones tratan de responderse intuitivamente qué importancia podría tener ese pasado en sus vidas; sin embargo ahí radica el trabajo del docente en el aula, en la oportunidad para aprovechar esos pensamientos históricos y desarrollarlos para que se establezcan con mayor profundidad y coherencia. Lo cual me parece que se consigue de una manera genuina con el teatro en el aula.

Debo agregar que desde el punto de vista de las posibilidades didácticas que permite el teatro, se trata de una estrategia que puede hacer uso de múltiples

elementos y enriquecerse de formas diversas, ya que involucra la participación de todo el grupo, desde la perspectiva de distintas actividades para la consecución de un objetivo común, y resuelve la problemática al respecto de las diferencias en las habilidades, capacidades y actitudes, de los estudiantes, ya que pueden elegir la función que más les haga sentido con sus propios intereses.

Si «aventura» es sinónimo de «desafío», «reto», «búsqueda», «viaje a lo desconocido», todo esto a la vez es, igualmente, y sin darse cuenta, el teatro para los chicos: «desafío» porque deberán romper su situación cotidiana y retarse ellos mismos para asumir otros papeles distintos al de esos seres que crecen entre las paredes anodinas de un colegio determinado, de una casa cualquiera, en una localidad quizás no muy importante; «búsqueda», porque no valdrán para sus juegos otras referencias que las que ellos y el grupo encuentren, unas referencias que les sean válidas para esta nueva dimensión que les transporta... (Cañas, 2009, p. 20).

El propósito es el aprendizaje de la historia, y este se consigue por medio de una estrategia que moviliza a los estudiantes en busca del significado del conocimiento del pasado, porque los impulsa de la misma forma para la búsqueda del significado de su presente en sus vidas. En ese sentido se desarrolla un juego vital dentro del aula que hace posible conectar sus intereses tanto cognitivos como afectivos en función del estudio del pasado. Hace posible la *empatía histórica* mediante ese proceso de “metamorfosis” del aula y de sus vidas.

(...) los niños podrán confrontar sus ideas y sus conceptos, relacionarlos, seleccionarlos, partir de ellos hacia otras concepciones que les lleven, más tarde, a otras distintas, poner en sus labios y en sus mentes expresiones que les llegarán desde todas las fuentes y que harán suyas a través del personaje que encarnen, como en las viejas ceremonias, continuando así la ancestral y ritual metamorfosis. (Cañas, 2009, p. 20).

d) Realimentación

Los estudiantes con la guía del profesor se hacen conscientes del proceso que experimentaron y evalúan el nivel de empatía histórica desarrollado con la representación teatral, así como los conocimientos históricos adquiridos. Evalúan el proceso de aprendizaje colaborativo en el que participaron con sus compañeros (as) y si es interesante la historia a través del teatro y sobre todo si es posible aprenderla de esa forma. Considero necesaria la elaboración de una rúbrica (véase página 94), que tome en cuenta los aspectos cognitivos de comprensión y contextualización del personaje y el hecho aludidos en la secuencia; así como el nivel de diferenciación entre los valores, ideas y pensamientos entre el pasado y el presente, así como el lazo afectivo que unió a los estudiantes con el personaje y la temática representada en la obra.

CAPÍTULO 4. INFORME DE INTERVENCIÓN.

4.1 Análisis Crítico y resultados

En este apartado se realiza un análisis del trabajo realizado en función de tres elementos, en primer lugar, el papel del docente en el proceso de diseño, la implementación de la intervención didáctica, así como su correspondiente autoevaluación. El segundo elemento es la evaluación general de la propuesta de intervención, en términos de su viabilidad, pertinencia y efectividad; y finalmente, el trabajo de los estudiantes y sus resultados en términos de su desempeño y logros de aprendizaje alcanzados durante la intervención didáctica, a la luz de los instrumentos de evaluación diseñados para ello, los cuales son la *Rúbrica por equipo y realimentación*, el *Cuestionario Integrador de los Conocimientos Históricos* y finalmente una *evaluación proporcionada por los estudiantes* para el trabajo realizado por el profesor y al respecto de la secuencia implementada.

4.1.1. El docente en el proceso de diseño e implementación de la propuesta de intervención didáctica.

Considero que, con la oportunidad que provee la observación de la propuesta, posterior a su aplicación, el papel del docente en los procesos anteriormente mencionados es particularmente interesante, pues se trata de una intervención que busca hacer protagonista al estudiante de la misma, como un personaje dinámico, que moviliza sus habilidades y conocimientos previamente adquiridos, y que desarrolla habilidades para elaborar sus propios instrumentos que le permiten acceder al conocimiento. No obstante, para que el papel protagónico de la intervención didáctica pueda sostenerlo el estudiante, el proceso de diseño requiere del docente el desarrollo de los siguientes elementos:

I.- Apropiación de los contenidos. En primer lugar, el desarrollo de esta propuesta implicó que como docente estableciera una posición historiográfica clara frente a los estudiantes, y esa posición mostraba su distanciamiento con la historia de bronce, es decir, el cuestionamiento de los supuestos de la Historia oficial al respecto de un personaje como Miguel Hidalgo, me permitieron en primer lugar

plantearme una serie de posibilidades que podían aterrizar en el terreno de la didáctica, para sugerir mi interpretación histórica a los estudiantes e invitarlos a cuestionarla de la misma forma y a que construyeran la suya propia.

Por supuesto que el ejercicio de tomar una postura historiográfica frente al tema requiere que el docente desarrolle sus habilidades como historiador, en la investigación, la crítica de fuentes, la interpretación, la explicación propia de los hechos y construcción de una narrativa particular, es decir, el docente, en el proceso de diseño, es también un historiador que despliega sus herramientas y saberes, frente a los contenidos establecidos por los contenidos de la materia.

Una vez realizado ese ejercicio de releer las fuentes, de actualizar las discusiones en torno al tema, como fue el caso del grito de Dolores, de posicionarme como historiador frente al grupo, entonces pude elegir los elementos multimedia y los textos adecuados que me permitieran sostener esa posición crítica y proveer a los estudiantes de las mismas herramientas y posibilidades que tuve para realizar su trabajo. De hecho, debo decir que la elección del tema tuvo este trasfondo, pues me pareció que cuestionar la idea del “Padre de la Patria”, y del movimiento insurgente independentista impulsado por Hidalgo, es cuestionar la Historia oficial en uno de sus más elementales pilares.

De ahí el uso de los textos de posiciones encontradas, tanto de una facción conservadora como de una liberal, que proponía ampliar el panorama para la comprensión del contexto Histórico en el que se genera la obra de teatro, cuya elección también forma parte de este proceso. Luego el uso de archivos multimedia que abonan al cuestionamiento y a la imaginación. Es decir, antes del docente está el profesionalista de la disciplina, cuestionando los contenidos del programa de estudios de la materia. Una vez definida la postura pueden elegirse todos los elementos de cualquier estrategia de intervención didáctica, incluyendo la herramienta principal, que en este caso fue el teatro.

II.- Movilización de saberes.

Cuando era estudiante de secundaria, tuve una profesora de Historia de México, que tuvo a bien organizar en la representación de una improvisación teatral que tuviera que ver con personajes que ella nos asignó, a mi me toco entonces José María Morelos y Pavón, antes de dicha experiencia la historia tenía otro sentido para mi vida como estudiante y como persona, después de la misma cambio mi perspectiva que a partir de entonces, la materia, el tema, y todo lo que tuviera que ver con ambas se convirtió en un interés personal, que hoy puedo decir me llevo a elegir los estudios universitario en Historia.

Recibí felicitaciones de la maestra y una invitación a participar en un taller de teatro, al que acudí durante algún tiempo. La experiencia marcó mi vida. Cuando egrese de la facultad era para mí el teatro una de mis grandes pasiones, así que al comenzar mi labor docente busque la oportunidad para realizar dichos ejercicios, tratando de aportar algunos conocimientos de la representación teatral previamente adquiridos.

Pude observar que aquellos ejercicios tenían un impacto positivo en mis estudiantes, es decir, simplemente interactuaban entre ellos, conmigo y con los contenidos, de una forma distinta, sin embargo, esos ejercicios que se quedaban en el ámbito de la intuición fueron los que me llevaron a elegir el teatro, para demostrar profesionalmente que se trata de una herramienta eficaz.

En aquellos años no encontraba la explicación de por qué razón podía ser tan eficaz, aunque era evidente, hoy entiendo que se trata de su capacidad para impulsar la empatía, y me refiero a la empatía histórica dentro del aula. Mi papel en aquellos ejercicios, así como en los procesos de diseño e implementación de esta propuesta fue en ese sentido el de un promotor de la imaginación, la sensibilidad, la comunicación, y el ambiente propicio para que los estudiantes encontraran un terreno firme y fértil para expresarse, movilizarse y descubrirse. El docente se convierte en un profesor- director de compañía.

El lenguaje corporal, el uso del pizarrón, el uso de las herramientas tecnológicas, la voz, y otras técnicas de control de grupo, etc., aprendidas en la práctica de la labor docente fueron importantes en el desarrollo de mi papel durante la implementación de la propuesta dentro del aula. El director de teatro y el historiador no deben olvidar su posición como docente u autoridad educativa de una institución, con un reglamento y con objetivos trazados para cada programa de estudios. El aula sigue siendo la escuela, aunque se convierta en teatro para aprender historia por 50 minutos, acabado el tiempo todo regresa a la normalidad.

III.- Perspectiva humanista

Mi papel como docente en el proceso de diseño, implementación y evaluación de la propuesta de intervención didáctica, siempre estuvo en concordancia con la perspectiva humanista con la que concibo esta labor y en términos amplios la educación, así como cualquier esfuerzo didáctico dentro del aula, pues para mi consiste en aportar elementos para concientizar a los estudiantes de los límites y posibilidades de su condición humana, la Historia para mi es una herramienta didáctica en ese sentido, que trabaja para ese objetivo último.

El descubrimiento durante el proceso de diseño e implementación de que el teatro es una herramienta didáctica que puede alcanzar la empatía histórica, y está última concebirse como el vínculo entre la razón y la emoción, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la experiencia y la expectativa del tiempo y el espacio, entre la investigación y la interpretación histórica, entre la ciencia y el arte, es decir, la condición humana misma, amplía la visión del papel del docente como un promotor del humanismo dentro del aula.

Como docente es necesario reconocerse primero humano, con intereses y condiciones materiales que configuran sus necesidades, y desde esa posición de honestidad desempeñar su papel frente a los estudiantes. En ese sentido, también es importante mencionar que se trata de un trabajo que busca involucrar no solo la racionalidad sino también la dimensión afectiva, por lo que debe tenerse siempre

presente que como toda obra humana es perfectible, y es ingenuo pensar que con el ejercicio de una única intervención didáctica con el teatro en el aula en busca de la empatía histórica para la dotación de sentido en el estudio del pasado, se conseguirá el éxito de la misma.

En ocasiones como profesor comprometido con mi labor y con el aprendizaje de los estudiantes, quisiera pensar que mágicamente en una sesión o en cinco, conseguiré la empatía histórica y los estudiantes van convertirse en historiadores, y la realidad es que no es así. Debo tener presente que este esfuerzo debe ser continuo, perfeccionarse, repetirse una y otra vez dentro del aula, y cada vez profundizando su alcance, quizá los resultados no puedan conseguirse inmediatamente, quizá los estudiantes no adquieran la empatía histórica en cinco clases, quizá ni siquiera en todo el periodo escolar, pero considero que la semilla estará sembrada para florecer en el momento oportuno.

Por lo dicho anteriormente, en cuanto al proceso de evaluación de la intervención didáctica sostengo que de la misma forma debe tensarse por estos elementos, contar una perspectiva humanista que privilegie la evaluación cualitativa por encima de la cuantitativa, y que resulte más bien un diagnóstico para evaluar el funcionamiento de los elementos incorporados en función de los objetivos trazados; movilizar el saber de docente el desarrollo de técnicas de evaluación, que no pertenecen propiamente a la disciplina de la Historia, tales como son los cuestionarios y rúbricas y posteriormente analizar también su funcionamiento, tal como se hace más adelante en este capítulo.

Y finalmente considero que lo que debe evaluarse es el nivel de apropiación de los contenidos temáticos y de la construcción de una interpretación propia de los mismos. Es decir no se trata de construir verdades, o de sumarse a las que ya están establecidas como tales, sino de elaborar con creatividad una posibilidad distinta de comprensión, explicación e interpretación del pasado, lo que refleja más bien la necesidad de una evaluación que debe observar no solo el resultado sino también el proceso.

4.1.2. Viabilidad, pertinencia y efectividad de la propuesta de intervención didáctica.

Ahora bien, de acuerdo con una visión global de este proceso de diseño e implementación de la intervención didáctica, resulta oportuno mencionar elementos que establezcan la posible viabilidad, pertinencia y efectividad de esta, como un ejercicio de autoevaluación que establezca con claridad y honestidad los alcances, las limitaciones, y sobre todo los aspectos perfectibles en vías de abrir oportunidad para reflexionar y repensar en herramientas para un esfuerzo didáctico en el futuro.

Con respecto a establecer si esta intervención didáctica resulta viable, es decir, posible de aplicarse y desarrollarse de principio a fin, sostengo que efectivamente es posible, aunque es necesario reconocer algunos obstáculos que deben sortearse en ese proceso de realización, mismos que tuve que enfrentar.

Durante el proceso de diseño, frente a la necesidad de elegir el tema al que se busca dar tratamiento con la propuesta, es importante reconocer que, desde mi perspectiva educativa e historiográfica, antes mencionada, no a todos los temas del programa de la materia de Historia le corresponde este tratamiento por medio del teatro dentro del aula, y no porque no sea posible, puesto que considero que cualquier tema de Historia puede dar tela donde cortar para la representación teatral; no obstante, quizá haya temas para los que se prefiera un círculo de debate, una estrategia basada en la resolución de problemas, un estudio de caso, o cualquier otra herramienta didáctica, para las que por otra parte tampoco necesariamente debe quedar exento el teatro en alguna de sus manifestaciones, pero ya no una representación como tal.

Lo cierto es que no sería viable realizar representaciones teatrales para todos los temas del contenido del programa, ya que el tiempo de clase y de duración del periodo escolar no lo permitiría, puesto que la propuesta requiere por lo menos entre

cinco y ocho sesiones para desenvolverse de principio a fin. De acuerdo con esta limitante del tiempo y la necesidad de abarcar el estudios de otros temas relevantes del programa, esta intervención es viable de practicarse con un tema o dos, en una o dos ocasiones durante el periodo.

Es necesario que la planificación previa contemple los tiempos del periodo escolar, que tiene que ver con vacaciones, procesos políticos y electorales internos, evaluaciones generales y entrega de calificaciones, así como otros factores propios de las necesidades docentes con respecto a la institución, que no vayan a obstaculizar el pleno desenvolvimiento de la intervención. En mi caso, el proceso de evaluación se vio interrumpido debido a la contingencia, primero por situaciones políticas dentro del plantel y luego por situaciones sanitarias ya de todos conocidas. No obstante, objetivo de la evaluación, como he mencionado anteriormente, no solo está enfocado en el resultado sino también el proceso.

La propuesta puede realizarse sin lugar a dudas, y pueden incluirse en la planificación actividades extra clase, que contribuyan a llegar de una mejor forma a su conclusión. Los alumnos se organizaron, se prepararon y elaboraron algunos de sus materiales en su casa, reunidos en equipo tiempos fuera del aula, incluso del plantel. Las condiciones espaciales y tecnológicas del bachillerato universitario permiten su desarrollo a cabalidad.

Desde el punto de vista de la pertinencia, es decir, si la intervención didáctica resulta conveniente, es decir, si coadyuva a los propósitos y objetivos planteados en primer lugar por el programa de estudios, luego entonces en concordancia con los planteados por el perfil del estudiante de la institución, pero sobre todo por los objetivos planteados por el docente. Al respecto, es importante mencionar algunos aspectos, de acuerdo con lo establecido en el primer capítulo de este trabajo, la propuesta está en concordancia con los propósitos de la política educativa del Nivel Medio Superior en México, así como con el perfil del estudiante universitario, y más particularmente con los objetivos y contenidos procedimentales, actitudinales y del

programa de estudios de la materia, tal como podría estarlo con los lineamientos de cualquier institución y programa siempre que se realizara previo a la planeación el análisis y el diseño correspondiente. Por supuesto tampoco sin olvidar que es una propuesta humanista y en esencia no podría desarrollarse sin ese estatuto fundamental.

Para el objetivo de realizar una labor educativa dentro del aula, bajo principios humanistas, que promuevan la leco-escritura, la concientización de la condición humana, la reflexión de los hechos pasados desde una posición empática, pero también desde la expectativa de un porvenir en función de la resolución de inquietudes, intereses y cuestionamientos, propios del presente, tanto de los estudiantes como del docente, me parece que el teatro, con todas sus cualidades lúdicas y didácticas, es una herramienta no solo conveniente sino ideal.

Resultó ideal en esta intervención didáctica para propiciar el trabajo colaborativo entre los estudiantes, para movilizar sus saberes y aptitudes en función de objetivos cognitivos, para reconfigurar el espacio del aula como un espacio dinámico, horizontal y productivo para las ideas y las manifestaciones de diversa índole, para impulsar un vínculo entre la racionalidad y la afectividad, entre la objetividad y subjetividad, entre el pasado y el presente, entre la ciencia y el arte.

Por otra parte, establecer la correlación de efectividad de la propuesta, es decir, de la correspondencia entre los objetivos trazados y los resultados obtenidos, requiere en primer lugar establecer como lo he mencionado en distintas ocasiones, que se trató de una intervención didáctica que tiene como fin último la condición humana, y que por tanto los resultados pueden comenzar a observarse en el proceso mismo de la realización de las distintas actividades, como es que se toma en cuenta en la rúbrica, que se describe en el apartado siguiente.

Es una propuesta que busca como resultado la profundidad en la comprensión, la sensibilidad y la interacción con el estudio de la Historia, y para ello no existe manera cuantitativa que pueda dar luz con exactitud de la efectividad de la misma.

Es posible establecer apreciaciones al respecto de la profundidad alcanzada en cada uno de los aspectos antes mencionados, no obstante es de suma importancia reconocer que quizá la apreciación realizada ahora, no contemple elementos que la intervención provocó en el aprendizaje y las aptitudes de los estudiantes, que permanecen por ahora latentes y que podrán dar frutos posteriormente.

También es justo sostener que conseguir la empatía histórica, que otorga el sentido vital para el estudio del pasado en jóvenes estudiantes de bachillerato, no es como pretender que aprendan a patear un balón, a elaborar una suma, o a dibujar un mapa, aunque ya de por sí estas actividades simples requieran de más de un ejercicio para conseguir su la efectividad en su aprendizaje.

Lo que trato de decir es que quizá es posible que sean necesarias más de una oportunidades para desarrollar esta propuesta entre los estudiantes de un mismo grupo, para que los resultados puedan considerarse óptimos y revelar mayor profundidad en apreciaciones posteriores.

Al tratarse de un objetivo que tiene que ver con el desarrollo de la afectividad, se presume desde un inicio que los resultados serán difíciles de cuantificar, mas no de apreciar o experimentar, y que quizá estén en latencia y florezcan en algún momento para el que no se tenga una predicción certera. Los más sensato intelectualmente, como creador de este ejercicio de intervención didáctica, es que resulta efectiva en tanto abra la posibilidad y la oportunidad para realizarse continuamente. Lo cual me parece que se ha conseguido en mi experiencia docente.

4.1.3 Logros de aprendizaje alcanzados

De acuerdo a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, considerados por el programa de estudios de la materia en cuestión, podemos identificar cualitativamente el desarrollo de aprendizaje obtenido con la intervención didáctica, por ejemplo:

a) Contenidos conceptuales:

Según el 3.1 de los contenidos conceptuales, en el que se establece que los estudiantes pueden identificar elementos fundamentales tales como los distintos proyectos de nación que se encontraban en pugna durante la primera mitad del siglo XIX, considero que es con el trabajo de la sesión 3, cuando el estudiante puede identificar las distintas perspectivas históricas en los discursos y posiciones de las obras de Lucas Alamán, Lorenzo de Zavala; y con base en la orientación proporcionada por la lectura de Edmundo O' Gorman.

