



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**La performance de las memorias
y las memorias de la performance.
Un estudio sobre las construcciones infantiles
de memoria en el proyecto escolar “Tecuiexpo”
y el “Carnaval de historia” del INEHRM**

Tesis que presenta

Adriana López Catalán

Para obtener el grado de

Maestra en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de tesis

Dra. Inés Dussel

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca Conahcyt

Resumen

Esta tesis presenta una reflexión crítica sobre la experiencia del “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”, que tuvo lugar en las instalaciones del INEHRM el 6 de diciembre de 2019. Se trató de una práctica social de memoria a través de propuestas de educación artística con infancias, resultado de la vinculación entre docentes y artistas. Surgió de un proyecto escolar en torno a la novela *Copo de algodón*, sobre la caída de *Tenochtitlan* y narrada desde la perspectiva de *Tecuixpo*, la hija de *Moctezuma*, que fue desarrollado en una escuela activa en la Ciudad de México en 2018, y posteriormente fue incorporando más infancias y otros actores hasta culminar en la representación teatral. La investigación estudia la memoria como una acción performática, y la aborda con una concepción socio-material atenta a los conocimientos corporales y sensoriales involucrados en este proceso. Le interesa analizar qué memorias son transmitidas a las infancias y qué es interpretado por ellas, así como el lugar del arte y la performance en esa construcción de memorias. Con ese enfoque, se analizaron dibujos, fotografías, audiovisuales, textos, cuadernillos y audios realizados por niñas y niños antes, durante y después de la performance. Estos registros resultaron de las memorias de grupos escolares de educación infantil de diversas edades, inscritos en diferentes escuelas activas, y de infancias que participaron como público de la performance en el INEHRM. Los registros permiten aproximarse a qué sedimenta como memoria en las experiencias infantiles. Este evento provee un analizador para estudiar los vínculos entre pedagogías de las memorias y construcción de conocimiento histórico a través de la educación artística, y dialoga con las actuales políticas de la memoria en México.

Palabras clave:

Infancias, pedagogía, memorias, historia, arte, políticas.

Abstract

This thesis aims at critically reconstructing the experience of the “Carnival against historical oblivion and the distortion of memory”, which took place at the INEHRM facilities on December 6, 2019. The Carnival intended to perform a social practice of memory through artistic practices with children, which emerged out of the collaboration between teachers and artists. The project started as a school project around a novel, *Copo de Algodón*, which narrates the fall of Tenochtitlan from the point of view of *Tecuixpo*, *Moctezuma*'s daughter, carried out in an active school in Mexico City in 2018, and developed in different forms to include other children and actors in the process until the final performance. The research studies memory as a performative practice, and approaches it through a socio-material perspective, attentive to the bodily and sensorial knowledge involved in this process. It is concerned with analyzing which memories are presented to children and how those memories are interpreted by them, as well as the role of art and performance in this construction of memories. With this approach, it analyzed drawings, photographs, audiovisuals, texts, booklets and audios made by girls and boys before, during, and after the performance. These records resulted from the memories of school groups with different ages, enrolled in different active schools, and children who participated in the public space of the performance. This event provides an analyzer to study the links between the pedagogies of memory and the construction of historical knowledge through artistic education, and it dialogues with current debates in the politics of memory in Mexico.

Keywords:

Childhoods, pedagogy, memories, history, art, politics.

Agradecimientos

A las infancias y a sus familiares.

A las y los artistas, historiadores y profesores.

A Inés Dussel por ver y mostrar el horizonte de este trabajo. Por su sensibilidad. Por su atención, conocimiento y reconocimiento. Por problematizar y preguntar. Por intervenir y ordenar. Por comprender lo complejo y facilitar mi entendimiento. Por su paciencia. Por reorientar y dirigir. Por apreciar, entusiasmar, acompañar y cuidar. Por nuestra tesis.

A Blanca Trujillo y María Elena Gómez-Tagle por sus lecturas cuidadosas y sus reflexiones.

A Yuri Paez, Alejandro Mira, Benito Castro, Paola Martínez, Edin López, a las y los compañeros del seminario de investigación que coordina Inés Dussel, por sus diferentes aportaciones.

A Ariadna Acevedo por todo lo que posibilitó y por sus contribuciones a lo largo del proceso.

A Laura Cházaro por su lectura y por sus observaciones.

A Valentina Glockner por la inspiración para multiplicar los trabajos con infancias.

A Rosa María Martínez por todas las facilidades.

A Gabriela Pulido, Susana Sosenski, Graciela Rubio, Marieta Quintero, Patricia Flier, Aurelia Gómez y Angélica Rico, por los encuentros, por las conversaciones y por compartir sus inspiradores trabajos.

A Adela Cedillo porque al pedir mi opinión como educadora pude indagar y escribir un apartado fundamental.

A Carolina Téllez, Rubén García y Ana Monroy por recordar lo indómito de las memorias.

A Guadalupe González por proponer mover, “sentir y pensar el cuerpo”.

A Laura Agorreca y Cintia Neve por “La Compañera”.

A Mariana Vázquez por su presencia, por contemplar y apoyar con amor y alegría.

A Sergio Vázquez por su alianza que ayuda.

A Maribel Soto por la amistad y complicidad que acompañan.

A Samantha Torres por los libros encontrados y los colores con que escribí.

A Rocío Juárez por nutrirme.

A quienes han pretendido aislar ondas sonoras y absorber sonidos

en el pasado y en el presente.

A mi hermano, quien ha cedido su turno para hablar y ha escuchado;

a mi madre, quien ha cantado y me enseñó a cantar;

a mi padre, quien hizo un silencio estruendoso;

por lo conmovedor de sus vibraciones que en mí se volvieron este susurro.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introducción..... | 7 |
| | |
| Capítulo 1. Memoria, performance y multimedialidad en el “Carnaval por la memoria” infantil: la construcción de un proyecto pedagógico..... | 14 |
| 1.1. El proyecto escolar: una experiencia multimedial..... | 16 |
| 1.2. Del proyecto escolar “Tecuiupo” a la performance pública: nuevos actores y nuevos escenarios..... | 25 |
| 1.3. La performance del “Carnaval”..... | 29 |
| 1.4. ¿Cuáles son las tensiones que existen en la construcción de memorias con infancias?..... | 37 |
| | |
| Capítulo 2. Políticas de verdad, memoria y reparación en México. Un balance provisorio..... | 42 |
| 2.1. La configuración de una política pública de memoria..... | 43 |
| 2.2. La conformación de una política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria..... | 45 |
| 2.2.1. La Caída de <i>Tenochtitlan</i> y la Conquista española, temas históricos abordados en la performance..... | 52 |
| 2.3. El lugar del INEHRM en las nuevas políticas de memoria..... | 53 |
| 2.3.1. El programa <i>Repositorio Nacional Digital Memórica. México, haz Memoria</i> | 56 |
| 2.4. Las tensiones presentes en las políticas de memoria..... | 61 |
| | |
| Capítulo 3. Consideraciones teórico-metodológicas sobre memoria y performance..... | 64 |
| 3.1. La memoria..... | 64 |
| 3.2. La performance..... | 67 |
| 3.2.1 El estudio de la performance de las infancias..... | 71 |
| 3.3. Aproximación teórico-metodológica a las memorias y la performance | 73 |
| 3.4. Estrategia metodológica: ¿cómo se estudia una performance de la memoria?..... | 76 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 4. La memorias de la performance: análisis de las rememoraciones y registros de la experiencia..... | 84 |
| 4.1. Memorias escolares..... | 85 |
| 4.2. Performance de las memorias escolares..... | 99 |
| 4.3. Memorias de la performance..... | 106 |
| 4.3.1. Algunos soportes materiales del corpus que sedimentan memorias..... | 110 |
| 4.4. Reflexiones en torno a las producciones del corpus..... | 126 |
| | |
| A modo de conclusión..... | 130 |
| | |
| Bibliografía..... | 135 |
| | |
| Anexos..... | 140 |
| Índice de anexos..... | 141 |

Introducción

Esta tesis se origina en una serie de inquietudes sobre las políticas y las pedagogías de la memoria en México a partir de mi trayectoria como educadora. Toma como analizador una experiencia desarrollada en 2018 y 2019 por un conjunto de adultos e infancias, entre quienes me incluyo, en el marco de una propuesta que comenzó en una escuela primaria privada freinetiana de la Ciudad de México y culminó en una representación teatral en el Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre las Revoluciones de México (INEHRM), que denominamos “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”. La representación se basó en una novela infantil, *Copo de algodón*, que relata la historia de una niña indígena en el momento de la Caída de *Tenochtitlan*; el proyecto pedagógico incluyó la realización de una película y finalmente una representación teatral con infancias de otras escuelas.

Los objetivos pedagógicos se enfocaron en incorporar un relato de la Caída de *Tenochtitlan* a través de prácticas artísticas. Se buscaba producir un ejercicio infantil para convocar a otras niñas y niños a asumirse como sujetos históricos, cuestionar las narrativas de la Conquista española y la violencia y, desde la alegría, construir otros relatos a través del asombro y la perplejidad, y de la indagación sobre la verdad y la justicia en la historia. La idea era atraer múltiples miradas y abrir un abanico de ideas, sin proponerse ser una lección de historia (Rufer, 2018) pero apuntando a generar una visibilización distinta del pasado y la construcción de otras memorias que tengan a las infancias como protagonistas. Convocamos a fomentar y a estimular el pensamiento, a la responsabilidad ética, a pensarnos colectivamente, infancias y adultos, como ciudadanas y ciudadanos que hacen elaboraciones emocionales e intelectuales en colectivo, en el sentido de hacer una experiencia de democracia radical donde caben diversos patrimonios culturales y narrativas (Butler, 2021).

En este recorrido, lo que empezó como una actividad en un aula fue creciendo y sumándose a las actividades que están desarrollando distintas agencias y actores en México por promover otra memoria histórica, como supuso nuestra incorporación a las actividades del Área de Historia para niños del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).¹ Si bien el “Carnaval por la memoria” se trató

¹ El Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), se creó en el año de 1953, por decreto del presidente Adolfo Tomás Ruiz Cortines, con el propósito de promover los estudios e investigación, así como de conservar archivos, en ese caso, de la

de una experiencia puntual, efímera, creo que a partir de ella se pueden desplegar numerosas reflexiones sobre las experiencias educativas de construcción de la memoria en el marco de una política pública que promueve, o quizás sería mejor decir debería promover, una relación diferente entre las infancias y el pasado mexicano.

La realización de la performance en el “Carnaval” supuso que confluyeran varias condiciones y dinámicas, que en esta investigación quiero desplegar. Por un lado, la performance se hizo a partir de una propuesta pedagógica que recoge tradiciones educativas de largo alcance como la pedagogía freinetiana y la pedagogía por proyectos, así como la educación por el arte y la movilización de distintos medios y modos de expresión (multimedialidad y multimodalidad) que cobró nuevo vigor con la diseminación de las tecnologías digitales. En esa propuesta, es muy relevante la reconfiguración de los vínculos entre las generaciones, para darle protagonismo a las infancias. Por otro lado, la iniciativa, sobre todo a partir de su incorporación al INEHRM, confluyó con los imperativos de la actual *Política Pública de Memoria* que empezaba a diseñarse e implementarse en el momento en que se gestó este proyecto, y que influyeron en la configuración de la performance y en la presentación. En esas políticas públicas tiene mucha visibilidad el pasado reciente, pero también hay una tendencia, como pudo verse en 2021, en ocasión del quinto centenario de la Caída de *Tenochtitlan*, a promover la revisión del pasado indígena y de la cultura mexicana.

La trayectoria de la investigación pasó por varias etapas, que fueron de la autoetnografía sobre la propuesta pedagógica a generar instancias de reflexión con varios de los participantes sobre los efectos de esa experiencia. En el camino, me interesó la reflexión sobre las pedagogías de la memoria, el lugar del arte y la performance en ese recorrido, una reflexión que implicó una revisión de mi propia práctica y convicciones como educadora, así como del vínculo de estas acciones con las nuevas políticas de memoria desarrolladas por el actual sexenio, que han implicado la promulgación de leyes de memoria histórica, la creación de agencias y programas como *Memórica. México, haz memoria*, y la promoción de nuevas políticas curriculares y de formación docente sobre la temática.

Revolución mexicana. El INEHRM era un órgano desconcentrado de la Secretaría de Gobernación y, muy probablemente, soporte histórico del *Partido Revolucionario Institucional* (PRI), partido político oficial que gobernó por 76 años esta nación. Después fue órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, antes de estar adscrito a la Secretaría de Cultura (Gobierno de México-Secretaría de Cultura. *Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México INEHRM*. <https://inehrm.gob.mx/>).

Un elemento que quise poner en el centro son los registros y reflexiones de las propias infancias sobre el proceso, buscando ser coherente con la consideración de su condición de sujetos históricos y de la memoria. Quiero señalar que la política pública sobre el deber de memoria y el derecho del ejercicio de la memoria planteada por las nuevas leyes de memoria histórica y también por la SEP (analizadas en el capítulo 2) no contempla la construcción de memoria por las infancias, y escasamente las considera un sujeto histórico. Contra esa marginación, esta tesis quiere tomar a las infancias como sujetos de la acción de recordar y también como sujetos históricos, sin dejar de considerar las tensiones y contradicciones que emergen en estas propuestas pedagógicas.

Soy consciente de que la tesis abre más preguntas y problemas de los que podré responder en este texto, pero considero importante explorar, así sea de manera parcial y tentativa, el problema de cómo se construyen las memorias históricas en las infancias en un contexto particular como el mexicano actual, y en especial el lugar del arte y de la performance en esa construcción.

Entre otras preguntas que orientaron mi trabajo, están algunas de orden general: ¿cómo se practican las pedagogías de las memorias en las comunidades educativas, en las localidades, en las familias y en los territorios que rodean los procesos de subjetivación de las infancias? ¿Cuál es el papel de los espacios educativos en la configuración de memorias colectivas en diálogo con las actuales políticas públicas sobre la memoria en México? ¿Qué es transmitido a las infancias y qué es interpretado por ellas? ¿Qué lugar tiene el arte y la performance, el conocimiento “hecho carne” (Taylor, 2012; Stoler, 2010), en esa construcción de las memorias? ¿Qué posturas se van construyendo? ¿Qué deconstrucciones del mundo dominante se van visibilizando?

Para abordar la experiencia del “Carnaval”, en esta investigación procedí por medio de dos grandes estrategias. En primer lugar, busqué reconstruir lo que fue la experiencia del “Carnaval”, desde sus inicios en una escuela primaria a su representación teatral pública en el INEHRM, lo que realicé a partir de distintos documentos disponibles (archivo grupal, planificaciones, diarios de clase, libro de vida, cuadernillos escolares, registros audiovisuales y fotográficos). En segundo lugar, me propuse analizar qué produjo esta experiencia en las infancias participantes a partir de entrevistas, fotografías, audios, audiovisuales, dibujos y textos, y talleres grupales. Analicé esta experiencia con dos categorías centrales, memoria y performance, y

contextualicé dentro de las políticas recientes de promoción de la memoria histórica como deber y como derecho.

Metodológicamente, la investigación tuvo varios desafíos. Fue necesario construir un distanciamiento respecto a la experiencia para poder analizarla desde distintas perspectivas, pero al mismo tiempo el ejercicio de autoetnografía exigía recuperar la primera persona y repensar la implicación afectiva en todo el proceso. También fue desafiante analizar las producciones infantiles, a veces fragmentarias y otras veces saturadas de contenido. En las lecturas y análisis que fui haciendo, la revisión de la experiencia llevó a algunas autocríticas respecto a posiciones sobre la memoria, el lugar de las infancias en todo el proceso y la potencialidad del arte, reflexiones que se van desplegando en los capítulos de esta tesis.

Otro desafío tuvo que ver con reunir un corpus de registros que permitiera reconstruir la experiencia, vinculado a lo que señala Diana Taylor (2012) en su reflexión sobre el repertorio y el archivo de la performance. La performance como pedagogía de la memoria pública fue efímera, no solo por el tipo de práctica artística sino porque, por varios motivos, pasó casi inadvertida para las infancias que participaron en esta experiencia. Aun cuando los registros digitales existían desde el momento en que sucedía la performance, hubo dificultades diversas para reunir lo que después fue un archivo de aproximadamente 4,500 registros. Tuve que asumir la labor de 'arqueóloga de la memoria' para rastrear esos registros y ser muy perseverante en la recuperación del corpus de registros hechos por las infancias. En un momento, sentí que era necesario propiciar un proceso de rememoración de la performance y trabajar colectivamente con las infancias en la recuperación de los recuerdos, quizá porque, en México, las memorias sociales necesitan de una comunidad de memoria que recupere su genealogía (Gómez Unamuno, 2020, pp. 101-104).

En este archivo de más de 4,500 registros, era muy fácil perderse y hasta ahogarse. Ese volumen, coherente con un archivo digital hipertrofiado, en el que cada familia toma cientos de fotos de un acto escolar, exigió tomar decisiones para recortar el abordaje y centrarse en algunas producciones y momentos importantes para el análisis. Traté de no perder de vista los límites de lo efímero, festivo y lúdico del "Carnaval" al contrastar con otros relatos del archivo, evitando aislar el cuerpo y sus posibilidades de recuperar las imágenes en un corpus como objeto cultural, como repertorio y como patrimonio infantil (Rufer, 2018; Dussel, 2022). En el trabajo de construcción, interpretación y cuidado sobre lo que hay y podría haber en el corpus de producciones

infantiles, busqué poner atención en la naturaleza del archivo de la performance, sin perder de vista la necesidad de mantener en el proceso reflexiones epistemológicas y éticas sobre su constitución y su orden. Siguiendo a Reyes Mate (2011), la investigación quiere contribuir a pensar las pedagogías de la memoria y en especial las estrategias artístico-educativas como formas de justicia anamnética, que son las que tratan de hallar en colectivo un lugar en la construcción de la realidad compartida y de sus memorias, así como de continuar los ejercicios de memorias, para participar en la contribución o creación del bien común. En este caso, la intención es dar elementos para, visibilizar y reflexionar sobre por qué las memorias personales infantiles sean consideradas entre los ejercicios de memorias posibilitados desde la formación en la escuela, y que se les dé lugar en esa construcción colectiva de memorias públicas.

Como señala Graciela Rubio Soto (2023), evocar el pasado, y enseñar el pasado, siempre implica complejidades, tanto por su cruce con las políticas de memoria como por su cruce con las pedagogías y las condiciones institucionales. Entre las muchas lecturas que hice para esta investigación, algunas de las más significativas tuvieron que ver con los procesos de construcción de memorias públicas en el Cono Sur, sobre todo Argentina y Chile, y Colombia. En esos países, la memoria del pasado reciente, marcado por dictaduras, terrorismo de Estado, desapariciones y demandas de justicia, ocupa un espacio central en la agenda pública. Retomo una pregunta que formula Elizabeth Jelin: “¿qué lugar ocupa la memoria en la vivencia de la población?” (Jelin, 2017, p. 276). Pensando en el caso mexicano, ¿qué lugar ocupa la memoria en nuestras vivencias, y de qué memorias se trata? Como educadora, no puedo dejar de preguntarme cómo estas memorias influyen en las infancias, qué se les conmina a recordar (y a olvidar), y cómo se lo hace. Acercarme a estas preguntas-problemas supone la elección de una posición ética, como lo señalan Jelin y Vinyes (2021):

Las señalizaciones memoriales no son exactamente históricas, son éticas, y en mi opinión ese debe ser el enfoque. [...] la utilidad de la memoria es para facilitar un posicionamiento ético ante los hechos acontecidos en el pasado. Para conocer lo que ya pasó ya tenemos disciplinas regladas. Y la intervención en la ciudadanía no es algo puntual —o no debiera serlo—, debe ser el resultado de una acción constante, eso es una política, complementar las diversas piezas que, entre ellas, constituyen un criterio de conocimiento. La señalización en un rincón de una ciudad encuentra su sentido complementario en una lección escolar o en un espacio del propio país o de otro, o de más señalizaciones en la misma ciudad que producen un relato integral. (p. 97)

Las pedagogías de la memoria son parte de estas señalizaciones éticas de las que hablan Jelin y Vinyes, y son visibles en la atención en las selecciones de huellas para conmemorar, preservar o conservar; en la posibilidad de crear entornos que favorecen u obstaculizan las rememoraciones; en la incorporación de experiencias humanas y afectividades, así como a los borramientos y silencios públicos, haciendo lugar para las reflexiones autobiográficas y para escalas distintas, por ejemplo la perspectiva de lo local, lo territorial, lo nacional, buscando entablar diálogos intergeneracionales y reconociendo que existen narrativas diversas y agentes de memoria también diversos (Jelin y Vinyes, 2021; Rubio, 2013; Dussel, 2018).

Entre preguntas-problemas relacionadas con pedagogías de la memoria me acerco a la performance y al reconocimiento de la actual política educativa sobre el deber y el derecho de la memoria con un interés particular que ha ido tomando forma y multiplicándose en todo el proceso investigativo. Se trata de mi postura política como docente de educación básica, en la que incorporo la planificación y concreción de acciones para desarrollar proyectos pedagógicos con infancias y adolescencias en vínculo con otros profesionales y expertos. En ese marco se diseñó la performance de las memorias, la recuperación de las infancias y las memorias silenciadas o reprimidas, en el sentido de una lucha contra la dominación total, la violencia de Estado, la *necromáquina* (Reguillo, 2021) y por la democracia radical (Butler, 2021), en la que deseo que un punto de partida sea la verdad sobre las prácticas dictatoriales en México no reconocidas y por el destino de las personas desaparecidas, así como la correspondiente justicia.

Todo esto se fue configurando y nombrando durante las reflexiones de las indagaciones en torno a la performance, y fue visibilizando el reconocimiento de mi padre como sobreviviente de desaparición forzada, quien se mantuvo en silencio sobre este hecho hasta su muerte. Simultáneamente evoqué recuerdos personales, y es muy probable que haya habido una transmisión corporal y una cierta sensibilidad que confrontó a actores adultos en los procesos de construcción de la performance y en las rememoraciones del “Carnaval” que atravesaron, desde mi condición de mujer “que hace historias” (Despret y Stengers, 2023), la institución familiar y la del INEHRM donde se inscribió la performance.

Los compromisos personales de los que parte la manera en que he desarrollado la transmisión de las memorias como educadora y como investigadora en formación, también se han ido configurando y fortaleciendo durante el proceso investigativo.

Mencioné antes la autocrítica respecto a algunos puntos de partida pedagógicos, pero también se hicieron evidentes otras diferencias con los modos de construcción de las memorias de escuelas participantes en el evento, lo que generó tensiones en la recuperación del archivo escolar y en las resonancias del evento con las infancias participantes. Los hallazgos investigativos se volvieron personales, entramados con mi historia personal, y al mismo tiempo, como bien lo señalan los feminismos, políticos, porque las acciones para diseñar, coordinar, investigar y rememorar la performance siempre las entendí como “una relación activa de experimentación, es decir, de fabulación” (Despret y Stengers, 2023, p. 60), de creación de posibilidades, de reflexión continua sobre lo que producen, de atención y cuidado hacia las infancias y hacia quienes participaron de la experiencia.

La tesis se estructura en cuatro capítulos, además de la introducción y las conclusiones. En el primero, relato la construcción del proyecto pedagógico al “Carnaval”, analizando sus distintos momentos, las decisiones que se fueron tomando y sus convicciones pedagógicas. En el segundo analizo el contexto de las políticas de memoria como derecho y como deber del actual sexenio, profundizando en los lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en las creaciones institucionales como el programa *Memórica*. En el tercero, presento algunas consideraciones teórico-metodológicas, centrándome en las categorías de performance y memoria, y en cómo estudiarlas. En el cuarto, abordo el análisis del corpus de registros de la experiencia, con foco en las producciones infantiles y las rememoraciones colectivas sobre el evento. Finalmente, en la última sección se presentan algunas conclusiones generales.

Capítulo 1. Memoria, performance y multimedialidad en el “Carnaval por la memoria” infantil: la construcción de un proyecto pedagógico

El diseño y la intervención pedagógica del “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”, es decir, la performance (Taylor, 2012, 2016), se basó en el proyecto histórico infantil escolar “Tecuixpo” que coordiné como docente en una escuela privada incorporada al sistema educativo mexicano. Durante los años 2018 y 2019, el grupo escolar de segundo grado de primaria planificó y desarrolló el proyecto “Tecuixpo” basándose en la novela histórica infantil *Copo de algodón* (García, 2017), en la que se narra la vida cotidiana, durante la Caída de *Tenochtitlan*, de la niña *Tecuixpo Ixtlaxochitl*, hija del *tlatoani Moctezuma Xocoyotzin*. Se trata de una versión para infancias de la *Visión de los vencidos* de Miguel León-Portilla (2003), una de las fuentes históricas de esta obra literaria, en la que sucede cierta ficcionalización de la historia nacional².