El estudiante realiza el ejercicio de problematizar la idea de un proyecto político para una nación recién independiente, cuyos personajes responsables de su implementación deben tomar en cuenta la experiencia política de su contexto histórico, dígase imperialismo, centralismo, liberalismo, y de su gran cultura intelectual, para fundamentar sus postulados.

b) Contenidos procedimentales

Según el 3.4 de los contenidos procedimentales de la asignatura en cuestión, que se preocupa porque los estudiantes realicen el ejercicio de “contrastar distintos tipos de fuentes, que les ayuden a explicar las confrontaciones de los distintos proyectos de nación, según su orientación monárquica o republicana, es durante la sesión 3 donde se realiza la lectura de las obras mencionadas tanto de Lucas Alamán como de Lorenzo Zavala, como fuentes primigenias de la construcción de los supuestos ideológicos de los proyectos de nación con tendencia tanto republicana como monárquica, respectivamente.

Posteriormente la lectura de la obra citada de Edmundo O' Gorman, se confronta como una fuente secundaria que interviene como herramienta para explicar el origen y el fondo de los discursos de los autores revisados como fuentes primarias, pues constituye una interpretación histórica, de carácter académico y científico, que busca problematizar el origen y desarrollo, así como el contexto

histórico y político, de los proyectos de nación en pugna durante la primera mitad del siglo XIX.

Los estudiantes se acercan directamente a los proyectos de nación contenidos en las obras de los autores de primer orden, y con la ayuda del profesor en el aula identifican las características y postulados que sostienen su correspondencia con los conceptos de régimen monárquico y republicanismo, luego se orientan con una interpretación histórica sólida y propositiva de los mismos.

Finalmente, en el ejercicio de contextualización de la obra de teatro, el estudiante está habilitado, después de los trabajos de lectura y análisis previos, para elaborar una lectura de la misma, como fuente primaria, y puede identificar los elementos que le hacen posible insertarla como un discurso literario que corresponde a la tendencia republicana.

c) Contenidos actitudinales

Según el 3.13 de los contenidos actitudinales, el estudiante debe desarrollar el “rigor crítico”, para el manejo de las fuentes y la elaboración sólida de sus propios argumentos históricos, es decir, identificar cuál es su contexto político, histórico, su origen conceptual y sus postulados, trabajo que se realiza con la lectura de las fuentes primarias y secundarias de esta intervención didáctica. Así mismo el estudiante toma posición en cuanto a identificar la obra de teatro con respecto a alguno de los proyectos de nación analizados y puede explicar porque pertenece al republicanismo, de acuerdo al estudio previamente realizado.

Las evidencias de este desarrollo pueden identificarse en tanto en el curso de la sesión 3, 4 y con la elaboración del Cuestionario Integrador de Conocimientos Históricos.

4.1.3.1. Rubrica

A continuación, en este espacio realizaré una revisión de los logros alcanzados por los estudiantes, a partir de los elementos señalados en la Rúbrica de evaluación,

diseñada para esta intervención didáctica, en función del objetivo general de la misma.

Vale también decir que a diferencia de una Lista de Cotejo, la implementación de una Rúbrica como parte del proceso de evaluación permite profundizar en el análisis de los logros alcanzados debido a que puede observar con mayor precisión en nivel o el grado de desarrollo, así como los elementos específicos que impulsan ese desarrollo, puesto que se identifican, tal como la triada de los contenidos de la asignatura, los elementos que corresponden tanto al “saber”, como al “hacer” y sobre todo al “ser”. Lo anterior permite también la elaboración de una retroalimentación del trabajo de una forma más profunda y específica.

Actores y Actrices

El equipo de *Actores y Actrices* alcanzó únicamente el *Nivel 1* de la rúbrica de evaluación, es decir, que en conjunto *el equipo interpretó a los personajes según el guion, pero no consiguió expresar empatía con el personaje, solo se trató del estudiante reproduciendo el guión correctamente. No involucró el nivel afectivo, por lo que el nivel de empatía histórica está limitado al reconocimiento racional de un contexto histórico distinto.* Por lo que obtuvieron el 30% de 50%.

En este sentido considero que para alcanzar los siguientes niveles es necesario considerar la implementación de una estrategia más cuidadosa para permitir que este equipo de trabajo consiga el nivel de afectividad necesaria que le posibilite desarrollar la empatía histórica más allá de la racionalización de una época distinta.

En primer lugar, es necesario que las sesiones de contextualización de la época, el tema, la obra y los personajes, se lleven a cabalidad, es decir, el análisis y la reflexión a partir de las fuentes históricas. También es fundamental en este aspecto que las lecturas en casa sean realizadas efectivamente por los estudiantes, de forma que en el aula, a partir del trabajo en conjunto con el profesor y los compañeros, previo a los trabajos de caracterización de sus personajes, los

estudiantes hayan profundizado lo suficiente en todos los tópicos de la disciplina y al mismo tiempo configurado individualmente un interés particular que trascienda del reconocimiento racional a la afectividad en el desarrollo de la empatía histórica.

Posteriormente, resulta de suma importancia generar desde el inicio de la sesión el clima de confianza entre profesor y estudiantes, entre los estudiantes y sus pares, y necesariamente también entre los estudiantes y la disciplina histórica en general, asimismo con los temas históricos a tratar en particular. Es decir, un clima adecuado para que pueda presentarse la espontaneidad, la manifestación de ideas y expresiones afectivas, y desde luego, el desarrollo de las cualidades históricas de los estudiantes, que favorezca poco a poco, cada minuto de cada sesión, el trabajo preparativo previo a la puesta en marcha de la caracterización de los personajes.

Para ello, el profesor debe poner en práctica su saber de técnicas para romper el hielo, con las que debe permitir el desarrollo y la libre expresión de ideas de los estudiantes en todo momento, sin desequilibrar el interés de los otros estudiantes ni desviarse del propósito de cada sesión, mucho menos de propiciar una situación de indisciplina y desorden dentro del aula que impida el desarrollo del trabajo posterior.

El profesor debe presentarse ante los estudiantes como un profesional en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, que sea capaz de orientarlos y resolver sus dudas y atender sus preocupaciones, y más importante aún como una persona honesta, confiable y que respeta y valora la divergencia de ideas, posturas y posibilidades humanas, tanto del pasado como del presente. Un ser crítico y comprensivo, alguien que es capaz de sentir empatía por los estudiantes además de manifestar empatía histórica en su forma de desarrollar los temas correspondientes dentro del aula, no desde una postura convencional sino desde una postura jovial, equilibrada entre el respeto y a la libertad, que no caiga en el exceso. Estas habilidades que debe desarrollar el docente para que la estrategia

sea efectiva deben desarrollarse y ejercitarse cotidianamente, profesionalizarse y perfeccionarse en tanto el docente tenga oportunidad.

De ser necesario, el docente debe convertirse en un actor o actriz más dentro de la representación, para mostrar a los estudiantes el nivel esperado de desarrollo de la empatía histórica dentro del aula. Por último, considero oportuno para elevar la calidad de la representación de los estudiantes actores y actrices dentro del aula, elaborar una estrategia de trabajo extra-clase, que contemple un mayor tiempo de preparación de los estudiantes en función de esta actividad.

Es decir, propongo a partir de esta experiencia que el docente puede evaluar, decidir y planificar el desarrollo de toda la secuencia en tres primeras sesiones, las sesiones preparativas, y luego dejar una semana para desarrollar las sesiones de la representación y la evaluación. De manera tal que los estudiantes no solo tengan mayor tiempo para ensayar y aprender sus diálogos, así como el lenguaje corporal que implementaran, sino también para compenetrarse de una forma más profunda y afectiva con el personaje asignado.

Maquillaje

Considero que el equipo de maquillaje alcanzó únicamente el primer nivel de la rúbrica de aprendizaje, pues *realizó un buen esfuerzo de caracterización de los personajes, de acuerdo con el guión y con una interpretación común de los rasgos del personaje en su tiempo. Cumpliendo las expectativas, distinguió entre el pasado y el presente, y con base en ello desarrolló su trabajo. Obteniendo el 30%*

Es decir, los estudiantes hicieron un ejercicio de reconstrucción histórica en su presente, caracterizando a los personajes a partir de su propia interpretación y de su imaginación, dibujaron en sus mentes el semblante físico, pero no profundizaron sus habilidades o sus recursos para alcanzar un nivel afectivo de los personajes de la obra, aunque sin duda tomaron en cuenta el contexto histórico de la misma.

Consiguieron un nivel de empatía histórica que le dio sentido al pasado en su presente, en un nivel cognitivo o racional y realizaron un buen ejercicio afectivo de sentir e imaginar la historia, en función de un propósito real y concreto, que consistió en la caracterización de los personajes.

Considero que el equipo pudo haber alcanzado niveles más profundos en el desarrollo de la empatía histórica con la representación teatral si se hubiesen tomado en cuenta aspectos tales como un mayor tiempo para la investigación en fuentes al respecto de los rasgos de los personajes, también para la elaboración de un boceto previo y la elección más adecuada de los materiales, y sobre todo para la práctica del maquillaje previo a la representación dentro del aula.

Con el trabajo realizado llevaron a cabo un ejercicio de investigación dentro de las fuentes históricas disponibles para conocer cómo pudieron haberse visto el rostro de los personajes en cuestión, de ahí elaboraron un boceto propio y tomaron en cuenta las características del contexto histórico, la temática de la obra y consiguieron llevar el aprendizaje a un nivel significativo, sumando esta experiencia al conocimiento previo.

Valdría la pena reflexionar si este nuevo conocimiento causó un impacto disruptivo en el conocimiento previo o sólo le dio coherencia al discurso histórico que tenían anteriormente. Considero que, si bien su interpretación de los personajes dentro dicho contexto determinado estuvo orientada en un principio por el trabajo de análisis de fuentes, en un segundo momento fue una creación propia distinta de la que podían ostentar previamente.

Vestuario

Considero que el equipo de vestuario alcanzó el segundo nivel de la rúbrica ya que *desarrolló elementos creativos en la caracterización del atuendo de los personajes, de acuerdo con el guión y con una interpretación más afectiva de casi todos ellos, buscando dotarlos de elementos de vestimenta que aportaran rasgos de personalidad más definidos de acuerdo a su época, lo que indica que desarrolló*

un nivel más profundo de empatía histórica al reflexionar en torno a las diferencias culturales en las que estaban imbuidos los personajes y su contexto histórico. Por lo que obtuvieron un 40%.

El trabajo que realizaron los estudiantes de este equipo resultó excepcional, tomando en cuenta que todas las decisiones que debieron tomar, incluyendo la investigación, elaboración de bocetos y ejercicios previos a la puesta en práctica de su labor con los estudiantes del equipo de Actrices y actores, fue realizada con un tiempo muy reducido de 24 horas. Es posible explicar que ese motivo pudo ser la causa de que no consiguieran profundizar y madurar lo suficiente cada uno de sus procesos de diseño que los llevara a posicionarse en el nivel más avanzado de la rúbrica.

El ejercicio los llevó a desarrollar la empatía histórica dentro del aula, pusieron en su presente, mediante el juego de la representación, su interpretación del pasado, fundada en la investigación y la reflexión histórica, y le dieron un sentido de acuerdo con las necesidades de comprensión que ellos mismos se demandaban, de tal forma que el aprendizaje no solo se sumó al que tenían previamente al respecto del tema, los personajes y el contexto histórico, sino que derivó en significativo.

No obstante, pudo ser notorio que el ejercicio lo llevaron a cabo alcanzando un nivel de empatía muy alto con respecto al vestuario de algunos personajes, quizá con los que pudieron alcanzar un grado más profundo de investigación, observación, y sobre los cuales tenían mayor conocimiento previo, como es el caso de Hidalgo y Allende, pero no fue así con los otros.

Es decir, que el ejercicio de empatía histórica no se consiguió para todos los personajes participantes lo que puede limitar entonces la comprensión de un acontecimiento o un contexto histórico determinado en toda su amplitud, si sólo se focalizan sus esfuerzos en un solo o en algunos personajes, pero no en todos los que intervienen de manera relevante en el hecho histórico.

Al igual que los equipos anteriores, considero que debe incorporarse en la planificación de la estrategia didáctica a implementar un mayor tiempo destinado para llevar a cabo todas las actividades correspondientes a cumplir sus propósitos de la representación. Sin duda también me parece importante incorporar el trabajo de observación de material plástico o audiovisual, para que los distintos equipos tengan mayores elementos que les permitan orientar su investigación y elaborar la reflexión histórica que derive en la interpretación de esos elementos de la vida cotidiana, necesarios para el diseño de un vestuario histórico.

Escenografía

Considero que el equipo de escenografía alcanzó el segundo nivel de la rúbrica de empatía histórica, ya que crearon la escenografía en el aula de acuerdo con las características del guión. Aportaron elementos creativos para generar una atmósfera adecuada que reconstruyera el espacio histórico en el que se situaban los personajes, desarrollando un nivel racional y afectivo de la empatía histórica, distinguiendo del espacio en el pasado y en su presente, y profundizando en su sensibilidad al respecto de hacer empatía con el espacio histórico en el que se desenvuelven los personajes. Por lo que obtuvieron un 40% de 50% en su calificación.

Al igual que los equipos anteriores puedo decir que realizaron un muy buen trabajo, puesto que tuvieron solo un día para imaginar a partir del guión establecido de la obra las distintas posibilidades a su alcance y entonces implementar la reconstrucción del escenario de la representación. Por otro lado, también tuvieron tan solo 10 minutos previos a la representación para realizar el montaje completo, esta condición era de su conocimiento, por lo que tuvieron el acierto de tomar decisiones correctas y elegir los materiales adecuados con los cuales realizar el montaje en tiempo y forma.

En este equipo resultaron mayormente evidentes las distintas habilidades artísticas de los estudiantes. Implementaron sus conocimientos de dibujo, así como

de preparación y elaboración de materiales en función del propósito de crear un ambiente histórico dentro del aula, de acuerdo con el tema estudiado, con el guión de la obra elaborado por sus compañeros y sobre todo, con base en una interpretación común del contexto histórico en cuestión. Plasmaron con sus propias manos, el pasado interpretado en su presente y le dotaron de sentido, por lo que puede decirse que consiguieron un aprendizaje más significativo que el alcanzado simplemente con las lecturas, el estudio de las fuentes y la reflexión tanto individual como grupal.

De la misma forma, considero pertinente incorporar en la planificación de la intervención didáctica una dinámica de trabajo que le permita al equipo contar con mayor tiempo disponible para la investigación, el diseño de la escenografía, la elección y preparación de materiales, así como del montaje mismo. También es importante incorporar una sesión más para mostrar obras artísticas y recursos multimedia que les permitan reflexionar en torno a los distintos elementos de la vida cotidiana de la época en cuestión, para contribuir al desarrollo de sus propósitos.

Guión

El equipo de guión alcanzó el nivel 3 de empatía histórica, ya que desarrolló una creativa y lúcida adaptación del guión de la obra original. Interpretaron el texto y con su propia creación literaria, mostrando habilidades estéticas interesantes, donde crearon un guión que respetaba el argumento y aportaba elementos de una interpretación particular al respecto. Elaboraron una eficaz selección de los actos, las escenas, así como de la participación de los personajes, más adecuada para el tiempo destinado para su representación. Aportaron elementos que buscaban detallar elementos de la personalidad de los personajes, así como del contexto histórico, demostrando un nivel de compromiso afectivo.

Desarrollaron una interpretación propia del tema histórico en cuestión y mostraron a los personajes debatiéndose en las preocupaciones de su tiempo,

dejando mostrar intereses propios de su presente y su cotidianidad. Por lo que obtuvieron un 50 % de 50%.

<p style="text-align: center;">ACTO ÚNICO Escena primera</p> <p>Unos instantes después de la alzada del telón entra Antonio y Enrique afuera de la casa del cura.</p> <p>ANTONIO: Las ocho y media. ENRIQUE: no es ella ANTONIO: No inventes, que no falte ENRIQUE: ¿A mí que me importa la vida?, Antonio, de un modo u otro moriré por conspirar. Oh Luisa Se oculta. Sale Guadalupe, tiene una mirada escudriñadora por el salón y habla acercándose a la puerta.</p>	<p><i>Elaboraron una creativa y lúcida adaptación del guion de la obra original</i></p>
<p>HIDALGO: Aunque se opongan, será una batalla vana. Correrá la sangre de nuestros hermanos y dejará de ser Rey Fernando en estos dominios soberano. El pueblo ignorante, le sigue, ignorando que este les abusa y corrompe. Tapando su boca y mitigando su grito, verán al ondear mi bandera verán que nos sigan. Aman los aborígenes al rey Fernando, de eso no hay reproche. Verán que libraremos al pueblo mexicano de aquel tirano.</p> <p>ALDAMA: Sí, padre que aquí vencemos o morimos. ABASOLO: Por la libertad blandimos la espada HIDALGO: Esto va ser nuestro mayor desafío. ABASOLO: Algunos cadáveres... ALDAMA: Serán de los nuestros. HIDALGO: ¡Miren en la torre sacristán! (La voltean a ver)</p>	<p><i>Realizaron un guion que respetaba el argumento y aportaba elementos de una interpretación particular al respecto</i></p>
<p>VARIOS: las nueve (suenan las nueve) Al dar las primeras campanadas se asoma el cura al balcón y brilla la luz convenida al pronunciar sacerdote el grito, lucen las espadas de los que están en escena. A lo lejos se oyen tiros, la escena presenta el cuadro de un motín.</p>	<p><i>Elaboran una propia creación literaria</i></p>
<p>HIDALGO: Acógelo ya Dios mío, deja que sufra, cuidalo en tu santo hogar. Ha muerto, por una guerra fratricida que hiere a oprimidos y a opresores por igual.</p>	<p><i>Muestran habilidades estéticas interesantes</i></p>

<p>ANTONIO: <i>La bala le hiere sin saber cómo</i> HIDALGO: <i>A mi dolor nada lo iguala.</i></p>	
<p>Escena última <i>Dichos y el pueblo. Abasolo entra en casa del cura, y saldrá con el estandarte cuando lo pida la escena. Al entrar dice</i> Allende ALLENDE: <i>¡VIVA EL CURA HIDALGO!</i> TODOS: VIVA HIDALGO: <i>Allende, Aldama, Abasolo...</i> ALLENDE: <i>Hemos ganado</i> HIDALGO: <i>¡La América al fin es libre! (y no la selección) A este tiempo entra Abasolo con el estandarte y se lo da al cura</i></p>	<p><i>Una eficaz selección de los actos, las escenas, así como de la participación de los personajes, más adecuada para el tiempo destinado para su representación.</i></p>
<p>Escena sexta <i>Dichos, gente del pueblo que forma diferentes grupos</i> ALDAMA: <i>No hay remedio. ¿Habremos de ser eternos?</i> ABASOLO: <i>El cura está decidido.</i> MUCHEDUMBRE: <i>(Enojados) ¡Nosotros también!, No hay razón para estar sometidos, el pobre trabajando para el rico por una jornada se esclaviza.</i></p>	<p><i>Aportaron elementos que buscaban detallar elementos de la personalidad de los personajes, así como del contexto histórico, demostrando un nivel de compromiso afectivo.</i></p>
<p>HIDALGO: <i>Aunque se opongan, será una batalla vana. Correrá la sangre de nuestros hermanos y dejará de ser Rey Fernando en estos dominios soberano. El pueblo ignorante, le sigue, ignorando que este les abusa y corrompe. Tapando su boca y mitigando su grito, verán al ondear mi bandera verán que nos sigan. Aman los aborígenes al rey Fernando, de eso no hay reproche. Verán que libremos al pueblo mexicano de aquel tirano.</i></p>	<p><i>Desarrollaron una interpretación propia del tema histórico en cuestión y mostraron a los personajes debatiéndose en las preocupaciones de su tiempo, dejando mostrar intereses propios de su presente y su cotidianidad</i></p>

A continuación, presentó el guión que elaboraron:

El Cura Hidalgo

Anónimo

- Matute Cantón Sara Lorena
- Montiel Gómez Trejo Fernanda Grupo: 560

Personajes:

- *Guadalupe*
- *Antonio*
- *Hidalgo*
- *Aldama*
- *Abasolo*
- *Enrique Guzmán*
- *Allende*
- *Luisa*
- *Muchedumbre*

ACTO ÚNICO

Escena primera

Unos instantes después de la alzada del telón entra Antonio y Enrique afuera de la casa del cura.

ANTONIO: Las ocho y media.

ENRIQUE: no es ella

ANTONIO: No inventes, que no falte

ENRIQUE: ¿A mí que me importa la vida?, Antonio, de un modo u otro moriré por conspirar. Oh Luisa

Se oculta. Sale Guadalupe, tiene una mirada escudriñadora por el salón y habla acercándose a la puerta.

Escena segunda

GUADALUPE: ¿Salimos o queso?

LUISA: No que pena...

ENRIQUE:(Entra con manos de jazz) Aquí aparece el don Juan.

GUADALUPE: pues ¡hola!, que gran comedia tenemos montada (sarcasmo)

LUISA:(suplicante) ¡Enrique!

ENRIQUE: Al chile...

GUADALUPE: ¿Tú crees que voy a ser el mal tercio? catapultarse a la ver... (Improvise para que no se oiga mal) amor

ENRIQUE: No, sigas por piedad GUADALUPE: Como vas ENRIQUE: aguantaaaa...

GUADALUPE: a ok

ENRIQUE: Luisa

LUISA: Enrique

GUADALUPE: (yéndose) ¡uf qué gente! LUISA: Cuidado, mira, escucha

GUADALUPE: escucho y miro

LUISA: Mi tío...

GUADALUPE: ¡OH NO!, si viene

LUISA: Confío en ti

GUADALUPE: Tu tranquila yo nerviosa

Escena tercera

LUISA Y GUZMÁN

ENRIQUE: Pero aquí...

LUISA: Solo un momento

ENRIQUE: y dime ¿ya te decidiste? O ¿qué pex?

LUISA: Lo que me pides es todo un sacrificio.

ENRIQUE: ¿No lo merece tu novio?

LUISA: Sé lo que mereces, tus logros y tu "honor"

ENRIQUE: ¡ingrata! no me digas que me quieres LUISA: No, nada de eso es que...

ENRIQUE: Tu tío

LUISA: ya sabes lo que él me ofrece.

ENRIQUE: ¿En su odio pides que le siga? LUISA: ¡Guzmán! cálmate por favor

ENRIQUE: Qué pérdida de tiempo, de un modo u otro estoy cerca de la muerte. Nací solo, crecí solo y como Adán moriré solo.

Antonio entra en la escena, los voltea a ver, se detiene para oír sin ser visto

LUISA: Acaso ese no es...

ENRIQUE: Antonio...

LUISA: Sí ¿Antonio?

ENRIQUE: Sí ¿qué?

LUISA: ¡OMG!

ENRIQUE:(con ansiedad) no me digas que ese es...

ANTONIO: Su tío (música dramática)

Tomando a Luisa de la mano, trata de moverla

LUISA: ¡ANTONIO!

ENRIQUE: Espera ANTONIO: Vámonos, Luisa

LUISA: ¡Adiós Enrique!

ENRIQUE: ¡Adiós!

ANTONIO:(Le encamina hacia la puerta) Tenemos que hablar

LUISA: ¡ANTONIO!

ANTONIO: Esto también te incumbe

ENRIQUE:(Despidiéndose) ¡Luisa!

LUISA:(Despidiéndose) ¡Guzmán!

ANTONIO: Vamos que no tengo tu tiempo

Escena Cuarta

ENTRAN EMBOZADOS ALDAMA, ABASOLO Y OTROS Hombres. GUZMÁN Y ANTONIO
TAMBIÉN OCULTAN EL ROSTRO CON SU CAPA

ALDAMA: ¿Quién viene wey?

ANTONIO: Guadalupe

ALDAMA: ¿Va con ellos?

ANTONIO: Igualdad

ABASOLO: Al hablar no pude identificar su voz. Se acerca...

ALDAMA: ¿QUIEN?

HIDALGO: Quien el tiempo detesta perder

Escena quinta

Dichos, Hidalgo

ANTONIO: ¿Allende?

ABASOLO: En cualquier momento aparecerá el vato.

HIDALGO: Bien; nadie evitará esto.

ABASOLO: Algo han de saber.

HIDALGO: ¿Por qué?

ABASOLO: Hay ciertos rumores y he visto algunas patrullas.

HIDALGO: Aunque se opongan, será una batalla vana. Correrá la sangre de nuestros hermanos y dejará de ser Rey Fernando en estos dominios soberano. El pueblo ignorante, le sigue, ignorando que este les abusa y corrompe. Tapando su boca y mitigando su grito, verán al ondear mi bandera verán que nos sigan. Aman los aborígenes al rey Fernando, de eso no hay reproche. Verán que libramos al pueblo mexicano de aquel tirano.

ALDAMA: Sí, padre que aquí vencemos o morimos.

ABASOLO: Por la libertad blandimos la espada

HIDALGO: Esto va a ser nuestro mayor desafío.

ABASOLO: Algunos cadáveres...

ALDAMA: serán de los nuestros.

HIDALGO: ¡Miren en la torre sacristán! (La voltean a ver)

Se ve el campanario y el sacristán que lleva una luz: el cura entra en casa, varios embozados, gente del pueblo invade la escena empezando a manifestar la conmoción próxima a estallar

Escena sexta

Dichos, gente del pueblo que forma diferentes grupos

ALDAMA: No hay remedio. ¿Habremos de ser eternos?

ABASOLO: El cura está decidido.

MUCHEDUMBRE:(Enojados) ¡Nosotros también!, No hay razón para estar sometidos, el pobre trabajando para el rico por una jornada se esclaviza.

Escena séptima

Dichos, ALLENDE:(Sale de la nada orgulloso) Señores...

ABASOLO: Allende ya era hora

ALLENDE: ¡Cuánto abrigo!

ABASOLO :y otros más ALLENDE:¿y el padre cura?

ALDAMA: En su casa

ALLENDE: Lo veremos

ALDAMA: no...

VARIOS: *las nueve (suenan las nueve)*

Al dar las primeras campanadas se asoma el cura al balcón y brilla la luz convenida al pronunciar sacerdote el grito, lucen las espadas de los que están en escena. A lo lejos se oyen tiros, la escena presenta el cuadro de un motín.

ALLENDE: *Sí, las nueve... ¡el grito!*

VARIOS: *¡El grito!*

HIDALGO: *¡Qué viva la independencia! ¡Qué perezca despotismo!*

Quitase del balcón; los que están en la escena se dividen en dos partidos. A los realistas los acaudilla Guzmán

Escena octava

Dichos, Antonio, Guzmán después Hidalgo

ENRIQUE: *¡Traidores!*

UNO: *¡Que mueran!*

A ENRIQUE lo rodean

ANTONIO: *(Corre a amparar a Enrique)*

¡Herido!

Enrique cae en brazos de Antonio; los que podían despejan un momento el salón percibiendo el sonido de ramas moviéndose, el toque de trompetas. El cura sale de su casa

ANTONIO: *¡Miguel!*

HIDALGO: *¡Antonio!, ¡Guzmán!*

ANTONIO: *Antes de dar mi último suspiro, abraza a tu sobrino, Hidalgo.*

ENRIQUE: *¡Mi tío!*

HIDALGO: *(Lo abraza)*

ENRIQUE: *(murmura con su último aliento) No me siento bien señor Hidalgo*

HIDALGO: *Acógelo ya Dios mío, deja que sufra, cuídalo en tu santo hogar. Ha muerto, por una guerra fratricida que hiere a oprimidos y a opresores por igual.*

ANTONIO: *La bala le hiere sin saber cómo*

HIDALGO: *A mi dolor nada lo iguala.*

Escena última

Dichos y el pueblo. Abasolo entra en casa del cura, y saldrá con el estandarte cuando lo pida la escena. Al entrar dice Allende

ALLENDE: ¡VIVA EL CURA HIDALGO! TODOS: VIVA

HIDALGO: Allende, Aldama, Abasolo...

ALLENDE: Hemos ganado

HIDALGO: ¡La América al fin es libre! (y no la selección) A este tiempo entra Abasolo con el estandarte y se lo da al cura

ALLENDE: ¡viva nuestra señora Guadalupe!

TODOS: ¡Viva!

HIDALGO:(Clamando súper inspirado) El cañón estalla, nuestro tirano recibirá triste y costosa lección. Guerra, guerra americanos quiero al combate partir; sepan ya nuestros tiranos que a nosotros los mexicanos o liberarnos, o morir.

TODOS: ¡Libertad! ¡Libertad! Queremos vencer a los pinshis opresores

¡Guerra, guerra, yo el primero!, y suene en el mundo entero ¡¡El grito dado en Dolores!!

FIN

En este caso, una vez más los estudiantes desarrollan habilidades artísticas adquiridas previamente o incluso inician un proceso de descubrimiento de estas, en función de la manifestación de su pensamiento y reflexión histórica. Elaboraron una interpretación del contexto histórico, del hecho histórico en cuestión, de los propios personajes que lo integran y a partir del análisis de una obra de teatro escrita en la época, a la que le suman su propia reflexión y sus propios intereses. Evidenciando por ello una posibilidad más amplia para el aprendizaje significativo de la Historia.

Producción

El equipo de producción alcanzó el segundo nivel de empatía histórica, configuró un buen esquema técnico para la representación de la obra, que incluía la adaptación y colocación del equipo de sonido, filmación y herramientas técnicas para el buen desempeño de esta. Se preocupó por la coordinación con los otros equipos. Elaboraron una edición del filme que tuvo como objetivo reproducir la representación, únicamente poniendo énfasis en algunos momentos de esta, que

podían manifestar la importancia que le dotaban a la participación de algunos personajes en ciertos momentos, denotando su propia interpretación. (Ver el video de producción realizado anexo a este documento).

Si bien el equipo incorporó elementos creativos y desarrolló habilidades técnicas en el manejo de la tecnología implementada, mismas con las que ya contaban o que descubrieron en este ejercicio, lo cual cumple con las expectativas de la movilización de habilidades que se pretende en los estudiantes, sin embargo, los elementos creativos, técnico o tecnológicos que aportaron en la edición del video presentado, se limitó al registro de la experiencia educativa desde su preparación hasta su puesta en escena, y no profundizó en la representación misma, por lo que entonces no desarrolló una interpretación propia del contexto histórico, la temática tratada y los personajes en cuestión.

Debido a lo anterior puede decirse que se sumaron a la interpretación de sus compañeros, la que asumieron como propia. Reconociendo en común acuerdo los elementos históricos que desarrollaron y que previamente reflexionaron para la puesta en práctica del diseño de la representación. Por lo que considero que desarrollaron un nivel de empatía histórica en sincronía con los otros equipos.

No obstante, puede evidenciarse que al igual que sus compañeros tuvieron muy poco tiempo para la implementación del sistema de filmación adecuado, lo que les impidió generar posibilidades más variadas y amplias, que después pudieron incorporar en el trabajo de posproducción.

De la misma forma, que se ha reconocido con los equipos de trabajo anteriores, debe decirse que para este caso es necesario incorporar en la secuencia didáctica elementos que tengan que ver con la observación de trabajos de filmación o posproducción de algún material de representación histórica, para que puedan tener cierta orientación del trabajo de deberán realizar. Es necesario, como lo había mencionado anteriormente, tener una sesión o un par de sesiones tipo Taller,

orientadas al trabajo que realizarán los distintos equipos previamente a la representación, donde puedan ejercitar las actividades que pondrán en práctica.

Musicalización

En cuanto al equipo de musicalización considero que alcanzó apenas el primer nivel de la rúbrica de la empatía histórica, ya que implementó un programa de musicalización de la representación, en la entrada, el desarrollo y el cierre de esta. Sin embargo, no realizó un esfuerzo suficiente por utilizar piezas musicales acordes a la época o con un sentido de interpretación histórica. Su selección musical se realizó con base únicamente en sus gustos personales y en el propósito musical de armonizar lúdicamente la representación. Se quedó en un nivel muy presentista su desarrollo de la empatía histórica, no se produjo un lazo afectivo con el pasado. Por lo que únicamente consiguió el 30% de 50%.⁴

De la misma manera, debe reconocerse que el equipo tuvo muy poco tiempo para la investigación, el desarrollo y la implementación de su trabajo de musicalización de la representación teatral, factor que deberá tomarse en cuenta en la planeación de la secuencia didáctica, así como incorporar en la mencionada sesión de trabajo de orientación para los distintos equipos una muestra de la música de la época que podría orientarlos en la realización de sus actividades.

4.1.3.2. Cuestionario integrador de conocimientos históricos

En cuanto al *Cuestionario Integrador de Conocimientos Históricos*, mismo que integra el 40% de la calificación general, debo mencionar que no fue posible su aplicación en tiempo y forma. La sesión de evaluación no pudo ser completada a cabalidad, como se había diseñado, debido a situaciones políticas conflictivas dentro del plantel entre los estudiantes y las autoridades de la institución, es importante por ello reconocer nuevamente que la contingencia es una variable que recurrente, por lo que debe tenerse siempre presente y considerar esa flexibilidad

⁴ Véase video anexo, adjunto a este documento

del manejo de los distintos elementos que la integran en la elaboración de la secuencia.

Este instrumento es muy importante, porque es precisamente el que puede aportar los elementos que evidencien el aprendizaje de los estudiantes al respecto del tema y de la disciplina, adquirido a través del desarrollo de la empatía histórica por medio de la representación dentro del aula. No puede prescindirse de un instrumento que dé luz al respecto de este elemento fundamental.

4.1.3.3 Evaluación por parte de los estudiantes

Una vez concluidas las sesiones de trabajo se planeo una próxima visita al grupo para obtener la opinión de los estudiantes, así como una evaluación del trabajo presentado, sin embargo, sucedió un paro de actividades y la conclusión del ciclo escolar, por lo cual se les solicitó sus comentarios vía correo los cuales fueron entregados al profesor titular.

Los estudiantes realizaron los siguientes comentarios como evaluación del trabajo tanto del profesor como de la secuencia en general, fueron elegidos representativamente, ya que recogen los aspectos mencionados en el total de los comentarios realizados:

	Comentarios de evaluación
Lilian Paulina Trujillo Santoyo	<p>En mi opinión, creo que el hacer esta actividad fue interesante en el hecho de que nos mostró qué tan organizados y unidos somos como grupo.</p> <p>Considero que es un buen método para unir a las personas mediante la producción de un objetivo común. Por otra parte, no creo que sea una buena idea implementarlo en las clases regulares puesto que es demasiada presión dejarlo de un día para otro, además de que si se llevan a cabo regularmente no creo que se abarquen demasiados temas a lo largo del ciclo escolar.</p> <p>A mi parecer una buena idea para llevarlo a la práctica sería únicamente a final del curso con un</p>

	tema de interés común (que ya se haya hablado previamente) a manera de repaso.
Paulina Aguilar Lara	<p>En general creo que la clase fue buena, el material que llevaba para que entendiéramos un poco más sobre Hidalgo era bueno, el único inconveniente con ese material fue no tener el video descargado como respaldo (le recomendaría siempre hacer eso, respaldar videos e imágenes).</p> <p>Su forma de hablar no fue mala, tal vez necesita manejar un poco mejor al grupo sin necesidad de un megáfono. Respecto a la actividad, la idea es buena pero el guión de la obra era antiguo y con un lenguaje complicado.</p> <p>Si se quiere llevar a cabo nuevamente una actividad precisa debería leer el guion y hacer una adaptación para que sea más fácil para actores y audiencia comprender que es lo que está sucediendo en escena.</p> <p>Por último, creo que debería dar más tiempo para los preparativos de la obra (especialmente a los actores). Con una semana todo saldría bien y es un buen tiempo para que se aprendan sus diálogos sin que haya problemas.</p> <p>En general, una buena clase con uno que otro detalle que pueden solucionarse si se llevan las actividades sin tanta prisa.”</p>
Jesús Saúl Estrada Vivas	<p>Buena forma de dar clase, siento que al hacer que el estudiante tenga más interacción en la clase puede aprender más. Fue bueno que nos hablara de un tema del cual la mayoría de las personas en México creemos que sabemos todo pero que en realidad lo único que sabemos es una idea que se ha modelado para enaltecer ciertos valores en la historia de México. Creo que con mayor organización más información se hubiera retenido en nosotros.</p>

Tabla 3. Comentarios de estudiantes.

Lo anterior permite apreciar que los estudiantes aprendieron al final de este proyecto, que la Historia como asignatura no es algo que ya sea dado, sino que es un conocimiento que es posible dotar de sentido, construir en función de una experiencia del pasado y el presente, o de una expectativa hacia el porvenir. En tal sentido, aprendieron que es posible elaborar una estrategia para investigar, reconstruir, interpretar, explicar y hacer una narración discursiva de cualquier acontecimiento histórico, y no sólo aceptar las que ya están disponibles en los libros de texto.

Con sus comentarios hacen evidente que consideran que es posible mejorar el proceso de *enseñanza-aprendizaje* de la Historia, es decir, que pueden elaborarse dentro del aula instrumentos para el aprendizaje de la asignatura, cada vez más eficaces, más dinámicos e interesantes, para los propios estudiantes.

Reconocen en el Teatro, una herramienta útil para el aprendizaje de la Historia, y esta percepción abona a que su concepto de educación sea el de un proceso formativo para el cual es necesaria su participación activa, creativa y colaborativa, pues en lo individual pudieron desarrollar cada quien sus habilidades en función de sus capacidades y necesidades, intereses o expectativas de aprendizaje, pero también fueron capaces de trazar propósitos comunes, grupales y colectivos.

En cuanto a la *empatía Histórica*, como lo mencioné anteriormente, son los estudiantes de bachillerato muy capaces de desarrollar este elemento del pensamiento histórico, que les invita a conocer las posibilidades y dimensiones que la condición humana revela a través de la Historia, para lo cual el juego de la representación dentro del aula fue sin lugar a dudas un excelente instrumento.

4.2. Conclusiones de la propuesta en su conjunto

Los resultados de esta práctica considero que son fructíferos y positivos y dan cuenta más del trabajo que falta por hacer que de las virtudes de lo realizado hasta ahora. La primera de estas consideraciones tiene que ver con la consciencia de que

toda planeación o secuencia que se implemente en el aula puede estar sujeta a la contingencia, de las condiciones técnicas, del humor con el que se encuentren los estudiantes en lo individual y de manera colectiva, así como de condiciones exteriores al aula e incluso a la escuela o institución misma; por lo reconozco que como toda práctica humanística es imposible prever con precisión tanto las condiciones como los resultados; sin embargo, es posible tener la mayor prudencia y precaución para que la planeación tenga la menor posibilidad de error o accidentes que la obstaculizan.

Por ejemplo, en mi caso, el cerciorarme del funcionamiento correcto de mi equipo de cómputo o de la necesidad de llevar un respaldo técnico fue bastante relevante, pues me hubiese permitido controlar de una mejor manera el tiempo y avanzar en las actividades que tenían que ver con la profundización del contexto histórico.

Otra consideración importante tiene que ver con el interrogante de los estudiantes al respecto de si esta herramienta de la representación teatral sería usada en cada tema de los contenidos del plan de estudios, y en efecto, estoy seguro de que no sería factible montar una obra por cada uno de los contenidos del plan de estudio, puesto que no se tendría el tiempo suficiente para ello y sobre todo porque no se trata de un taller de teatro; así que el tiempo para la exposición, la lectura y análisis de fuentes, la reflexión y el desarrollo de conceptos históricos también es necesaria como previo a la implementación del teatro como herramienta didáctica.

Sin embargo, debo decir, que si bien no pienso en la posibilidad de montar una obra por cada tema, si es mi intención que el teatro en sus distintas formas se mantenga durante todo el ciclo escolar, es decir, la invitación permanente para que los alumnos acudan al teatro histórico disponible en la cartelera de la ciudad, en los medios de comunicación, en los medios impresos y que se mantenga como una constante que me permita preparar el terreno para generar una experiencia de empatía histórica por medio de dicha herramienta.

Por otra parte, debo reconocer que es necesario realizar un mayor trabajo de contextualización de las obras utilizadas, para identificar los elementos que de ellas puedan aportar al abordaje de forma más amplia del tema seleccionado, como uno de los objetivos particulares de la secuencia didáctica, que tiene que ver con la adquisición de conocimientos históricos.

Es decir, es interesante lo que pueda movilizarse en los estudiantes en términos de las habilidades artísticas o literarias que ponen en juego con la representación teatral, pero sin duda es fundamental que aprendan historia y que sea posible evidenciarlo. Así mismo como lo mencioné en la realimentación de los equipos es importante reconocer que es necesario incorporar en la planeación de la secuencia una dinámica de trabajo que tome en cuenta el trabajo *extra-clase*, que permita a los estudiantes profundizar en el proceso de investigación, diseño, desarrollo e implementación de sus distintas actividades encaminadas a la representación.

Lo anterior puede resultar trascendental debido a que en tanto se profundice y aumente la calidad de este trabajo de representación histórica en el aula, se estará también profundizando en el desarrollo de la *empatía histórica* y por tanto en el *aprendizaje significativo* de la disciplina.

Por último, también es necesario referirme a la evaluación, pues en el desarrollo de esta práctica docente me fue imposible por los límites de tiempo del ciclo escolar desarrollar una evaluación más profunda con relación a los conocimientos históricos adquiridos, más allá de los que pusieron en práctica con la representación teatral. Las actividades que se tenían planificadas no pudieron implementarse, y sin duda es un elemento fundamental en el proceso de evaluación, ya que puede dar cuenta del aprendizaje de la asignatura que los estudiantes consiguieron a través de la experiencia de la empatía desarrollada con el teatro.