La sinopsis del libro expone que *Copo de algodón* es hija de la princesa de *Tacuba* y del señor de *Tenochtitlan*, esposa del señor de *Iztapalapa*, que nació en la era del Quinto Sol; a través de su voz, ella da a conocer los acontecimientos de su época en la historia antigua de México y la cosmovisión de su pueblo. *Copo de algodón* aborda, entre otros temas, la cultura mexicana, la Conquista española, la identidad, la poesía, la valentía, el amor. Se encuentra entre las novelas del catálogo de Ediciones El Naranjo, una editorial mexicana que publica libros para infancias y adolescencias desde 2003. Dentro de la industria de la literatura infantil y juvenil actual, *Copo de algodón* podría encontrarse entre las novelas de “modalidad neosubversiva” en la literatura infantil y juvenil contemporánea, parte del giro subversivo y del giro memorístico, en la vertiente de la recuperación de la memoria e historias mínimas (Guerrero, 2016).³

El grupo escolar se interesó en conocer la historia y la registró por medio de trazos, dibujos, palabras y textos, movimientos, objetos o sonidos, escenas e imágenes

² Esto es lo que afirmó la autora de la novela *Copo de algodón*, María García Esperón, en la transmisión en línea “Ficcionalizando la historia. México entre letras”, realizada el 14 de septiembre de 2021, en las conmemoraciones de los 500 años de la caída de *Tenochtitlan*, que ofreció el Centro de innovación y desarrollo profesional para la industria editorial, S. C., por Facebook.

³ Los libros de esta editorial se han incluido en el Programa Bibliotecas de Aula y Escolares de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En 2022 recibió el premio como mejor editorial de Centro y Sudamérica por *Bologna Best Children's Publisher of the Year Prize*. En su página se enuncia que “Su objetivo primordial es construir una estética propia para contribuir a la formación de lectores críticos y creativos mediante obras que despierten su sensibilidad e interés al abordar temáticas con las que se sientan identificados o que les planteen nuevas inquietudes” (Ediciones El Naranjo. *¡Veinte a leer! El Naranjo 20 años*. <https://edicioneselnaranjo.com.mx/>).

de libros, para representar el contenido de la narración y recrear el relato, que les asombró y que los condujo a plantearse indagaciones para aproximarse al estudio del pasado indígena de México. Luego recreó narrativas corporales, gráficas, orales y escritas, hizo un “Cómic gigante”, una historieta colectiva, un guion con su obra de títeres, un audiovisual que se presentó en una “première” a sus familiares, y una narración en verso impresa en una publicación escolar que se acompañó de líneas melódicas y de una coreografía que un artista escénico compuso y diseñó para el proyecto infantil. Durante el proceso se invitó a la profesora de teatro de la escuela a realizar el montaje a partir de la historia recreada por el grupo escolar que se presentaría en la muestra teatral grupal. Ella adaptó el guion de la obra de títeres elaborada por las infancias para la presentación teatral a la comunidad escolar.

El diseño y desarrollo del proyecto escolar denominado “Tecuiexpo” en segundo grado de primaria, tenía la finalidad de producir una película que diera a conocer lo que interesó al grupo escolar de la novela histórica infantil *Copo de algodón*. Fue con apoyo de dos artistas que el grupo escolar se apropió de la trama de la historia utilizando distintos lenguajes artísticos. Por invitación de una profesora investigadora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), del plantel San Lorenzo Tezonco, y con las facilidades de las familias y de las autoridades escolares, las creaciones del grupo escolar se dieron a conocer a otras infancias y, posteriormente, a la comunidad de la escuela, donde también estuvo presente la escritora de la novela en el evento que el grupo escolar denominó “la première de la película”⁴.

El diseño del proyecto buscaba materializar intereses infantiles expresados durante la lectura en voz alta de la novela *Copo de algodón*, lo cual condujo a indagaciones de la disciplina histórica mediante prácticas artísticas y el apoyo de artistas. Las referencias a las actividades cotidianas como ver películas, leer historietas y continuar con la lectura de textos literarios para niñas determinaron las características de las creaciones infantiles, y eso permitió que los hallazgos se pudieran compartir a otras infancias, familiares y compañeros de escuela. De esa manera se configuró una práctica social y artística donde los vínculos humanos y la dimensión afectiva fueron un elemento de potenciación en una comunidad de cognición situada (Wenger, 2001).

Entre las creaciones artísticas que el grupo escolar elaboró, además del audiovisual denominado “Tecuiexpo, la película”, destaca un “Cómic gigante” que tuvo

⁴ El evento se realizó el 28 de junio de 2019, con la finalidad de adquirir libros en la siguiente Feria del libro infantil y juvenil 2020.

colaboración de infancias en el festival infantil *Semillas 2019* de la UACM plantel San Lorenzo, una historieta y una publicación escolar con versos que fueron musicalizados y coreografiados por uno de los artistas convocados. Estas creaciones conformaron memorias infantiles que se han digitalizado y con las que se contó en la selección de los contenidos de la performance.

Un tiempo después, fuimos invitados a realizar el “Carnaval de historia para niñas y niños” por el Área de historia para niños del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). Participamos con la performance, que denominamos “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”. Esta representación tuvo lugar en las instalaciones del INEHRM el 6 de diciembre de 2019. En este capítulo se reconstruye la gestación del proyecto y sus distintos momentos, hasta llegar al acto teatral, y se mencionan brevemente los talleres posteriores a tal acto escénico de la performance.

1.1. El proyecto escolar: una experiencia multimedial

La reconstrucción del “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” como performance empezó con mi ejercicio docente en el proyecto escolar “Tecuixpo”. Algunas de las vivencias las registré de manera escrita y gráfica en el “Libro de vida” de segundo grado 2018-2019, entre transcripciones de textos de las infancias del grupo.

Sin haberlo planeado desde que inició el año escolar, se desarrollaron proyectos muy hermosos, llenos de ideas de las niñas y los niños de segundo. El más importante fue “Tecuixpo”, pues en el segundo grado se propuso creaciones para comunicar lo que les había conmovido a partir de la lectura en voz alta del libro *Copo de algodón*. (López, 2019a)

Con el desconocimiento de técnicas vocales, pero con la sensibilidad que experimenté al leer la novela, interpreté con mi voz a *Tecuixpo Ixtlaxóchitl* “Copo de algodón, flor blanca”, tratando de hacerla presente, e incluí cantos en náhuatl de la memoria cultural prehispánica mexicana, para acercar al grupo escolar a la conceptualización de la muerte en un relato que compuse para las infancias. Este trabajo se incluyó en los preparativos para las celebraciones del Día de muertos en la escuela

en octubre de 2018, momento que coincidía con una visita de estudio de la escuela a la Feria Internacional del libro infantil y juvenil 2018.

Los infantes de Segundo grado del ciclo escolar 2018-2019 y yo nos encontrábamos estudiando la idea que los antiguos mexicanos tenían sobre la muerte. Para ello compartí características de la educación ancestral en el libro “Pedagogía tolteca”, de Guillermo Marín y el grupo se conmovió; leí un fragmento de la novela *Copo de algodón* de María García Esperón, la historia les encantó.

Los infantes propusieron leer *Copo de algodón* en voz alta. Así sucedió de noviembre a marzo.

Uno de esos días, el grupo se planteó el “proyecto Tecuixpo”, con el objetivo de hacer una película que se presentara en una première y se difundiera en redes sociales, una obra de títeres, una obra de teatro, canciones, un libro y artículos, todo alrededor del personaje Tecuixpo Ixtlaxóchitl, hija del tlatoani Moctezuma Xocoyotzin y su historia, narrada en la novela *Copo de algodón*. Con ello, los infantes se propusieron obtener dinero para poder comprar libros en la Feria Internacional del libro infantil y juvenil 2020.

Poco a poco fuimos desarrollando cada creación (López, 2019b).

Como docente sabía que la información de la novela no abordaba contenidos sencillos de transmitir a niñas y niños de segundo grado, así que me enfoqué en que mi lectura ocasionara efectos sensoriales al ser escuchada, y que la experiencia detonara preguntas e indagaciones para hacer las ideas comprensibles para infancias.

Tratándose de una novela histórica infantil con un tema del pasado, de una cultura ajena en el presente como la mexicana y contenido pensado para niñas y niños mayores a la edad de segundo de primaria, intuitivamente busqué un aprendizaje a través del cuerpo, donde la lectura fuera interactiva e involucrara a todos los sentidos, por una parte con mi voz y otras manifestaciones corporales como expresiones en el rostro y movimientos, y por otra parte, aproximando a niñas y niños a experiencias artísticas relacionadas con registros de la cultura mexicana a través de imágenes, música, la lengua náhuatl, oralidad, materiales diversos, resultado de saberes comunes y de indagaciones históricas. Todo esto pudo organizarse por asignaturas y en un tiempo destinado al proyecto escolar de manera integrada interdisciplinariamente.

También me planteé propiciar que las infancias realizaran operaciones intelectuales respecto al contenido de la novela, elaborando cuestionamientos que se abordaron en las sesiones de filosofía para niñas y niños y en las asambleas grupales, donde las infancias se enfrentaron a resolver problemas respecto al diseño y la realización del proyecto escolar. Todo esto se registró en el diario de clase, en un

cuaderno de actas, en el “Libro de vida”, en cuadernos personales por medio de textos cortos y dibujos, así como en creaciones artísticas colectivas como un cuadernillo en que se relataba la historia de *Tecuixpo* en versos, una historieta, un guion teatral y un audiovisual⁵.

Se ha dicho que el grupo escolar formaba parte de una escuela activa privada del sur de la Ciudad de México que, como otros centros educativos, trabaja con la pedagogía por proyectos desde el preescolar. Esto dice uno de los documentos donde se expresa el ideario pedagógico de la escuela:

[...] se construyen por la interrelación constructiva de todos los miembros y no por un momento de genialidad de su creador.

Son efecto, el resultado de la búsqueda común de soluciones a los problemas de un grupo social y por ello el creador de los proyectos es el colectivo: maestros, alumnos, padres de familia, autoridades internas y externas. Todos ellos imprimen en el objetivo didáctico sus aspiraciones, sus valores y sus representaciones.

A través de las interrelaciones mencionadas, se transforman paulatinamente las aspiraciones de los autores, se concretan y hacen “posibles”.

En la construcción de un proyecto educativo, los problemas concretos tienen un doble papel:

- por un lado, permiten trasladar las aspiraciones al espacio de lo real, o sea, son vehículos facilitadores de los ideales teóricos;
- por otro lado, ayudan a fusionar las aspiraciones del autor o autores, con las aspiraciones y las necesidades de los otros que intervienen en la acción pedagógica, convirtiéndose en co-autores del proyecto educativo. (Garduño, 2016, p. 16)

En la propuesta pedagógica institucional se valora la literatura infantil y se la promueve a través de sus bibliotecas de aula y actividades coordinadas por docentes. Las niñas y los niños suelen estar familiarizados con estos textos y tienen experiencias de lectura en el hogar, principalmente por sus madres. Por ello la escuela realizó una visita a la Feria Internacional del libro infantil y juvenil 2018, y fue allí donde las infancias integrantes de segundo grado adquirieron la novela *Copo de algodón*, y donde empezó a gestarse este proyecto.

Entre los textos literarios, las niñas y niños conocían las narrativas gráficas, con sus géneros de cómic y novela gráfica, el cómic con distintos formatos y relacionado al

⁵ La mayor parte de los registros mencionados son parte del archivo para reconstruir la experiencia de la performance.

arte secuencial y al cine, los libros-álbumes, sin palabras y en forma de libros animados (o *pop-up*), igualmente las publicaciones infantiles en prácticas escolares que siguen la pedagogía Freinet, como era el caso.⁶

Con esa experiencia previa, alguien en el grupo planteó hacer una historieta sobre el relato que narra el libro, y agregamos esta creación entre las que nos propusimos realizar en el proyecto “Tecuixpo”. Las infancias elaboraron dibujos y textos cortos con narrativas gráficas individuales. Entonces convoqué a un narrador gráfico que elabora historietas con personajes mexicas, para que nos compartiera aspectos técnicos con el objetivo de que las infancias recuperaran sus narrativas gráficas y construyéramos otra colectiva o grupal. Así se creó un ejemplar en formato cómic que se reprodujo como publicación escolar. De esa manera se esbozaba el guion para títeres con el que se realizaría el audiovisual que nos propusimos.

En ese momento me invitaron a participar en un evento infantil de promoción de lectura, y pensé en que el grupo podía presentar esta creación e incluir a otras infancias en un taller de creación entre niñas y niños en un evento de promoción de libros no comercial y de lectura interactiva, donde las y los lectores infantiles compartieran sus experiencias a otras infancias.

El grupo y yo tuvimos la oportunidad de participar en el Festival Semilla de papel 2019 en el marco del Festival Internacional del libro y la lectura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel San Lorenzo Tezonco, impartiendo un taller. Convertimos

⁶ La propuesta didáctica de la escuela tuvo como modelo más determinante la pedagogía Freinet (Garduño, 2016, p. 13). Célestin Freinet (1897-1966) fue un educador francés que propuso una pedagogía popular centrada en el niño. Planteó que la actividad, el trabajo y el juego con gozo deben ser el centro de la escuela. Para ello propuso las técnicas: planes de trabajo, dibujo libre, texto libre, correspondencia interescolar, conferencia, asamblea escolar, talleres de trabajo y de experimentación científica, trabajo manual, huerto escolar, estudio del medio local, las clases paseo, intercambios escolares, agenda escolar, periódico mural, fichero escolar cooperativo, la cooperativa escolar, ficheros autocorrectivos, y los métodos naturales de educación (lectura, aritmética, enseñanza de ciencias, enseñanza de la historia). El trabajo en la escuela incorporada a la vida desde la perspectiva de una pedagogía moderna implicaba el uso de medios como la imprenta, la máquina de escribir, el limógrafo, el aparato de proyecciones fijas, la radio, el magnetófono, el tocadiscos, la televisión, y complementarios como el cine. Probablemente la técnica más conocida es la del texto libre. Ella propone que a partir de una redacción libre en manuscrito se lo trabaje con respeto para su corrección colectiva (de sintaxis, ortografía, gramática) en la búsqueda de una exploración pedagógica hacia la calidad. Una vez acordado el texto se imprime y reproduce, y sirve para confeccionar álbumes o cuadernillos, así como para compartirse con otras escuelas (Freinet, C. (1977). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI editores; Freinet, C. (2000). *El texto libre*. México: Fontamara. Freinet, C. (2002). *La educación por el trabajo*. México: FCE; Freinet, C. (2022). *Los planes de trabajo*. México: Fontamara; Freinet, C. (2002). *Por una escuela del pueblo*. México: Fontamara).

nuestro guion para la obra de títeres Tecuixpo, en uno para historieta. Con ayuda de otros infantes, creamos además un cómic gigante. (López, 2019b)

Con la participación del narrador gráfico que había realizado un primer taller en el aula de segundo grado, repetimos la experiencia de construcción de la historieta, esa vez con otras infancias, y recuperamos el boceto de nuestro cómic ahora en un formato gigante en el que reproducimos todos los cuadros y diálogos de la creación de segundo grado, sin pintar completamente, con colaboraciones de diferentes grupos infantiles. Al final del festival se presentó tal creación.

La motivación e interés en el proyecto “Tecuixpo” se mantenía a través de todas las actividades que realizábamos de manera colectiva en la cotidianidad de nuestra aula, siempre dentro de la estructura y la continuidad del proyecto educativo de la escuela.

Si bien los contenidos de memoria cultural y social sobre el pasado mexicana y de la historia relatada en *Copo de algodón* respecto a la Caída de *Tenochtitlan* no eran completamente comprensibles para el segundo año de primaria, las propuestas propiciaron conocimientos en las infancias participantes, que en muchos casos eran “conocimientos corporalizados” (Taylor, 2023) antes que verbalizados. La multimedialidad, es decir, el trabajo con múltiples medios, y la multimodalidad, es decir, la movilización de distintos lenguajes (Kress, 2005), que implicó el trabajo con dibujos y textos orales, las imágenes animadas y las representaciones de títeres y teatrales, fueron canales propicios para apropiarse de la historia y construir su propia perspectiva. El peso de esta cognición corporal, como la llama Taylor (2016), no puede subestimarse: las infancias en varias ocasiones interrumpían la lectura para expresar corporalmente lo que era leído, para interpretar algún personaje o en reacción a cierta emoción, por ejemplo en expresiones a través de gestos, levantándose de sus sillas para desplazarse a otros lugares del aula o tirándose al piso para dramatizar una situación, o inconformándose por lo que se planteaba y pronunciándose con cierta afectividad, a veces improvisando alguna coreografía y otras narrando la historia con expresión corporal. Otro elemento importante para destacar es este aprendizaje colectivo: se realizaron creaciones infantiles que iniciaban siendo individuales y luego se hacían

grupales, para ir construyendo lo que el grupo se planteó en diálogo con las intervenciones y reacciones de otros participantes.⁷

Cuando las infancias reaccionaban entusiasmadas con alguna de esas creaciones grupales, la recuperábamos para ensayarla y la incluíamos en alguna creación colectiva en el proyecto de grupo. Esto se registraba en el diseño que se fue modificando en la medida en que las niñas y niños proponían algo que incluir, o cuando aparecían invitaciones o hitos en los que nos sumábamos. En un momento propuse participar en el Festival Semilla de papel 2019 en el marco del Festival Internacional del libro y la lectura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), y a partir de ahí se organizó el trabajo que presentó segundo grado en la celebración de Día de Muertos.

Se ha dicho, estas iniciativas estaban enmarcadas en las propuestas didácticas de la pedagogía Freinet en la estructura del proyecto educativo de la escuela que buscaba brindar un ambiente de expresividad, indagación, experimentación y participación en proyectos interdisciplinarios pedagógicos y colectivos, de los que destaca el teatro escolar o teatro histórico, como puede verse en el siguiente documento institucional referido al teatro:

Primero, al guion que se escribe con la participación de todo el grupo, luego la puesta en escena, que posibilita la expresión a través del cuerpo, la voz, los movimientos, lo que se conoce, lo que se cree, lo que se siente de un fenómeno histórico, de un personaje central.

Luego, trabajar para decidir qué música se quiere de fondo y cuál es la más pertinente para una época u otra; seleccionar la danza que exprese mejor los diversos momentos de la trama; organizar el espacio.

Todo lo anterior se va llevando a cabo paulatinamente a través de los diferentes grados escolares. Si bien, en un inicio el trabajo de guion puede caber, muchas veces, bajo la única responsabilidad del maestro de grado o del de teatro, paulatinamente los niños asumen la tarea, participan en la búsqueda de fuentes de información y recursos, y toma de decisiones que involucran la forma y fondo de su obra.

En conclusión, el teatro histórico es una muestra de que se pretende consolidar el aprendizaje a través de la acción y cooperación social nacida de la capacidad de ponerse en el punto de vista de otros. (Garduño, 2016, p. 15)

⁷ La cuestión del cuerpo en el conocimiento es un elemento fundamental, que seguiré indagando en futuras investigaciones. Entre los recuerdos que ahora resignifico en este trabajo de investigación, está que en algún momento del tiempo de lectura, cuando terminé de hacerlo, una niña expresó asombrada y entusiasmada: “¡Adri, tú eres Tecuixpo!”. Darle voz a la lectura, darle un cuerpo a esa narración, fue parte de lo que permitió que el cuento se convirtiera en una herramienta potente para el trabajo didáctico.

Como he relatado, el proyecto “Tecuixpo” surgió a partir de la lectura en voz alta varias veces dramatizada, acompañada de música, de objetos e imágenes. Las creaciones corporales espontáneas se registraban en los cuadernos individuales por medio de textos breves y dibujos que representaban lo sucedido durante la lectura y la impresión del contenido del texto leído; así, cada infancia iba construyendo un sentido sobre lo compartido y vivido grupalmente. Luego cada niña y niño compartía su registro en voz alta, exponiéndolo al grupo, y colectivamente construíamos versos que se fueron registrando en un lugar visible del pizarrón. De esa manera surgió la narración en versos. Cuando releíamos los versos, las infancias se expresaban corporalmente y construían coreografías efímeras. Probablemente la organización de movimientos corporales y su espontaneidad es resultado de las prácticas escénicas que las infancias habían vivido en preescolar y en primero de primaria.

En ese momento del proyecto, invité a un artista narrador escénico a que musicalizara los cantos y apoyara en la construcción del relato corporal de la historia. En varias sesiones se realizó esta actividad hasta lograr construir colectivamente una narración escénica musical del relato de *Tecuixpo* en la interpretación de las infancias de segundo grado y de ese artista. Esta experiencia también se reiteró en el taller en el que las infancias y el narrador gráfico realizamos para otras niñas y niños en el Festival Semilla de papel 2019 en el marco del Festival Internacional del libro y la lectura de la UACM. Mientras un grupo de infancias participaba en la elaboración del “Cómico gigante”, otro grupo ejecutaba las coreografías e iba aprendiendo la narración en cantos del relato creado en segundo grado con la coordinación del narrador escénico. Esta actividad ayudó a que se configurara la última versión de narración cantada y coreografiada, cuyos versos se registraron en una publicación escolar del grado titulada “Tecuixpo”.

En otros momentos de las actividades, en la hora de español, usamos algunos fragmentos de tales versos para incluirlos en un guion teatral hasta tener la creación completa. Por primera vez en la historia de su educación básica en esa escuela, las infancias de segundo grado construyeron su obra de teatro para representar con títeres la historia y hacer “una película”. Más tarde, en una forma de disrupción que las infancias y yo notamos en el diseño de nuestro proyecto grupal, acordamos que sería también el libreto de la obra que presentaría el grupo en la muestra de teatro histórico de la escuela.

Un hilo conductor a lo largo de toda esta etapa fue la reflexividad sobre cómo trabajar hechos que pueden resultar impactantes. Fue necesario evocar, de varias maneras, el conocimiento que ya se tenía sobre el pasado indígena y la Caída de

Tenochtitlan con cada integrante del grupo, con quienes se construyeron los registros que dieron contenidos infantiles a la performance, así como recuperar las interacciones que previamente se habían establecido. En ese sentido, se buscaron herramientas básicas para cuidar pensamientos y emociones, pensando en cómo preparar la escucha y cómo abordar la Caída de *Tenochtitlan* con eventos de guerra, violencia o de cuestionamientos de la realidad cotidiana que evidencia discriminación y silencio de algunas memorias. También era importante recabar textos y perspectivas rigurosas, para integrarlas a nuestro acervo propio y disponer de un espacio para organizar las memorias, así como preparar la percepción y la reflexión para interrogar esos nuevos saberes. Tratamos de que el proyecto escolar asumiera que el conflicto es una realidad y que recordar es conflictivo, que enlazar el pasado con el presente no es lineal, y que es necesario hacerles lugar a los silencios, las incógnitas, los dilemas, los relatos canónicos y los anti-canónicos para revisar y reescribir un relato propio y en colectivo de la historia desde las infancias y en diálogo con los relatos de otras generaciones.

Las y los familiares se involucraron en el proyecto, posibilitando que adquirieran ejemplares de la novela y releyendo en casa algunos capítulos que ya se habían leído en el aula o adelantándose por el interés que se había despertado en el salón de clases durante la lectura, facilitando que llegaran puntualmente a clase para escuchar el relato de ese día, colaborando en las indagaciones y confecciones que las infancias solicitaron para hacer aportaciones durante la lectura en voz alta o en las creaciones del proyecto, y asistiendo a una extraordinaria muestra (entre las prácticas de la escuela) con todas las creaciones elaboradas por las infancias en el aula escolar en el marco del proyecto “Tecuixpo” el día que se presentó el audiovisual en la “première” escolar.⁸

Todo esto se realizó de octubre de 2018 a junio de 2019 dentro del programa de la escuela, vinculándolo con los proyectos pedagógicos comunes con los otros grados escolares y con el plan y programa de estudio para segundo grado prescrito por la Secretaría de Educación Pública (SEP)⁹.