Por lo tanto, es importante pensar en la pertinencia de desarrollar esta práctica en algún momento más propicio del ciclo escolar, planificando con base en lo que

los estudiantes estudian en un trimestre y su posible relación con otras asignaturas que permitiría el estudio multidisciplinar y transversal que se propone el programa, de esta manera se lograrían mejores aprendizajes y verificar los conocimientos disciplinares y del ciclo escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

La propuesta didáctica que aquí se presentó, el teatro dentro del aula, para desarrollar la *empatía histórica* y con ello propiciar el aprendizaje significativo de la disciplina entre los estudiantes de bachillerato, tiene un carácter profundamente humanista, surge de la necesidad de la profesionalización de mi labor docente, de adquisición y movilización de los distintos saberes que ello implica, para el diseño, el desarrollo y la implementación prácticas educativas eficientes y pertinentes en el contexto del mundo contemporáneo.

El teatro dentro del aula está fundado en una concepción amplia de la educación como un proceso formativo permanente y constante, aunque a veces discontinuo, en el que tanto los docentes como los estudiantes consiguen hacerse conscientes de las profundas capacidades humanas para crecer e incorporarse en su entorno de una manera útil y en el desarrollo pleno de su voluntad, así como de las posibilidades y limitantes a su alcance. Busca movilizar al ser humano dentro del aula en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, que lo hagan consciente de su condición humana.

La representación teatral en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* de la Historia, es un proceso formativo en conjunto, colectivo, que los estudiantes construyen en el trabajo y la comunicación con sus pares y con sus docentes, así como también con sus conocimientos previos y con los que van descubriendo, asimilando y poniendo en práctica. Resulta una experiencia significativa, inolvidable, que podrá tener en un futuro no muy lejano, resultados eficaces en cuanto al

aprendizaje de la disciplina, y también insospechados, en cuanto a la ampliación del horizonte de expectativas que propició en quienes participaron en ella.

Por supuesto que un sentir y pensar de empatar históricamente se lleva a cabo, el juego de la representación teatral permite esa flexibilidad de la que es capaz un ser humano, y sobre todo en un *joven* de bachillerato, aquel que se encuentra en ese proceso de autoconstrucción de la *identidad individual*, en el que se comunica intensa y cotidianamente con su pasado y su presente, y desde el cual proyecta una expectativa hacia su porvenir, en un mundo que descubre y lo descubre, que trata de aprehender necesariamente pues le exige su comprensión para desenvolverse en él. La representación teatral reconstruye dentro del aula ese acto comunicativo del estudiante con la disciplina, con su pasado, le da sentido en su presente y también orienta su futuro.

La *empatía histórica* dentro del salón de clases, más que una técnica diseñada para poner en marcha el *pensar históricamente*, con todo lo que teóricamente ello puede implicar, en el sentido de la investigación e interpretación histórica, es sin duda para un estudiante de bachillerato una práctica humana cotidiana que se hace consciente y que se orienta al aprendizaje. Descubrir cómo pensaban, cómo sentían, como actuaban, cómo se comportaban, en qué creían y qué anhelaban las personas en épocas pasadas, resulta para los estudiantes un descubrir de sus propias formas e intereses, es ampliar su horizonte de experiencia humana a través del tiempo, es vivir la historia más que aprenderla.

Por supuesto que en este punto, el desarrollo de los distintos elementos de la didáctica de la disciplina histórica es crucial para conseguir la profundidad de la empatía necesaria para conseguir el aprendizaje significativo de la misma, el análisis de las fuentes, la diacronía y la sincronía, los hechos y los procesos de corta y de larga duración, las mentalidades, la concepción del tiempo, la dimensión objetiva y subjetiva de la investigación, la explicación y la interpretación; todo ello debe también ponerse en acción dentro clase, la historia sigue siendo también un arte, una técnica con la que el ser humano puede contar para manifestarse.

Por lo tanto, la *enseñanza-aprendizaje* de una disciplina como la Historia, que danza cadenciosamente entre la ciencia y el arte, debe también implementarse de la misma forma, desde la perspectiva de una *pedagogía artística*, que profundice en la ciencia y la técnica de la enseñanza, como un arte fundamentalmente humanístico, y que haga uso también de la expresión de habilidades artísticas, como un elemento vital de la ciencia del aprendizaje.

La enseñanza de la Historia, en el nivel bachillerato, presenta cotidianamente retos que deben enfrentarse con profesionalismo, humanismo y voluntad institucional. Considero que el bachillerato en México se encuentra en este mismo canal en cuanto al diseño, desarrollo e implementación de sus políticas educativas, que derivan en prácticas educativas conscientes de tales retos.

El incremento de la calidad educativa no solo implica el aumento en la cantidad, en el aumento de la oferta de salones de clase, sino que implica la investigación y la puesta en práctica de estrategias renovadas y eficaces, tal como la que se están presentando actualmente en estos espacios académicos y que al mismo tiempo ya se llevan a cabo.

En cuanto al bachillerato de la *UNAM*, considero que es un espacio enriquecido y fértil para el desarrollo de estas propuestas, sus fundamentos humanistas y de una larga tradición científica, desde una perspectiva profunda y amplia de la educación en México, permiten la incorporación de estrategias didácticas que acordes con sus principios, mismos que he revisado en este trabajo, son capaces de alcanzar y conseguir los propósitos formativos de sus estudiantes, quienes son parte de la vida pública, y cuyos actos y compromisos son los forjadores del futuro de este bello país.

Esta propuesta no solo está pensada para el bachillerato universitario, sino que por sus características, fundamentos y perspectivas metodológicas, puede incorporarse adecuadamente en cualquier institución de Educación Media Superior, tanto en México como del mundo, en cualquier lugar donde sea posible la

enseñanza y el aprendizaje de la Historia, existan aulas (ya sea presenciales o virtuales), y convivan tanto estudiantes entusiastas, como profesores comprometidos con su labor, con su disciplina y por supuesto con la investigación y la profesionalización de sus prácticas docentes.

Y finalmente, la propuesta del *Teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia, dirigido a estudiantes de Bachillerato*, que fue expuesta en las páginas anteriores, y como lo he mencionado en su momento, es una propuesta que presenta grandes aciertos, abre posibilidades muy amplias para su diseño, desarrollo e implementación, y demostró ser una estrategia útil e interesante tanto para los estudiantes como para el docente.

Puedo decir, efectivamente, que si trasciende de una estrategia de intervención didáctica y se convierte en un proceso sistemático de enseñanza por medio del teatro u otro tipo de expresión artística puede tener magníficos resultados de un impacto quizás insospechado en la formación de estudiantes de bachillerato. Sin embargo, también como he reconocido en su momento, presenta grandes retos que deben superarse de manera inteligente por los docentes para que pueda ser realmente efectiva, al respecto puedo decir que el advertir cada uno de esos retos y aspectos a considerar fue uno de los principales propósitos de esta exposición, dirigidos al docente que decida tomar esta propuesta en sus manos y ponerla en práctica.

Es importante reiterar que la Historia dentro del aula, desde esta perspectiva de la formación de individuos conscientes de su condición humana, problematiza distintos elementos que sin ella podrían aparecer como dados, cosificados o inamovibles, tales como el flujo del tiempo, el cambio en las mentalidades y la cultura, los hechos y situaciones históricas en las que los personajes actuaron como seres humanos y por consiguiente sus actos son comprensibles y no juzgables. Lo que coadyuva en la comprensión que los estudiantes pueden hacer de su propio entorno social y contexto histórico, de su personalidad, su tiempo y sus propias decisiones como miembros de una comunidad o de un país.

El diseño e implementación de esta intervención didáctica del teatro dentro del aula, en sus diversas prácticas docentes, amplió mi perspectiva tanto de la disciplina histórica, con sus tareas de investigación y apropiación de los contenidos temáticos, así como de la labor y la función del docente, que se desenvuelve como un factor vital de cambio, dinamismo, movilización de saberes, desarrollo de habilidades, cuestionamiento y desmitificación, pero al mismo tiempo portador de un mensaje de dedicación, de compromiso, de esfuerzo, de vitalidad, de responsabilidad, de disciplina y de trascendencia.

La experiencia de estas prácticas docentes en las que se incorpora una herramienta, lúdica, creativa y dinámica, como lo es el teatro dentro del aula, me confirman de la importancia de conocer a los sujetos de aprendizaje, los jóvenes estudiantes de bachillerato, en sus posiciones ideológicas o políticas, en sus preocupaciones sociales y cotidianas, en sus intereses de diversa índole, y sobre todo en sus conocimientos y saberes aprendidos y en proceso de aprendizaje, de tal forma que todos estos elementos puedan ponerse en juego y considerarse desde la perspectiva del diseño de cualquier esfuerzo educativo desde la perspectiva de la Historia como formación para la concientización de la propia condición humana.

El teatro mueve el espacio dentro del aula y convierte a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje, en actores principales de su propia Historia, y en coparticipes del conocimiento que se genera y se transmite dentro de la misma, junto con el profesor. Propone la oportunidad para la interacción entre los distintos saberes e individuos dentro del salón de clases, de una forma colaborativa y responsable, y al mismo tiempo les ofrece a los estudiantes una perspectiva del aprendizaje de la Historia accesible, interesante y práctica.

Anexos

1.-Tabla de empatía histórica

Equipo	Funciones	Actividades	Evidencias (Criterios)	“Nivel de aprendizaje” de empatía histórica.
Actrices y actores	1.- Leer la obra original y la adaptación del guion. 2.- Elegir el personaje a representar 3.- Representar la obra frente al público.	1.- Se desarrollan varias lecturas, tanto de la obra original como de la adaptación, realizando ejercicios de representación para el dominio del guión y la caracterización de los personajes. 2.- Se definen los personajes 3.- Desarrollan la representación frente al público en el aula, actuando.	1.- Se reúnen para dar lectura a la obra original y su adaptación y determinar el rol de personajes. 2.- Realizan ensayos individuales al respecto de la mejor forma de caracterizar al personaje de acuerdo con una interpretación propia (voz, lenguaje corporal), movimiento en el escenario.	1.- Cada uno de los estudiantes actrices/actores define el carácter de los personajes en función de sus valoraciones al respecto de cómo actuaba y pensaba el personaje y cómo debía hacerlo en las circunstancias en las que se encontraba. 2. Con independencia del seguimiento que hagan del guión, elaboran una interpretación propia que se manifiesta en el uso del lenguaje corporal. 3.-Existe un lazo afectivo en el intento de ponerse en el lugar del personaje y buscar el sentimiento adecuado para reconstruir las causas y consecuencias de los actos de ese personaje.

<p>Maquillaje</p>	<p>Interpretar y Caracterizar el rostro de los personajes para la puesta en escena.</p>	<p>1.- Leer el guión de la obra original y su adaptación.</p> <p>2.- Evaluar a los actores y actrices y personajes en función del guión.</p> <p>3.- Se revisan imágenes históricas de los personajes para una elaboración propia.</p> <p>3.- Diseñar un tipo de maquillaje adecuado para cada actriz o actor, según la época.</p> <p>4.- Definir los materiales con los cuales se realizará el maquillaje.</p> <p>5.- Maquillar a los personajes antes de la representación teatral.</p>	<p>1. Se reúnen en equipo para dar lectura al guión original y su adaptación.</p> <p>2.- Se realiza un boceto de maquillaje para cada personaje, de acuerdo con el guión y la época.</p> <p>3.- Se implementa el maquillaje previamente diseñado.</p>	<p>Los estudiantes deben elaborar previa investigación una imagen del rostro de los personajes históricos interpretados, con lo que pueden observar la forma en que han sido interpretados y la diferencia entre ellos y las características de sus propios compañeros.</p> <p>Evalúan la mejor forma de caracterizar a sus compañeros de acuerdo con el personaje, lo cual los lleva a imaginar a los personajes vivos e interactuando.</p> <p>Se hace un juicio del rostro según el carácter del personaje, ya sea severo, indulgente, alegre, anciano, etc., estas valoraciones surgen de su propio universo simbólico en función del ejercicio de comprensión del pasado.</p>
--------------------------	---	--	---	---

<p>Vestuario</p>	<p>Interpretar y caracterizar el atuendo de los personajes para la puesta en escena.</p>	<p>1.- Realizan una lectura de la obra original y su adaptación.</p> <p>2.- Investigan el vestuario de los personajes de acuerdo a la época.</p> <p>3.- Elaboran un diseño del vestuario de los personajes.</p> <p>4.- Definen los materiales a implementar y el proceso de vestimenta de sus compañeros.</p> <p>5.- Llevan a cabo el proceso de vestimenta previo a la representación</p>	<p>1. Se reúnen en equipo para dar lectura al guión y su adaptación.</p> <p>2.- Se realiza un boceto de atuendo para cada personaje, de acuerdo con el guión y la época.</p> <p>3.- Se implementa el vestuario previamente diseñado.</p>	<p>Los estudiantes dan cuenta de las diferencias culturales manifiestas en el atuendo de los personajes. Observan las diferencias en la vestimenta de la época de la obra y el presente.</p> <p>Realizan un ejercicio de reconstrucción de ese pasado en función de su interpretación de los personajes y el acontecimiento.</p>
-------------------------	--	--	--	--

Escenografía	Caracterizar el aula, de acuerdo a la interpretación y reconstrucción del lugar histórico aludido en el guión teatral.	<p>1.- Realizan una lectura de la obra original y su adaptación, poniendo atención en las descripciones físicas del espacio.</p> <p>2.- Se investigan imágenes reales de los lugares históricos descritos en la obra.</p> <p>3.- Se realiza un diseño del escenario en el aula, de acuerdo con la investigación previamente realizada, la adaptación de la misma, y respetando la información contenida en la obra original.</p>	<p>1. Se reúnen en equipo para dar lectura al guión original y su adaptación.</p> <p>2.- Se realiza un boceto de escenografía combinando elementos de la adaptación y la obra original.</p> <p>3.- Se implementa el montaje previo a la representación</p>	<p>Los estudiantes elaboran una reconstrucción del lugar tomando en cuenta elementos propios del pasado y que interactúan con un espacio en su presente.</p> <p>Imaginan a los personajes desarrollándose en el espacio que ellos diseñaron tomando en cuenta elementos históricos.</p> <p>Tomaron decisiones con base en sus propios juicios y valoraciones del pasado en su presente.</p>
Guión	Interpretación de la obra original y elaboración de un guión propio adaptado al lenguaje propio de los estudiantes.	<p>1.- Realizan una o varias lecturas de la obra original.</p> <p>2.- Realizan una adaptación de la obra original, respetando los temas contenidos en la obra previamente</p>	<p>1.- Se reúnen en equipo para realizar las distintas lecturas de la obra original.</p> <p>2.- Elaboran un guión escrito con su propia adaptación para</p>	Los estudiantes realizan de forma escrita y dramática una interpretación al respecto de la obra original, y a su vez del acontecimiento y el personaje tratados en la secuencia.

		<p>discutidos, pero con un lenguaje de su presente y pueden incluir alguna temática de su cotidianidad.</p>	<p>que los demás equipos trabajen en su representación.</p> <p>3.- Participan en el proceso de elaboración del trabajo de los otros equipos, para responder dudas al respecto de los temas que competen a cada equipo.</p>	<p>Utilizan su propio lenguaje para narrar su propia perspectiva de los acontecimientos, involucrando su imaginación y sentimientos en el proceso de creación estética de su propio guión.</p> <p>Sus conocimientos previos se ven cuestionados en el proceso de interpretación. Los temas discutidos, la lectura y el análisis de la obra original, y el trabajo previo con las fuentes constituye su material de trabajo.</p> <p>Sin embargo sus intereses artísticos se evidencian en la forma en la que estructuran su adaptación y desarrollan su lenguaje dramático.</p> <p>Sus juicios y valores se manifiestan en la interpretación de los sucesos y del carácter de los personajes recreados.</p>
--	--	---	--	--

<p>Producción</p>	<p>Acondicionar técnicamente la puesta en escena, (audio, video, equipo de cómputo).</p>	<p>1.- Realizar una lectura de la obra original y la adaptación.</p> <p>2.- Implementar la instalación del equipo de cómputo, bocinas, cámara de video, micrófono iluminación, etc., para la representación.</p> <p>3.- Interactuar con los otros equipos si es necesario para tomar en cuenta elementos técnicos que se integran en la representación.</p> <p>4.- Realizar una filmación del montaje y la representación.</p>	<p>1.- Reunirse en equipo para la lectura de la obra y la adaptación.</p> <p>2.- Instalar el equipo técnico necesario para la representación.</p> <p>3.- Elaboración de un video editado no mayor de 10 minutos del montaje y la representación.</p>	<p>Los estudiantes finalmente son conscientes de todo el proceso creativo de la representación teatral, desde el tratamiento histórico del tema hasta la puesta en escena.</p> <p>Tienen una visión global de la diferencia entre el tema histórico tratado, la época y los personajes a los que se hizo referencia, por lo que en la elaboración de la edición del video final emiten sus valores y juicios al respecto.</p> <p>Hacen referencias históricas propias de sus reflexiones, en torno a los temas tratados.</p>
--------------------------	--	--	--	--

<p>Música</p>	<p>Crear el ambiente musical durante la representación de principio a fin.</p>	<p>1.- Realizan una lectura de la obra original y de la adaptación, poniendo atención en las posibilidades para la recreación del ambiente musical.</p> <p>2.- Realizan una investigación de la música de la época.</p> <p>3.- Eligen piezas musicales tanto de la época como de su presente para la representación.</p> <p>4.- Elaboran un mapa de la reproducción musical de acuerdo con los tiempos y elementos de la representación.</p>	<p>1.- Elaboran un archivo de musicalización, donde están presentes las piezas que eligieron.</p> <p>2.- Elaboran un texto que contextualiza las piezas que reprodujeron y una explicación del por qué las utilizaron para la representación.</p>	
----------------------	--	--	---	--

2.- Idea de Miguel Hidalgo. Conocimientos previos

Anexo 1

Formato de anecdotario.

Idea de hidalgo "¿padre o hijo rebelde de la patria?"

Alumno:	Daniela Hernández Reyes
Edad	17 años
Grupo	551
Área de conocimiento	
Describe la idea de Hidalgo que durante tus años de independencia en la escuela te han inculcado tus profesores o familiares.	Hidalgo era un criollo en la Nueva España el cual no estaba muy de acuerdo con la manera en la que estaba dividido el poder y le parecía injusto que los criollos no pudieran tener un cargo político. Su lucha empezó básicamente por esta situación y por ello al ser cura de una iglesia consiguió el apoyo del pueblo a quienes llamó a levantarse en armas la madrugada del 16 de septiembre -tomando el estandarte de la virgen de Guadalupe para mover más a las indígenas. Fue líder del movimiento hasta que fue fusilado en Querétaro. Sin embargo, realmente no era el padre de la patria -se le considera así más bien a Morelos. Su intención no era la libertad de México (Nueva España)

Anexo 1

Formato de anecdotario.

Idea de hidalgo "¿padre o hijo rebelde de la patria?"

Alumno: Aguilar Lara Paulina
Edad: 16
Grupo: SS 1
Área de conocimiento: III

Describe la idea de Hidalgo que durante tus años de independencia en la escuela te han inculcado tus profesores o familiares.

La idea que solía tener de Hidalgo en primaria era un padrecito que quería liberar México de los españoles.

En secundaria mi maestra de Historia nos puso un fragmento de una telenovela en la que se ilustra a Hidalgo como un hombre de edad ya avanzada que no tenía problemas con incumplir los mandamientos y matar. Sabía un poco de tácticas pero después de varios enfrentamientos comenzó a pesarle la muerte cuando lo encarcelaron y antes de fusilarlo creo que pidió un chocolate y creo que le sacaron el corazón y colgaron su cabeza (o algo así).

Después de eso aprendí que su objetivo no era liberar México sino obtener beneficios para la población criolla (ya que los españoles los habían menos).

Anexo 1

Formato de anecdotario.

Idea de hidalgo "¿padre o hijo rebelde de la patria?"

Alumno:	Daniela Hernández Reyes
Edad	17 años
Grupo	551
Área de conocimiento	

Describe la idea de Hidalgo que durante tus años de independencia en la escuela te han inculcado tus profesores o familiares.

Hidalgo era un criollo en la Nueva España el cual no estaba muy de acuerdo con la manera en la que estaba dividido el poder y le parecía injusto que los criollos no pudieran tener un cargo político. Su lucha empezó básicamente por esta situación y por ello al ser cura de una iglesia consiguió el apoyo del pueblo a quienes llamó a levantarse en armas la madrugada del 16 de septiembre -tomando el estandarte de la virgen de Guadalupe para mover más a los indígenas. Fue líder del movimiento hasta que fue fusilado en Querétaro. Sin embargo, realmente no era el padre de la patria -se le considera así más bien a Morelos. Su intención no era la libertad de México (Nueva España)

4.- Obra original. El cura Hidalgo⁵

El cura Hidalgo
Anónimo

PERSONAJES

GUADALUPE /
ANTONIO /
HIDALGO /
ALDAMA /
ABASOLO /
ENRIQUE GUZMÁN /
ALLENDE /
LUIISA ✓

ACTO PRIMERO

Sala decentemente amueblada en casa del cura. Dos puertas laterales; una al fondo y otra disimulada en la pared. Balcón y ventana al frente

ESCENA PRIMERA

Pocos momentos después de alzado el telón, sale Guadalupe, arregla los muebles y dice:

GUADALUPE: Parece que estoy cansada; estos bostezos me ahogan. No sé qué tengo. ¡Jesús! si esto no es sueño, es modorra. Y luego dirá el buen cura, que tengo cara de tonta. Ya se ve, si las criadas me fastidian, me atolondran... ¡Virgen Madre! Están las sillas llenas de polvo... ¡qué posmas! ya me falta la paciencia. Si esto no para en camorra, ha de parar en que deje mi destino: no acomoda a ninguno estar oyendo siempre indirectas... Victoria... (Llamando.) Alcázame ese plumero... Haberlo, sí, no me importa que con tu cara de agraz a mi bondad correspondas. En diez o doce minutos limpio ya la casa toda, y como taza de plata me atrevo a dejarla sola. Se me desliza el plumero... Vaya en gracia, si estoy boba; hoy me parecen mis manos

tan frágiles como alcorza. Serán las cinco; muy pronto vendrán las visitas... ¡Hola! (Asomándose al balcón.) En la calle está el galán; por Dios, qué temprano ronda. Este mozuelo me mira con un descaró... me choca. Yo debiera por audaz darle en rostro con las hojas de la ventana. Mas luego habrán de llamarme tosca, decrepita, y mil lindezas, que dice la gente moza, cuando impedimos los viejos que en ridículo nos pongan. ¡Hola!, se acerca; pues cierro, y voyme adentro. ¡Qué cócoras que son estos enamorados! Pues a mí no me corrompan, que yo no transijo... ¡Vaya!, luego dirán que me compran. (Toca a la puerta.) ¿Quién va allá? Se callan... bueno. (Vuelven a tocar.) ¿Otra vez?, ya voy; ¿quién toca?

ESCENA SEGUNDA

Guadalupe, Antonio

GUADALUPE: ¿No oye usted que he [respondido?

ANTONIO: Dispéñseme usted, señora. ¿Aquí vive?...

10 GUADALUPE: El padre cura.
ANTONIO: ¿Está visible?
GUADALUPE: ¿Le importa hablarle al momento?

ANTONIO: Mucho.
GUADALUPE: ¿Qué se le ofrece?

ANTONIO: No es cosa...
GUADALUPE: ¿Algún entierro?

ANTONIO: Algo más...
GUADALUPE: ¿Misa?

ANTONIO: Tampoco.
20 GUADALUPE: ¿Ya! ¿Boda?

ANTONIO: No señora.
GUADALUPE: Pues entonces...
ANTONIO: Es asunto que le importa.
GUADALUPE: ¿Algún bautizo?

ANTONIO: Tampoco.
(Ya mi paciencia se agota.)
GUADALUPE: Se llama usted...

⁵Quirarte, Vicente. (1995). "Dramaturgia de las guerras civiles e intervenciones", en Luis Rojo (Coord.), (1995). *Teatro mexicano: historia y dramaturgia*, México, -CONACULTA, 1995, pp. 47-68

ANTONIO: No hace al caso
mi nombre.
GUADALUPE: ¡Cara más fosca!
ANTONIO: Dígale usted que un amigo
necesita su persona:
un amigo que ha llegado
de regiones muy remotas,
y que ansioso de estrecharlo
ya se impacienta... y se amosca.
GUADALUPE: (Yéndose.)
¿No lo dije?, si el tal hombre
¡tiene una cara...! (Se va.)

ESCENA TERCERA

Antonio

ANTONIO: Curiosa
y más que curiosa, necia
me parece esta señora.
Si será... no hay duda, vaya,
ama de llaves, quién otra
impertinente... es el ama,
lo indica en su parsimonia,
en sus cansadas preguntas
y en esa charla monótona.
¡Mas al fin estoy aquí!
¡Salud mil veces ahora,
dulce asilo donde un tiempo
gocé mi suerte dichosa!
¡Cómo al gustar esta calma
recuerdo las tumultuosas
noches de insomnio y de pena
sufridas en tierra ignota!,
y ¡cómo a mi mente triste
los pensamientos se agolpan,
cuando respiro el ambiente
de mi patria encantadora!
Cinco lustros no han podido
desterrar de mi memoria
las que llevé de este suelo
felices y bienhechoras.
¡Salud, otra vez, salud,
patria mía encantadora,
manantial de mis delicias,
centro común de mis glorias!
Ese magnífico azul
donde las nubes retozan;
esos reflejos del astro
que ya el occidente borda;
esa brisa que columpia
de los árboles las hojas,
y esa calma que en la tarde
el corazón que aprisiona
en dulce melancolía

48

el alma dejando absorta,
harto me dicen que al cabo
de mi excursión peligrosa
en mis hogares, tranquilo
restauro lo que ambiciona
mi espíritu combatido
de infortunios y zozobras.
Mas alguien llega... él es... ¡oh gloria!

110

ESCENA CUARTA

Antonio, Hidalgo

ANTONIO: ¡Miguel! ¡Miguel!
HIDALGO: Caballero,
acaso usted se equivoca...
ANTONIO: ¿Nada te dice; responde,
tu corazón?
HIDALGO: ¡Antonio! (Se abrazan.)
ANTONIO: Otra y cien veces permite...
HIDALGO: ¡Veinte años sin verte!
ANTONIO: Sobran
para que el rostro más bello
sus facciones descomponga.
HIDALGO: Marcela...
ANTONIO: Impaciente juzgo
que anhelas saber la historia
de sus penas y mis penas.
HIDALGO: ¿Vive?
ANTONIO: No.
HIDALGO: ¡Murió!
ANTONIO: Soporta
con tu valor no mentido...
HIDALGO: Antonio: cuando destrozan
de la niñez los recuerdos
el corazón, deliciosas
una a una ante los ojos
pasan las dulcidas horas
de la inocencia perdida.
¡Ay! entonces, y ¡cuán prontas
se nos figura que huyeron!
A mi edad, hoy que ambiciona
mi corazón realizar
pasados sueños de gloria;
hoy que bullen en mi mente
confusas y tumultuosas
tantas ideas dormidas
y que despiertan gozosas;
hoy que en vez de la que llevo
mi sacerdotal corona,
para que ciña mi frente
pretendo conquistar otra...
Otra, sí, de siemprevivas
y de laureles las hojas...
Hoy, Antonio, mi cabeza,

120

130

140

150

al sentimiento se dobla,
y en vano apelo al valor
de mi alma fuerte y heroica
ANTONIO: Pero, Miguel...
HIDALGO: ¡Ay! Antonio...
Con tal acento destrozas
mi corazón...
ANTONIO: Sí, Marcela...
HIDALGO: Pasó mi niñez dichosa,
y vino en su pos la edad,
del desengaño... ¡traidora!
¡La juventud!, dulce tiempo
que se desliza ¡y no torna!,
¿y quieres que yo no sufra?
La imaginación aborta
para mi negro tormento
las de ayer ricas memorias.
Memorias, ¡ay!, que bastaran
a dar vida por sí solas
[...]
a la sangre que se hiela
con el tiempo...
ANTONIO: ¡Hidalgo!
HIDALGO: ¡Odiosa
vejez que detesto!, ¡oh!, nunca
me martirices... no, rompa
primero la muerte fiera
el estambre...
ANTONIO: ¡Tú me azoras!
HIDALGO: De mi vida, antes que cuaje
mi ardiente sangre sus gotas.
ANTONIO: Pero me hablaste...
HIDALGO: Sabrás
a su tiempo lo que importa.
Harto en la rígida calma
de mi profesión honrosa,
pasé las que yo lamento
perdidas horas.
ANTONIO: Me asombras.
HIDALGO: Ya sólo anhelo alcanzar
el renombre de una gloria,
tanto y tanto codiciada
tanto y tanto preciosa.
Marcela...
ANTONIO: En el alto cielo
entre los ángeles mora,
santo lugar donde Dios
lleva a las almas dichosas.
HIDALGO: ¿Pero su hijo?
ANTONIO: Su hijo vive.
HIDALGO: ¿En el colegio?
ANTONIO: No.
HIDALGO: Asoma
tal palidez en tu rostro...

ANTONIO: Marcela, siempre achacosa
cambió su existencia triste
por otra mejor.
HIDALGO: ¡Por otra!
ANTONIO: Con la muerte de la madre
juzgó el hijo como odiosa
la soledad, y salió
del colegio de Segovia.
Juntos fuimos a Madrid,
andando la corte toda,
y pasamos unidos
la península española.
Adelantaba en las letras
el mancebo: generosa
la suerte le prodigó
talento y virtud de sobra.
Aficionado a las armas...
HIDALGO: ¡A las armas!
ANTONIO: ¡Qué, te asombras!
HIDALGO: Prosigue, pues.
ANTONIO: Distinguido
allá en Madrid, por personas
de respeto...
HIDALGO: Sí, prosigue.
ANTONIO: Te digo a mi vez, que asoma
tal palidez en tu rostro.
HIDALGO: Es... la ansiedad, la zozobra.
Expílicate...
ANTONIO: Al cabo obtuvo
un grado.
HIDALGO: ¡Un grado! ¿Cuál?
ANTONIO: Toma
de subteniente, ¿querías
que ciñera una corona?
por algo se empieza.
HIDALGO: ¡Antonio!
la charretera... una sola
no es nada para el que tiene
genio sublime: la gloria
es el digno patrimonio,
sí, con que Dios galardona
a los que sabio distingue
porque merecen la gloria;
y esa gloria no se alcanza
sino muriendo con honra;
el soldado en la batalla,
el poeta en la mazmorra,
el orador ante el pueblo
y el que conspira... en la horca.
ANTONIO: ¿Qué dices, qué?
HIDALGO: Lo que siento.
Morir por la gloria, es gloria;
pero sumiso doblar
una frente donde mora
la llama sublime y santa
del talento, de la antorcha

con que Dios a ciertos seres
dotó con bondad notoria,
es, Antonio, descender
hasta igualarse a las toscas
almas de barro, nacidas
quizá para esclavas de otras.
Mal hiciste en consentir...

ANTONIO: Es verdad. *(Llora.)*

HIDALGO: Acaba: ¿lloras?

ANTONIO: Estas lágrimas que miras
que por mis ojos asoman
es la sangre, que, encendida,
del corazón se desborda.
Débil fui, lo reconozco,
pues por débil sufro ahora,
y más que reconvencciones
merezco tu saña toda.

HIDALGO: Acaba, acaba; me tienes
suspensa el alma... y absorta.

ANTONIO: Ufano el joven, mirando
coronada su victoria,
ansiando ver a su padre
juntos dejamos las costas
de la España, y de los mares
surcamos las verdes ondas.
Navegamos con buen tiempo,
gozando en la suerte próspera,
hasta que al fin la fortuna
dejó de sernos dichosa.
En una mañana el cielo
de negras nubes se entolda;
brama el viento con violencia
el océano se alborota,
muge el trueno, y el relámpago
brilla con luz horrorosa.
Cruje la nave, las velas
del viento a la furia rotas
dejan el buque a merced
de las encontradas ondas.
La situación es horrible,
la suerte, al fin, nos agobia,
y los fragmentos del buque
sirven de juego a las olas.
Algunos sobrevivimos
a la desgracia espantosa,
y en los botes y las tablas
luchamos...

HIDALGO: Mas él...

ANTONIO: Bondadosa
la providencia lo salva.

HIDALGO: ¿Y dónde está?, ¡qué!, tu boca
teme darme la noticia
que el corazón...

ANTONIO: Te equivocas:
Él vive.

HIDALGO: Sí, pero ¿dónde?

ANTONIO: Una fragata española
se acerca a nosotros, saltan
varios a bordo; furiosa
una oleada tremenda
contra la nave se agolpa,
y en trizas deshecho el bote,
flotó en el mar mi persona.
La fragata a toda vela
navegaba presurosa;
el peligro hace inminente
ancha playa no remota:
y el capitán temeroso
prevenido el naufragio, orza.

HIDALGO: ¿Y él?

ANTONIO: Iba a bordo... las fuerzas
casi casi me abandonan,
y luchando y reluchando,
a tierra llegué; ¡me acosan
los recuerdos maldecidos
de mi existencia tediosa!
Un año entero he pasado
en Boston.

HIDALGO: Y al cabo tornas
a tu patria.

ANTONIO: Sí, Miguel
y bien comprendo cuán honda
es la angustia que tu pecho
en este instante devora.
Bien comprendo que los males
de mi vida borrascosa,
todos juntos ¡ay! no valen
como el que sufres ahora.

HIDALGO: Antonio, padezco mucho.

ANTONIO: ¡Miguel!

HIDALGO: *(Preocupado.)*

Bien: todo me sobra,
nada tengo qué temer.
Su velo místico rompa
el ansiado porvenir.

ANTONIO: ¿Estás delirante?

HIDALGO: Pronta

para mí vendrá la muerte
de mi triunfo precursora;
la corona del martirio
o del lauro la corona.
Espérame adentro. Mira,
lleva al señor a mi alcoba,
y allí espérame...

(Esto lo dice a Lupe, que sale con un candil labrado con luces que iluminará la escena.)

GUADALUPE: Entiendo.

ANTONIO: ¡Miguel!

HIDALGO: Descansa, ya es hora.
(Lo conduce a la puerta que dirige a las habitaciones interiores.)

ESCENA QUINTA

Hidalgo solo

HIDALGO: Así lo quiere la suerte:
 será preciso sufrir,
 y esperar con pecho fuerte
 los tormentos de la muerte,
 si ya es preciso morir.
 Antonio, ¿consuelos das
 a más martirios? No, no...
 Muy pronto comprenderás
 que no tienen los demás
 el temple que tengo yo.
 ¿Acaso como un medroso
 ha de temblar el que siente
 un corazón valeroso?
 Sufro y pierdo mi reposo
 mas nunca doblo la frente.
 ¿Me dejaré avasallar
 de un sentimiento profundo?
 Nací para conquistar,
 y cual Colón quiero hallar
 los tesoros de otro mundo.
 Valor me sobra y firmeza;
 para todo tengo aliento...
 No soy nadie... sí, torpeza;
 pero tengo mi cabeza
 y tengo mi pensamiento.
 "Vanidad de vanidades"
 dice el hijo de David;
 bien conozco estas verdades;
 pero al fin, las sociedades
 marchan de ardid en ardid;
 y pues en la farsa estoy,
 quiero seguir el camino
 hasta ver a dónde voy...
 Si soy mañana lo que hoy,
 así lo querrá el destino.
 Pero si llego a labrar
 de estos hombres la ventura...
 ¡Oh!, mucho será alcanzar
 y alguno vendrá a llorar
 al pie de mi sepultura.
 Si fuere ingrata conmigo
 la patria, bien poco valgo...
 no fallará algún amigo
 que de mis ansias testigo
 escriba en mi losa: "Hidalgo".
 Esto sólo bastará
 para el triunfo que me afana;
 el mundo eterno será,
 pues si todo acabará
 lo mismo es hoy que mañana.
 Corazón, busca el placer,

340

350

360

370

380

regocíjate en el pecho,
 poco tienes que perder:
 ¿por qué no tienes que hacer
 lo que otros hombres han hecho?
 ¿No alcanzaré mi intención?
 ¿Soy yo de distinto barro
 que el indómito Colón?
 ¿No tengo yo un corazón
 como Cortés y Pizarro?
 Sí, lo tengo y decidido,
 veremos por dónde salgo;
 hombre también he nacido,
 y entre otro ilustre apellido
 puede sonar el de "Hidalgo".
 Águila soy que altanera
 salgo del nido a volar:
 quiero cernirme en la esfera,
 aunque acabe mi carrera
 cuando la vaya a empezar.
 Y si alcanzo el que ambiciono
 lauro feliz... sí, me abona
 mi entusiasmo, caiga un trono,
 que a conquistar me abandono
 corona sobre corona.
 (Se asoma al balcón y suenan unas
 campanadas.)
 Suenas las seis... Allí están:
 que suban haré la seña,
 quiero calmar este afán
 si muchos golpes se dan
 al fin se rompe una peña.

390

400

410

ESCENA SEXTA

*Hidalgo, Allende, Aldama, Abasolo, envueltos
 en capas; síguetes Guzmán, que también se re-
 boza y queda a distancia de no poder ser visto
 de los interlocutores*

HIDALGO: Caballeros...
 ALLENDE: Salud, padre.
 HIDALGO: ¿Está todo preparado?
 ALLENDE: Todo está.
 HIDALGO: ¿Y ya han llegado?
 ALLENDE: Espero que todo cuadre
 a vuestra justa ansiedad.
 HIDALGO: Cada cual su puesto ocupe;
 ¿Es el santo?
 ALLENDE: "Guadalupe".
 HIDALGO: ¿Sabéis la seña?
 ALLENDE: "Igualdad".
 HIDALGO: Procuremos ver si llueve
 sobre nosotros el bien.
 ¿Fijasteis hora?
 ALLENDE: También.

51

HIDALGO: Cuando doblen, a las nueve;
veremos si se concilia
digno un hecho de memoria,
y recuerda nuestra historia
las vísperas de Cicilia.
¿El regimiento?

ALLENDE: Está listo.
HIDALGO: Pues ya que sabéis lo bastante
de la tropa iré delante
llevando en la cruz a Cristo.

ABASOLO: Mande en buena hora en España
su rey, como soberano;
mas nunca un francés tirano
que merece nuestra saña.

HIDALGO: So color de religión,
y de la lealtad a Fernando
demos el golpe.

ALLENDE: En sonando...

HIDALGO: Ya veremos la cuestión.

ALLENDE: ¿Volveremos?

HIDALGO: Los espero.

ALLENDE: ¿Dadas las siete?

HIDALGO: A las siete.

Están en ese retrete
diversas armas de acero.

ALLENDE: Cuando el pueblo se convoca
y al combate se percibe,
su entusiasmo se revive:
sacia avariento su sed
y su ambición se provoca,
de conquista, y, decidido,
deja a sus plantas vencido
al que le tiende la red.

HIDALGO: Amigos, el pensamiento,
Dios me lo inspira.

ALLENDE: Es así,
conque hasta las siete.

HIDALGO: Sí,
¿tiene vino el regimiento?

ALLENDE: Es temprano.

HIDALGO: Esa ración
no debe faltarle.

ALLENDE: Es justo.

HIDALGO: Para que viva con gusto
tenga su presa el león.

*Entra el cura por donde salió a la escena. Al re-
tirarse los otros tres, se presenta Guzmán*

ALLENDE: Eh, ¿quién va allá?

GUZMÁN: "Guadalupe".

ALLENDE: Y va con él...

GUZMÁN: "Igualdad".

ALLENDE: Adentro está el cura, entrad.

(*Mutis todos menos Guzmán.*)

GUZMÁN: Salir del conflicto supe.

Guzmán solo

GUZMÁN: ¡Las vísperas de Cicilia!,
horrible proyecto, sí;
¿y tiene el cura ¡ay de mí!
quién le ampara y quién le auxilia?
Procediendo con honor
revelar debo el secreto...
voyme al punto... Enrique, quieto...

¿Serás un vil delator?

¿Y si acaso me equivoco?

¿Si el plan fraguado malogran,
y sus intentos no logran?

A mí me tendrán en poco.

Por donde quiera dirán:

"Un delator es aquél"

y con desprecio cruel

al rostro me escupirán.

Mas si callo, el arrebol

de mis deberes empañó,

y causo infinito daño

al soberano español.

Revelarlo, es precisa

necesidad... ¿Qué iba a hacer?

¿Cobarde habré de perder

al protector de mi Luisa?

Me desdena por ser pobre,

me niega a Luisa ¡Dios mío!

¿Porque obre tan mal su tío,

justo será que mal obre

yo, que la adoro rendido?

¡Pérfida duda! ¡Gran Dios!,

por el amor de los dos

que me ilumines te pido.

Y en tan fatal situación,

¿lo que debo hacer yo dudo?

Será la lealtad mi escudo.

Se opone mi corazón.

Pero me queda un refugio...

Diré al cura que lo sé...

Y luego me niega ¡qué!

dirá que es un subterfugio.