Entre mis prioridades pedagógicas y políticas, estaba enfrentar a las infancias a un texto que les había interesado, aunque no correspondiera a su edad. Me planteé darles elementos corporales, intelectuales y artísticos específicos para que ese texto se

⁸ A este evento realizado el 28 de junio de 2019 asistió la escritora de la novela *Copo de algodón* y a quien dieron a firmar los ejemplares de las infancias de segundo grado.

⁹ La creación final del proyecto escolar se puede ver en el video *Tecuixpo: la película* (Pedagogía en movimiento. Escuela poética. *Tecuixpo, la película*, [Video] YouTube. https://youtu.be/0fUZ5rSmPCU?si=xw16tJ_HKEWYKua4

interpretara y se reescribiera a través de las creaciones infantiles como parte de un proyecto escolar común.

Para quienes participaron en el proyecto escolar “Tecuixpo” y después en el “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”, el libro infantil *Copo de algodón* era recordado así:

Es bonito, padre y triste.

Pasan cosas malas y cosas que no están tan mal y que están bien. Lo padre es que lo que cuentan para que nos diéramos cuenta cómo eran los tiempos de antes.

Es muy emocionante. En casa de mi papá me pongo triste porque no tengo el libro y pienso que quiero que sea mañana para saber. Se siente suspenso.

Está sobre el pasado, me gusta cómo expresan las tradiciones y personajes como Moctezuma, quise investigar sobre él.

Porque en cada capítulo hay algo más interesante y siento que me acerco a la época prehispánica. (Opiniones de infancias registradas en: Libro de vida, Segundo Grado, 2019a)

Al finalizar el curso de segundo grado, pregunté: ¿qué sientes y piensas de haber cumplido con el proyecto “Tecuixpo”? Una niña y un niño que participaron del “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” enunciaron:

Me siento orgullosa de hacerlo, feliz. Pienso que hice un gran trabajo hermoso. Adri le dio el guion que hicimos a Fer y ella lo hizo una obra de teatro. La presentamos y sentí bien.

Se siente profesional hacer una película y una obra. Quiero hacer Tecuixpo 2, 3, 4 y la 5. Si se puede hasta la 10. Estos siete meses sentí una floración.

En el punto de traducción del proyecto pedagógico en teatro histórico, sucedieron cuestiones que mostraron algunos obstáculos dentro de la propia propuesta escolar. Aunque todas las prácticas artísticas terminaron en una creación que tuvo colaboraciones de artistas, la práctica teatral no se presentó como el guion construido por las infancias resultado del proyecto escolar “Tecuixpo”. La profesora de teatro reescribió el libreto e hizo uno nuevo que consideró era el adecuado para infancias de segundo grado. Tampoco recuperó los cantos, coreografías, el “Cómico gigante” como escenografía o alguna de las otras creaciones grupales. No se interesó en los procesos previos al montaje de la obra de teatro. Mientras preparaban y ensayaban la obra, las infancias se mostraron poco dispuestas a relatar pasajes de la historia que les parecieron

desconocidos, a interpretar los personajes diferentes a como se habían construido en el grupo, y a memorizar diálogos que consideraron ajenos.

Con esas dificultades, en asambleas grupales analizábamos las tensiones y diferencias para identificar que se trataba de otro relato que contaba una misma historia, como había sucedido con los registros en el cuaderno, los versos, los cantos, las coreografías, la historieta, el cómic gigante, la película y nuestro primer libreto. La obra de segundo grado se realizó, y se podría considerar que el grupo estuvo de acuerdo con la presentación de esa versión del tema que construyeron en el proyecto “Tecuixpo”, aun cuando el entusiasmo ya no era tan grande y aparecían algunas dudas o ambivalencias sobre lo que se estaba desarrollando.

1.2. Del proyecto escolar “Tecuixpo” a la performance pública: nuevos actores y nuevos escenarios

Durante el curso de segundo grado 2018-2019, hubo actividades extraescolares (como el ya mencionado Festival Semilla de papel 2019 en el marco del Festival Internacional del libro y la lectura de la UACM) que se enlazaron al proyecto “Tecuixpo” para promover las reflexiones y contenidos creados con las infancias del grupo escolar, así como para presentar sus creaciones artísticas. En ese momento fui convocada por el artista narrador escénico que colaboró en el proyecto “Tecuixpo”, y con quien conformaba un colectivo autónomo, a participar en el carnaval que empezaba a organizar el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM)¹⁰.

Así, anuncié esta invitación al grupo escolar, a madres y padres de familia, pues el tema era el pasado indígena, y pensé que ese podía ser el espacio para la representación teatral que las infancias y yo proponíamos. Se hizo énfasis en que el evento en el INEHRM se realizaría sin condicionamiento económico o determinado por el lucro; se trataba de teatro infantil basado en las prácticas corporales espontáneas que realizaron las infancias en un aula escolar, que podía presentarse en otro espacio público a otras niñas y niños con un contenido que consideré potente, pues resultó de las

¹⁰ El Área de historia para niños y el artista narrador escénico acordaron denominar a este evento “Carnaval de historia para niñas y niños” para vincular a las infancias con la historia de México de manera “entretenida” evitando que la historia se perciba “tediosa, obligatoria e inútil” para favorecer el interés por los contenidos y después promover la reflexión, que se sintieran “partícipes en la construcción” de la historia y se convirtiera “en parte fundamental de su identidad” (Área de historia para niños, 2019, p. 1).

construcciones en experiencias artísticas hechas por el grupo que coordiné como docente, que además podría transmitirse a un público con el cual se configuraba un colectivo infantil. También se explorarían pedagogías artísticas, sensoriales y afectivas en forma de talleres, cuya experiencia previa se retomaría de las actividades escolares del proyecto “Tecuixpo” y con metodologías que se habían puesto en práctica en las actividades anteriores.

Es importante reconocer que esta invitación se produjo en el contexto de la política educativa sobre el deber y el derecho de la memoria, que se describe y analiza en el siguiente capítulo. Nos sumamos a esta invitación con el desafío de comprender y explicarse en colectivo la especificidad de lo sucedido y tratar de ubicarlo en la dinámica nacional e internacional, así como también resignificar la Caída de *Tenochtitlan* identificando qué memorias se han ido construyendo sobre este acontecimiento, qué ideas de verdad y de justicia tienen, y qué lugar les han dado a las infancias.

Imaginé esta nueva experiencia como la incorporación de todo lo que implicó el proyecto “Tecuixpo” articulado por el teatro infantil que diseñamos las niñas, niños y yo en aquel grupo escolar potenciado en un espacio público más amplio para otras infancias, y que podrían motivarse con esa experiencia. Sin embargo, no todo el grupo escolar quiso o pudo participar nuevamente. Para este nuevo evento, solamente tres niñas y dos niños, de un grupo de 18 infantes, con apoyo de sus familiares, se sumaron a la realización de un carnaval infantil, que se desarrollaría en una sede lejos de la escuela, destinando los sábados por la mañana a preparar su participación en el evento.

Convoqué a otras niñas y niños que formaron parte de grupos escolares que coordiné en otras escuelas, también activas, y de una primaria pública (en donde colaboré desde los inicios de mi trayectoria docente coordinando grupos multigrado y trabajando por proyectos), todas del sur de la Ciudad de México. Finalmente 4 niñas y 4 niños exalumnos pudieron formar parte de nuevos procesos para construir el “Carnaval” en el INEHRM. Quienes participamos teníamos un vínculo afectivo estrecho. La nueva vivencia artística, corporal, sensorial, sensible y política les entusiasmó.

Cuando iniciaron los preparativos del “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”, en agosto de 2019, coordinaba un grupo de cuarto grado en otra escuela activa diferente a donde se realizó el proyecto “Tecuixpo”. Uno de los temas para la enseñanza de la historia del grado era los mexicas, que incluían la Fundación de *Tenochtitlan*, el establecimiento de un imperio militar, la sociedad mexicana, su religión, las ciencias, la educación, la vida cotidiana y su herencia. Entre los materiales para estudiar

tales contenidos estaban los libros de texto del grado, textos de historia para infancias de la biblioteca del aula y *Copo de algodón*. Tras el fallecimiento de Miguel León-Portilla el 1 de octubre de 2019, y como parte de uno de los proyectos escolares en el que participaron todos los grados desde preescolar hasta sexto de primaria, narré la *Visión de los vencidos* junto a una nueva lectura de *Copo de algodón* interpretando a *Tecuixpo Ixtlaxóchitl* con mi voz.

Dos de los alumnos de ese grupo de cuarto grado participaron en el “Carnaval” del INEHRM. Por eso, pensé en invitar al grupo como público infantil el día de la presentación, para acompañar a dos integrantes de su grupo escolar a continuar con la clase de historia en experiencias que acercaran a la información histórica que aportaría el evento, y también preparar al grupo con información de la cultura mexicana en otro nivel diferente al de segundo grado, desde los estudios históricos de la asignatura para cuarto grado. Los dos niños y yo compartimos el proceso, ensayamos fragmentos del libreto en nuestras clases de historia, estudiamos la información dentro de las actividades grupales y animamos las infancias de cuarto grado a montar un número recuperando la historia narrada en cantos que se presentó en el “Carnaval”, ilustrada con una narrativa gráfica basada en mi narración oral de la *Visión de los vencidos*¹¹.

En este nuevo proyecto escolar para cuarto grado de primaria, la disposición intelectual, corporal y artística de las infancias posibilitó que se realizara una participación importante en el evento de Día de Muertos en la escuela. Aunque no se montó una coreografía o acto escénico teatral, la interpretación de los cantos fue destacable por su coordinación y entusiasmo, así como la expresividad de la narrativa gráfica y el cuidado en los dibujos.

Como se ha dicho, el grupo de infancias que actuaron en el “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” se conformó por 10 integrantes. Como docente, participé en la formación de educación primaria de 8 miembros del grupo escénico y compartí con ese grupo el contenido de la novela *Copo de algodón* de manera más profunda. Dos de las niñas participaron por primera vez en alguna actividad organizada y coordinada por mí, pero durante la construcción del acto escénico les fue transmitido un contenido creado con infancias del texto literario infantil¹².

¹¹ La presentación de cuarto grado quedó registrada en breves audiovisuales y unas cuantas fotografías que forman parte del archivo para reconstruir la experiencia de la performance.

¹² El contenido transmitido fue el del cuadernillo escolar “Tecuixpo”, que contiene la narración en versos sobre la Caída de *Tenochtitlan*.

Entre las prácticas artísticas evocadas, los cantos fueron fundamentales. A partir de ellos se hicieron reflexiones y se fue construyendo el libreto; podría decirse que este fue el repertorio central reinterpretado y transformado en una nueva situación y contexto que reflexionaba un pasado en el presente. Para las reinterpretaciones se construyeron escenas teatrales con personajes que se fueron definiendo con base en memorias sociales infantiles, identidades y emociones para transmitir los mensajes con códigos y lógicas propios que se modificaban con base en procesos creativos que dependieron de la disposición de las infancias individuales o como colectividad. Estos se pueden considerar comportamientos expresivos corporalizados de ese momento, aunque también resultaron de las reflexiones grupales que ponían en cuestión el contexto histórico de la cultura mexicana en un pasado lejano que para algunas infancias era desconocido y que implicó ubicar información interdisciplinar.

La historia que se iba configurando implicó que no se interpretaran personajes ajenos. Se pidió a cada participante que eligiera una máscara de animal con la que se identificaba, y que imitaría para potenciar su expresividad. A partir de esta construcción de personajes a través de máscaras se fueron montando coreografías, recuperando la historia de *Tecuixpo* como un nuevo relato que reescribía el cuento, lo conversado y lo experiencial en un escenario.

Los personajes de *Copo de algodón* necesarios para el nuevo relato se representaron a través de mojangas que se fueron confeccionando a lo largo de todo el proceso de construcción del acto escénico. La creación incluyó música, danza, desplazamientos más allá del escenario y momentos de parodia.

Todo esto se distanció del diseño que inicialmente pensé. El grupo fue generando una nueva cultura expresiva, una comunicación en movimiento, prácticas corporalizadas (lenguaje hablado, expresión corporal, gestos, canto) con técnicas del cuerpo esenciales para la interacción social. Las infancias, alejadas de una formación actoral, participaron por primera y quizás única vez en enfrentarse como grupo escénico al público con el apoyo de los repertorios construidos en el proyecto escolar “*Tecuixpo*” y recuperados durante los ensayos. Se expresaron improvisadamente con sus cuerpos entre escenas que tuvieron que resolver sin intervención del director o mía como docente, lo que pudo ser una forma de creación, juego y educación (Benjamin, 2019); también participaron con viveza e ingenio durante los talleres usando diferentes materiales motivados por sensorialidades que se activaron. Otro participante importante fue el artista que guio el montaje escénico e incluyó canciones de su autoría, que desde su perspectiva

estimulaban la expresividad y facilitaban la transmisión de los mensajes. En este colectivo conformado por infancias, docentes, artistas y más tarde el público, creamos una performance que queríamos fuera disruptiva de una memoria histórica que había silenciado el pasado indígena y a las infancias indígenas, así como a las infancias como sujetos de la memoria. Asimismo, pensamos esta performance como un acto político disruptivo,¹³ característico del performance.

Para lograr el propósito de la inclusión de las canciones, pensé en convocar un ensamble musical infantil para que ejecutara los instrumentos, mientras el grupo escénico interpretaba con sus voces. En tanto se realizaban los ensayos en el INEHRM, en Ayapango, Estado de México, se hacía el ensamble musical. Previamente a la presentación del “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”, los dos grupos infantiles (quienes iban a actuar y el ensamble musical) se reunieron para articular música y voces. Por primera vez el grupo escénico realizaría un papel de público infantil para escuchar la música, en el escenario improvisado en un parque. En cuanto las infancias que actuaban en la performance reconocieron las melodías que el ensamble musical infantil interpretaba de manera improvisada, se levantaron a realizar las coreografías que habían ensayado. Así se dio el ensayo general, que fue una de las experiencias con mayor significación social para algunas de las infancias que más tarde rememoraron la performance.

Para las infancias, el director artístico, familiares y yo, estas prácticas corporalizadas del ensayo general solo se presentarían el día del “Carnaval” en el INEHRM. Ese día del ensayo general nos encontrábamos construyendo el repertorio efímero de la performance infantil.

1.3. La performance del “Carnaval”

La performance, “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”, realizada el 6 de diciembre de 2019, propuso una narración escénica por infancias que entrelazaba cantos que recuperaron versos musicalizados del proyecto escolar infantil

¹³ La disrupción puede estar en tres sentidos: como una disposición constante en atender y enfrentar los desafíos por medio de prácticas artísticas; como la disrupción espontánea de las infancias que sucedió en el acto escénico y en el evento; y podría considerarse un acto político disruptivo como actividad extraordinaria en las actividades del INEHRM y en la política educativa sobre el deber y el derecho de la memoria que empezaba a diseñarse, como se explicará más adelante.

“Tecuixpo”, durante el acto escénico las infancias se caracterizaron como mexicas, usaron máscaras y mojugangas e interpretaron canciones que referían al presente¹⁴.

El libreto planteaba al olvido y a la distorsión como fuerzas que perjudicaban a la memoria, por lo que se invitó a las infancias a recordar, a leer todo tipo de signos y a pronunciarse emitiendo sus voces.

Comenzó convocando a la voz infantil para pronunciarse como sujeto histórico a partir de la lectura (acto de leer), recuperando la interpretación interactiva que se hizo de la novela *Copo de algodón*. En el centro de la obra estaba el relato de *Tecuixpo*, en el que ella y su padre, el *tlatoani Moctezuma Xocoyotzin*, tenían un estrecho vínculo de confianza. La performance mostraba al gobernante mexica como un padre amoroso, con miedo, que reconoce el mandato mexica de encabezar un pueblo guerrero poderoso, así como la aceptación de que su gobierno estaba cerca del final y que estaba próxima la Caída de *Tenochtitlan*, resultado de la violencia de los españoles y los pueblos indígenas aliados con ellos.

La performance reiteró comportamientos o repertorios conocidos por el público infantil. En el acto escénico se evocaron memorias culturales de experiencias infantiles tanto del elenco como del público, que se eligieron en virtud de las características del evento. Otros personajes fueron traídos a la escena para producir los lazos entre pasado y presente que se querían mostrar. A través de la representación de la *Cihuacóatl* (una figura femenina mexica) y la Llorona (figura fantasmal colonial) del pasado lejano, la representación enlazó con la tradición del Día de Muertos mexicano en el presente (ofrendas y calaveras), para invocar a las almas de la niñez que se asombran y se divierten para no olvidar reinventarse, observarse, jugar, soñar y amar.¹⁵ De esta manera, las memorias culturales infantiles fueron prácticas de imaginación e interconexión que enlazaron experiencias que podrían considerarse privadas con memorias sociales públicas.

En la escena final del ejercicio escénico las infancias actoras participaron con las mojugangas confeccionadas por ellas y sus familiares.

¹⁴ Los cantos y las canciones se pusieron a disposición del público que no había participado en la producción de la performance, para invitar a la participación durante el acto escénico. Se ofrecieron mediante un cuadernillo impreso ilustrado con la narrativa gráfica del montaje escénico realizada por una de las infancias que integró el grupo escénico.

¹⁵ La *Cihuacóatl* (representación femenina que acompañaba al *tlatoani Moctezuma Xocoyotzin*), la Llorona y las calaveras son personajes reconocibles de la cultura mexicana.

En la performance, no se puso especial énfasis en las características raciales y étnicas, sino que, al evocarse a una niña indígena mexicana desde la actualidad, se planteó al género colectivizado (es decir, todas las niñas representaron a *Tecuixpo*) y se presentaron varones amorosos, que dudan sobre la conveniencia de la guerra. La violencia no fue escenificada sino referida a través de la actuación, con gestos, lenguaje, y movimientos.

Tecuixpo Ixtlaxóchitl era una mujer niña, indígena, que fue referida pero no encarnada en la performance. Fue un personaje histórico según el código *Cozcatzin*¹⁶, a quien después se le llamó Isabel Moctezuma, como se refiere en la novela *Copo de algodón*, y es sabido que su historia fue trágica. Sin embargo, esto no estuvo presente en el acto teatral de la performance, sino un intento opuesto a la idea de una niñez víctima e impotente; por ello se elaboró un relato donde las infancias opinan y proponen sobre el curso de los acontecimientos. En esa línea, se buscó transmitir otro relato sobre la Caída de *Tenochtitlan* en su rememoración desde el presente.

Hay algunos elementos de la trama que se han vuelto visibles para mí solo después de la investigación y la formación de posgrado. Uno de ellos tiene que ver con la continuidad del relato respecto al imaginario nacional de mestizaje, que ha sido la columna vertebral del período posrevolucionario. Respecto a las características de esta identidad nacional mexicana, de la memoria social y cultural, la performance destacó la práctica recuperativa del mestizaje como cohesión, aunque no hubo personajes españoles en el escenario. Para ello se refirieron dos textos infantiles: *Por el color del trigo*¹⁷ y *El Principito*¹⁸. La última canción interpretada por las infancias en vivo finalizó con una oración de este relato: “el cabello güero de la cabezota del Principito”. En la obra

¹⁶ “Tecuichpo, más tarde conocida como Isabel de Moctezuma, fue hija de Moctezuma Xocoyotzin.

Estuvo casada por razones políticas en cinco ocasiones (entre estas con Cuitláhuac y Cuauhtémoc). Tuvo una hija de Hernán Cortés, fruto de violaciones. Finalmente, se casó por voluntad propia con el hidalgo Juan Cano de Saavedra. Le fue otorgada la encomienda del señorío de Tacuba, por lo que fue una mujer rica. Otorgó la libertad a las y los esclavos indígenas de la tierra que administró y mandó pagar deudas y salarios de sus criados”.

Gobierno de México. (2022, 3, marzo). Doña Isabel Moctezuma, «Codex Cozcatzin». *México, haz memoria*. p. 8.

<https://www.facebook.com/MemoricaMexico/photos/a.143999500479243/542352510643938/?type=3>

Gobierno de México. (2022, 3, marzo). Codex Cozcatzin. *México, haz memoria*

<https://memoricamexico.gob.mx/swb/memorica/Cedula?old=XmuerHsB2OepU0w6laxV>

¹⁷ *Por el color del trigo* es un libro infantil escrito por Antonio Malpica. Narra una historia de amistad entre el escritor Antoine de Saint-Exupéry y un bribonzuelo que después se convertiría en el personaje rubio *El Principito*.

¹⁸ El texto infantil *El Principito*, del autor Antoine de Saint-Exupéry.

se relaciona la amistad de mestizos con un personaje rubio (vinculado al Principito) que bien podría representar a los españoles, con quienes se produce un abrazo simbólico, en continuidad con los lineamientos de cohesión que sucedieron en el periodo de construcción de la nación mexicana en el siglo XIX (Taylor, 2016).

Con todo esto, se puede decir que en la obra la configuración de “lo indígena” como sujeto se trató a través de un “otro” referido por un “nosotros” definidos como cuerpos mestizos infantiles que miran desde la actualidad hacia el pasado, y que de alguna manera constituyen el lugar de enunciación y de “normalidad” desde el cual se produce esta visión del pasado. En ese sentido, la obra no rompe con la conformación de una identidad nacional mexicana en el entramado discursivo del mestizaje (García, 2021). Mientras se construyó la performance y durante la presentación, la teatralidad visibilizó el conocimiento corporalizado de las infancias, mas invisibilizó, para quienes participamos, el “espejo colonial” en que nos miramos, filtrándose las identificaciones culturales dominantes que acabamos de enunciar. No se hizo un planteamiento crítico al mestizaje como cohesión, lo que podría leerse como la adhesión a dar sentido a la tragedia del exterminio de los pueblos prehispánicos como el mexicana (Taylor, 2016).

En los procesos de construcción de la performance no se contemplaron pedagogías de las memorias traumáticas de la Caída de *Tenochtitlan* o del colonialismo, se evocaron prácticas indígenas (como los sonidos con instrumentos prehispánicos, la confección de códices, la lengua náhuatl, algunas representaciones en las mojigangas y los vestuarios, representaciones de imágenes que aún circulan de ese pasado) y mestizas, de forma corporal, desde donde se hubieran podido plantear reflexiones respecto a la configuración de alguna postura ética clara al respecto, cuestión que en ese momento no advertimos.

A la distancia, surge la reflexión de que la ausencia de *Tecuixpo* en el escenario entre las infancias mestizas, la falta de cuestionamiento al mestizaje como cohesión y la falta de una profundización ética sobre lo que plantea la historia, tuvieron que ver con deficiencias de un análisis histórico y pedagógico que podría haber sido mejor definido y argumentado en el desarrollo de la performance. A diferencia de lo que pensé en ese momento, me animo a afirmar que en la performance de las memorias no se configuró “lo indígena”, sino que el eje estuvo puesto en otro sentido: las memorias infantiles en el ejercicio de sus derechos humanos en el espacio público, que pueden ampliarse o universalizarse, cuestiones fundamentales para reflexionar en torno a la transmisión de pasados (Jelin y Vinyes, 2021).

Siguiendo las reflexiones, en un ejercicio de retrospectiva sobre los registros de archivo fue evidente cómo la performance comenzó después de tres prolongadas presentaciones escénicas para el público infantil: la exhibición y ejecución de sonoridades prehispánicas por un músico divulgador de instrumentos precolombinos; una lectura dramatizada por un grupo de jóvenes de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, laboratorio dirigido por el director del Área de historia para niños; y una improvisación en vivo por el director artístico del “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” y el director del Área de historia para niños del INEHRM. Dicha área infantil programó tales escenificaciones siguiendo el propósito de realizar un evento infantil de manera entretenida a través de espectáculos, talleres y disciplinas artísticas, tal como se diseñó este “Primer Carnaval de Historia para niñas y niños” (2019, págs. 1 y 2).