Dirá que ansioso de hablar

a su escondida sobrina,

he proyectado su ruina

queriéndole, calumniar.

Mas aún así, puede el plan

desbaratarse... sí, sí...

¿Qué es lo que pasa por mí?

Vértigos fieros me dan:

y al acercarme al dintel,

aquí me para el honor...

aquí mi constante amor...

aquí mi zozobra cruel... (*Sale Luisa.*)

ESCENA OCTAVA

Guzmán, Luisa

LUISA: ¡Enrique, mi bien!
 GUZMÁN: ¡Mi amor! 520
 LUISA: ¿Qué tienes? ¿Por qué tan serio?
 GUZMÁN: ¡Ay! Me maltrata el imperio
 del más acerbo dolor.
 LUISA: ¿Misterios conmigo?
 GUZMÁN: No.
 ¡Ojalá!, bien de mi vida,
 se hallara correspondida
 la pasión que siento yo.
 LUISA: ¿Qué dices?
 GUZMÁN: ¿Qué te extraña?
 LUISA: No te comprendo, mi Enrique.
 GUZMÁN: Impide que bien me explique... 530
 LUISA: ¿Quién, habla di?
 GUZMÁN: Quién me engaña,
 Luisa.
 LUISA: Enrique, estás de un modo...
 tan serio, tan macilento,
 que dándome están tormento...
 GUZMÁN: Luisa mía, lo sé todo.
 LUISA: Todo, y ¿qué?
 GUZMÁN: Sin ningún reparo
 quisiera hablarte...
 LUISA: Alma mía,
 ¡ay!, tienes la mano fría...
 GUZMÁN: Quisiera hablarte...
 LUISA: Habla claro,
 te lo suplico.
 GUZMÁN: Pues mira... 540
 LUISA: ¿La duda otra vez?, acaba...
 GUZMÁN: Descubrí...
 LUISA: ¿Qué?
 GUZMÁN: Cuando entraba...
 LUISA: Dime...
 GUZMÁN: Que aquí se conspira...
 LUISA: ¿Contra el amor de los dos?
 GUZMÁN: Desconociendo la ley...
 LUISA: Se conspira...
 GUZMÁN: Contra el rey:
 se invoca el nombre de Dios;
 y para darle deseo
 al pueblo rebelde, en fin,
 se le ofrece un buen botín,
 se le consiente el saqueo. 550
 LUISA: Eso es mentira.
 GUZMÁN: ¡Qué! Luisa,
 ¿te atreverás a dudar
 de Enrique? Debo probar...
 LUISA: ¡Ah!, ¿qué?, responde...
 GUZMÁN: Precisa
 que al convencerte yo a ti,

me despida de tu amor,
 pues quien duda de mi honor,
 ese es indigno de mí. 560
 Precisa que yo batalle
 con mi amor y la razón,
 que me angustie el corazón
 y fibra por fibra estalle.
 Precisa que de la suerte
 apure los sinsabores,
 y antes de ver los horrores
 que vendrán, me dé la muerte.
 LUISA: ¿Qué dices, Enrique?, calla;
 perdona a la que te adora,
 y con su pena traidora, 570
 en este instante batalla.
 Sí, demasiado merezco
 tus justas reconvenções,
 y en tanto dolor me pones
 que a mí misma me aborrezco.
 ¡Oh!, mírame, ¿no me ves
 hoy más que nunca afligida?
 Perdóname, y de mi vida
 dispón, la pongo a tus pies.
 GUZMÁN: Álzate, hermosa; la frente 580
 eleva, y el rostro tuyo
 recobre el valor que es suyo
 por su belleza esplendente.
 LUISA: ¡Se conspira!
 GUZMÁN: Sí, tu tío.
 LUISA: ¡El padre!
 GUZMÁN: Él llega.
 LUISA: Por Dios...
 GUZMÁN: Sirva el amor de los dos
 de escudo al proyecto impío. (*Vase
 Luisa.*)

ESCENA NOVENA

Guzmán, Hidalgo

HIDALGO: Diga, ¿quién es?
 GUZMÁN: "Guadalupe".
 HIDALGO: ¿Le acompaña?
 GUZMÁN: La "Igualdad".
 HIDALGO: Es temprano.
 GUZMÁN: Sí, en verdad; 590
 como santo y seña supe,
 me pareció conveniente
 venir junto al cura solo,
 sin Allende ni Abasolo
 y sin Aldama y la gente.
 HIDALGO: Esa voz...
 GUZMÁN: Desconocida
 no debe ser, bien lo sé:
 en esta partida entré,

queriendo jugar la vida.
También se ocultan traidores...

HIDALGO: ¿Qué dice usted?

GUZMÁN: Lo que siento:
no le espera mal tormento
al buen cura de Dolores.
El que en secreto conspira,
con cautela debe andar,
si no quiere tropezar
con el cadalso.

HIDALGO: ¿Es mentira,
¡gran Dios!, lo que oyendo estoy?

GUZMÁN: He dicho ya que hay traidores
en la villa de Dolores
y que alguno, ¡por quien soy!,
ha de pagar con el cuello.

HIDALGO: ¡Insensato!

GUZMÁN: Poco a poco;
no hagamos cosas de loco,
que el negocio no es muy bello.
El hombre que está presente...

HIDALGO: Es un traidor.

GUZMÁN: A fe mía
que antes de eso moriría...
mi corazón esto siente.

HIDALGO: Usted me provoca.

GUZMÁN: Pausa.

HIDALGO: ¡Nunca traidor!

GUZMÁN: ¡Qué saña!
¿Usted contra el rey de España?...
poco a poco, que la causa
pudiera empeorarse.

HIDALGO: No.
Ni uno ni otro ha de salir.

GUZMÁN: Dispuesto estoy a morir
mas no a entregarme.

HIDALGO: Ni yo.

GUZMÁN: Pues reconozca el buen cura
que quien hablándole está,
no abusa ni abusará
del secreto que asegura
su porvenir. *(Se descubre.)*

HIDALGO: ¡Qué! ¡Guzmán!

GUZMÁN: Guzmán, que por egoísmo
de su amor, lanza al abismo
a mil y mil que caerán.

HIDALGO: Pues bien, necio joven, sí,
mi secreto sorprendiste
y torpe no comprendiste,
que no has de salir de aquí.
Vas a morir, no te abona
tu juventud, no tu vigor.

GUZMÁN: A usted le salva mi honor
y su sagrada corona.

HIDALGO: No hay remedio, has descubierto
de mis planes...

GUZMÁN: Ese arcano
queda aquí.

HIDALGO: ¿Tu pecho?, en vano...
jura.

GUZMÁN: ¡Padre!

HIDALGO: Sí, por cierto.

GUZMÁN: No, corra mi sangre sola,
y empiece la rebelión
traspasando un corazón...

HIDALGO: Piénsalo bien.

GUZMÁN: La pistola.
De vuestra mano a mi mano
el arma pase fatal;
rompa mi estambre vital:
muera conmigo el arcano.

HIDALGO: Pues bien, del secreto pende
de mi patria la fortuna,
y pues que tu vida es una,
muere solo... mas atiende.

GUZMÁN: Venga.

HIDALGO: *(Dándosela.)*
Encomiéndate a Dios.

GUZMÁN: ¡Amor!, ¡juventud querida!

En el momento que prepara la pistola y se dispone a levantarse el cráneo, Luisa se presenta en la puerta de su habitación, da un grito, cae desmayada y el cura rápidamente arrebatada la pistola a Guzmán

LUISA: ¡Enrique! *(Cae desmayada.)*
HIDALGO: ¡Oh!
GUZMÁN: ¡Luisa!, mi vida
existe para los dos.

Socorren a Luisa Hidalgo y Guzmán. Telón

FIN DEL ACTO PRIMERO

ACTO SEGUNDO

Decoración del primero

ESCENA PRIMERA

Después de alzado el telón, entra Hidalgo, y dice como preocupado:

HIDALGO: Ello al fin se logrará,
y si lograrse no puede,
quede el campo por quien quede
alguna cosa valdrá.
Sepan ya nuestros tiranos
que cansados de sufrir,
no queremos consentir

en que nos aten las manos.
Seré yo en dar el primero
el grito de rebelión;
y deje altivo león
la piel de manso cordero.
Quizás al rayar la luz
mañana, tal vez no existo...
¿y no murió Jesucristo
crucificado en la cruz?
Entonces, ¿por qué se afana
mi corazón?, basta ya,
que si todo acabará
lo mismo es hoy que mañana.
Dicen que es sueño la muerte
y sueño esta vida ruin;
pues sueño por sueño, al fin,
despierte cuando despierte
poco me importa, eso sí;
voy con mi intento adelante;
si salgo con él triunfante
con mis ansias ya cumplí.
Ahora, si pierdo o si gano,
es difícil comprender,
porque entre el ser y no ser
es insondable el arcano.

ESCENA SEGUNDA

Hidalgo, Antonio

ANTONIO: ¡Miguel!
HIDALGO: ¡Antonio!
ANTONIO: ¿A las nueve?
HIDALGO: ¡Será una luz la señal!,
en ese balcón.
ANTONIO: ¿Qué tal?
Hay alguno que no apruebe...
HIDALGO: Suene el grito, y la cuestión
decidiremos después.
Cada cual va a su interés,
y con torcida intención
cada cual lleva una idea.
Los unos quieren mandar,
los otros, atesorar
cuanto posible les sea.
Yo los conozco, los veo,
me callo, mi intento sigo,
y con palabras de amigo
alcanzaré mi deseo.
En este mundo es preciso
ser tolerante con todos;
que esto es, por diversos modos,
gloria, infierno y paraíso.
Cada uno con su exigencia;
cada uno con su amor propio...

es preciso hacer acopio
de caridad y paciencia.
Desesperarse es locura,
y pues el juego ha empezado,
corramos, Antonio, el dado,
por si sopla la ventura.
Primero es no malograr
el golpe dado primero.
ANTONIO: Conque esta cuestión, infierno...
HIDALGO: Es de morir o matar.
Tiempo es ya que la cadena
rompa el esclavo, y valiente
eleve al cielo la frente
orgullecida y serena.
ANTONIO: Conque una luz...
HIDALGO: Y en seguida
el grito que debo dar,
en ésta habrán de fallar
cuestión de muerte o de vida.
Será la luz, bendecido
el faro de salvación,
y al grito caerá el león
a nuestras plantas rendido.
ANTONIO: Adiós. (Vase.)
HIDALGO: Adiós. Español
monarca, teme mi encono:
de mi voz pende tu trono
y de la luz de un farol.
Así va el mundo, no hay pena.
Bien dijo aquel sin desbarro,
que puede volcar un carro
con sólo un grano de arena. (Vase.)

ESCENA TERCERA

Luisa, Guadalupe

LUISA: Sí, no me engaño, es aquél,
y va para su aposento.
Matándome está el tormento
de mi zozobra cruel.
Guadalupe...
GUADALUPE: Ya ha venido.
LUISA: ¿No habló nada?
GUADALUPE: Nada habló.
Señora, me pareció
cabizbajo y confundido.
LUISA: ¿Lograste la llave?
GUADALUPE: ¡Qué!
¿Quién con astucia no alcanza?
LUISA: Guadalupe, la esperanza
me abandona.
GUADALUPE: Ya se ve.
¡Si usted, Luisita, acostumbra
ahogarse en un buche de agua!

LUISA: Pero ese plan que se fragua
cruelmente me apesadumbra.

GUADALUPE: ¿Y qué tenemos que ver
con tribunos y con reyes?,

¿han de regir otras leyes
para la pobre mujer?

Pues sigan con su embolismo.

De unas maneras o de otras,

al cabo, para nosotras

habrá siempre despotismo.

¿No estamos aquí mirando

que bien o mal apreciada,

perenne está subyugada

la mujer, al "yo lo mando"...?

Al vencedor o al vencido

habremos de ir a parar,

y no nos ha de faltar

padre, tutor o marido.

LUISA: ¿Pero la llave?

GUADALUPE: (*Va al balcón.*)

Está aquí,

y en la calle está el galán.

¡Eh!, buen mozo. (*Tira la llave.*)

LUISA: Que te oirán,

espérate.

GUADALUPE: Hora que sí.

LUISA: Es temprano todavía.

GUADALUPE: Pues él vendrá cuando quiera.

LUISA: ¿La recoge?

GUADALUPE: Bueno fuera

que la dejara.

LUISA: Podría

no encontrarla.

GUADALUPE: Que batalle,

busque y...

LUISA: Me da compasión.

GUADALUPE: ¿Será ese el primer plantón

que se ha llevado en la calle?

¡Hay tanto amante babieca!

Echele usted...

LUISA: ¡Guadalupe!

GUADALUPE: Para que el pobre se ocupe,
el algodón y la rueca. (*Vase.*)

y por tus penas de un día,

consuela ya, Madre mía

de infortunio el rigor.

Mística rosa gentil

del vergel de Galilea,

más sublime que la idea

del pensamiento sutil;

sus flores te da el abril,

te da la luna su albor,

sus trinos el ruiseñor

y el aura su melodía...

Yo, ¿qué tengo, Madre mía?

Sólo infortunio y rigor.

Y pues que puedo nomás

gemir y ofrecerte llanto,

mi maléfico quebranto

dulce al fin mitigarás:

fiel a tus plantas tendrás

eternamente mi amor:

arráncame este traidor

duro arpón de mi agonía,

que es mucho, sí, Madre mía,

de mi infortunio el rigor.

¿A dónde irá el peregrino

si entre rojas clavellinas

halla una alfombra de espinas

que le intercepta el camino?

El desdichado, sin tino

se morirá de dolor,

porque si en vez de esplendor

encuentra niebla sombría,

¿ha de gemir, Madre mía,

de su infortunio el rigor?

¡Ay! yo que tan triste vivo,

invoco ya tu piedad;

ella dará libertad

a mi corazón cautivo:

disipe el pesar esquivo

de mi pecho el torcedor:

si no como blanca flor

doblaré la frente fría;

marchita ya, Madre mía,

de mi infortunio al rigor.

ESCENA CUARTA

Luisa de rodillas

LUISA: Por ti, Santa Virgen pura,

brilla la aurora en oriente,

y a tu mirada esplendente

se embellece la natura.

¿Y siendo toda dulzura

no calmarás mi dolor?,

por el santo Redentor

ESCENA QUINTA

Hidalgo, Luisa

HIDALGO: Eso, Luisa.

LUISA: ¡Padre mío!

HIDALGO: ¿Te ruborizas?

LUISA: ¡Oh!

HIDALGO: Di.

Bajas la frente...

LUISA: Pedí...

HIDALGO: ¿Consuelo a la Virgen?

LUISA: ¡Tío!

HIDALGO: Las lágrimas, la oración,
la ciega fe, la esperanza,
al corazón dan bonanza
cuando sufre el corazón.

LUISA: Enrique, señor.

HIDALGO: Se empeña
en no desistir, ¡inirme!,
con ilusiones se duerme
sin que el que duerme, sueña.

¡Ah! ojalá que al bramar
de la tormenta el rigor,
no lo mires con horror
y con miedo despertar.

LUISA: Pero su deber lo llama,
y lo manda que repruebe
vuestras ofertas; él debe
cuidar de su buena fama.
Al cadalso lleva el dolo
de esa acción, y como falso...

HIDALGO: Y si le espera el cadalso,
responde, Luisa, ¿irá solo?

LUISA: ¡Tío!

HIDALGO: Bien, Luisa ya ves
que es igual el precipicio;
pero afligirse no es juicio
por lo que vendrá después.
Si superior una mano
las cosas aquí dispone,
¿qué hará el hombre si interpone
su débil influjo?, en vano
querrá torcer indiscreto
lo que él no puede torcer,
que es menguado su poder
contra el augusto decreto.

LUISA: ¡Ay! padre, esa calma hiela
la sangre en mis venas.

HIDALGO: ¡Luisa!

LUISA: Y esa irónica sonrisa
vuestra alma estoica revela.

HIDALGO: Dijiste muy bien, "estoica".
Yo conozco el mundo necio,
y vale poco en mi aprecio.
Jamás mi firmeza heroica
podrán los hombres doblar;
una de dos, hija mía,
o parezco en la porfia,
o logro a mi vez triunfar.
Y mi intención no reformo,
que entre vivir y morir,
cualquiera cosa elegir
noblemente me conformo.
Ni nada me apesadumbra,
ni nada me causa horror;
porque al placer y al dolor

el corazón se acostumbra.
Y pues que todo se hermana
y el bien y el mal cesarán,
muera o viva, ¿qué más da?,
lo mismo es hoy que mañana.

LUISA: ¡Oh! tío, siento deshecho
con mi angustia el corazón.

HIDALGO: Sí, no merezco perdón
porque maltrato tu pecho.

Escucha. Naciste, y vi
que pudo tu nacimiento
realizar con pensamiento
que en mi ilusión concebí.

Tuve un hermano; murió,
y en su lecho al expirar,
me obligó a patrocinar
tierno a un hijo que dejó.

Caprichos que no revela
ni anticipa la fortuna,
lejos pusieron su cuna
de la casa de Marcela.

LUISA: ¿Se llamaba así?

HIDALGO: La madre,

sin piedad de su cariño,
de la inocente y del niño
dio en alejarlo mi padre.
Y por ello tanto dio
y dio por lograrlo tanto,
que a pesar de su quebranto
a entrambos los embarcó.
Satisfecho con su ardid,
mi hermano, humilde, obediente,
al fin doblegó la frente,
y murió en Valladolid.

Fui sacerdote, sin medio
de evitarlo. Abreviaré;
a esperar me resigné
por no haber otro remedio.

Y con la ciega confianza
de ver al niño dichoso,
sólo en hacerlo tu esposo
fijé mi ardiente esperanza.
Pero mi plan desconcierta
la noticia recibida...

que el joven, tal vez sin vida...

LUISA: ¿Y está la madre?

HIDALGO: Ya es muerta.

(Luisa suspira.)

No suspires, vuelve Antonio
de estas nuevas portador,
y nunca contra tu amor
se hiciera este matrimonio.

No atará tu voluntad
mezquinamente tu tío.
Té he dicho el proyecto mío,
dispón de tu libertad.

Detesto la esclavitud,
y detestándola así,
¿la querré yo para ti?
Es libre tu juventud.

LUISA: ¡Generoso!

HIDALGO: Nada, nada
me debes tú, Luisa mía,
¿pudiera con alma fría
mirarte sacrificada?

LUISA: Eso me obliga, señor...

HIDALGO: ¿Enrique tu dicha labra?

Que no sea a su palabra
ni a su gobierno traidor.
Idos juntos a gozar
vuestro amor, de aquí más lejos,
no os abrasen los reflejos
del astro que va a brillar.

LUISA: ¡El astro!

HIDALGO: Sí, que ya asoma
cercando de resplandores,
y en la villa de Dolores
viene a lucir como en Roma.
Ya con su vívida luz
magnífico se avecina,
luz que enseñó la doctrina,
del que expiró en una cruz.
Y al resonar de "igualdad"
la palabra, a un tiempo mismo
se estremece el despotismo
y brilla la libertad.
Ante el poder de un virrey
inclinen otros la frente:
quiero ser independiente,
será la razón de mi ley.
¿Y si a otro perverso yugo
torpe el cuello voy a dar...?
No, nunca, será jugar
verdugo contra verdugo;
y el que necio al soberano
acate humilde, ése, en fin,
canalla, cobarde y ruin,
no es hombre, no es mexicano.
Altiva, potente, ufana,
rompe su lazo en el suelo,
y se remonta hasta el cielo
el águila mexicana.
Quiebra con garra potente
del esclavo la cadena,
y hasta en Europa resuena
la palabra: "Independiente".
Y mengua fuera, en verdad,
la hipócrita sumisión,
cuando pide el corazón
dicha, gloria, libertad.
No llores, Luisa, no llores
que no tardará tu amante.

¿Quieres casarte?, al instante,
apruebo ya tus amores.
Y para dar testimonio
de que acepto tu opinión,
que venga, y mi bendición
santifique el matrimonio.

ESCENA SEXTA

Luisa, Aldama, Hidalgo

ALDAMA: Padre cura...

HIDALGO: ¡Qué!

ALDAMA: Nos venden.

LUISA: ¡Cielos!

HIDALGO: Luisa, vuélvete
a tu alcoba. (*Vase Luisa.*)

HIDALGO: (*Estoicamente.*)

Bien, y ¿qué?

ALDAMA: Nuestro secreto sorprenden.

HIDALGO: ¿Y usted se aflige por eso
Abasolo?

ALDAMA: En el cuartel.

HIDALGO: Y la tropa...

ALDAMA: Sigue fiel.

HIDALGO: ¿Toda?

ALDAMA: Toda.

HIDALGO: ¿Allende?