Entre los más de 4,500 registros que conforman el archivo para registrar la experiencia de la performance, uno se hizo del acto teatral omitiendo la primera parte,¹⁹

¹⁹ La performance inició cuando el director artístico, en su personaje Saltimbanqui, entró al escenario cantando el inicio de su canción “Por el color del trigo” y narra que: “la Fuerza Maligna ataca, mediante diversos mecanismos y cada vez más sofisticados distractores, a la memoria... porque así, si uno se olvida de sí, de su ser, de su identidad... es más fácil disolverlo... Lo importante que es recordar... Ya lo decía el Principito... por eso hay que acudir a nuestro niño cada vez que queramos recordarnos a nosotros mismos, dándole voz a nuestra infancia... Y nada mejor para combatir a la Fuerza Maligna que auxiliarnos con nuestros niños de verdad”. Lo que dio entrada desde el público a las infancias vestidas con ropa cotidiana y vainas como sonajas, formando una comparsa en marcha, entonando la canción “Niños de verdad” de Adriana Mercado Polanco, que dice:

Somos los niños de verdad
somos los niños de la luz
somos los niños del amor
somos semillas de poder
aunque nos peguen y maltraten y nos den televisión
aunque nos peguen y maltraten y nos den televisión
nosotros ya llevamos dentro la sagrada instrucción
nosotros ya llevamos dentro la sagrada instrucción.
Porque
somos los niños de verdad
somos los niños de la luz
somos los niños del amor
somos semillas de poder
vemos sus guerras, su armamento y su gran devastación
vemos sus guerras, su armamento y su gran devastación
nuestras armas nacen ya desde nuestro corazón
nuestras armas nacen ya desde nuestro corazón.
Porque

aun cuando las intervenciones previas mencionadas en el párrafo anterior, sí se videograbaron en su totalidad. A continuación describo lo que observo en ese registro:

El audiovisual inicia mostrando una parte de la espacialidad propia de la performance en el salón principal del INEHRM, contiguo a la biblioteca, acondicionado como escenario configurado por una mampara negra que se ilumina por un foco verde de lado izquierdo y uno rojo del lado derecho. En medio hay nueve infancias que se encuentran sobre una gran tarima color rojo oscuro (según se prescribe en los actuales colores institucionales) a unos centímetros por encima del suelo, cinco niñas y cuatro niños, que visten ropa apropiada para jugar: tenis, pantalones, playeras de manga corta y larga, por elección de las infancias; una niña y un niño de pie agradecen la presencia del público e inician, mientras las otras niñas y los otros niños a su alrededor se encuentran sentados, hincados o tomando posiciones entre los aplausos del público.

Al lado izquierdo del escenario está una pantalla blanca en el que se proyectan los audiovisuales con las canciones interpretadas por el *Ensamble Aquiauhtzin*, y a un lado nos encontramos tres docentes que acompañamos a las infancias actoras durante el proceso de construcción de la performance; también está el director artístico con su guitarra, con la cual interpretó las canciones en vivo frente a un micrófono. A un costado se encuentra el músico divulgador de sonoridades prehispánicas ejecutando los sonidos en vivo, que en algunas escenas se deja ver. Del lado derecho está el director del Área de historia para niños y otro músico con percusiones e instrumentos musicales, quienes ocasionalmente aparecen en la grabación. Frente a las infancias actoras se ve el público infantil de espaldas, mirando la escena.

Durante la performance el ambiente afectivo pasó de la alegría y festividad, a cierta solemnidad en el fragmento prehispánico, y luego a momentos de diversión entre infancias. Todo el tiempo las niñas y niños que están actuando, miran y se dirigen al público infantil en una comunicación corporal; las infancias del público, aunque están de

somos los niños de verdad
somos los niños de la luz
somos los niños del amor
somos semillas de podernos compran dulces y nos dan su mala alimentación
nos compran dulces y nos dan su mala alimentación
podemos decodificar hasta los transgénicos
podemos decodificar hasta los transgénicos.
Porque
somos los niños de verdad
somos los niños de la luz
somos los niños del amor
somos semillas de poder
si te sientes ya cansado y sin ganas de vivir
si te sientes ya cansado y sin ganas de vivir
abre los brazos tumba corazas y que explote el corazón
abre los brazos tumba corazas y que explote el corazón.
Porque
somos los niños de verdad
somos los niños de la luz
somos los niños del amor
somos semillas de poder.

espaldas, se ven en su mayoría mirando a actrices y actores. El público participa y se muestra atento de lo sucedido en el escenario. Las infancias actoras se comunican entre ellas, corporal y gestualmente, con movimientos y señas, en ocasiones verbalmente, y se las observa comprometidas entre ellas; en ningún momento buscan la aprobación o indicación alguna del director artístico, mía o de sus familiares. No parecen inhibidas, sino en un momento de juego común y algunas veces con el público.

Las voces infantiles generalmente se escuchan al unísono, salvo cuando hay algunos errores en que continuaban los cantos y canciones o el público entona algún verso; en las intervenciones individuales las voces infantiles se escuchan con claridad. Dos son las infancias, una niña y un niño, que participan narrando el relato infantil mayormente, y su expresividad es más notoria, tanto como su elocuencia, pero a todas se las ve involucradas, especialmente en el fragmento prehispánico y en las canciones en vivo; participan en menor medida en las coreografías de las canciones grabadas, donde la voz del director artístico predomina y tiene un mayor volumen que el de las infancias.

Cuando se presenta el fragmento prehispánico, la niña, que por sus rasgos y características corporales podría representar a *Tecuixpo*, se hace más presente en escena, de manera espontánea, entre las infancias. Este acto, acompañado de las sonoridades en todo momento y con algunos elementos que evocan objetos prehispánicos, duró ocho minutos aproximadamente, de una totalidad de 29:41 de la grabación. A lo largo del relato, la música guio el acto, dando pauta para ritmos en la narrativa del grupo infantil y en las individuales.

En algunos momentos se registró al público adulto, que parecía conmovido y asombrado.

Al finalizar el acto teatral, la última escena del audiovisual presentó a las infancias en forma de comparsa con las mojíngangas sostenidas por sus manos. El director artístico llamó al director del Área de historia para niños y al músico que le acompañaba. El director del área infantil, verbalmente con discreción, indicó a las infancias actoras que se retiraran y el director artístico de la performance se hizo presente ejecutando un sonido que surgió en la improvisación entre ambos en una especie de lucha de poderes, previa a la performance. En ningún momento reconocieron la ejecución de las infancias actoras y la participación del público infantil, no llamaron al escenario a la escritora de la novela presente entre el público, ni al músico divulgador de sonoridades prehispánicas y a docentes que acompañamos el proceso de construcción y realización. Lo que evidencia una de las tensiones con las estructuras de poder masculino en que se desarrolló la performance.

En el registro del acto teatral no hubo tomas de las infancias del público de frente, y una parte de las improvisaciones causadas por el público que hicieron las infancias actoras se omitió. Como se ha dicho, entre el público infantil se encontraban compañeras y compañeros de clase de sus grupos escolares, que habían estudiado la Caída de *Tenochtitlan* según contenidos del grado escolar en el que se encontraban. Dado que un importante número de infancias conocía los cantos y canciones que aprendieron en sus aulas, entonaron los cantos al unísono con las infancias actoras, en varias ocasiones desconcertándoles por su entusiasmo y desajuste al montaje que habían preparado, y propiciando que quienes estaban en el escenario tuvieran que improvisar. La intervención del público infantil no se previó, pero dejó ver un poder afectivo en el que

las infancias se dejaron influir por lo que se exhibió en el escenario, en el entendimiento de que habían tenido un papel en ello. Se creó una comunidad donde el vínculo entre espectadores y actores era estrecho, no solamente porque eran todas infancias sino también porque habían participado de su gestación. Esto permite reflexionar sobre la configuración de un colectivo de infancias actoras y público fructífero que, como cuerpo social, es potente por su capacidad creativa (Benjamin, 2019), en las memorias y los afectos, con sus corporalidades, sensorialidades y sensibilidades (Blanco, 2014).

Todo esto pudo ser un repertorio de interacción infantil en que hubo un acto parecido a enseñar y aprender bidireccionalmente, o de inversión y reinversión del lugar que comúnmente se asigna de aprendices únicamente, excluyendo el de enseñantes, y sin tomar en cuenta las dinámicas entre infancias (Benjamin, 2019). Escenas como esta podrían ser un repertorio cultural por transmitirse entre quienes fueron actores infantiles y quienes fueron espectadores infantiles. Es una muestra de cómo las infancias pueden participar en la producción de la memoria colectiva a partir de aprendizajes del cuerpo y la sensibilidad y combinando producciones orales, escritas, teatrales y musicales (Rufer, 2018; Benjamin, 2019).

Aunque es difícil afirmar que en la construcción de memoria pública y en las narrativas infantiles que propició la performance hubo contribuciones al diverso patrimonio democrático con la breve participación infantil en un segmento de ocho minutos, los registros por analizarse recuperan datos de las experiencias en esos sentidos.

A partir de esto pongo en cuestión cómo se transmite el desarrollo histórico de los temas esbozados, la resignificación de lo sucedido, para dar cuenta de la complejidad histórica que se planteó en la performance. Queda planteada la necesidad de fortalecer el cuidado para expresar artísticamente las violencias atroces y realizar las señalizaciones éticas que faciliten posicionamientos ante los hechos del pasado (Jelin y Vinyes, 2021). También puede verse, incluso en este breve relato, que la memoria es cambiante y ambigua, y que el lazo con el pasado desde el presente genera vínculos inesperados. Esto también fue visible en las prácticas durante los talleres posteriores al acto teatral, como señalaré más adelante.

Probablemente, de manera contradictoria a las vivencias performáticas, esto propició que se diera una pedagogía de la experiencia banal o cotidiana, que confrontó con lo sucedido a las infancias participantes y a sus familiares; y esto puede vincularse

también a la dificultad para participar en la creación del archivo de la performance²⁰ (Stoler y Strassler, 2010; Jelin y Vinyes, 2021).

Los efectos concretos en las infancias pudieron discutirse públicamente en la realización en las producciones infantiles que resultaron de actividades posteriores al acto escénico que se ha abordado en este capítulo, algunos inmediatamente después y otros distantes en el tiempo. Después de la representación, en el INEHRM se ofrecieron talleres. Uno de ellos fue “Códice”, donde se ofrecieron materiales para confeccionar en papel amate y pinturas vegetales algunas representaciones de lo experimentado en la obra del “Carnaval” en un formato de libro manuscrito como en los registros mexicanos; en el taller de “Cómico gigante”, recuperado del proyecto “Tecuixpo”, se expuso la gran historieta y se ofreció la posibilidad de intervenirla añadiendo lo experimentado en el acto escénico en el INEHRM; en el taller “Flor y canto”, se practicaron algunas palabras en la lengua náhuatl según la cosmovisión originaria del *Anáhuac*; también hubo una degustación gastronómica de comida prehispánica y un conversatorio con la escritora de *Copo de algodón*. Sin embargo, las producciones resultantes no se contemplaron en la investigación, porque no se recuperaron registros. Tampoco se propiciaron discusiones sobre el contenido de la performance.

Aun con estas limitaciones, creemos que resulta interesante y relevante estudiar la pedagogía de las memorias infantiles que se enmarcaron en la cultura de la memoria promovida por la performance, porque permite ver algunas dimensiones de las pedagogías de la memoria y de los efectos de cómo convoca y moviliza a las infancias en la construcción de memorias, como se hará en los capítulos que siguen.

1.4. ¿Cuáles son las tensiones que existen en la construcción de memorias con infancias?

Hasta aquí un primer relato de lo sucedido en la construcción de la performance de la memoria que es el eje de esta tesis. En este último apartado, quiero presentar algunas reflexiones preliminares sobre las tensiones presentes en este proceso.

²⁰ En los capítulos 3 y 4 se muestran los momentos de producción para conformar el corpus que se analizó.

Los ejercicios de memorias que realizan las infancias, o las construcciones de memorias que se promuevan con ellas, quieren atender a la dimensión subjetiva y afectiva en las experiencias colectivas. En esos ejercicios, pueden verse procesos como la resignificación, la responsabilidad ante la historia y los posicionamientos éticos, que no son procesos privados en la medida en que se producen y se comparten en público en aulas escolares u otros espacios educativos. En esa producción de memorias en el espacio público, surgen distintas tensiones que tienen innegables dimensiones pedagógicas, como lo expresan Jelin y Vinyes (2021):

Mantener la efigie de un torturador o de un dictador o un esclavista en el espacio público afecta a la memoria, no a los DDHH. La otra área de intervención de la memoria es la transmisión. Considero que la vinculación de la memoria a los DDHH tiene además un elemento negativo de focalizar la memoria sólo en los traumas y masacres, cuando una dimensión importante es el de la transmisión de valores, mucho más que acontecimientos. Valores que forman un patrimonio ético. Si hablamos de patrimonio como legado, pocas cosas hay más frecuentemente inscritas en las memorias de las clases subalternas que los actos contra las tiranías, la sucesión de rebeliones, o los esfuerzos contra distintas injusticias y sus consecuencias tremendas. Todo esto constituye la memoria democrática, el patrimonio ético de aquella parte de la ciudadanía que con su esfuerzo ha democratizado las relaciones sociales, ha conseguido mayores cotas de igualdad y ha dotado con un Estado de derecho a la sociedad, a pesar de la oposición de otra parte de la ciudadanía, contraria o reticente a la democratización. La transmisión de ese legado y el estímulo a usarlo y promover su evolución es función de la memoria que he denominado democrática. Su fusión con los DDHH me parece que históricamente ha causado, y causa aún, una supremacía de lo jurídico que ni corresponde ni ayuda a que la memoria exprese su función y potencia, más bien la encierra, las estabula. (Jelin y Vinyes, 2021, p. 78)

En este reconocimiento de tensiones en las transmisiones de memorias, es importante plantearse formas de participar en la construcción de la democracia, al activar y reactivar las memorias en diferentes escenarios, promover estrategias y prácticas sociales diversas, y desplegar la complejidad, pluralidad y potencia de los ejercicios y construcciones de memorias.

La realización de la performance en el INEHRM sucedió simultáneamente con la afirmación, por parte del Gobierno de México y por la SEP, de una política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria. Pero la performance no se ajustó totalmente a los lineamientos de la *Política Pública de Memoria*, que se centra en el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria en México. La pregunta sobre si la memoria es un deber, un derecho, un hecho, una serie de afectos, o todo ello junto -o separado- me sigue acompañando en esta

escritura, pero ciertamente la performance de *Tecuixpo* fue más allá de afirmar una visión cerrada sobre la memoria, como algo pre-constituido de lo que hay que apropiarse. Más bien, la búsqueda fue por construir memorias, con un protagonismo de las infancias, y buscó poner de relieve otras dimensiones de las cuales la política pública no habla, o no habla de manera clara.

En esa dirección, el “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” puede considerarse como una pedagogía de las memorias que busca configurar presentes y futuros a partir de una performance sobre la historia. Buscando transmitir “otras memorias” (Jelin, 2017; 2021), la performance, de manera microsocia, intenta desafiar el poder creciente de la *necromáquina* y “los lenguajes de las violencias, sus gramáticas y sus caligrafías” (Reguillo, 2021, p. 13), que se despliegan sobre cuerpos y voluntades y se inscriben en cuerpos y mentes. Se proyecta como una performance que se aproxime a propiciar “nuevas sensibilidades de la atención” (Reguillo, 2021, p. 232) de los cuerpos y de una vida que importe, en una reconfiguración de subjetividad política que fortalezca el diverso patrimonio democrático y las memorias colectivas.

Las temporalidades biográficas asociadas a las trayectorias personales de las infancias, donde ha habido transmisiones familiares y múltiples educadores, han complejizado el estudio del corpus. En ese corpus, ubiqué a niñas y niños como agentes sociales centrales, que actúan dentro de escenarios de lucha, confrontación, autoritarismo o de silenciamiento. En este proceso tuve que repensar mi propio lugar de educadora. Como docente, antes no había prestado atención a los efectos que generaba mi estilo docente de enseñanza y aprendizaje sensorial y sensible, y tampoco al vínculo con la transmisión del patrimonio material e inmaterial.

Por esta reflexividad constante, el estudio que se presenta en este trabajo es una labor con un alto grado de dificultad, pues la lectura del corpus implica una desestabilización de mis propias certezas para poder analizar los repertorios que se construyeron en esta performance, las memorias cambiantes, el lugar de la sensorialidad y la afectividad en la construcción de la memoria, el abordaje de registros multimediales, las tensiones actuales sobre los actos y ejercicios de memoria, entre otros. Me interesa analizar la dimensión cívica, ética y política de las pedagogías de la memoria, a través de lo que sucede en la performance en los cuerpos y procesos de subjetivación de las infancias.

La intención de este trabajo es colocar a esta experiencia en diálogo con las políticas actuales de memoria, que plantean una política de verdad, memoria, reparación y garantías de no repetición como compromiso histórico y moral, que ponen las reivindicaciones de justicia al centro, para víctimas, sobrevivientes y familiares de víctimas, y analizar su potencia para producir procesos de transmisión más democráticos y participativos en un tiempo en México donde las violencias siniestras se despliegan sobre los cuerpos (Reguillo, 2021), en momentos en los que las narraciones del horror que escuchamos a diario como efecto nos producen mutismo, y se vuelve urgente la presencia de la dignidad humana a través de la materialidad de la voz, “la corporalidad, la espacialidad y la sonoridad” (Fischer-Lichte, 2011, p. 255), como parte de un nuevo compromiso democrático.

No se apeló a memorias históricas de discriminación como reclamo de igualdad, sino en ejercicio de cualidades como la memoria, el juego, la producción y transmisión de conocimientos corporalizados, la emisión de la voz o sonido públicos, la reunión de cuerpos. También se configuró una comunidad infantil efímera en la que sucedieron experiencias sensoriales y sensibles, prácticas sin violencia ni reivindicaciones sexistas, que propusieron imaginar futuros sencillos y cercanos, sin miedo de expresar cierta libertad corpórea. Todo esto implicó formas diversas sutiles, poco significativas en un ejercicio limitado, pero, y esa era la apuesta, quizá hicieron emerger, de manera microsocia, un ejercicio democrático desde las infancias (Butler, 2021). Quizá este puede ser un aporte en la transmisión de memorias: el del tacto pedagógico con que se construyó la performance (Jelin y Vinyes, 2021).

Hubo otros conocimientos corporalizados que se transmitieron más allá de los discursos performáticos del evento para público infantil, como la activación de recuerdos personales. Es muy probable que haya habido una transmisión corporal y con cierta sensibilidad que confrontó a actores adultos varones con otras rememoraciones del “Carnaval”, por ejemplo las que emergen desde mi condición de mujer, o desde la institución familiar y las políticas del INEHRM en que se inscribió a la performance. En mi caso, las acciones para diseñar y coordinar la performance, a la que entendí como “una relación activa de experimentación” (Despret y Stengers, 2023, p. 60), se volvieron personales y al mismo tiempo políticas. El tema prescrito por los directivos del INEHRM y la propuesta artística del director del montaje escénico filtraron estructuras de poder masculinizadas durante la construcción y presentación de la performance.

Se puede ver que la participación política en el ejercicio de la memoria de las infancias que actuaron y participaron como público en la performance no fue reflexionada con toda la visión que ahora se puede mostrar, y tampoco fue elegida por ellas de manera voluntaria previamente, pese a haberles solicitado su consentimiento expreso y el de sus familias. Al implicar a infancias, se develan los dilemas éticos de ubicarles en estos contextos y tensiones políticas, así como comprometerles en asuntos que no estaban en condiciones de decidir. Esto plantea la preocupación ética por poner en cuestión la transmisión de memorias desde una postura de poder, que esté en diálogo con intereses e inquietudes de las infancias con quienes se hicieron estos trabajos en torno a sus memorias; pero también puede argumentarse que esos intereses e inquietudes no están dados previamente, sino que se están configurando en interacción con lo que les propone su entorno. En todo caso, esa preocupación ética siempre tiene que acompañarnos como educadores.

La performance se puede leer como un desafío en el que se hizo algo nuevo y singular para quienes participamos, y en ese sentido fue una creación colectiva, que nos transformó a todas y todos quienes participamos. La experiencia personal desde nuestros cuerpos y actuaciones permite vislumbrar pedagogías de las memorias que se pregunten por la potencia de los cuerpos, que visibilicen los cuerpos que se educan en encuentros con otros y con el mundo, desde la perspectiva de construcciones colectivas de patrimonios culturales infantiles en educación, construidos también en el marco de diálogos y prácticas intergeneracionales. Estas pedagogías de la memoria pueden buscar formas comunes de prácticas escolares donde se dé cabida a la reflexividad, la sensorialidad y la sensibilidad en creaciones corporales colectivas con presencia y espacialidad propias. Experiencias singulares en situaciones comunes que podrían exponerse a otros modos de expresividad de cuerpos en comunicación, con la fuerza creativa para propiciar otras enseñanzas y otras formas de educar, que pongan al centro al cuerpo en la escuela y la construcción de otras memorias (Bocchetti, 2021).

Capítulo 2. Políticas de verdad, memoria y reparación en México. Un balance provisorio

El presente capítulo busca describir el contexto político y político-educativo de México en relación con las políticas y pedagogías de la memoria. El momento específico en que sucedió la performance coincidió con la configuración de una agenda político-cultural que buscó redefinir la noción de memoria histórica y el relato sobre el pasado, para producir, o quizás relanzar, una identidad nacional mexicana basada en una reivindicación simbólica del nacionalismo antes de la Conquista de los españoles, es decir, una enunciación discursiva de “lo indígena” (García, 2021) que quiere hacer un rescate de identificación originaria como orgullo y no como estigma, y que apela a memorias de larga duración (Jelin y Vinyes, 2021). Como señalamos, el proyecto había iniciado antes y tenía una escala más pequeña, vinculada a un proyecto escolar, que luego se fue ampliando en contacto con otras instituciones, pero la inserción dentro de las políticas del INEHRM nos ubicaron dentro de este nuevo marco que propone el imperativo de la memoria, y la memoria como deber y como derecho.

Un elemento destacable es que, en el marco de la actual administración, las políticas de memoria están muy centradas en la historia reciente. La política pública se nombra como “política de verdad, memoria, reparación y garantías de no repetición como compromiso histórico y moral”, con reivindicaciones de justicia al centro, para víctimas, sobrevivientes y familiares de víctimas, así como el reconocimiento de las instituciones públicas a través de las cuales se realizan las actividades gubernamentales asociadas con las prácticas de verdad, memoria, reparación y no repetición. Esta política pública plantea elementos que aparentemente no fueron significativos para el desarrollo del “Carnaval por la memoria”, que es el eje de esta tesis, pero da cuenta de la expectativa de autoridad que se da a la noción de memoria histórica oficial actual dirigida hacia la transformación de la realidad. Ello también se ve en el codiseño curricular que busca la configuración de una nueva narrativa para apelar a una verdadera democracia, donde el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria son fundamentales.

En la primera sección, planteo la configuración de dicha política pública de verdad y memoria. En la segunda describo los principales planteamientos de tal estrategia del gobierno; se destaca la visión de la SEP en *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* respecto a la Caída de *Tenochtitlan* y la Conquista española, en donde se precisa qué abordar de estos temas históricos que se estudiaron en la performance, para

después esbozar la política educativa sobre el deber y derecho a la memoria; también se detalla el lugar del INEHRM en la contribución de los ejercicios de memoria pública y se especifica la importancia de *Memórica* como pedagogía de la memoria oficial. En la última sección recuperamos lineamientos de la política pública de verdad y memoria y de la política educativa sobre el deber y derecho a la memoria, en el contexto de los cuales se construyó la performance de la memoria por infancias en un espacio público que analizo en esta investigación.

2.1. La configuración de una política pública de memoria

El actual Gobierno de México, a través de la *Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las Violaciones Graves a los Derechos Humanos Cometidas de 1965 a 1990*, reconoce la importancia, en la historia reciente de México, de la violencia contrainsurgente de 1960 a 1990 ejercida por el Estado mexicano, a partir de la cual se realizaron detenciones arbitrarias, prisión política, tortura, desaparición forzada, ejecuciones extrajudiciales y masacres, para socavar exigencias de libertades políticas y justicia social, movimientos sociales y políticos del país, además de estigmatizar la protesta social. La Comisión, en sus *Avances y perspectivas 2022-2023* (octubre de 2023), afirmó que todo esto fue parte de una política contrainsurgente de graves violaciones a los derechos humanos sobre personas consideradas víctimas, sobrevivientes y familiares de víctimas (CAVEHIJVDH, 2023).

También reconoció que después de la violencia contrainsurgente los gobiernos se basaron en dos entidades que configuraron un esquema de concertación política: el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido Acción Nacional (PAN), que eludieron la deuda social que trajo como consecuencia la violencia del Estado, negando y rechazando el acceso a la justicia de víctimas, de sobrevivientes y de familiares de víctimas. De esa manera, esas administraciones federales evitaron el reconocimiento de memorias, sometieron al olvido a ciertas historias y produjeron estigma institucional (CAVEHIJVDH, 2023).