ALDAMA: Preso.

HIDALGO: ¡Lo dice usted tan enfático!

ALDAMA: Lo digo, buen padre...

HIDALGO: Aldama,

está bien hecha la trama
y el desenlace es dramático.
Con que viva usted sin pena
y sosiegue el corazón,
hasta que se alce el telón
y se presente la escena.
Que mientras feliz me asista
mi cabeza, no hay azar;
lo malo fuera empezar
muriendo el protagonista.
Ese soy yo: pronto espero
dar principio a mi papel:
si llego a morir en él
seré en la gloria el primero.
Si en mi fervido delirio
no alcanzo el triunfo anhelado,
al cabo habré conquistado,
la corona del martirio.
Rebelde me llamarán
los españoles, bien hecho;
conque, en fin, a lo hecho pecho,
dice un antiguo refrán.

ALDAMA: Padre cura...

HIDALGO: ¿Qué?
ALDAMA: La calma
con que habla usted y me mira...

HIDALGO: ¡Oh! dicen que el que conspira
necesita tener alma.

ALDAMA: Pero, señor, sepa usted...

HIDALGO: Está la red bien tendida;
luego que esté recogida
todos caerán en la red.

ALDAMA: Puedo a usted dar testimonio
de que va a romperla alguno...

HIDALGO: ¿Y qué nos podrá hacer uno?
¿Quién es?

ALDAMA: ¡Padre!

HIDALGO: Claro.

ALDAMA: Antonio.

HIDALGO: ¡Antonio! Falso...

ALDAMA: Señor...

HIDALGO: Aldama, bajo este techo
no puede latir el pecho
de un infame delator.

ALDAMA: Será, mas de acuerdo están
si por suerte no me engaño,
fraguando al par nuestro daño,
Antonio...

HIDALGO: ¡Aldama!

ALDAMA: Y Guzmán.

HIDALGO: Explique usted al momento,
lo que sepa, lo que sea,
que en este instante una idea
me taladra el pensamiento.

ALDAMA: A los dos los encontré;
de asunto serio trataron...
se despidieron y hablaron...
no puedo saber de qué.
Mas sí puedo asegurar
que Antonio le dijo...

*En este momento se oye sonar una cerradura
que se abre al dar vueltas una llave: el cura se
sorprenderá, y hace lo que dicen los versos*

HIDALGO: Quieto. (Pausa.)
Adelante.

ALDAMA: "Del secreto
te voy, Enrique, a informar;
y así verás de tu amor
la esperanza coronada,
sin que te llame tu amada
ni perjuro ni traidor."

HIDALGO: Dudando estoy...

ALDAMA: Una cita
se dieron.

HIDALGO: No puede ser
tanta infamia...

ALDAMA: Hasta más ver
dijeron...

HIDALGO: Casi me irrita...

ALDAMA: Pasando un instante de eso...

HIDALGO: ¿De qué?

ALDAMA: De lo que he contado,
en el cuartel he hallado
que está el buen Allende...

HIDALGO: (Preocupado.) ¿Preso?

¡Oh! nada extraño del trato
con los hombres; mas, Aldama,
me causa horror, y me infama
patrocinar a un ingrato.

Y aun faltando a la virtud,
sí, perdonara a un ladrón,
mas nunca diera perdón
al crimen de ingratitud.

¡Oh! la ciencia de mandar
es la más difícil ciencia;
talento pide y prudencia,
¡y sufrir y tolerar!

En este instante, al traidor
le colgara de una encina;
mas, decretando su ruina
provocar debo el furor
de su partido... y, Aldama,

no faltará quien un día
insulte la sombra mía
y eche un borrón en mi fama.

Que al levantar en facción,
bisoño ejército fiero,
el negro epíteto espero
de forajido ladrón...

¡Ladrón!, ¡forajido!, miente
quien manche de Hidalgo el brillo...
Que venga a ser el caudillo
el que se juzgue valiente.

¡Ah!, solo, sin disciplina
las huestes que yo levanto,

¿qué puedo hacer?, ¡y hago tanto!

El cielo al fin me destina
para que el rígido yugo
quebrante del despotismo,
y ruede hasta el hondo abismo,
nuestro opresor y verdugo.

¿Qué entienden, pues, de derecho
esos hombres infelices?

Mas alcanzarán las cervices
y al hierro darán el pecho.

Que mientras más tumultuosa
es la guerra fratricida,
será en la dicha cumplida
nuestra gloria más hermosa.

No más yugo, americanos
conclúyase la opresión,
y en libertad y en unión

seremos todos hermanos.
Ya, Aldama, sin tardanza,
cúmplase ya nuestro anhelo,
que al triunfo gozoso vuelo
en alas de la esperanza.
ALDAMA: No hay uno que nuestro plan
deseche en el regimiento.
Sólo se niega...
HIDALGO: Presiento
que debe de ser...
GUZMÁN: (*Entrando por la puerta secreta.*)
Guzmán.

ESCENA SÉPTIMA

Hidalgo, Aldama, Guzmán

HIDALGO: ¡Don Enrique!
GUZMÁN: Sí, señores,
que celoso por su rey,
de miserables traidores
no conspira con la grey.
Don Enrique el arbol
de sus deberes no empaña,
porque ha jurado en España
constancia al trono español.
Y por la misma razón
que su virtud le sugiere,
delatar tampoco quiere
vuestra vil conspiración.
Estalle al momento; calla
mi labio, mas no mi acero,
pues yo he de ser el primero
a quien barra la metralla.
Padre cura, prometí
resolverme, y esto digo:
soy en la calle enemigo
vuestro hermano soy aquí.
(*Va a marcharse: Hidalgo lo detiene.*)
HIDALGO: Alto, Aldama...
ALDAMA: ¡Qué, señor...!
(*Hidalgo hace una seña, y Aldama sale del teatro.*)

ESCENA OCTAVA

Dichos, menos Aldama

HIDALGO: Si ha vendido usted, villano,
mi secreto, ya en mi mano
le pone otra vez su error.
Olvido cualquier exceso
mas esta infamia, no.

GUZMÁN: Digo
que fuera soy enemigo;
aquí, soy hermano.
HIDALGO: Preso
Allende se encuentra.
GUZMÁN: Y él...
HIDALGO: Si se ve comprometido...
GUZMÁN: Tan sólo un arresto ha sido
por ausencia del cuartel.
HIDALGO: No logra vencerme nada;
usted ha mentido.
GUZMÁN: ¡Padre!
HIDALGO: Quizás a usted no le cuadre
cruzar su espada conmigo.
Si en otra oportunidad
se interpuso una mujer,
en ésta no han de valer
ni su voz, ni mi bondad.
Si sois caballero, aquí
esperadme.
GUZMÁN: Padre cura.
Usted su ruina procura,
y mi ruina busca aquí.
HIDALGO: Sólo quiero castigar
al que torpe delator...
GUZMÁN: ¿De la lealtad de mi honor
se atreve usted a dudar?
HIDALGO: Me irrita usted.
GUZMÁN: ¿Y la ciencia
de su talento profundo?
¿No dice usted que en el mundo
cada cual con su capricho,
cada cual con su exigencia
vive?
HIDALGO: ¡Enrique!
GUZMÁN: ¿Y que es forzoso
ser humano y generoso?
HIDALGO: Quizás, Guzmán, lo habré dicho.
Si de esa doctrina hablé,
no alcanza a los delatores
la bondad de mis favores,
porque siempre los odié.
GUZMÁN: Horrible, nefanda táctica
de estéril filosofía;
asentar en teoría
lo que desmiente la práctica.
HIDALGO: Acabemos. (*Entra por la derecha.*)
GUZMÁN: ¡Don Miguel!
HIDALGO: (*Saliendo.*) Al borde del precipicio
me pone usted.
GUZMÁN: No, su juicio.
HIDALGO: Cobarde.
GUZMÁN: ¡Voto a Luzbel!
Riñamos...
(*Van a cruzar las espadas, y se presenta Antonio.*)

ESCENA NOVENA

Guzmán, Hidalgo, Antonio

ANTONIO: *(Al cura.)* Tente un instante...
Depón esa espada, Enrique.

GUZMÁN: ¡Antonio!

HIDALGO: ¡Traidor!, no hay dique...

ANTONIO: Lo habrá si estoy yo delante.

¡Oh! parte Guzmán.

GUZMÁN: Amigo.

HIDALGO: Deténgase usted...

ANTONIO: Jamás, 1220

porque en él no encontrarás
para lidiar enemigo.

(Antonio hace una seña a Guzmán, y éste sale del teatro cerrando tras de sí la puerta secreta.)

GUZMÁN: ¡Adiós! *(Vase.)*

HIDALGO: ¡Traidores!

ANTONIO: ¡Cruel!

Ése... *(Le habla al oído.)*

HIDALGO: ¡Gran Dios! ¡Guzmán!

ANTONIO: Sí, yo calmaré tu afán
cuando te abrasces con él.

HIDALGO: ¡Enrique! ¡Enrique!, detente...

¡Ah!, ¡corre a buscarlo, Antonio!

ANTONIO: Vendrá... Vendrá...

HIDALGO: No. 1250

ANTONIO: El demonio

fuego derrama en mi frente. 1230

Desde que Antonio le dijo a Hidalgo "Ése" y le habló al oído, el cura corre a la puerta secreta y arañándola y desesperándose, trata de abrirla. Al caer el telón, queda como en un violento acceso de fiebre. Telón

FIN DEL ACTO SEGUNDO

ACTO TERCERO

Una plaza en la villa de Dolores. A un lado la casa del cura, con balcón practicable. Al otro una iglesia, cuyo campanario da frente al espectador

ESCENA PRIMERA

Unos instantes después de alzado el telón, entra don Enrique Guzmán, y llegando a la puerta del cura, la examina Guadalupe

GUZMÁN: La puerta cerrada, sí,
¡terrible ansiedad la mía!

tanto y tanto sufrimiento
acabará con mi vida.

Está visto, nadie asoma,
y el instante se aproxima...

quizás Antonio me espera
como me dijo, en la esquina.

Las dudas y las zozobras
me atormentan, me aniquilan, 1240

y casi de un hilo pende
el estambre de mi vida.

¡Triste presente les hace
la Providencia divina

al darles a ciertos hombres
una alma como la mía!

Al fin no sale, ¡delirio!,
en vano se martiriza

mi corazón taladrado
del sinsabor con la espina. 1250

Maléfica incertidumbre,

¿por qué, por qué me asesinas?

Convécete, corazón,

de tu segura desdicha...

Jamás de tu Luisa esperes

esa constancia que estimas,

que la mujer es ingrata,

y como todas es Luisa.

Muy tarde ya, por mi mal,

conozco que yo vivía 1260

de adoradas ilusiones

amando la sombra rica:

ante el sol de la razón

mi oscuridad se ilumina,

y los vergeles del mundo

hallo cubiertos de ruinas.

¡Miserable del que vive

con su ardiente fantasía,

que encontrará desengaños

amargos como el acibar! 1270

¡Ay!, muchos ¡gran Dios!, sí, muchos

me obligarán a que diga

que todo es prosa, miseria

dolo, traición y codicia.

Mentira son las mujeres

mentira el amor que pintan,

mentira el bien, la amistad,

y cuando halaga es mentira.

La fe jurada, el amor

sí todo lo esteriliza 1280

esa vorágine horrible

del interés que me irrita.

Por pobre negóme el cura

la mano de su sobrina...

hoy ella también... cual otras

vulgar y pérfida es Luisa.

Y yo le entregaba, ¡cielo!

fanático, hasta mi vida

a la víbora inclemente
que hipócrita me asesina. 1290
¡Oh! cómo al sentir el peso
de un desengaño, las fibras
del corazón se resienten
y por quebrarse rechinan.
La puerta suena... ¡gran Dios!
será por fin... en la esquina...

Pónese a un lado, y de la casa del cura sale Antonio

ESCENA SEGUNDA

Antonio, Guzmán algo más lejos

ANTONIO: Las ocho y media.
ENRIQUE: No es ella.
ANTONIO: Faltar no debe a la cita. (Vase.)
ENRIQUE: Es Antonio, irá en mi busca...
¿qué me importan las noticias 1300
de mi existencia, si quiero
desprenderme de la vida?
Estallen al fin los fuegos
de esas gentes que conspiran,
y ojalá que se me cuente
el primero entre las víctimas.
Mas vuelve a sonar... no hay duda,
me oculto, ¿será?, ¡qué!, Luisa...

Se oculta, como en la anterior escena. Sale Guadalupe, tiende una mirada escudriñadora por el teatro y habla acercándose a la puerta

ESCENA TERCERA

GUADALUPE: Ni sombra. Luisa, en compendio,
¿salimos afuera o no?, 1310
¿qué nos harán?, estoy yo
asegurada de incendio.
Y usted según se revela
causa miedo con su llanto,
de noche, tapada y manto
heroína de novela.
Sí, vaya, por precisión
una dueña y una dama
personajes para un drama
tuviera aquí Calderón. 1320
LUISA: Y cuando con tanto afán
muriéndome estoy de pena...
ENRIQUE: Toma su parte en la escena
con la afligida el galán.
GUADALUPE: Pues ¡hola! interlocutores,
la comedia tiene ya,

¿y díganme empezará
con una escena de amores?

LUISA: ¡Enrique! (Suplicante.)
ENRIQUE: Sí Guadalupe...
GUADALUPE: ¡Con que a la fin y a la postre 1330
exige usted que yo arrostre
con mi honor, y me ocupe
de tercera?

ENRIQUE: Por favor...
GUADALUPE: Pues no alargar el coloquio
que yo en mi soliloquio...

ENRIQUE: Un instante...
GUADALUPE: Sí señor,
instante de enamorados.

ENRIQUE: ¡Luisa!
LUISA: ¡Enrique!
GUADALUPE: (Yéndose.) ¡Uf qué gente...!
Mal haya aquella serpiente
y la manzana...

LUISA: Cuidado 1340
mira, escucha, Guadalupe.

GUADALUPE: Escucho y miro.
LUISA: Mi tío...

GUADALUPE: Si viniere...
LUISA: En ti confío.
GUADALUPE: Toso, y usted desocupe.
(A Guzmán. Vase.)

ESCENA CUARTA

Luisa y Guzmán

ENRIQUE: Pero aquí...
LUISA: Sólo un instante.
ENRIQUE: Dime Luisa, ¿te decides?
LUISA: El sacrificio que pides...
ENRIQUE: ¿No lo merece tu amante?
LUISA: Bien sé tus merecimientos,
y por eso quisiera 1350
que huir el mundo me viera
de tu honor en detrimento.
ENRIQUE: ¡Ingrata!
LUISA: ¡Mi bien!
ENRIQUE: Tu tío
es injusto al pretender
lo que yo no he de querer,
porque ofende al honor mío.
Y antes Luisa si mil veces
antes de hacerme traidor,
apuraré del dolor
el cáliz hasta las heces. 1360
Yo que en España encontré
cuanto halagó mi deseo,
que del rey tuve un empleo
y sus banderas juré.

¿Debo aquí romper villano
mi compromiso? Jamás.
 LUISA: Él me ofrece...
 ENRIQUE: ¿Qué?, quizás
consiente en darme tu mano.
 LUISA: Sí consiente, y prometía
su sagrada bendición
santificando la unión
de tu alma y el alma mía.
 "Idos, me dijo, a gozar
vuestra pasión de aquí lejos,
no os abrasen los reflejos
del astro que va a brillar."
 ENRIQUE: ¿Será verdad?
 LUISA: Generoso
se muestra con nuestro amor:
¿acaso tú por temor
le abandonas?
 ENRIQUE: ¿En su odioso
designio pérfido quieres
que le acompañe?
 LUISA: ¡Guzmán!
 ENRIQUE: Inútil será ese afán,
porque nunca a mis deberes
habré de faltar: si fiera
se opone a mi bien la suerte
venga feroce la muerte
mi corazón ya lo espera.

*Antonio penetra en la escena, y viendo a los que
hablan, se detiene para oír sin ser visto*

Pobre y huérfano de padre
sin tener un apellido,
el mundo me ha conocido
con el nombre de mi madre.
Y cuando a su trono el cielo
quise llamarlo, me dijo:
sin padre quedaste hijo
teniendo padre Marcelo.
Algo más quiso añadir
pero en su labio expiró
la palabra, y acabó
de vivir y de sufrir.
Solo quedaba en la tierra,
y en mi triste soledad,
con mi orgullo y vanidad
y con mis penas en guerra.
Entonces nada te asombre,
con amigos y favor
tomé, esquivando el dolor
de Enrique Guzmán el nombre.
Y alzándome del escombro
de mi suerte infortunada,
pude lucir una espada
y noble insignia en el hombro.
La especie humana, en Adán

comenzó, me dije: así
mi familia empieza en mí
ilustre nombre es Guzmán.
Y pues Guzmán he de ser,
alzo mi frente sereno;
no faltará quien del bueno
quiera hacerme descender.
Mis hechos ilustrarán
este nombre, si de fijo,
el sacrificio de un hijo
hizo célebre a un Guzmán.
Con otra loable acción
puedo alcanzar valimiento
así tuviera talento
como tengo yo ambición.
Con esta filosofía
y fiel a mi gratitud
consagré mi juventud
de España a la monarquía.
Así de constancia lleno
defiendo a mi soberano
que al verme infeliz gusano
me ha levantado del cieno.
Y esta noche espero a un hombre
que calmará mi ansiedad,
quizás de la oscuridad
sacando mi antiguo nombre.

LUISA: Ese hombre es...
 ENRIQUE: Antonio...
 LUISA: Sí, ¿Antonio?
 ENRIQUE: Sí, ¿qué?
 LUISA: ¡Dios mío!
un secreto...
 ENRIQUE: (*Con ansiedad.*)
Di...
 ANTONIO: (*Desembozándose.*)
Tu tío
queda esperando por ti.
 LUISA: ¡Antonio!
 ENRIQUE: Espera...
 ANTONIO: Anda, Luisa.
 LUISA: ¡Enrique buen Dios!
 ENRIQUE: ¡Adiós!
 ANTONIO: (*Tomando a Luisa de la mano, y en-
caminándola a la puerta de su casa.*)
Tenemos que hablar los dos
de un asunto que precisa.
 LUISA: ¡Antonio!
 ANTONIO: También te importa
el negocio de que hablamos.
 ENRIQUE: (*Despidiéndola.*)
¡Luisa!
 LUISA: (*Despidiéndolo.*)
¡Guzmán!
 ANTONIO: Acabemos
que el tiempo vuela y se acorta.

ESCENA QUINTA

Antonio, Guzmán

ENRIQUE: Deja que beba en sus ojos
de la inspiración el fuego,
o deja que muera luego
al rigor de sus enojos.
La imaginaba vendida
Antonio al vil interés
y es muy justo que a sus pies
perdón de mi error la pida.
Déjame verla, quizás
para siempre me abandona...

ANTONIO: El himno de triunfo entona
que presto la llevarás
ante el altar...

ENRIQUE: ¡Oh! ¿Qué dices?
¿Será verdad, dime Antonio...
el lazo del matrimonio
habrá de hacernos felices?

ANTONIO: Sígueme hay quien ignora
que en ese nombre has cambiado
tu nombre, y enajenado
anhela abrazarte ahora.

ENRIQUE: Acaso sí, dulce abrazo
que en mi insólito placer
para mi pecho ha de ser
sublime y eterno lazo.
¡Oh dicha!, felicidad...

ANTONIO: Justo será que me ocupe.
(Saliendo los dos.)

*Entran embozados Aldama, Abasolo y otros
hombres. Guzmán y Antonio también ocultan
el rostro con su capa*

ESCENA SEXTA

Aldama, Abasolo y hombres

ALDAMA: ¿Quién se acerca?

ANTONIO: Guadalupe.

ALDAMA: ¿Va con ellos?

ANTONIO: Igualdad.

ABASOLO: ¿Salen de casa del cura?

ALDAMA: Me parece.

ABASOLO: Ha respondido
una voz que no he podido
reconocer.

ALDAMA: Me asegura
de que de los nuestros son
lo acorde de la contesta.

ABASOLO: Se acerca...

ALDAMA: ¿Quién?

HIDALGO:

Quien detesta

del tiempo la dilación.

ESCENA SÉPTIMA

Dichos, Hidalgo

ANTONIO: ¿Allende?

ABASOLO: No tardará
en acompañarnos.

1400 HIDALGO: Bien:

veremos a ver si hay quien
impida lo que se hará.
Nada en mi intento me arredra
si tarda, vamos por él
y en polvo mire el cuartel
sus muros de dura piedra.

ABASOLO: Pues algo saben.

HIDALGO: ¿Por qué?

ABASOLO: Porque corren ciertas bullas
y he visto algunas patrullas
muy sospechosas a fe.