Con base en lo anterior, el actual Gobierno de México, mediante la *Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las Violaciones Graves a los Derechos Humanos Cometidas de 1965 a 1990*, asumió la construcción de una política de verdad, memoria, reparación y garantías de no repetición como compromiso histórico y moral, con reivindicaciones de justicia al centro, para

víctimas, sobrevivientes y familiares de víctimas que han tenido experiencias históricas de resistencia y represión. Considera que esta política es parte del proceso de democratización del país y condición imprescindible en el proceso de transformación democrática en México (CAVEHIJVDH, 2023).

La Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia para Violaciones Graves a los Derechos Humanos cometidos de 1965 a 1990, se creó el 6 de octubre de 2021 por un decreto presidencial o resolución escrita de carácter normativo expedida por el titular del Poder Ejecutivo y del Poder Legislativo. Tal Comisión se instaló formalmente el 10 de diciembre de 2021 en Chihuahua. Está presidida por la Secretaría de Gobernación, por conducto de la Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración a través de la Dirección General de Estrategias para la Atención de Derechos Humanos; cuenta con una Secretaría ejecutiva que se encarga de la operación para brindar condiciones necesarias y coordinar los trabajos de la Comisión y del acompañamiento técnico, así como los trabajos con la Administración Pública Federal (APF) y con instancias del Estado (CAVEHIJVDH, 2023).

La Comisión planteó cinco instrumentos para perfilar la “política de verdad, memoria, reparación y garantías de no repetición como compromiso histórico y moral”: *el Mecanismo para la Verdad y el Esclarecimiento Histórico*, *el Mecanismo Especial de Búsqueda de Personas Desaparecidas*, *el Mecanismo Especial de Reparación y Compensación a Víctimas*, *el Mecanismo de Impulso a la Memoria* y *el Mecanismo del Impulso a la Justicia*.

De esos cinco instrumentos, el más relevante para las pedagogías de la memoria es el cuarto, el de *Impulso a la memoria*. Bajo la coordinación de la Dirección General de Estrategias para la Atención de Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación, este mecanismo propone y diseña estrategias y acciones para la construcción de política pública sobre el derecho a la memoria y el deber del Estado a garantizar el libre ejercicio de este derecho. Por medio de metodologías, encuentros, contribución al debate público, obtención de testimonios, sistemas de información, diálogos públicos, procesos de justicia, construcción de memoria pública, se propone sentar las bases para el libre ejercicio de la memoria (CAVEHIJVDH, 2023). Cuenta con un equipo técnico y de acompañamiento integrado por organizaciones sociales y defensores de derechos humanos, por la Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), por familiares de personas desaparecidas y de

colectivos de víctimas, por asesores de personas diputadas y senadoras, así como con el acompañamiento de la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia (CAVEHIJVDH, 2023).

Este equipo elaboró la *Ley General de Memoria Pública sobre las Violaciones Graves de los Derechos Humanos* y el *Decreto de creación del Centro Nacional de Memoria para los Derechos Humanos*, por el que ha realizado un proceso de retroalimentación en estados de la República mexicana con participación de colectivos de sobrevivientes, familiares de víctimas, académicas y académicos, periodistas y organizaciones de derechos humanos; también recibió sugerencias de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), de la Fundación Para el Debido Proceso (DPLF), del Centro Miguel Agustín Pro Juárez, A. C. (Centro Prodh), y de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Familiares de Detenidos-Desaparecido (FEDEFAM), que implicaron la realización de foros de discusión (CAVEHIJVDH, 2023).

Este cuarto mecanismo se plantea crear espacios de intercambio de experiencias entre víctimas del pasado y del presente y hacer materiales pedagógicos para la difusión del informe del *Mecanismo de Esclarecimiento Histórico* (CAVEHIJVDH, 2023). El equipo incorpora a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el *Comité de Memoria*, promueve la inclusión de la historia de la insurgencia y la contrainsurgencia de 1960 a 1990 en la educación pública y en materiales para maestras y maestros, en el sentido de la *Ley General de Memoria Pública sobre las Violaciones Graves de los Derechos Humanos* y el *Centro Nacional de Memoria*, así como de la transmisión intergeneracional para la reapropiación de “nuestra historia” y “la construcción de una nueva narrativa como instrumento de democratización y construcción de paz” para “empezar de nuevo” (CAVEHIJVDH, 2023, p. 55).

Ha realizado talleres para la sociedad civil, contribuciones sobre la violencia de Estado en el repositorio nacional *Memórica. México, haz memoria*, actividades académicas y de difusión, edición de libros en colaboración con el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), así como el resguardo de expedientes que fueron generados por la extinta Dirección Federal de Seguridad (DFS) del Archivo General de la Nación (AGN) para la implementación de estrategias de *Restitución de información* (CAVEHIJVDH, 2023).

2.2. La conformación de una política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria

La Secretaría de Educación Pública (SEP), integrante del *Comité de Memoria*, forma parte del *Mecanismo de Impulso a la Memoria* que configura la política educativa sobre el derecho a la memoria. En este apartado, se analizan los planteamientos de la *Comisión para el Acceso a la Verdad* y de la *Ley General de Memoria Pública sobre las violaciones graves de los derechos humanos* como marco de una política educativa que establece el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria. También se incluyen las propuestas presentadas en *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* (2023), libro para docentes que brinda lineamientos generales para la reforma curricular y el ejercicio de la labor docente en México. Estos documentos permiten bosquejar algunos de los rasgos principales de las políticas y pedagogías de la memoria que están planteadas en este sexenio.

Según la *Ley General de Memoria Pública sobre las violaciones graves de los derechos humanos*, la SEP es una de las instituciones encargadas de hacer obligatorio el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria, lo que tiene repercusiones en el vínculo con la historia y con la difusión del imperativo de recordar como objetivo pedagógico. La ley crea para la SEP “obligaciones de promover, respetar, proteger y garantizar el ejercicio del derecho a la memoria pública”, en el sentido del “esclarecimiento histórico de hechos y procesos constitutivos de graves violaciones a derechos humanos del pasado reciente y la actualidad” (LGMPVGDH, 2023, p. 1).

Con base en lo planteado en el *Informe de la Comisión para el Acceso a la Verdad de las Violaciones Graves Cometidas de 1965 a 1990*, el deber de memoria pública, el derecho del ejercicio de la memoria y la construcción de política pública, se orientan a la transmisión intergeneracional para la reapropiación de lo que se considera “nuestra historia”, para “quebrar el círculo”, “empezar de nuevo” en la “construcción de una nueva narrativa, como instrumento de democratización y construcción de paz” (CAVEHIJVDH, 2023, p. 55).

En la *Política Pública de Memoria*, el derecho a la verdad y a la búsqueda de la verdad deben ser atendidos por el Estado por medio del reconocimiento y la investigación sobre los hechos de graves violaciones a los derechos humanos que fueron subestimados y negados. En esta política, se enuncia el interés superior de la niñez. En la *Ley General de Memoria Pública sobre las violaciones graves de los derechos humanos*, en su artículo 7, hay una referencia muy significativa al interés

superior de la niñez en los juicios, procesos de investigación y otros aspectos que la afecten:

XII. Interés superior de la niñez. - El interés superior de la niñez deberá ser considerado de manera primordial en la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucre niñas, niños y adolescentes. Cuando se presenten diferentes interpretaciones, se elegirá la que satisfaga de manera más efectiva este principio rector. Cuando se tome una decisión que afecte a niñas, niños o adolescentes, en lo individual o colectivo, se deberán evaluar y ponderar las posibles repercusiones a fin de salvaguardar su interés superior y sus garantías procesales (p. 7).

También se asume que:

El Estado tiene la obligación de garantizar la sostenibilidad, promoción, educación, difusión de la memoria sobre violaciones graves a derechos humanos, los procesos sociales y populares por la democracia y el cambio social histórico. (LGMPVGDH, 2023, p. 10)

En esa dirección, la Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración es la encargada de atender las competencias de la *Ley General de la Memoria Pública sobre las violaciones graves de los derechos humanos*. En el artículo 11, enuncia las atribuciones (LGMPVGDH, 2023, págs. 11 y 15):

VII. Integrar en el diseño curricular tema de memoria sobre violaciones a derechos humanos en todos los niveles de educación obligatoria, así como en la formación del profesorado por medio de la Secretaría de Educación Pública en coordinación con el Centro Nacional de Memorias.

VIII. Fomentar la oferta educativa en temas de memoria pública, pedagogía y museografía de la memoria a través del Centro Nacional de Memorias en coordinación con la Secretaría de Educación Pública.

XI. Elaborar y difundir a través de programas pedagógicos la memoria sobre las violaciones graves de derechos humanos y luchas por el cambio social a través del Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano.

XII. Organizar actividades académicas, culturales y de difusión que contribuyan a ejercicios de memoria pública, así como coadyuvar con asesoría histórica para el desarrollo de proyectos de investigación para el esclarecimiento histórico de violaciones graves a los derechos humanos, por lo cual la Secretaría de Cultura, a través de la coordinación del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, realizará las acciones necesarias en el ámbito de sus competencias y atribuciones.

Asimismo, hay precisiones para la política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria. Véanse en ese sentido los artículos que siguen (LGMPVGDH, 2023, p.15):

22. La Secretaría de Educación Pública establecerá la memoria pública de derechos humanos como un eje de formación ciudadana en los niveles educativos básicos y medios así para la formación del profesorado.

23. Incluir en el servicio profesional de carrera de la Administración Pública Federal y sus distintos niveles la formación en derecho a la memoria, con perspectiva histórica de la participación de las instituciones en la estrategia contrainsurgente o violatoria de derechos humanos.

Con este marco normativo que propone una política de memoria, la SEP ha comenzado a elaborar materiales para su enseñanza. En 2023, la SEP elaboró un libro para docentes que generó mucho revuelo²¹, en el que se convoca a quienes ejercen la labor docente a asumirse como sujetos políticos. El libro, *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*, señala entre sus propósitos “aportar elementos pedagógicos relacionados con el *Plan de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria*” (DGME, 2023, p. 8). En sus consideraciones iniciales señala:

[...] interpelar su práctica diaria para que, desde su realidad concreta, acuda a sus saberes y experiencias docentes, a esos recaudos de historia y de vida desde donde da sentido al acto educativo porque sólo desde el reconocimiento de ese momento histórico, de ese estar en el mundo, se puede favorecer que las y los estudiantes relacionen los conocimientos de los programas de estudios con su vida personal, familiar y comunitaria. Fortalecer este acto de autonomía docente a este hecho político, insoslayable de la educación transformadora (DGME, 2023, p. 8).

²¹ José Eduardo Cruz Beltrán considera que el libro sustenta el trabajo por proyectos en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las dificultades para acceder a él, la posibilidad de que se trate de una versión preliminar, la estructura del texto que dificulta la comprensión, el que la prensa haya tenido acceso al documento antes que el magisterio de donde se han señalado por coleccionar ideas filosóficas, sociológicas y pedagógicas, así como de adoctrinar maestros y de percibir a los autores con sesgo totalitario; también hace mención de la ideología explícita, innecesaria para atender el trabajo metodológico por proyectos necesario en la consecución de la propuesta de la NEM (Cruz Beltrán, J. (2023). “Un libro sin recetas para la maestra y el maestro, de SEP-Dirección General de Materiales Educativos”. *Perfiles Educativos*, 45(182), 224-229. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61261>). Cruz Beltrán refiere dos artículos más: Domínguez Michael, Christopher (2023, 3 de febrero), “Recetas de marxismo-leninismo sin ortografía”, *Letras Libres*, en: <https://letraslibres.com/cultura/christopher-dominquez-michael-recetas-marx-lenin-libro-sep/> (consulta: 12 de febrero de 2023). Hernández Navarro, Luis (2023, 7 de febrero), “El misal y la feligresía”, *La Jornada*, en: <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/02/07/politica/el-misal-y-la-feligresia/> (consulta: 12 de febrero de 2023). A través de ellos se puede ver la polémica que el libro ha causado. Véase también: Hernández, Ángel (2023, 2 de agosto), “Libros de texto: polémica nacional. Ponen en riesgo la calidad educativa”, *Vértigo político*. <https://www.vertigopolitico.com/nacional/notas/libros-texto-la-polemica-nacional> (Consulta el 29 de marzo de 2024).

A continuación, se describen brevemente algunos contenidos para la modalidad secundaria, referidos al sentido de la política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria. En las primeras páginas, se dice que este material

[...] aporta elementos conceptuales y metodológicos, desde posturas ideológicas diversas, para que la maestra, maestro, enriquezca su quehacer educativo en la escuela y su vínculo con la comunidad. Además, que acompañe en el proceso de construcción del codiseño y el Programa analítico que son construcciones individuales y, sobre todo, que se formulan en diversos tiempos de acuerdo con la realidad de cada maestra o maestro, escuela y comunidad. De este modo, *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* se centra en la enseñanza como la acción sustantiva de la práctica docente, en tanto acto político de transformación de la realidad educativa, escolar y comunitaria (DGME, 2023, p. 9).

En la presentación, el documento expone “la historia del magisterio”, enunciando la “herencia cultural revolucionaria y transgresora” de maestras y maestros, que se contrapone a una narrativa generada como resultado de “la estrategia de los gobiernos en turno” y el actuar del “Estado mexicano contra su pueblo”, denunciando que en México “el Estado los ha tratado de engañar, les ha ocultado la verdad” a las y los docentes (DGME, 2023, p. 10-12). Dentro de este marco, hace referencia al período de la “Guerra sucia”,

[...] también conocida como guerra de baja intensidad. Un periodo oscuro cuando no sólo se ejerció la represión con plena impunidad mediante los distintos cuerpos policiacos y de seguridad del Estado, como la Dirección Federal de Seguridad, la Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales, la Policía Judicial Federal y las estatales, los policías municipales y el ejército; también generó una narrativa donde los activistas e inconformes supuestamente eran [...] pequeños grupos de cobardes terroristas, integrados por hombres y mujeres muy jóvenes [...] Surgidos de hogares generalmente en proceso de disolución, creados en un ambiente de irresponsabilidad familiar, víctimas de la descoordinación entre padres y maestros, mayoritariamente niños que fueron de lento aprendizaje; adolescentes con un mayor grado de inadaptación en la generalidad, con inclinación precoz al uso de estupefacientes en sus grupos, con una notable propensión a la promiscuidad sexual y con un alto grado de homosexualidad masculina y femenina; víctimas de la violencia; que ven muchos programas de televisión [...] Así lo externó Luis Echeverría durante su IV Informe de Gobierno, en septiembre de 1974 (DGME, 2023, p.12).

En distintos capítulos (“Soñaron con asaltar el cielo”, “Maestras, maestros, recuperemos nuestra historia”, “México, un país en proceso de emancipación”, “Las antiguas conquistas de nuestra libertad” “Ya tenemos la independencia, general, ahora díganos qué hacer con ella”), se hace un recorrido desde la promulgación de la Constitución de 1917 hasta la década de los setenta, narrando la conformación de

movimientos sociales y guerrilleros con la participación del magisterio. También se habla de la lucha por los derechos, destacando y enunciando los *Derechos de niñas, niños y adolescentes*, así como planteando los cuestionamientos de si las y los docentes, las y los estudiantes conocen tales derechos, y si estos se relacionan con la historia individual y familiar de infancias y adolescencias.²² Por otro lado, se incluye una narrativa histórica sobre la configuración del Estado mexicano, desde los pueblos originarios hasta la “Guerra sucia”, periodo en que refiere al “Estado autoritario” como ejecutor de prácticas arbitrarias (tales como la desaparición forzada, el asesinato, los “Vuelos de la muerte”, el control de la información en los medios de comunicación, el despojo de las causas sociales, las políticas represoras) y de simulación, con “la intención de secuestrar la memoria y el imaginario popular, pretendiendo perpetrar la existencia de las sombras descoloridas” (DGME, 2023, p.17).

De manera metafórica se refiere la búsqueda de familiares desaparecidos que encabezó Rosario Ibarra de Piedra²³ y se promueve el “cultivar la memoria” generando pensamiento crítico en las y los alumnos, consecuencia del que desarrollaron las y los maestros, teniendo presente que, “como docentes, no podemos desarrollar nuestro pensamiento crítico sin una conciencia de clase y sin una memoria histórica completa, sin censuras, sin quiebres, sin mezquindades” (DGME, 2023, p.24).

También se convoca a recuperar “nuestra historia” presentando al “magisterio mexicano como protagonista de revoluciones” (DGME, 2023, p. 25) y como participante “en las grandes transformaciones del país acompañando y formando parte de cada

²² Los Derechos de niñas, niños y adolescentes son referidos de la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, y se enlistan: A la vida, a la paz, a la supervivencia y al desarrollo. De prioridad. A la identidad. A vivir en familia. A la igualdad sustantiva. A no ser discriminado. A vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral. A una vida libre de violencia y a la integridad personal. A la protección de la salud y a la seguridad social. A la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. A la educación. Al descanso y al esparcimiento. A la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura. A la libertad de expresión y de acceso a la información. De participación. De asociación y reunión. A la intimidad. A la seguridad jurídica y al debido proceso. De niñas, niños y adolescentes migrantes. De acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (DGME, 2023, págs. 27 y 28).

²³ “María del Rosario Ibarra de la Garza, conocida como Rosario Ibarra de Piedra fue una activista, fundadora de una de las primeras organizaciones de madres, padres, familiares de desaparecidos, y pionera en la defensa por los derechos humanos, la paz y democracia en México a partir de la desaparición forzada de su hijo Jesús Piedra Ibarra, acusado de ser presunto integrante del grupo guerrillero “Liga 23 de Septiembre”. (25 de noviembre de 2023). Sitio web de la CNDH. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos. México. Defendemos al pueblo. <https://www.cndh.org.mx/noticia/nace-maria-del-rosario-ibarra-de-piedra-pionera-en-la-defensa-de-los-derechos-humanos-la>

proceso histórico en busca de mejoras educativas y sociales” (DGME, 2023, p.26). Posteriormente, se plantea que “la lucha popular no se detuvo”, cuando:

[...] la ciudadanía logró acabar con el régimen de partido de Estado y abrió cauce a la alternancia y a la democracia. La organización y lucha de todos estos sectores han logrado avances y conquistas invaluable. La sociedad mexicana es hoy una sociedad más libre, democrática, incluyente, tolerante y respetuosa de los derechos de todxs (DGME, 2023, p.36).

Y, que ante,

[...] múltiples recorridos históricos, siempre serán las maestras y los maestros quienes, desde su autonomía profesional y el currículo, deciden qué, cómo y, sobre todo, para qué se enseñan procesos históricos e intrahistóricos de nuestra patria (DGME, 2023, p.37).

En los subsiguientes capítulos, “La enseñanza de la historia presente” y “La reforma educativa de 2013 y sus efectos liquidadores”, se plantea la transformación de la realidad haciendo un recorrido desde el presente en el sentido de “sacar la educación neoliberal de las cabezas de todxs” (DGME, 2023, p.59). En varios capítulos se moviliza la noción de memoria histórica, entre ellos “¿Cómo reconocer las subalternidades que me rodean?”, para evitar legitimar injusticias e integrarse a sistemas hegemónicos, y “El programa analítico como mecanismo para el reconocimiento de las subalternidades”, donde se establece, como pedagogía popular y estrategia de contextualización, al referido *Programa analítico*²⁴, que se propone impulsar una democracia que parta de la visibilización de la diversidad a través del codiseño curricular como ejercicio de libertad pedagógica.

En las “Reflexiones en torno a la creación de didácticas decoloniales”, se enuncian aspectos para considerar la promoción de procesos de reflexión, la autonomía y la crítica en la comprensión del mundo y el desarrollo de didácticas propias, evitando caer en modelos educativos planteados en el siglo XVII, que se considera caracterizaban al adoctrinamiento epistémico. Todo esto se manifiesta para aproximarse a brindar una opción educativa que

²⁴ “El programa analítico es una estrategia para la contextualización que los maestros, como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y, en particular, de su grupo escolar. En el entendido de que un cambio curricular cobra vida en las aulas, habrá de reconocerse que los maestros siempre han realizado adecuaciones a lo establecido en los programas oficiales para adaptarlo a las condiciones particulares del trabajo que hacen con sus alumnos” (SEP, 2022, p.25).

[...] configura una nueva narrativa, un nuevo discurso, una nueva forma de pensar y de educar, enseñar y evaluar, que se diferencia de los modelos educativos y estrategias pedagógicas configuradas por los enfoques y paradigmas modernos. (DGME, 2023, p. 183).

2.2.1. La Caída de *Tenochtitlan* y la Conquista española, temas históricos abordados en la performance

Es fundamental resaltar la visión de la SEP en *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro* respecto a la Caída de *Tenochtitlan* y la Conquista española, temas históricos abordados en la performance:

La conquista significó una catástrofe histórica, social, cultural, demográfica y religiosa para los pueblos originarios mesoamericanos que vieron cómo su cultura, su religión y sus costumbres eran destruidas. En su lugar se imponía un nuevo orden social, otros gobernantes y renovados tributos, así como una religión única: la católica, y una lengua diferente: el español. Generó, también, una sociedad de castas, opresiva, que esclavizó a los indígenas y a los africanos que fueron traídos ante la enorme mortandad provocada por la conquista, que les quitó sus tierras, que los hizo tributarios y los repartió entre los conquistadores y colonos para explotarlos mediante la encomienda, el repartimiento y el servicio personal. Todo ello no era otra cosa que trabajo forzado y esclavo en un orden social que impuso su idioma, su cultura, su religión, sus leyes e instituciones, pero que no pudo acabar con la identidad y la organización de las comunidades originarias. Los pueblos indígenas originarios no fueron totalmente derrotados. Desde el primer momento resistieron.

Esa resistencia preservó buena parte de su cultura, tradiciones y formas de organización y gobierno. Favoreció también la defensa de su lengua y de las relaciones comunitarias que les daban identidad como pueblos. Incluso, comunidades como los mayas, los yaquis y los lacandones, rechazaron las embestidas de los conquistadores y no fueron derrotados durante los tres siglos que duró el régimen colonial, ni tampoco durante el siglo XIX una vez que cayó ese régimen (DGME, 2023, p.30).

A lo largo de *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*, se proponen maneras de realizar los planteamientos expuestos a través de actividades con estudiantes en las aulas. Estas pudieran considerarse estrategias para el ejercicio de las memorias donde el gobierno también es actor en la configuración de la memoria pública que ha atendido las violaciones a los derechos humanos, las luchas sociales por la democratización y la transmisión intergeneracional para la reapropiación de lo que, a través de este material de la política educativa sobre el deber y derecho a la memoria, se llama “nuestra historia” y la “construcción de una narrativa” de “democratización social

y construcción de paz” “para empezar de nuevo”, como se ha planteado en el *Mecanismo de Impulso a la Memoria*.²⁵

Esto implica que en el enfoque pedagógico actual se consideren las contribuciones a realizar ejercicios de memoria pública, por medio de actividades académicas, culturales y de difusión, como se promoverán en el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (LGMPVGDH, 2023, artículo 11. XII. p. 15), así como el compromiso de tener presente las repercusiones posibles en las infancias en el deber de la memoria y ejercicio del derecho a la memoria promovidos en la actual política educativa de la SEP.

Este recorrido por las formulaciones del libro para maestras y maestros permite acercarse a las implicaciones pedagógicas y didácticas de la política educativa actual, que tiene el compromiso explícito de configurar una nueva narrativa, un nuevo discurso, una nueva forma de pensar y de educar, enseñar y evaluar, una pedagogía de la memoria (LGMPVGDH, 2023, artículo 23, p.15; DGME, 2023, págs. 24, 59 y 183).

2.3. El lugar del INEHRM en las nuevas políticas de memoria

Como se ha dicho, en la *Política Pública de Memoria* se plantea como necesaria la reconstrucción, transmisión y divulgación de la memoria histórica con un enfoque de derechos humanos diferenciado y transformador de hechos victimizantes. Hasta el momento, se han mencionado a la Secretaría de Gobernación y la Secretaría de Educación Pública como las principales encargadas, directoras, implementadoras, promotoras y atentas de captar las demandas y necesidades de la sociedad de tal política.

No obstante, la Secretaría de Cultura también es un agente importante, a través del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), que realiza actividades académicas y de difusión como la edición de libros. Entre los temas que ya han sido parte de sus iniciativas están: guerrilleros y guerrilleras, militantes,

²⁵ Las siguientes enunciaciones configuran parte de “la verdad que se había ocultado hasta ahora”: el “magisterio mexicano como protagonista de revoluciones”; el magisterio ha participado en movimientos sociales y guerrilleros así como en las luchas sociales por los derechos para exigir justicia social y la búsqueda de la democracia en interrelaciones sociales; el magisterio es actor “en las grandes transformaciones del país acompañando y formando parte de cada proceso histórico en busca de mejoras educativas y sociales”; el magisterio ha legado una “herencia cultural revolucionaria y transgresora”; el magisterio ha experimentado procesos represivos, violencias de Estado y violaciones graves a los derechos humanos”. (DGME, 2023, págs. 25 y 26).

personas desaparecidas durante la “Guerra sucia” y testimonios de familiares, El Halconazo, los derechos humanos y la lucha por la democracia (CAVEHIJVDH, 2023, p. 60). Esta institución también tiene la encomienda de colaborar en la organización de actividades académicas, culturales y de difusión que contribuyan a los ejercicios de memoria pública (LGMPVGDH, 2023, artículo 11, XII. p. 11).

Considerando la enunciación del interés superior de la niñez, aunque hasta el momento se ha referido a las repercusiones posibles y a las garantías procesales o derecho a procesos justos, así como que se ha mencionado la transmisión intergeneracional, lo que incluye a las infancias (LGMPVGDH, 2023). Todas estas afirmaciones son relevantes para entender la posibilidad de realizar la performance “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” como práctica de educación artística, resultado de la vinculación entre docentes y artistas que partieron de las memorias de un grupo de educación infantil con diversas edades, inscritos en diferentes escuelas, que participaron en el espacio público e hicieron explícita la condición de politicidad.

El Área de Historia para niños del INEHRM (2019, págs. 1 y 2) se creó a mediados del año 2019 y terminó sus actividades a principios de 2020. Consideraba la historia como un componente de la formación humana, en el que, a través de la comprensión de la realidad de la que se es partícipe, se puede reconstruir, conocer y se la puede apropiar, en la integración de la identidad infantil. El Área se planteó el objetivo de “construir un discurso histórico capaz de ser comprendido y asimilado por la mayor cantidad de niños posibles” haciendo llegar “a todo el pueblo mexicano, en particular al infantil, la cultura e historia de México”, de manera “atractiva, divertida y familiar”, con medios disponibles y materiales artísticos de “la mejor calidad discursiva”. Esto sucedería a través de la interacción con jóvenes expertos, “evitando resultados que parezcan escolares” y “elevando la calidad artística de los mismos”. También se propuso reunir información histórica de diversas fuentes y formas de transmisión para producir guiones discursivos accesibles a la infancia en un amplio abanico de materiales, realizados por profesionales, dirigidos a la población infantil diversa, atendiendo a sus intereses. En ese sentido, buscaba la creación de una colección de novelas gráficas de alta calidad, por jóvenes artistas profesionales, que recorrieran la historia de México en el sentido de la divulgación de la historia infantil, para propiciar el interés en el conocimiento histórico, su problematización de manera crítica y el vínculo con el presente, potenciando la

pertenencia e identidad nacional. En ese marco, el Área de Historia para niños del INEHRM tuvo la iniciativa de:

Realizar un evento para niños con el objetivo de que todos los asistentes entren en contacto con la historia de México y sus tradiciones de manera entretenida, favoreciendo así su interés por las mismas. [...] servirá, además como una forma más de dar a conocer al INEHRM y lo que aquí se realiza, estableciendo un diálogo con los niños, a través de referentes que les sean familiares, con perspectivas que les resulten interesantes, a fin de que sientan como suyo el presente mexicano del que forman parte. [...] el acercamiento al conocimiento del pasado se realizará por medio de diversos espectáculos y talleres. Invitaremos a participar a jóvenes expertos en diversas disciplinas artísticas para entregar a los niños un trabajo profesional realizado con mucho cuidado y supervisado por el personal del INEHRM. De esta manera brindaremos a los niños los más diversos materiales artísticos de contenido histórico, de la mejor calidad discursiva posible. (2019, págs. 1 y 2)

Con base en lo anterior, el Área de historia para niños del INEHRM se planteó realizar el “Carnaval de historia para niños”, abordando el tema del pasado indígena, e incluyendo al proyecto escolar de educación primaria del que formaba parte.

Tanto el diseño del Área de historia para niños del INEHRM y las actividades que se planteó realizar, así como la inclusión del proyecto con el que inició el proceso de creación de la performance, se aproximaron a los objetivos de transmisión intergeneracional para la reapropiación de “la construcción de una nueva narrativa como instrumento de democratización y construcción de paz” (CAVEHIJVDH, 2023, p. 55). Por otra parte, en la *Ley General de la Memoria Pública sobre las violaciones graves de los derechos humanos*, promulgada cuatro años después de la performance, en el artículo 11, fracción XII, enuncia que corresponde al INEHRM, el ejercicio de memoria pública, así como la organización de actividades culturales y de difusión (LGMPVGDH, 2023, p. 11). También hay lineamientos comunes a lo planteado por la SEP en *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*, en el sentido de una configuración de “una nueva narrativa, un nuevo discurso, una nueva forma de pensar y educar” (DGME, 2023, p. 183), y coincide con la manera en que tal material a docentes aborda la Caída de *Tenochtitlan* y la Conquista española, como se refirió anteriormente, lineamientos publicados cuatro años después de la performance. Es probable que todos fueron procesos simultáneos en la configuración de la actual política educativa sobre el deber y derecho a la memoria.

En ese marco, el Área de historia para niños documentó en todo momento la construcción de la performance, mediante registros audiovisuales, fotográficos y audios; también llevaba una lista de asistencia durante todos los ensayos y se mantuvo presente

en cada sesión. Así, los procesos de construcción de la memoria colectiva de la performance se registraron digitalmente, como se ha dicho, por infancias y familiares participantes en ella y de manera institucional²⁶, lo que sigue evidenciando la confluencia con el contexto actual de la *Política Pública de Memoria*. Evidentemente hay una sincronía entre la realización de la performance, desde el proyecto escolar que le dio origen hasta la presentación, y las acciones emprendidas por las políticas públicas de memoria. A continuación, me detengo en la creación del primer repositorio nacional digital de México con temas seleccionados para comprender la riqueza cultural e histórica de México por infancias y adolescencias, que podría considerarse otro punto de partida en las pedagogías de la memoria en el país, también realizado por iniciativa del actual Gobierno de México.

2.3.1. El programa *Repositorio Nacional Digital Memórica. México, haz Memoria*

Otra creación institucional importante en este período es la creación de *Memórica*, un organismo gubernamental dedicado a la promoción de políticas de memoria. En el documento oficial *Política Pública 2019-2024 Memórica. México, haz memoria* (OPRCMHCM, 2021, p. 11) se plantea que el 19 de noviembre de 2018 el Gobierno de la República mexicana presentó el proyecto de creación de la Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México (CMHCM).²⁷

En ese documento se señala que uno de los objetivos de la CMHCM es la creación del programa *Repositorio Nacional Digital Memórica. México, haz Memoria*, cuya gestión y desarrollo corresponde a

[...] la Dirección General de la Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México, la cual, mediante la colaboración y participación de instituciones públicas y privadas, dentro y fuera de nuestras fronteras, podrá concentrar y difundir el patrimonio

²⁶ Secretaría de Cultura (2019, 5, diciembre). *Invita el INEHRM a Carnaval de Historia para niñas y niños este 6 de diciembre* <https://www.gob.mx/cultura/prensa/invita-el-inehrm-a-carnaval-de-historia-para-ninas-y-ninos-este-6-de-diciembre>
Secretaría de Cultura (2019, 6, diciembre). *Carnaval de Historia para niñas y niños* <https://www.cultura.gob.mx/regiones-de-mexico/centro/detalle.php?act=229611>
INEHRM (2019, 12, diciembre). *Carnaval de historia para niñas y niños* <https://www.facebook.com/watch/?v=525927961335043>

²⁷ El 30 de noviembre de ese mismo año fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el decreto por el que se reforma, adiciona y derogan disposiciones de la *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal* en el artículo 8, párrafo 3°, fracción III, que establece las atribuciones de la CMHCM en el *Reglamento de la Oficina de la Presidencia de la República*, Capítulo Quinto, artículo 37, que corresponde a las Coordinaciones Generales, fracciones 1-12.

documental, al tiempo de colocar al alcance de un público general y especializado la riqueza histórica, artística y cultural de nuestro país. (OPRCMHCM, 2021, p. 11 y 12)

El programa se dirige a instituciones consideradas estratégicas, en el sentido de la disponibilidad y accesibilidad para la difusión del patrimonio histórico y cultural de México, sean públicas, privadas, nacionales e internacionales (OPRCMHCM, 2021, p. 4). El programa *Repositorio Nacional Digital Memórica. México, haz Memoria* forma parte del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, en el Eje 1, Política y Gobierno, titulado “Hacia una democracia participativa”. Fue diseñado acorde a criterios de la *Metodología de Marco lógico* que se enuncia como una de las herramientas internacionales y de las autoridades responsables de la planeación nacional de desarrollo. Las estrategias de diseño, desarrollo, implementación y líneas de acción han tenido la participación de un grupo de expertos, según se precisa en la *Política Pública 2019-2024 Memórica. México, haz memoria* (OPRCMHCM, 2021, p. 15).

También en *Política Pública 2019-2024 Memórica. México, haz memoria* (OPRCMHCM, 2021, p.7), se expone parte del contexto internacional que define tal proyecto de política pública. En ese documento oficial se considera que alrededor del mundo la dignidad humana fue vulnerada por acontecimientos históricos como los conflictos militares, las dictaduras, las situaciones de violencia sistemática y/o de género durante el siglo XX, y que esto condujo a una medida de visibilidad y de reparación: la verdad como un derecho de justicia. La verificación de los hechos desde una perspectiva histórica coloca al centro a un concepto historiográfico: la memoria histórica, entendida como la “memoria colectiva de las personas y/o los grupos de la sociedad para valorar el pasado en el que esta se inscribe” (OPRCMHCM, 2021, p.7).

Este concepto se vincula a los archivos históricos, a los que considera como los depositarios de la memoria que posibilitarán el análisis histórico para estudiar y comprender el presente recurriendo a su relación con el pasado. Esto da origen “a un nuevo derecho cultural: el de la memoria” (OPRCMHCM, 2021, p.8), en la apuesta por los principios de igualdad y no discriminación, en el sentido del *Programa Memoria del Mundo* establecido en 1992 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que respondió a la necesidad de proteger en varias partes del mundo el patrimonio documental del saqueo, dispersión, comercio ilegal, destrucción, espacios inadecuados, entre otros riesgos (OPRCMHCM, 2021, p. 8).

Según la *Política Pública 2019-2024 Memórica. México, haz memoria*, el derecho a la memoria histórica actualmente busca

[...] promover una sociedad más democrática desde la transparencia y la reconciliación en la que los archivos históricos, como concentradores de conocimiento y extensiones de la memoria, juegan un papel esencial. [...] [S]e ubica como un entendimiento del pasado-presente que se encuentra en proceso de construcción de una práctica social para corregir los falsos recuerdos y prevenir el olvido (OPRCMHCM, 2021, p. 8).

Señala como “problema central [...] la ausencia de un mecanismo de difusión que, desde un solo lugar, muestre a los ciudadanos el patrimonio histórico, artístico y cultural que resguardan acervos documentales dentro y fuera de México” (OPRCMHCM, 2021, p. 8), que llevan a “la desvalorización del patrimonio histórico y el desconocimiento del derecho a la memoria histórica” (OPRCMHCM, 2021, p. 9).

Por ello, para este programa son fundamentales la concentración y preservación de la riqueza histórica y cultural de México, es decir, su patrimonio documental; las estrategias para la disponibilidad y accesibilidad del público general y especializado; la difusión del patrimonio histórico y cultural documental de México. Por medio de diversos soportes tecnológicos, característicos de la actual era de la información, 73 instituciones públicas nacionales, 11 instituciones públicas internacionales, tres instituciones privadas nacionales, tales como archivos y comisiones nacionales, institutos, áreas culturales en diversas instituciones, secretarías, universidades, bibliotecas, museos, colecciones públicas y privadas a nivel nacional e internacional, trabajan en la construcción de metadatos de acuerdo a la normatividad establecida por el Archivo General de la Nación (AGN), considerado la cabeza de sector, con base en políticas de digitalización y catalogación (OPRCMHCM, 2021, págs. 10, 11, 12). Todo esto responde a que el

[...] interés y compromiso del Gobierno de la República, abraza, por una parte, el poder de los archivos y otros acervos documentales para el bien de la sociedad y, por otra, el desarrollo de una herramienta contra el olvido que dirigirá, con responsabilidad y transparencia, los esfuerzos colectivos en la construcción de la memoria histórica como un derecho fundamental de los ciudadanos (OPRCMHCM, 2021, p.12).

En la página oficial *Memórica. México, Haz Memoria* (Gobierno de México, 2021)²⁸ en la sección “Haz memoria”, hay un espacio con el título “Derecho a la memoria” que se dirige a difundir temas importantes por traer al presente, se invita a

²⁸ Gobierno de México. (2021, 3, septiembre). *Memórica. México, haz memoria*. <https://memoricamexico.gob.mx>

reconstruir el pasado y tejer historias, a recordar el derecho a la memoria. En él se precisan conmemoraciones del año 2023 y se despliegan infografías con diferentes temas²⁹.

En una de las infografías, “Literatura infantil: cuentos, leyendas, cómics e historietas”, se habla de la importancia de los relatos orales que después se escribieron y adaptaron al público infantil en forma de cuento, como poseedores de consejos y lecciones para la infancia que, a pesar de cambiar con el tiempo, mantienen elementos universales que trascienden y se adaptan. También se informa que *Memórica* cuenta con ejemplares de materiales para la infancia. Otra de las infografías es “Niñez de distintos personajes de la historia de México”, donde se afirma la dificultad de conocer sobre esta etapa y el interés social por el que se ha estudiado con mayor rigor a través de testimonios y reconstrucciones investigativas consultando archivos y fuentes de información para crear la historia de la infancia en grupos marginados.

Una de las infografías que más interesan a esta investigación es la que se titula “Infancia en México”. Ahí se plantean las generalidades de la historiografía de las infancias. Se destaca la siguiente afirmación:

La infancia por mucho tiempo se estudió bajo ciertos marcos de inferiorización social, lo que hacía ver a los niños como agentes de dependencia y vulnerabilidad. La niñez ha permitido crear espacios de análisis histórico que dan cuenta de dimensiones muy distintas: la vida privada, la contención familiar y su posible desestructuración. El abandono de los infantes y su maltrato los liga a una historia de sus propias vulnerabilidades y a una incorporación en una esfera pública y por lo tanto abierta, que implica la situación de calle. La historia de los derechos infantiles se teje entre sus experiencias familiares de violencia infringida, el maltrato y su resiliencia para enfrentar realidades desfavorables de recursos y de alimentación (Gobierno de México, 2021).

²⁹ Al momento de realizar este análisis, en 2023, los títulos de las infografías que no tienen que ver con las infancias (motivo de un análisis posterior) son: Archivo General de la Nación, la Comisión para la Verdad -con los siguientes subtemas: Desafíos para una Ley de Memoria para México, El Museo de la Memoria (mume), Sitios de Memoria en América Latina y el Caribe, Archivo Histórico de la Policía Nacional de Guatemala, Archivos relacionados con violaciones graves a los DDHH, La memoria como práctica social-, Desapariciones forzadas, Archivos sonoros de México, Archivos públicos de México, Diversidad LGTB, Riqueza bibliográfica mexicana, Ciudad y cine, Decena trágica, La Cuarta transformación, ¿Quiénes fueron los hermanos Flores Magón, Violaciones Graves a los Derechos Humanos, Gabriela Mistral, Patrimonio bicultural, Fotógrafas y fotógrafos mexicanos, Trayectos, viajes, caminos y viajeros, en México, Presencia del mundo indígena en la actualidad, Intervención francesa, La arqueología en México, Derechos de las Mujeres, Patrimonio de los archivos estatales y municipales, La grandeza de México, Conmemoraciones 2021, Soberanía alimentaria, 100 años de la Secretaría de Educación Pública, Memorias de reconciliación, Afrodescendientes en México, Materialidad del patrimonio digital, El Halconazo o jueves de Corpus, Ciencia en México, Mujeres en la historia de México, Insurgencia, La historia de las regiones de México, Primer aniversario de *Memórica*, Revolución mexicana, Movimiento estudiantil, Sociedad organizada, Andrés Molina Henríquez, La salud y la higiene, Historia ambiental y derecho a la memoria, Mujeres y derecho a la memoria.

En esa misma sección, se encuentra otra infografía bajo el título “Infancia y derecho a la memoria” que ofrece otra perspectiva:

Desde la época prehispánica y hasta nuestros días los niños y las niñas han sido verdaderos agentes históricos y han jugado diferentes roles en la sociedad: como aprendices, alumnos, trabajadores, beneficiarios de políticas gubernamentales, e incluso como esperanza de la nación. [...] En los últimos años ha sido posible reconstruir la memoria sobre las infancias del pasado. Lo anterior se ha logrado gracias al estudio de las escasas fuentes históricas producidas por las y los menores. Pero sobre todo por el análisis de documentos, publicaciones, pinturas y fotografías y toda clase de objetos que de manera directa o indirecta representan a este importante sector de la humanidad. Estos objetos históricos en los que basamos la memoria nos permiten dar cuenta de distintas realidades infantiles que han coexistido y de su importancia en cualquier comunidad, pero sobre todo abren la posibilidad de aprender del pasado para proveer un entorno más justo y equitativo para las niñas y los niños de México (Gobierno de México, 2021).

Los contenidos mencionados y todos los presentados en la página no están secuenciados, pero hay una priorización de temas seleccionados para comprender la riqueza cultural e histórica de México. Ante la diversidad de temas que conforman la historia compleja del país, *Memórica*, como repositorio digital nacional, brinda a especialistas e investigadores distintos recursos para búsquedas avanzadas y la localización de fuentes. Además, se precisa que el repositorio nacional

[...] está pensado para los docentes, que son el vínculo principal con los niños y los adolescentes, para que éstos comprendan y disfruten de la riqueza cultural e histórica de nuestro país. También brinda muestras de colecciones temáticas, exposiciones y objetos destacados con el fin de acercar al público, en general, al patrimonio histórico y cultural de México (Gobierno de México, 2021).

Ante el imperativo “Haz memoria” y la intención de propiciar resignificaciones de manera individual y colectiva para formar una identidad, que se enuncian en la página, se enlaza esta iniciativa de difusión de recursos digitales para hacer memoria con la configuración de la política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria que se planteó al inicio de este capítulo, en el sentido de la transmisión intergeneracional para la reapropiación, en este caso “de la memoria histórica y cultural de México” y al “patrimonio histórico y cultural de México”, (Gobierno de México, 2021).

En esa dirección, el repositorio nacional podría contribuir en la integración del diseño curricular, en el fomento de la pedagogía de la memoria y en la elaboración y difusión de un programa pedagógico, así como realizando actividades en el sentido del

ejercicio público de memoria, de la formación ciudadana, la formación del profesorado y otros servidores públicos (LGMPVGDH, 2023, págs. 11 y 15).

La página oficial de *Memórica* plantea un enfoque en el que las infancias son vistas como agentes históricos desde la época prehispánica; menciona la generación de fuentes históricas y la reconstrucción de memoria sobre las infancias para dar cuenta de una realidad infantil, la importancia de todas las comunidades, la historiografía de las infancias, la necesidad de no olvidar experiencias infantiles, la importancia de proveer un entorno más justo y equitativo para las infancias, y el poder de los archivos con contenido infantil. Pero no se hace referencia sobre la construcción memoria histórica de manera colectiva o individual por las infancias.

2.4. Las tensiones presentes en las políticas de memoria

Dentro de la “política de verdad, memoria, reparación y garantías de no repetición como compromiso histórico y moral”, del *Mecanismo de Impulso a la memoria*, la realización de la performance se podría considerar una propuesta sencilla o un incipiente encuentro para la construcción de memoria pública, quizá una contribución al debate y diálogos públicos, inscripto en las marcas institucionales que posibilitaron el evento.

Esto orienta la transmisión intergeneracional para la reapropiación de lo que se considera “nuestra historia”, para “quebrar el círculo”, “empezar de nuevo” en la “construcción de una nueva narrativa, como instrumento de democratización y construcción de paz” (CAVEHIJVDH, 2023, p. 55), como sucedió en el contenido del relato planteado durante la performance. Un acto que se planteó inicialmente desde el aula de una escuela se suma, y en parte puede verse como aquello que se estaba gestando desde hace tiempo, a una política diferente de la memoria, como la que expresan los elementos pedagógicos de *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*, que se relacionan con el *Plan de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria*. De igual manera, en ese marco se puede entender la performance como un ejercicio de los *Derechos de niñas, niños y adolescentes* en el espacio público (DGME, 2023).

El relato oficial plantea que, desde los pueblos originarios hasta la “Guerra sucia”, periodo en que refiere al “Estado autoritario”, la enseñanza de la historia presente y la noción de memoria histórica deben dirigirse a la transformación de la realidad desde una democracia en la educación, resultado de ejercicios de libertad pedagógica y del

codiseño curricular para la configuración de una nueva narrativa. La Caída de *Tenochtitlan* y la Conquista española son planteados como “una catástrofe histórica, social, cultural, demográfica y religiosa de los pueblos mesoamericanos” (DGME, 2023, p.30), y en esa misma línea se ubican los temas históricos esbozados en la performance.

En tal relato oficial, la destrucción, la imposición, la esclavitud, la explotación y la apropiación indebida del territorio en un régimen colonial no derrotaron a las comunidades y pueblos originarios por su resistencia y defensa de su lengua, que coincide con movimientos de identidad originaria, de búsqueda de una esencia nacional, y de las acciones de la memoria para defender y transmitir el patrimonio material e inmaterial oficial.

En el programa *Repositorio Nacional Digital Memórica. México, haz Memoria* el “Derecho a la memoria” considera a la literatura infantil destacando la importancia de los relatos orales para las infancias, a quienes se considera agentes históricos en la historia de México (OPRCMHCM, 2021; Gobierno de México, 2021). Así, la realización de la performance no se planteó como una práctica social de memoria en un marco de disputas con la perspectiva oficial, sino en los marcos institucionales de estas políticas de memoria en México.

Con base en todo lo anterior, surgen algunos cuestionamientos respecto a la implementación de la actual política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria en México con infancias. Por una parte, la posibilidad de construir memorias colectivas por infancias no se ha presentado en la política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria; por otra parte, la posibilidad de hacer memoria en un grupo escolar infantil fue recuperada por el Área de Historia para niños del INEHRM, lo que puede considerarse una forma de democracia participativa y no solo un derecho cultural dado por el Estado, pero fue un ejercicio que no podrá repetirse en ese instituto, porque el área fue cerrada semanas posteriores a la presentación pública de la performance.

Desde esta óptica se puede analizar la utilización de registros digitales por y sobre infancias que participaron en la performance, que quisieron documentar la participación infantil y también justificar su propio accionar.

La argumentación de la propuesta para la enseñanza de la historia con infancias, como práctica social y cultural, que diseñó el Área de Historia para niños del INEHRM, en la que se incluyó el proyecto escolar que dio origen a la performance y luego la performance, puede ser cuestionada por la manera en que se entiende la memoria

histórica en el campo disciplinar de la historia y en la lógica en la actual política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria. Por ejemplo, el planteo de la necesidad de que las prácticas sociales corrijan los falsos recuerdos y prevengan el olvido, abre diversas preguntas sobre las políticas de memoria que se planteó el Área: ¿cómo se están pensando las construcciones de memorias por infancias? ¿Son parte de esa “corrección del olvido” o de los falsos recuerdos? ¿Qué espacios deja esa formulación a la experimentación y la creación? ¿Quién define cuáles son recuerdos correctos o falsos? ¿Qué lugar se da a los procesos de aprendizaje y de construcción de memorias colectivas por parte de las nuevas generaciones?

Siguiendo algunas de las inquietudes de Paul Ricoeur (2010), los temas seleccionados para comprender la riqueza cultural e histórica de México por infancias y adolescencias evidencian que se produce una institucionalización de la memoria en torno a ciertos temas y no otros. La memoria vista como patrimonio para el actual gobierno, ¿se construye como producto cultural y promoción de memorias? A nivel nacional, ¿se construye una memoria conmemorativa? La memoria convertida en un imperativo, ¿qué produce? ¿El riesgo es dirigirse a la tiranía de la memoria? Son preguntas amplias, que no puedo abordar en esta tesis, pero que quedan resonando para las indagaciones que se presentan en los siguientes capítulos, que se abocan a lo que produjo la performance en el INEHRM.