1470 HIDALGO: Aunque oponga el español

su arrogancia será vana:
correrá la sangre humana
antes que despunte el sol.
Y despreciando la ley
que nos ata al yugo infando,
de ser deje el rey Fernando
en estos dominios rey.
Mas para no malograr
el tiro, será preciso

que estemos muy sobre aviso

en la lid que va a empezar.
El pueblo, gente sencilla
al torpe yugo avezada,
sin saber lo que le agrada
acata al rey de Castilla.
Y de repente obligada
contra el gobierno... es atroz
siempre el pueblo, y muy feroz

el tigre para amansarlo.

Al grito de rebelión

su bien cada cual procura

se defiende y asegura

tal defensa mi intención.

Empeñados en la lid,

seguirla será preciso

y luego del compromiso

para salir no hay ardid.

Al pueblo se le coloca

en el caso de lidiar

y se le ofrece triunfar

y se le tapa la boca.

Entonces comprometido,

1400

1500

1510

1520

1530

de la ley teme el rigor,
y sigue ya con ardor
la lucha en que se ha metido.
Y como a costa ninguna
se le promete riqueza
arriesga al fin la cabeza
para comprar la fortuna.
Deshecho ya el malhechor
el agua opresa revienta
y es preciso en la tormenta
quien lleve diestro el timón.
Que en el tremendo alboroto
de un agravio y otro agravio
quien pudiera el extrolabio
descomponer mal piloto.
Y si el triunfo se asegura,
el pueblo humilde ¿qué espera?
gente artesana y obrera
pedirá manufactura.
Se les da qué trabajar
nuestra industria se protege
al cabo cuando se queje
puede hacersele callar.
A nuestras filas vendrán
otros mil por donde quiera
y al ondear mi bandera
veréis que nos seguirán.
Aman los indios al rey
Fernando, mas no hay reproche,
que oculto marcha en un coche
diréle a la terca grey.
Y así mi esperanza fundo
en que el pueblo mexicano
libre el yugo tirano
alce la frente en el mundo.

ALDAMA: Sí, padre, que en la jornada
o vencemos, o morimos.

ABASOLO: Por libertarnos blandimos
entusiasmados la espada.

HIDALGO: Terrible es el precipicio
y tan ardua es esta empresa
que tornar puede en pavesa
el levantado edificio.
Mas si pisamos en falso
y a resbalar llega el pie
el primero marcharé
con arrogancia al cadalso.
Menguado aquel que servil
manche el nombre mexicano,
y ante el poder de un tirano
doblegue su cuello vil.

ABASOLO: Algunos bultos.

ALDAMA: Serán
de los nuestros.

ABASOLO: Sí, tal vez...

HIDALGO: Estoy mirando, ¡pardiez!,
en la torre al sacristán. (Vase.)

*Se ve el campanario y el sacristán que lleva una
luz: el cura entra en su casa. Varios embozados,
gente del pueblo invaden la escena, empezando
a manifestar la conmoción próxima a estallar*

ESCENA OCTAVA

*Dichos, gente del pueblo que forma diferentes
grupos*

ALDAMA: No hay remedio.

ABASOLO: Francamente
no le temo al precipicio
conque algunos amenazan
nuestro proyecto. 1550

ALDAMA: ¡Por Cristo!,
será con paciencia, digo,
¿habremos de ser eternos?

ABASOLO: El cura está decidido.

HOMBRE 1º: Y todos lo están.

HOMBRE 2º: Por cierto
que no le temo al conflicto.

HOMBRE 3º: Sí, camarada, lo dicho
es mucha calma sufrir
este yugo. 1560

HOMBRE 1º: ¡Qué fastidio!
No hay razón para que estemos
villanamente rendidos
al que tirano nos manda
con tan feroz despotismo. 1600

HOMBRE 2º: ¿Y qué sucede?, que el pobre
trabajando para el rico
por un jornal, se esclaviza...

HOMBRE 1º: Pues yo me encuentro aburrido.

ALDAMA: Si alguno osare por débil
vendernos, en el suplicio
habrá de pagar bien caro
su falta de raciocinio. 1610

ABASOLO: Sí, nos sobran elementos,
alcemos el edificio
de la santa Independencia...
y si el felice designio
a coronarse no llega
acabarán nuestros hijos
la comenzada... 1650

ESCENA NOVENA

Dichos, Allende

ALLENDE: Señores...

ABASOLO: Salud al recién venido.
ALLENDE: ¡Cuánta capa!
ABASOLO: Y otras muchas...
ALLENDE: Temprano ha empezado el frío.
¿El padre cura?
ALDAMA: En su casa.
ALLENDE: ¿Como siempre?
ALDAMA: Lo mismo.
ALLENDE: Lo veremos.
ALDAMA: No...
VARIOS: ¡Las nueve!...
(Suenan las nueve.)

Al dar las primeras campanadas se asoma el cura al balcón y brilla la luz convenida: al pronunciar el sacerdote el grito, lucen las espadas de los que están en la escena. A lo lejos se oyen tiros, la escena presenta el cuadro de un motín

ALLENDE: Sí, las nueve... ¡El grito!
VARIOS: ¡El grito!
HIDALGO: ¡Que viva la Independencia!,
¡que perezca el despotismo!

Quítase del balcón; los que están en la escena se dividen en dos partidos. A los realistas los acaudilla Guzmán

ESCENA DÉCIMA

Dichos, Antonio, Guzmán, después Hidalgo

ENRIQUE: ¡Traidores!
UNO: ¡Que mueran!
OTRO: Viva la Independencia.
ENRIQUE: Mezquinos: cuerpo a cuerpo
venga alguno.
VARIOS: ¡Mueran, mueran!
UNO: Los tiranos perezcan.
ENRIQUE: ¡Buen Dios!
ANTONIO: (Corriendo a ampararlo.)
¡Herido!

Enrique cae en brazos de Antonio; los que lidian despejan un momento el teatro percibiéndose el rumor de las armas, el toque de trompetas. El cura sale de su casa

ANTONIO: ¡Miguel!
HIDALGO: ¡Antonio! ¡Guzmán!
ANTONIO: Antes que exhale el suspiro
postrimero, mira, abraza
bravo Hidalgo a tu sobrino.
ENRIQUE: ¡Mi tío!

HIDALGO: (Abrazándolo.)
¡Marcelo!
ENRIQUE: (Queriendo levantarse.)
Siento
que con dolor inaudito
el alma se me destroza. (Expira.)
HIDALGO: Acógele ya Dios mío
en tu seno...
ANTONIO: Desdichado.

Luisa se presenta en la puerta de su casa y viendo al cura corre hacia él

ESCENA ONCEAVA

Hidalgo, Antonio, Luisa, Enrique muerto

LUISA: Antonio, padre, ¿qué miro?
HIDALGO: Mira, Luisa, los horrores
de una guerra fratricida
que a oprimidos y a opresores
sólo a penas y a rigores
sólo a desgracia os convida.
LUISA: (Abrazando a Enrique.)
¡Ha muerto!
ANTONIO: Pérfida bala
le hiere sin saber cómo...
HIDALGO: Y a mi dolor nada iguala
al ver que la vida exhala
por la rotura del plomo.

Antonio, separándose del cadáver y consolando al cura, le dice:

ANTONIO: ¡Conformidad!
HIDALGO: ¿Pensarás
que me confundo?, no, no;
muy pronto comprenderás
que no tienen los demás
el temple que tengo yo,
¡Terrible lección!, sí, mira,
lo que es la guerra civil
bárbaro el tío conspira
y el sobrino inerte expira
en su ardimiento febril.
Antonio, Luisa, a la par
lloradle en su situación...
¡Ah! yo no puedo llorar
y siento que va a saltar
deshecho mi corazón.
(Le toma una mano a Enrique y dice.)
Si desde el trono de Dios
de mi mal ves el exceso,
perdóname, iré en tu pos
y símbolo entre los dos



Cartel del Teatro de Oriente que anunciaba una función dedicada a Ignacio Comonfort, presidente del país en 1857.

será de paz este beso. (*Se lo da.*)
 Oíd, el cañón retumba
 huyendo van los traidores.
 ¡Ay, Luisa!, riega su tumba
 de blancas y puras flores.

ESCENA ÚLTIMA

Dichos y el pueblo. Abasolo entra en casa del cura, y saldrá con el estandarte cuando lo pida la escena. Al entrar dice Allende

ALLENDE: ¡Viva el cura Hidalgo!

TODOS: ¡Viva!

HIDALGO: Allende, Aldama, Abasolo...

ALLENDE: El triunfo es nuestro.

1690

HIDALGO:

en esto que sobreviva
 y suene de polo a polo.
 Dejad que rugiendo en vano
 sus dardos de fuego vibre
 intrépido el castellano,
 mientras grita el mexicano:
 ¡La América al fin es libre!

No estriba

A este tiempo entra Abasolo con el estandarte y se lo presenta al cura

Ven a mis manos, Señora,
 rómpase el yugo inclemente
 y sé tú la intercesora
 para que raye la aurora
 de mi patria independiente.

1690

ALLENDE: ¡Viva Nuestra Señora de
Guadalupe!

TODOS: ¡Viva!

HIDALGO: El cañón
estalla, mi fuego aviva
nuestro tirano reciba
triste y costosa lección.
Guerra, guerra americanos
quiero al combate partir;
sepan ya nuestros tiranos

que saben los mexicanos
o libertarse, o morir.
TODOS: ¡Libertad! ¡Libertad! Quiero
vencer a los opresores
¡guerra, guerra, yo el primero!,
y suene en el mundo entero
¡¡el grito dado en Dolores!!

1700

FIN DEL DRAMA

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. y Visalberghi. (2009). *Historia de la pedagogía*. México. Fondo de Cultura Económica.

Abbagnano, N. y Visalberghi. (2009). "La nueva Educación y las reformas escolares en la Europa Contemporánea", en Abbagnano, N. y Visalberghi. (2009). *Historia de la Pedagogía*. México. FCE. pp. 655-688.

Alamán, Lucas. (1985). *Historia de México, desde los primeros movimientos que prepararon su independencia, en el año de 1808 hasta la época presente*. México. Instituto Cultural Helénico: Fondo de Cultura Económica. Tomo 3.

Álvarez Domínguez, Pablo. (2016). "El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea". Sevilla. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU). pp. 41-51.

Arroyo Ortiz, Juan Pablo. (2018). *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*. México. SEMS-SEP.

Ausubel, David P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning*. New York. Grune&stratton.

Agudelio Gómez, Carlos Julio. (2015). El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas. Santa Marta. Universidad Sergio Arboleda. 235 p.

Alpízar Vargas, Marianela. (2008). *El teatro como herramienta metodológica en la enseñanza de la matemática*. Palmares. Festival Internacional de Matemática. 54 p.

Barton C. Keith y Levstik S. Linda. (2004). *Teaching History for de Common Good*. New Jersey. LEA.

Bustamante Diez, Yoloxóchitl. (2014). "La educación media superior en México". En Innovación Educativa. Vol. 14. núm. 64. enero-abril. México. IPN. pp. 11-22.

Cañas Torregosa, José. (2009). *Didáctica de la expresión dramática, una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona. Octaedro.

Carretero, Mario. (2013). "Qué es el constructivismo". México. Progreso. 1997 pp 39-71.

Certeau, Michel. (2007). *El lugar del otro, Historia religiosa y mística*. Buenos Aires. Katz.

Certeau, Michel de. (2006). La escritura de la historia. UIA. Primera parte.

Chartier, Roger. (1996). "Poder y escritura: el Príncipe, la biblioteca y la dedicatoria (siglos XV-XVII)". En: *Manuscripts: revista d'història moderna*. Núm. 14. pp. 193-210. Recuperado en 24 de julio de 2018, de <https://www.raco.cat/index.php/Manuscripts/article/view/23284>

Chartier, Roger. (2010). "Aprender a leer, leer para aprender". En: *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Débats*. Recuperado en 24 de julio de 2018, de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/58621>

Cruz Cruz, Purificación. (2014). *El juego teatral para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades de la infancia. Tesis para obtener el grado de doctora en psicopedagogía*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 500 p.

Doñate Campos, Olga y Ferrete Sarria Carmen. (2019). "Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos". En *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (2019). Barcelona. Universidad de Barcelona. No. 36. pp 47-60.

Durkheim, Émile. *La educación, su naturaleza y su papel*, en Fernando Savater. (1997). *El valor de educar*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. 224 p.

Durkheim, Émile. (1975). *Educación y sociedad*, Barcelona, Península, pp. 52-54.

Endacott, J. y Brooks, S. (2013). "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*". Arkansas. Social Studies Research and Practice. University of Arkansas. pp. 41-58.

Escuela Nacional Preparatoria/UNAM. *Plan de Desarrollo 2018-2022*, 33 pp. Consultado el 26 de julio de 2019 en: http://www.dgenp.unam.mx/pdf/PD_ENP_2018%202022-2.pdf

Faustino Zacarías, Oscar Hugo. (2019). "Los fines de la educación en el PND 2019-2024". En *Educación Futura*. México. Consultado el 25 de julio de 2019 en: <http://www.educacionfutura.org/los-fines-de-la-educacion-en-el-pnd-2019-2024/>

Ferry, Gilles. (1990). *El trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, UNAM-PAIDOS.

Freire, Paulo. (1985). "Extensión y Comunicación". En Alicia Molina. (1985). *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México. SEP.

Gallo Avendaño, Laura Andrea. (2012). *El teatro como estrategia didáctica para incentivar la lectura*. Tesis para obtener el grado de licenciado en educación básica, con énfasis en humanidades e idiomas. Bogota. Universidad Libre. Facultad de ciencias de la Educación. 105 p.

García, Felix. (et.al.). (2012). *Educación Anarquista, aprendizajes para una sociedad libre*. Santiago de Chile. Eleuterio.

Gadamer, Hans Geore. (1993). *Verdad y método, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. Sígueme.

Gadamer, Hans George. (2000). *La educación es Educarse*. Barcelona. Paidós.

Henry, Jules. (1985). "La cultura contra el hombre". En Alicia Molina. (1985). *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México. SEP.

Hernández San Juan, Yazmín Guadalupe. (2012). *La expresión dramática, una herramienta didáctica para aprender historia*, tesis para obtener el grado de licenciada en Pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional. 137 p.

Herrejón, Peredo Carlos. (1983). "Hidalgo, la justificación de la insurgencia". México. Colegio de Michoacán. pp 31-53.

Josa Paz, Jeymmi Andrea. (2015). *El teatro como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en los estudiantes del grado séptimo de la institución educativa municipal cabrera*. Tesis para obtener el grado de licenciatura en lengua castellana y literatura. Universidad de Nariño. Colombia. 130 p.

Kahler, Erich. (1968). *La desintegración de la forma en las artes*. México. Siglo XXI.

Koselleck, Reinhart. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: México. Paidós.

Laferrière, George, (1999). "La pedagogía teatral, una herramienta para educar". Quebec. Educación social. Facultad de arte de Quebec. No. 13. 54-65 pp. Consultado en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/144501/383474>

López, Antonio Javier. (2019). "García Gual: No es que a los alumnos no les gusten las Humanidades, es que se lo han puesto imposible". España. SUR. Consultado en: https://www.diariosur.es/culturas/garcia-gualno-alumnos-20190614002807-nt.html?fbclid=IwAR3sj7dOyv6R8XevmhR6CBjAVATRVe71fA2vxU2wJnYMK7Q_EY8I8Awa2y4#vca=fixed-btn&vso=rrss&vmc=fb&vli=Culturas

López González, María Teresa. (2008) *¿Una estrategia para el desarrollo del auto concepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?* Tesis para obtener el grado de educadora. Santiago. Universidad de Chile. 200 p.

López Pérez, Oresta. (2006). "Enseñar historia como un saber necesario para comprender la complejidad social y humana". En *La formación de una conciencia histórica*. México. Academia Mexicana de la Historia. p 55 – 74.

Miranda López, Francisco. (2017). "Las reformas al Artículo 3º Constitucional: del cambio a la gobernabilidad política". En *Educación Futura*. México. Consultado el 23 de julio de 2019 en:<http://www.educacionfutura.org/las-reformas-al-articulo-tercero-constitucional-del-cambio-a-la-gobernabilidad-politica/>

Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, UNESCO.

Navarro Gil, Alina. (2013). El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5º de la institución educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suarez. Tesis para obtener el grado de licenciada en educación. Caucaia, Universidad de Antioquia.

Noyola Escallada, Claudia Mariana, (2009) *Propuesta didáctica basada en la metodología para el Aprendizaje Colaborativo, para alumnos de cuarto semestre de CCH que cursan la materia de Historia de México II*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, FES Acatlán.

O' Gorman, Edmundo. (1999). *México, el trauma de sus Historia*. México. CONACULTA.

O' Gorman, Edmundo. (2007). *Ensayos de filosofía de la historia*, selección y presentación de Álvaro Matute. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Históricas.

Ortega y Gasset, José. (1998). *Meditaciones para entender nuestro tiempo*, Madrid. Temas de Hoy.

Pagès, J. y Santisteban A. (2013). "Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales". Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. pp. 17-41. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=557578>.

Pagés J. y Santisteban A. (2009). "El aprendizaje de la empatía histórica en Educación Secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad media. En Avila Rosa María. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. pp. 283-291.

Peñuela Salazar, Jenny Alexandra. (2015). *El teatro, una forma de comunicarse con el mundo. Tesis para obtener el grado de licenciada en educación básica*. Bogota. Universidad Distrital Francisco José Caldas. 130 p.

Pereyra, Carlos. (1980). *Historia ¿Para qué?* México. Siglo XXI.

Piaget, Jean. (2012). *La equilibración de las estructuras cognitivas, problema central del desarrollo*, Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.

Plan de Estudios CCH. (2006). Consultado en <https://www.cch.unam.mx/>. 2 de octubre de 2019.

Plan de Estudios ENP. (1996). Historia Universal. Revisado y aprobado por el H. Consejo Técnico H. el 17 de mayo de 2017. Consultado en http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1504_historia_de_mexico_2.pdf. 2 de octubre de 2019.

Plan de Estudios ENP. (1996). Historia de México. Revisado y aprobado por el H. Consejo Técnico H. el 17 de mayo de 2017. Consultado en http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1504_historia_de_mexico_2.pdf. 2 de octubre de 2019

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. (PND). México. Gaceta Parlamentaria. Año XXII. Número 5266-XVIII. LXIV Legislatura. Martes 30 de abril de 2019.

Quirarte Vicente, (1995), "Dramaturgia de las guerras civiles e intervenciones", en Luis Rojo (Coord), (1995), Teatro mexicano: historia y dramaturgia, México, CONACULTA, 1995.

Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. RIEMS. (2008). México. Consultado el 23 de julio de 2019 en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/RIEMS-PRINCIPIOS-BASICOS.pdf>

Rodríguez Morales, Zeyda. (2006). *Paradojas del amor romántico, relaciones amorosas entre jóvenes*. México. Instituto Mexicano de la Juventud.

Romero Trenas, Fabiola. (2009). "Aprendizaje significativo y Constructivismo". Andalucía. Revista Digital para Profesores de la Enseñanza. No. 3. pp 1-8.

Rogers, Carl. (1985). "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje". En Alicia Molina. *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México. SEP. pp 50-70.

Rogers, Carl. (1993). *El proceso de convertirse en persona*. México. Paidós.

Savater, Fernando. (2010). *El valor de educar*. México. Ediciones Culturales Paidós.

Seixas P. y Peck, C. (2004). "TeachinHistorical Thinking". En A. Sears y I Wright. (Eds). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. pp. 109-177.

- Tardif, Maurice. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid.
- Tovar delgado, Eduardo. (Coord.). (2014). "Arriba el telón, enseñar teatro y enseñar desde el teatro, propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español". Minho. Ministerio de Educación y Deporte.
- Valenzuela, José Manuel. (1997). "Culturas juveniles, identidades transitorias". en *Jóvenes. Revista de Estudios sobre la Juventud*. Cuarta época. Año 1. Num. 3. SEP/Causa joven/CIEJ. México. Enero-Marzo.
- Vigotski, S. Lev. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Villalpando Macias, Eduardo. (2010). "El teatro como herramienta didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en primaria y secundaria". San José de Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. 32 p.
- Wineburg, Samuel. (2001). *Historical thinking and other unnatural act: charting the future of teaching the past. Philadelphia*. Temple University Press.
- Zarzar Chamur, Carlos A. (2008). *Habilidades básicas para la docencia*, México, Grupo Editorial Patria. 145 p.
- Zavala Lorenzo. (2007). *Ensayo Histórico de las Revoluciones de México. desde 1808 hasta 1830*. Sevilla. Extramuros. Vol.2.