Capítulo 3. Consideraciones teórico-metodológicas sobre memoria y performance

En este capítulo, presento las categorías centrales con las que trabajé en esta investigación. En primer lugar analizo la noción de memoria y su papel en la actual política educativa. En segundo, presento la categoría de performance de memorias construidas por infancias. En un tercer momento, me detengo en las decisiones metodológicas que tomé para su estudio y en una breve reflexión teórica y metodológica a partir de la que se hizo el análisis de los registros del corpus. Finalmente, planteo las estrategias analíticas que puse en juego para el trabajo con el corpus de registros sobre la performance del “Carnaval”.

3.1. La memoria

En la investigación que estoy presentando, una y otra vez volví a preguntas centrales, que desbordan lo que se puede abordar en una investigación pero que resuenan para pensar el problema que me interesa: ¿qué es la memoria? ¿Existe más de una memoria? Más en concreto, ¿qué concepciones de memoria se desplegaron en los procesos de configuración de la actual política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria? Las historias que se configuran y registran de diversas maneras, como las memorias que se construyen en torno a ellas, son patrimonios culturales que es necesario reconocer, visibilizar, respetar, proteger y promover en una sociedad democrática. Estas historias son narradas, escuchadas y reproducidas en distintos artefactos culturales y por medio de prácticas que involucran los cuerpos. Son parte de una cultura heredada, reapropiada por las infancias; se recrean a través de nuevas narraciones resultado de la creatividad colectiva infantil, se organizan realidades y se crean nuevas experiencias de las historias que han escuchado niñas y niños, quizá con prácticas artísticas o a través del juego (Das, 2016).

En esa dirección, propongo reconocer que los hechos, al interior de las localidades, las comunidades educativas, las familias y su cotidianidad, brindan posibilidades de construcción de memorias. Podríamos reflexionar sobre lo sucedido en los espacios educativos locales, sus relaciones con las memorias y los olvidos que se han construido. En este sentido, es necesario preguntarnos, ¿cómo se practican las pedagogías de las memorias en las historias de las familias, en las comunidades educativas, en las localidades, en los territorios que rodean los procesos de subjetivación

de las infancias? ¿Cómo y quiénes pueden propiciar memorias críticas? ¿Cuál es el papel de los espacios educativos en la configuración de memorias colectivas en diálogo con las actuales políticas públicas sobre la memoria en México?

También es necesario volver a plantear la pregunta: “¿qué lugar ocupa la memoria en la vivencia de la población?” (Jelin, 2017, p. 276). Dentro de esa pregunta, mi interés específico como educadora han sido las infancias, y entonces doy un paso más: ¿cómo esta memoria influye en las infancias? Esto cobra más importancia porque las infancias no han sido incluidas de manera prioritaria en la política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria planteada por la política pública. De ahí que sea necesario reflexionar en torno a cómo la *Política Pública de Memoria* produce afectaciones en la formación de las infancias. Para promover el cuestionamiento de la actualidad y la elección de una posición ética, podemos volver a los planteamientos de Jelin y Vinyes (2021), ya señalados anteriormente, pero que pueden verse con otra luz después del análisis de los marcos que proponen las leyes y programas oficiales:

Las señalizaciones memoriales no son exactamente históricas, son éticas, y en mi opinión ese debe ser el enfoque. [...] la utilidad de la memoria es para facilitar un posicionamiento ético ante los hechos acontecidos en el pasado. Para conocer lo que ya pasó ya tenemos disciplinas regladas. Y la intervención en la ciudadanía no es algo puntual —o no debiera serlo—, debe ser el resultado de una acción constante, eso es una política, complementar las diversas piezas que, entre ellas, constituyen un criterio de conocimiento. La señalización en un rincón de una ciudad encuentra su sentido complementario en una lección escolar o en un espacio del propio país o de otro, o de más señalizaciones en la misma ciudad que producen un relato integral (p. 97).

Las reflexiones sobre los procesos de construcción de memorias, por parte de quienes conviven con infancias, podrían plantearse respecto a la atención en las selecciones de huellas para conmemorar, preservar o conservar; a la posibilidad de crear entornos que favorecen u obstaculizan las rememoraciones; a la incorporación de experiencias humanas y afectividades, así como a los borramientos y silencios públicos, hallando lugar para las reflexiones autobiográficas. Por otra parte, podría reflexionarse la necesidad de activar memorias particulares, en lo individual y en comunidad, dando sentido al pasado con capacidad de respuesta y de transformación hacia democracias sin violencias, en diálogos intergeneracionales, reconociendo que existen narrativas diversas (Jelin, 2021).

En el sentido de producir tal reflexividad, sería fundamental ejercer las memorias con una clara estrategia de transmisión, intención pedagógica y sentido educativo reubicada en contextos de estructuras y procesos sociales más amplios y de mayor duración, identificando las memorias dominantes y las marginadas, propiciando conciencia ciudadana e incidencia colectiva. El objetivo es producir agentes de memorias en el ejercicio de los derechos humanos y de la democracia que se opongan a las violencias (Rubio, 2013; Dussel, 2018).

En la performance infantil de las memorias y en su investigación se propiciaron ejercicios de memorias. La noción de memorias (en plural, con sus recuerdos, silencios y olvidos) de las infancias participantes que se considera es la de construcción colectiva de un sentido en el pasado, que en su enlace con el presente se ha actualizado, relacionándose con el futuro deseado en el acto de recordar, olvidar y silenciar (Jelin, 2017). Esta construcción se produce con los contenidos del campo representacional, las narrativas y los narradores (Ricoeur, 2010; Podestá, 2007), lo que conduce al estudio de las prácticas narrativas en un proceso concreto (Ricoeur, 2013; Carrithers, 1995; Podestá, 2007; 2014). La perspectiva adoptada incorpora la perspectiva afectiva y corporal, como ya fue señalado con las referencias al conocimiento “hecho carne” (Stoler, 2010; Taylor, 2012), y también la asunción de la responsabilidad respecto del pasado (Ricoeur, 2010).

Una de las diversas posibilidades que se capta en el estudio de esta performance, es la de las pedagogías de las memorias mediante experiencias corporales expresivas que se ligan a otros futuros sin violencias, haciendo énfasis en la preocupación por el legado y la transmisión a otras infancias y a nuevas generaciones. La noción de derechos humanos y de los ejercicios de memorias se amplía, incorporando una perspectiva de ejercicio de derechos individuales y performáticos de incidencia colectiva, civil, cultural, infantil, en los procesos de construcción colectiva en los que se da sentido.

Estas referencias coinciden con la necesidad de reflexionar sobre la historia como si fuera un texto, abrir el pasado para construir futuro político que nos aleje del *continuum temporalizado* de la dominación vigente (Benjamin) y proponer un aprendizaje de la intersubjetividad de la experiencia de recordar como referente democratizador (Ricoeur), los que permitan establecer los presupuestos teóricos, éticos y políticos para una pedagogía de la memoria (Rubio, 2013, p. 12).

También es relevante la propuesta de construcción de memoria histórica desde las artes, que formula el colombiano Alexander Ruiz (2020). Él convoca a ciudadanos,

educadores e investigadores, a la creación y emergencia de relatos inéditos sobre el pasado personal y la memoria colectiva a partir de la experiencia, los recursos y fuentes de investigación como los relatos biográficos orales, visuales y pictóricos, en modos originales de producciones simbólicas y construcciones de narrativas colectivas. Ruiz asume que construir memoria histórica en y desde las artes no es un excedente de cultura o un lenguaje para elegidos, sino que es constitutiva de las formas de ser, crear, expresar, comunicar y encontrarse (2020, p. 1). Este autor considera que es:

[...] responsabilidad que en principio tendríamos los científicos sociales y educadores de enterarnos, reflexionar, estudiar y prepararnos para llevar al aula, al teatro, a la sala de música, al espacio de una instalación, y a los demás ámbitos de expresión-formación la historia reciente de la violencia política en nuestro país: su origen, multi-causalidad, actores y consecuencias.[...] El trabajo de quienes investigamos o enseñamos la historia reciente, de quienes promovemos la memoria histórica no es otro que el de reivindicar el mundo de las víctimas y las demandas de sus sobrevivientes; no es otro que el de restituir sus derechos —de manera concreta o simbólica- y en ese camino también asumimos como ciudadanos activos y constructores de paz (Ruiz, 2020, p. 14)

La referencia a la importancia del cuerpo y la afectividad y de la expresión artística en la construcción de la memoria se vincula a la segunda categoría en que se apoya esta tesis: la performance.

3.2. La performance

Para el análisis del “Carnaval” como una performance infantil de las memorias, formulamos algunas preguntas sobre el vínculo entre sujetos, cuerpos, poder y representación de la memoria. ¿Qué permitió hacer y ver la performance? ¿Hubo formas originales o auténticas en las prácticas expresivas realizadas en la performance? ¿Qué se gana con distinguir la performance, como un acto vivo que resultó de la reproducción de conocimiento corporalizado en el momento de su realización con infancias, artistas y colaboradores, y la memoria de la performance por medio de imágenes, descripciones documentadas, en el corpus del archivo que se estudia? ¿Hubo conocimiento corporalizado, un nuevo ‘original’ o una iteración en uno de esos momentos? ¿Los cuerpos hechos performance pueden ser parte del archivo en términos de producción de una historia? ¿El corpus seleccionado para el estudio de la performance contiene fuentes fiables y estables, cuando la performance es radicalmente efímera e inestable? ¿Qué lugares ocupan las memorias en las vivencias cotidianas de quienes participamos en la

performance según el archivo? ¿Qué huellas dejó el repertorio³⁰? (Taylor, 2016; 2012; Jelin, 2017; Rufer, 2018). Estas preguntas presentan cuestiones que empezamos a responder en este apartado y retomaremos a través del estudio del corpus más adelante.

A continuación, recuperamos planteamientos con base en los estudios de Diana Taylor (2011; 2012; 2016; 2023) para analizar al “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” como performance. Al tratarse de una práctica social que se configuró colectivamente en un contexto particular en el que niñas y niños de manera lúdica en prácticas artísticas participaron en la imitación de un carnaval, por invitación y disposición de las y los adultos que coordinaron el evento, al trabajo de Taylor, que se centra en prácticas artísticas y no aborda prácticas con infancias, se sumaron otros textos como “Programa para un teatro infantil proletario” (Benjamin, 2019, originalmente de 1928), los planteamientos del giro memorial de Elizabeth Jelin y Ricard Vinyes (2021), así como el trabajo sobre los archivos de Mario Rufer (2018).

Performance es una palabra relativamente nueva sin definición estable. La performance es una práctica expresiva que capta las acciones que suceden en ella que encierran diversas posibilidades simultáneamente. Involucra prácticas corporales como la de la representación o la imitación con el cuerpo, y también se invita a participar, a actuar y a recordar, a una o varias personas, para que, de acuerdo con las posibilidades de sus participantes, puedan continuar la experiencia. Así, en ella hay un desafío para quien realiza la práctica expresiva y desafío para quien decide participar colaborando para seguir la vivencia³¹.

De igual manera, performance refiere al ejercicio realizado por actores y espectadores que muestra y posibilita análisis en un espacio y tiempo designado. Expone una gama de comportamientos y prácticas corporales en una estructura propia que integra convenciones y estética específicas, lo que puede propiciar la manifestación de capacidades para pensar y hallar posibilidades, expresarse y actuar. Se relaciona de manera compleja con los sistemas de poder y puede ser una manera de ejercer poder con participación colectiva en su planteamiento.

Según Diana Taylor (2011; 2012; 2016; 2023), una performance, además de un acontecimiento artístico, también es un acto político ante las barreras institucionales y

³⁰ Para Diana Taylor (2016), un repertorio consiste en actos de transferencia corporalizados, a diferencia del archivo, que supone su registro y estabilización.

³¹ Performance puede usarse en masculino o en femenino (Taylor, 2012); nosotras decidimos usar la forma en femenino al considerar que se trata de una práctica expresiva (es decir, emplearemos la forma femenina de este sustantivo).

culturales, los valores sociales, religiosos, políticos, entre otros. Así, funciona dentro de un sistema de códigos y convenciones propios que trascienden sus límites, propicia que surjan varias prácticas artísticas y crea algo inesperado, efímero y vivo. La performance, sobre todo en los casos en que está involucrada en la producción de memorias históricas colectivas, como el caso que estoy analizando, tiene que reconocer las políticas y condiciones de la memoria en que se inscribe, y pensarse a partir de ellas.

Según los estudios del performance, en estas prácticas se conjugan distintas memorias, algunas hegemónicas u oficiales y otras emergentes. Para el presente estudio nos enfocaremos en las memorias que construyeron infancias acompañadas de docentes, académicos, artistas, activistas culturales, quienes colaboramos en los procesos de generación y recepción de imágenes para hacer una intervención educativa en prácticas artísticas infantiles fuera de aulas escolares (pero con origen en ellas), en otro espacio público, con registros materiales multimediales e inmateriales, que detallaremos en el capítulo 4.

La performance absorbe ideas, formas de decir y hacer de varias disciplinas, para comprender y conceptualizar el mundo. También propone visiones de varias disciplinas a través de la realización de la práctica expresiva, que siempre es diferente a las prácticas cotidianas. Su modo de conocer, su proceso, su modo de transmitir, son medios para intervenir en el mundo, de internalizar actos de otras y otros, con posibilidad de cambio, crítica y creatividad; igualmente presenta la oportunidad de reactualizar tal práctica expresiva, incorporando contenidos y actos, repitiendo e imitando, de donde se puede enunciar que a partir de ella se realizan acciones reiteradas. Es decir, genera y transmite conocimiento a través de la acción del cuerpo y del comportamiento social en relación con discursos culturales, lo que puede suceder repetidamente.

Así, una performance circula gestos, movimientos, danza, narración oral, canto, saberes efímeros no reproducibles, que se pueden imitar, tales como memorias corporales y técnicas mnemónicas performáticas. Opera como actos vitales de transferencia, a través de acciones reiteradas, es decir, se trata de comportamiento reiterado, re-actuado, re-vivido con el que se construye repertorio de gestos y significados. Las acciones conforman un repertorio en coreografías de sentido que incorporan actos representados, estructuras y códigos mediatizadas por procesos de selección, memorización, internalización y transmisión de conocimiento.

Una performance está centrada radicalmente en el cuerpo del artista. El cuerpo es una mediación: a través de él se transmite información y un mensaje, participa en la

circulación de imágenes. De esa manera, los actos corporales mantienen, transforman, reinterpretan, la tradición creada o recreada y se reactualizan en un escenario social reactivado por actores y espectadores, en el que se crean efectos en las subjetividades correspondientes y se detona afectividad.

Desde los estudios de Taylor, se recuperan representaciones y afectos que son producto de fuerzas sociales (género, sexualidad, raza, clase, pertenencia, en nuestro caso, edad y vulnerabilidad histórica y socialmente construida de las infancias) que crean cuerpos minoritarios. El propio drama es escenificado, reconoce las normas construidas que percibe divergentes, las plantea y en ocasiones asume, es decir, no siempre las considera impuestas.

La performance transmite “conocimiento corporalizado” (Taylor 2023) o “cognición corporalizada” (Taylor, 2016), en el que el cuerpo es el eje central. Los repertorios o expresiones corporales son materiales miméticos, actos vivos, gestos, narración oral, movimiento, danza, canto, melodías, ideas, frases, formas de hacer (hablar, talleres, diversos procedimientos). También son comportamiento humano, prácticas corporales, juegos, enunciaciones (creatividad de usos del habla y formas particulares de expresión) y actos rituales. Se trata de comportamientos reiterados. Los comportamientos propios (incluyendo el de la docente-investigadora) también son objeto de análisis para reevaluar los saberes, cuestionar y replantear, con fuentes válidas de conocimiento: la performance involucra a los cuerpos de quienes actúan y de quienes no están en el escenario pero están en la escena.

Tales huellas que se crean corporalmente configuran memorias corporales, memorias culturales, memorias sociales, que persisten en el tiempo, se transmiten y preservan. Con base en tales planteamientos, podemos reconocer y analizar la construcción de conocimiento corporalizado y de las memorias corporalizadas. Esto se hará a través de la descripción de la creación performática de la materialidad de los registros multimedia del archivo, de la configuración del corpus para analizar los elementos y de los repertorios con mayor detalle.

Los actos vitales de transferencia (un acto, hacer algo, dar un testimonio) transmiten identidad, saber social, verdad, memoria. Entonces son actos de transmisión que no captan lo “en vivo” pero dan continuidad a los saberes, se transmiten a través de acciones reiteradas. Por ello se focalizan en la experiencia colectiva, y la participación de actores sociales se ensaya y reitera rompiendo la convencionalidad y la normatividad de un contexto por medio de actos simbólicos, lo que propicia distancia crítica. Las

personas participan en una comunidad en contextos específicos, de las historias y las memorias, y así se establecen vínculos con posibilidad de transmisión de generación en generación.

Taylor propone, como ya se señaló, una diferencia entre el repertorio de la performance y el archivo de la performance. Para ella, el archivo y repertorio son formas legítimas de conocimiento y memoria colectiva, pues son sistemas de transmisión y preservación de la memoria de las expresiones corporales, convirtiéndose en un lente metodológico con dimensión social y en un lente epistémico para analizar prácticas culturales.

3.2.1. El estudio de la performance de las infancias

A partir de estas reflexiones, proponemos la hipótesis de que el “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” es parte de una performance infantil de las memorias. Rompió barreras áulicas, disciplinarias, metodologías de estudio o de las pedagogías por proyectos, fuentes de conocimiento, objetos de análisis y sistemas de transmisión. Sus registros integrados en un archivo son resultado de construcciones propias o personales mediadas con significados diversos e inestables, que lo convirtieron en algo diferente al ser interpretado, legitimado y resignificado apreciando lo performático. Tuvo una configuración efímera, que puede verse en sus repertorios y en las memorias inmateriales a la par que en sus soportes materiales. Ambos se exponen en el corpus con registros multimediales. Están determinadas por una propia política de archivo, “en función de compromisos emocionales y políticos con el pasado y el futuro” (Jelin, 2017), a partir de la implicación en la práctica expresiva con prácticas corporales, desde el proyecto escolar hasta la investigación educativa, lo que se detallará posteriormente.

Los registros del proyecto escolar que antecedió a la performance recuperan apropiaciones individuales y colectivas resultado de actividades escolares, tales como asambleas, indagaciones en distintas fuentes para poder comprender relatos, discusiones grupales, definiciones en un marco de derechos de las infancias, elección de expresiones artísticas para organizar la información obtenida e interpretada, plenarias y diferentes puestas en común. También se desarrollaron temas de trabajo que pasaron por el reconocimiento y abordaje de las emociones, la historia del pasado indígena México, las expresiones artísticas, los tipos de fuentes de información.

En ese caso, el proyecto escolar se recuperó y desarrolló hasta crear la performance en comunidad de práctica de cognición situada (Wenger, 2001) y en el espacio público. Por una parte, hubo ejercicios de memorias construidas con infancias, un planteamiento de pedagogía de la memoria en un contexto de una política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria inédita que posibilitó la presentación pública y el estudio que ahora presentamos. Pero existen otros ejercicios y otros planteamientos pedagógicos de la memoria que es necesario indagar.

Los momentos de creación artística en obras de arte, escenas, representaciones sensoriales, en la literatura y en diversas prácticas artísticas son objetos de los estudios de la memoria. Se abordan con base en la manera en que un recuerdo se revive afectivamente y en que las memorias comunican sentimientos a través del tiempo, como el sufrimiento o la resistencia (Butler, 2021, p. 137). También hay ejercicios de memorias en prácticas narrativas en juegos, dibujos, cartas, diarios personales, cuadernos escolares, álbumes, periódicos, diversos escritos, más recientemente en fotografías, imágenes, audiovisuales, creados por niñas y juventudes, que dan cuenta de las perspectivas infantiles. Se trata de aportaciones culturales y/o fuentes históricas que evidencian procesos de construcciones de las realidades (Sosenski, 2012).

Como se ha dicho, en los registros de la performance creados por las infancias se interpretan ideas dominantes, se crean sus propias narrativas, se muestran memorias de una historia compleja particularizada a la comunidad de práctica en que se construyó y despliega la producción de sentidos del pasado en el presente, se expresaron corporalmente y con artefactos culturales, se reconocieron y visibilizaron perspectivas y acciones infantiles para reorganizar al mundo, se transmitió afectividad. Así, las realidades adultas y una parte de la historia compleja fueron reproducidas en voces de las infancias, se codificaron y expresaron corporalmente las memorias. Se recreó el mundo a través de narraciones, resultado también de la creatividad colectiva que trajo como consecuencia realidades experienciales de la historia compleja que han escuchado (Das, 2016).

Así, las infancias reconstruyeron un pasado que está presente, las vivencias estuvieron y están en constante construcción. Recuperar vivencias e identidades a través de ideas, afectividades, mentalidades, gustos, necesidades y posibilidades, con y sin la manufactura adulta, así como atendiendo la versión dominante, la historia oficial, significa reconocerles como actores sociales y escuchar sus voces históricas a través de sus memorias, lo que contribuye a la construcción de memorias sociales en historias

complejas (Sosenski, 2012), donde la dignidad humana de las infancias está presente, así como su condición de politicidad.

Se ha mencionado anteriormente que, entre los lineamientos de la política pública de verdad y memoria y de la política educativa sobre el deber y derecho a la memoria, se puede afirmar que la performance fue una práctica pedagógica de memoria o una pedagogía de la memoria que posibilitó la construcción de memoria por infancias en el espacio público que brindó el INEHRM.

Los ejercicios de memorias detonados por las pedagogías de las memorias a través de prácticas educativas y artísticas, que se registraron sobre la performance, muestran expresiones vivas, quizá transmitidas por varias generaciones en las familias y la comunidad educativa que les dio origen; se realizaron desde la Ciudad de México, en un contexto en que la memoria que se ha priorizado es el de la violencia de Estado de 1965 a 1990. Entonces nos planteamos reconocer, escuchar, reflexionar, pronunciar y actuar, en los próximos análisis, en el sentido de la construcción colectiva de la justicia y de la democracia real, a partir de las expresiones infancias, ante el planteamiento oficial de únicamente recuperar la memoria de quienes han experimentado la violencia de Estado, de donde se halla necesario que se considere que la sociedad mexicana, que incluye a las infancias, pudiera requerir que la deuda social por las violaciones a los derechos humanos en México empezara a atenderse a través del reconocimiento de las diversas memorias y de las dificultades para incluir a las infancias en la política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria que únicamente evoca la violencia de Estado.

3.3. Aproximación teórico-metodológica a las memorias y la performance

Analicé las narrativas infantiles en este trabajo a partir de una concepción socio-material de las prácticas educativas y artísticas con perspectiva histórica (Schatzki, 2002, 2019; Gourlay y Oliver, 2020; Dussel, 2014, 2019; Ricoeur, 2010), también desde los aportes de los estudios de la performatividad de la memoria (Taylor, 2012, 2016) y de las perspectivas foucaultianas sobre los discursos y la producción de subjetividades (Foucault, 2005; Larrosa, 1995; Stoler y Strassler, 2010; Rufer, 2018). En la concepción de las narrativas infantiles no se las considera como la expresión de una voz “pura” o no contaminada (Das, 2016), sino que se parte de la idea de que cualquier narrativa, y también las infantiles, implican una reconfiguración de la subjetividad en tanto se

produce por medio del ver-se, hablar-se, juzgar-se dentro de estructuras de poder que plantean ciertos regímenes de verdad sobre el ser y el mundo (Larrosa, 1995).³² Consideraré a la experiencia de sí como el resultado del dispositivo pedagógico aplicado durante la teatralización y de sus tecnologías del yo. Así lo señala Jorge Larrosa:

Si la experiencia de sí es histórica y culturalmente contingente, es también algo que debe transmitirse y aprenderse. Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio. Una cultura incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos o, en el sentido que le hemos venido dando hasta aquí a la palabra "sujeto", como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí. En cualquier caso, es como si la educación, además de construir y transmitir una experiencia "objetiva" del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como "sujetos". O, en otras palabras, tanto lo que es ser persona en general como lo que para cada uno es ser él mismo en particular (1995, p. 266)

El análisis de repertorios me condujo a los planteamientos de Gourlay y Oliver (2020) respecto a las metodologías visuales que orientan sobre el tratamiento de las imágenes, fotografías y audiovisuales, para analizar corporalidades, procesos cognitivos, sociales, temporales, espaciales, actividades, donde la persona y su práctica están al centro. A partir de la perspectiva socio-material se explora la importancia de la materialidad, donde el cuerpo humano es resituado en espacio y tiempo (según la geografía humana y la filosofía) en prácticas ensambladas. La sola observación se considera un medio importante pero limitado para identificar y comprender la configuración de las prácticas, el compromiso, la participación, el involucramiento y el aprendizaje. Por esa razón es que convoqué a las infancias para realizar actividades para presentar sus registros de las experiencias y lograr un análisis y la comprensión de la socio-materialidad (Gourlay y Oliver, 2020).

La investigación parte de la conceptualización de la práctica como un nexo organizado de acciones que se desarrollan temporalmente (Schatzki, 2002; 2019). Entre las prácticas de la performance, varios procesos realizados en comunidades de práctica de cognición situada (Wenger, 2001) propiciaron experiencias educativas que generaron saberes y aprendizajes en prácticas pedagógicas singulares, con un fuerte componente artístico. Los dibujos se analizaron siguiendo metodologías de análisis visual (Atkinson, 2001; Prosser y Burke, 2008) que permitieron reconocer la relativa autonomía infantil y

³² Los dispositivos y artefactos pedagógicos actúan en la producción de saberes que, articulados con los modelos normativos, atraviesan las prácticas discursivas y las formas de subjetivación.

los procesos de construcción de sentido desde la perspectiva de las niñas y los niños identificando la diversidad de elementos presentados en forma de descripciones y narraciones visuales aprendidas en las experiencias escolares y en los procesos en torno a la performance. Estas narrativas visuales están vinculadas a las formas dominantes de visualidad, y también son construcciones propias en las que refirieron sus experiencias a partir de recursos visuales, utilizando recursos semióticos y aspectos diversos (Williams, 2020).

Esto permitió reconocer patrones de conexiones como la expresividad del canto y las canciones, la teatralidad, así como las experiencias en torno a ellos. También se evidenció una diversidad de aspectos o elementos, entre los cuales se pueden listar la referencia a lugares, iconografía indígena, lenguas indígenas, personajes del pasado, datos históricos, participantes, sensibilidades, sensorialidades, cuerpos, desarrollo infantil, intereses, repertorios, materiales, artefactos, actividades, lenguajes artísticos, cultura escolar, procesos de aprendizaje, reflexividad, cultura de la memoria, indagaciones de recuerdos, discursos oficiales.

Una de las prácticas que destaca en el archivo digital refiere a la teatralización que se presentó en la performance. Se trata de una práctica social pedagógica y artística, centrada en la adquisición de ciertas habilidades escénicas o técnicas cuya función fue construir una narración colectiva a través del cuerpo, que incluye su voz, para presentarla el día de realización de la performance. Para esta práctica las infancias convivieron, aprendieron a participar y a asumir el desempeño de participantes, así como las reglas y el significado del montaje escénico en un colectivo singular (Larrosa, 1995).

La selección del corpus y su análisis también se pensó en el sentido de aproximarse a la dimensión de la experiencia teatral de las infancias que participaron. Mediante la recuperación de memorias infantiles se buscó develar la manera en que la experiencia de la teatralización quedó registrada en quienes la vivieron. Esto nos lleva a reflexionar respecto a la configuración de memorias infantiles de quienes participaron en la performance y nos centramos en recuerdos específicos, sensoriales y sensibles, así como de los silencios y evasiones. Como plantean Stoler y Strassler (2010), son recuerdos concretos que las formas habituales de narrar no consiguen. De ahí que nos preguntemos cómo se enmarcan tales recuerdos de las infancias en el contexto de políticas públicas mexicanas actuales y cómo las "pequeñas voces" se manifestaban corporal, sensorial, íntima y afectivamente, ante la memoria predominante, prevaleciente, y la subalterna, y sus formas de hacer memoria.

Siguiendo a Stoler y Strassler, los registros que aportaron actores de la performance exponen recuerdos de las historias que eligieron contar a través de su iconografía. Entre estas, el corpus con las imágenes seleccionadas y dibujadas por las infancias tal vez sean recuerdos que no se moldean en tramas ordenadas, en narrativas que se oponen a las dominantes o en el miedo a los crímenes de Estado que también se han cometido contra infancias. Quizá las composiciones y los trazos se deslizaron entre las experiencias durante las construcciones de memoria. Es probable que las composiciones gráficas y audiovisuales visibilicen procesos personales intermedios como estructuras sensibles y sensoriales en formación, como sus propias formas de hacer política o sitios de poder de las infancias actoras en la performance entre las estructuras de poder en que rememoraron. Probablemente también evidencien recuerdos e historias innovadoras por contarse.

3.4. Estrategia metodológica: ¿cómo se estudia una performance de la memoria?

Partí de muchas preguntas: ¿qué recuerdan las infancias sobre lo que vivieron? ¿Cómo lo hacen? ¿Cómo se registra qué se aprende? ¿Cómo se estudia? ¿Cómo se puede captar? ¿En qué medida la performance permitió constituir una experiencia de sí distinta para quienes la hicieron y quienes la vieron? ¿Qué memorias se organizaron? ¿Qué significaciones construyeron las infancias sobre la performance? ¿Con qué se quedaron las infancias de una experiencia educativa? ¿Qué pasó por el cuerpo en los aprendizajes? Estos interrogantes estuvieron a la base de las decisiones metodológicas que tomé para estudiar la complejidad de la transmisión y la apuesta por construir otras memorias.

Para abordar las memorias de lo que sucedió en el INEHRM, tanto como de todo el proceso por el que se llegó a ese evento, fue necesario asumir la labor de 'arqueóloga de la memoria', en primer lugar para rastrear los registros con quienes se tenía proximidad y afecto; solicitarlos en distintos momentos, hasta lograr conformar el corpus de soportes de memorias hechos por las infancias. Como ya señalé en los primeros capítulos, de esta performance quedaban muchos registros documentales, sobre todo fotografías y videos tomados por las familias, pero también documentos, bitácoras didácticas y producciones infantiles durante y después de la performance en el INEHRM. Ante las dificultades para recuperar las producciones (inicialmente había podido recuperar menos de 20), fue necesario diseñar un proceso de rememoración de la

performance, primero virtual y luego presencial para trabajar colectivamente con las infancias, y así poder propiciar que emergieran los recuerdos y recuperarlos en diferentes registros.

Lo que reuní constituyó lo que llamamos un “archivo hipertrofiado” de más de 4,500 registros. Ante esa magnitud, realizamos dos recortes. En primer lugar, resolvimos centrarnos en los documentos necesarios para entender el proceso de producción del proyecto escolar hasta la performance en el INEHRM, de los que dimos cuenta en el primer capítulo de esta tesis, y en segundo lugar en un corpus más pequeño que reunía exclusivamente las producciones infantiles, que serán analizadas en el capítulo 4.

El corpus de producciones infantiles muestra los esfuerzos o tentativas, individuales y colectivas, en indagaciones personales, diálogos y talleres, para capturar la perspectiva infantil sobre lo realizado. En ese proceso, intentamos resistir a la perspectiva que busca hallar una voz pura e incontaminada de la infancia (Das, 2015), e incluir en el análisis las formas en que esos recuerdos fueron generados.

La estructura del corpus evidencia las prácticas pedagógicas organizadas con base en la producción de los 75 registros que obtuvimos de las infancias participantes, los cuales fueron producidos por 57 infancias entre el 5 de octubre de 2018 y el 30 de abril de 2022 en distintas situaciones, antes y después de la performance. Las infancias tenían en ese momento entre 5 y 11 años, aunque la mayoría contaba con entre 8 y 10 años. 56 de esos registros fueron producidos por 9 niñas y niños participantes de la compañía escénica, y los restantes por cuatro infancias, dos grupos escolares, uno de segundo y otro de cuarto grado de primaria, en el proyecto escolar y también por quienes conformaron parte del público infantil, en ese caso después de la representación.

Los soportes se organizaron cronológicamente en marcos de producción. Primero reunimos los trabajos previos a la performance, conjunto que denominamos “Memorias escolares”. Después agrupamos a los trabajos realizados durante la preparación de la representación y durante la presentación de la performance en el INEHRM, que nombramos “Performance de las memorias escolares”. En tercer lugar se ordenaron los marcos de producción para recordar la performance o “Memorias de la performance”, que reúnen producciones realizadas de forma anterior a la intención de realizar la presente investigación y también los que hice en el marco del trabajo de tesis: dos convocatorias para conformar el corpus de producciones infantiles que las y los niños atendieron en espacios privados, un grupo de producciones que resultaron de encuentros virtuales entre infancias, artistas y familiares que participaron en la

performance, y finalmente las aportaciones en un encuentro presencial, a solicitud de las infancias y familiares, en un espacio público, para cerrar los trabajos de rememoración de la performance por estudiarse en esta investigación. En todos los casos la participación fue voluntaria y contó con el consentimiento y en varias ocasiones con la presencia de las familias.

El análisis de los registros obtenidos antes, durante y después de la performance se dirigió a estudiar si la performance pertenece al tipo de prácticas “en las que se produce o se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma” (Larrosa, 1995, p. 259). Este proceso de producción y de trabajo con el corpus dio la posibilidad de reunir registros y de volver a las producciones varias veces para realizar el análisis.

A continuación se presentan dos cuadros en los que se puede observar la organización del corpus por producciones colectivas (cuadro 1) e individuales (cuadro 2). Los nombres de las infancias son seudónimos, para proteger su anonimato.

Cuadro 1.

Producciones infantiles colectivas en orden cronológico, considerando marcos de producción de los registros

| Marco de producción | Colectivo infantil | Producción colectiva | Fecha de la producción | Edades de las y los productores |
|---|--|---|------------------------|---------------------------------|
| Trabajo previo en el grupo escolar Memorias escolares | Grupo escolar de 2° grado de primaria 2018-2019 que aportó las memorias escolares en que se basó el contenido de la performance | Fotografía de ubicación espacial de <i>Tenochtitlan</i> | 5 de octubre de 2018 | De 7 y 8 años |
| | | 2 fotografías del cómic gigante de <i>Tecuixpo</i> | 4 de abril de 2019 | |
| | | Cuadernillo escolar digitalizado que contiene la narración en versos de <i>Tecuixpo</i> | Junio de 2019 | |
| | | Fotografía de dibujos infantiles de personajes de <i>Copo de algodón</i> | 28 de junio de 2019 | |
| | | Fotografía de títeres de personajes de <i>Copo de algodón</i> | 28 de junio de 2019 | |
| | | Audio de la narración en prosa de <i>Tecuixpo</i> | 28 de junio de 2019 | |

| | | Cuadernillo escolar digitalizado que contiene historietas de <i>Tecuixpo</i> | 28 de junio de 2019 | |
|---|---|---|--|--|
| | | Audiovisual de <i>Tecuixpo</i> , la película | 28 de junio de 2019 | |
| | | Fotografía de diseño del proyecto escolar <i>Tecuixpo</i> | 28 de junio de 2019 | |
| Total de Producciones colectivas durante el proyecto escolar: 10 | | | | |
| Marco de producción | Colectivo infantil | Producción colectiva | Fecha de la producción | Edades de las y los productores |
| Trabajo durante la preparación de la representación y durante la presentación en el INEHRM Performance de las memorias escolares | Compañía escénica "Voces blancas" | Libreto digitalizado del montaje lúdico pedagógico o acto teatral de la performance | Del 17 de agosto al 27 de octubre de 2019 | Entre 7 y 11 años |
| | | Audiovisual en ensayo general en Ayapango | 17 de noviembre de 2019 | |
| Trabajo anterior a las convocatorias para la investigación Memorias de la performance | Grupo escolar de 4° grado de primaria 2019-2020 en el público infantil | Fotografía de un periódico mural escolar | 9 de diciembre de 2019 | 9 y 10 años |
| Trabajo anterior a las convocatorias para la investigación festival hispanoamericano "Yo cuento, tú cuentas" Memorias de la performance | Grupo infantil mexicano | Dos estrofas escritas por David y Yali | Del 9 de junio al 27 de septiembre de 2020 | 8 y 9 años |
| Total de Producciones colectivas durante y después de la representación en INEHRM: 5 | | | | |

Cuadro 2.

Producciones infantiles individuales en orden cronológico, considerando marcos de producción

| Marco de producción | Autora o autor | Producciones individuales | Fecha de la producción | Edades de las y los productores |
|----------------------------|-----------------------|----------------------------------|-------------------------------|--|
|----------------------------|-----------------------|----------------------------------|-------------------------------|--|

| | | | | |
|--|----------|--|----------------------------|---------|
| Trabajo durante la preparación de la representación y durante la presentación en el INEHRM Performance de las memorias | Adalina | Dibujo digitalizado | 17 de agosto de 2019 | 7 años |
| | Noah | 17 dibujos digitalizados, narrativa gráfica del montaje lúdico pedagógico o acto teatral de la performance | 2 y 9 de noviembre de 2019 | 8 años |
| | Noah | 2 audiovisuales, entrevista a 2 infancias del público | 6 de diciembre de 2019 | 8 años |
| Trabajo anterior a las convocatorias para la investigación festival hispanoamericano Yo cuento tú cuentas Memorias de la performance | David | Relato escrito digitalizado "Soy" | 17 de agosto 2020 | 8 años |
| | Irene | 4 dibujos digitalizados | 5 de septiembre de 2020 | 10 años |
| | Nadir | Audio "Voz" | 14 de septiembre de 2020 | 9 años |
| | David | Audiovisual "Mi historia" | 18 de septiembre de 2020 | 8 años |
| | David | Audiovisual "Descubrimientos para estar a gusto" | 18 de septiembre de 2020 | 8 años |
| | Yali | Relato escrito digitalizado "Mi historia de vida" | 18 de septiembre de 2020 | 9 años |
| | Yali | Audiovisual "Mi historia" | 18 de septiembre de 2020 | 9 años |
| | Yali | Audiovisual "Cómo sentirse mejor" | 18 de septiembre de 2020 | 9 años |
| Primera convocatoria para la investigación Memorias de la performance | Irene | Dibujo digitalizado | 20 de diciembre de 2020 | 10 años |
| | Yali | Dibujo digitalizado | 21 de diciembre de 2020 | 9 años |
| | Martina | Dibujo digitalizado | 23 de diciembre de 2020 | 8 años |
| | Frida | 4 fotografías | 23 de diciembre de 2020 | 9 años |
| | David | Dibujo digitalizado | 14 de enero de 2021 | 8 años |
| | Fernanda | Dibujo digitalizado | 12 de febrero de 2021 | 8 años |
| | Nadir | Dibujo digitalizado | 28 de febrero de 2021 | 9 años |
| | Carlos | Dibujo digitalizado | 6 de junio de 2021 | 10 años |
| | Valentín | Dibujo digitalizado | 26 de junio de 2021 | 9 años |
| | Noemí | Dibujo digitalizado | 26 de junio de 2021 | 9 años |
| | Pablo | Cuadernillo o libro artesanal digitalizado "La voz" | 26 de junio de 2021 | 5 años |
| Segunda convocatoria para la investigación | David | Dibujo digitalizado | 16 de diciembre de 2021 | 8 años |
| | Irene | Dibujo digitalizado | 20 de diciembre de 2021 | 10 años |

| | | | | |
|--|----------|--|----------------------|---------|
| Memorias de la performance | Nadir | Dibujo digitalizado | 22 de enero de 2022 | 9 años |
| | Carlos | Dibujo digitalizado | 28 de enero de 2022 | 10 años |
| Encuentros en línea Memorias de la performance | Nadir | Audiovisual | 29 de enero de 2022 | 9 años |
| | Nadir | Audio | 29 de enero de 2022 | 9 años |
| | Irene | Carta digitalizada | 29 de enero de 2022 | 10 años |
| | Carlos | Audiovisual | 3 de febrero de 2022 | 10 años |
| | Irene | Cuadernillo o libro artesanal digitalizado "Mi aventura" | 3 de febrero de 2022 | 10 años |
| | Irene | Relato digitalizado escrito | 3 de febrero de 2022 | 10 años |
| | Carlos | Carta digitalizada | 4 de febrero de 2022 | 10 años |
| Encuentro presencial Memorias de la performance | Fernanda | Autorretrato dibujado | 30 de abril de 2022 | 8 años |
| | David | Autorretrato dibujado | 30 de abril de 2022 | 8 años |
| | Carlos | Autorretrato dibujado | 30 de abril de 2022 | 10 años |
| | Irene | Autorretratos dibujado | 30 de abril de 2022 | 10 años |
| Total de Producciones individuales: 60 | | | | |

En relación con tipo de producción infantil, en el siguiente cuadro puede verse que de los 75 registros, más de la mitad (39) son dibujos. Hay 11 fotografías, 10 audiovisuales y 3 audios. Se produjeron 4 cuadernillos, 2 escolares y 2 fuera de la escuela. Hay 8 textos verbales, que fueron digitalizados.

Cuatro 3.

Tipos y número de producciones infantiles

| Tipo de producción/Tipo de registro | Número |
|---|-----------|
| Fotografías | 11 |
| Cuadernillos escolares digitalizados | 2 |
| Cuadernillos infantiles digitalizados | 2 |
| Audios | 3 |
| Audiovisuales | 10 |
| Textos digitalizados | 8 |
| Dibujos digitalizados | 39 |
| Total de producciones infantiles | 75 |

La secuencia de producción de los registros se presenta en el siguiente cuadro. Puede verse que casi la mitad (32) fueron producidas durante la preparación de la representación o inmediatamente después, mientras que la mayoría (43) se hicieron en espacios privados, encuentros virtuales en el período de la pandemia y en un encuentro presencial durante y después de la pandemia.

Cuadro 4.

Secuencia de producción de registros

| Marca temporal | | Tipo de producción/Tipo de registro | N |
|--|---|--|-----------|
| Pre Pandemia Del 5 de octubre de 2018 al 6 de diciembre de 2019 | Trabajo previo en el grupo escolar Memorias escolares | Fotografías | 6 |
| | | Cuadernillos escolares digitalizados | 2 |
| | | Audio | 1 |
| | | Audiovisual | 1 |
| | | Producciones de memorias escolares | 10 |
| | Trabajo durante la preparación de la representación y durante la presentación en el INEHRM Performance de las memorias escolares | Dibujo en captura de pantalla | 1 |
| | | Texto digitalizado | 1 |
| | | Dibujos digitalizados | 17 |
| | | Audiovisuales | 3 |
| | | Producciones de la performance | 22 |
| Producciones de la performance de las memorias | | 32 | |
| Pandemia Del 17 de agosto de 2022 al 4 de febrero de 2022 | Festival hispanoamericano Yo cuento, tú cuentas Memorias de la performance | Fotografías | 1 |
| | | Textos digitalizados | 4 |
| | | Audiovisuales | 4 |
| | | Audio | 1 |
| | | Dibujos digitalizados | 4 |
| | | Producciones de memorias en “Yo cuento, tú cuentas” | 14 |
| | Primera convocatoria para la investigación Memorias de la performance | Dibujos digitalizados | 9 |
| | | Fotografías | 4 |
| | | Cuadernillo infantil digitalizado | 1 |
| | | Producciones de memorias en la Primera convocatoria | 14 |
| | Segunda convocatoria para la investigación Memorias de la performance | Dibujos digitalizados | 4 |
| | | Producciones de memorias en la Segunda convocatoria | 4 |

| | | | |
|---|---|--|-----------|
| | Encuentros en línea Memorias de la performance | Audiovisuales | 2 |
| | | Cuadernillo infantil digitalizado | 1 |
| | | Textos digitalizados | 2 |
| | | Audio | 1 |
| | | Texto en captura de pantalla | 1 |
| | | Producciones de memorias en Encuentros en línea | 7 |
| Post Pandemia 30 de abril de 2022 | Encuentro presencial Memorias de la performance | Autorretratos digitalizados | 4 |
| | | Producciones de memorias en el Encuentro presencial | 4 |
| | Producciones de las memorias de la performance | | 43 |
| Total de Producciones | | | 75 |

Para la organización y el análisis de los registros de las memorias infantiles, el punto de partida fue elaborar fichas documentales en que se registró a las y los autores, la fecha de elaboración y el contenido, así como las características del formato; también incluí datos sobre cómo las infancias materializaron sus registros, que fueron la base de las narraciones o articulaciones espaciotemporales. Algunas veces recurrí a documentos del archivo para registrar la performance y sumé breves historias donde sus identidades se presentaron rememorando, imaginando y componiendo de manera artística; en algunos casos, añadí referencias donde las infancias dieron cuenta de ejercicios de reflexividad y de comprensión de sí mismas como personajes centrales de sus historias y de la historia común en la performance. De igual manera indagué las formas de retención sensorial y sensible captadas en las acciones infantiles. Finalmente, atendí las referencias a los temas históricos y la distancia o cercanía con las políticas del *Mecanismo de impulso a la memoria*. Con todo esto se pudo organizar las estructuras narrativas con que las infancias dialogaron consigo mismas (en sus propias narrativas) y con otras narrativas infantiles, para la investigación de los recuerdos que sigue a continuación.

Capítulo 4. Las memorias de la performance: análisis de las rememoraciones y registros de la experiencia

Como ya se señaló en el capítulo anterior, la pregunta sobre cómo estudiar la construcción de las memorias infantiles y cuál es su vínculo con las políticas de la memoria tiene una gran complejidad. En el análisis que se presenta en este capítulo quiero acercarme a analizar la memoria que sedimentó en los recuerdos infantiles de lo que sucedió durante la preparación y la performance, a través de las producciones infantiles. Para eso, se reunieron materiales en distintos soportes y producidos en distintos momentos, lo que les hizo ‘objetos preciosos’ a los que se pudo volver una y otra vez. Los 75 registros infantiles del corpus configuraron un ‘estado de cosas’ de la experiencia de la performance, que hubo que buscar entender desde un cierto orden que no perdiera la complejidad de esa construcción. En tanto “arqueóloga de la memoria”, fue necesario diseñar y desarrollar una estrategia para “desenterrar, esparcir y remover” todo lo que no permitía la identificación de momentos y producciones, así como la recuperación de lo artístico, lo efímero, festivo y lúdico de las corporalidades infantiles, de los ejercicios de memorias y de la manera en que hubo o no conocimiento histórico; algo parecido a ‘proceder excavando’ hasta llegar a los recuerdos o a sus aproximaciones (Benjamin, 2010).

Fue así como las producciones del corpus se ordenaron cronológicamente según el marco de producción y las actividades con las que fueron producidos los registros que mencionamos en el capítulo 3: trabajo previo en el grupo escolar que denominamos “Memorias escolares”; trabajo durante la preparación de la representación y durante la presentación en el INEHRM, que titulamos “Performance de las memorias escolares”; y un último grupo que reúne a los trabajos producidos en encuentros anteriores a las convocatorias para la investigación, primera y segunda convocatoria para la investigación, encuentros en línea y encuentro presencial o “Memorias de la performance”. En ese orden iniciamos la reconstrucción de la performance por las infancias que participaron en ella a través de la investigación de sus recuerdos.

La diversidad de soportes de la memoria generados en un periodo de más de dos años, previos, durante y posteriores a la pandemia por COVID-19, que fueron elaborados en diferentes lugares públicos y privados, de manera colectiva e individual por infancias, hizo que el corpus tenga una gran riqueza, y que eso desafiara el trabajo de análisis.

4.1. Memorias escolares

Los trabajos previos a la performance fueron realizados por el grupo escolar de segundo grado de primaria (con edades de 7 y 8 años) que aportó las “Memorias escolares”, parte del proyecto escolar “Tecuixpo” en el que se basó el contenido de la performance: la fotografía de un dibujo que ubicó espacialmente de *Tenochtitlan* fechado el 5 de octubre de 2018; dos fotografías del “Cómic gigante” de *Tecuixpo* con fecha 4 de abril de 2019; un cuadernillo escolar que contiene la narración en versos de la interpretación de la historia de *Tecuixpo* con fecha de elaboración en junio de 2019; fotografías de los dibujos infantiles y de los títeres de los personajes de la novela *Copo de algodón* que más interesaron al grupo escolar; un audio de una narración en prosa de la historia que denominaron *Tecuixpo*; un audiovisual titulado “Tecuixpo, la película”; y una fotografía del diseño del proyecto escolar “Tecuixpo”, estos cinco registros fechados el 28 de junio de 2019. A continuación analizamos algunos de ellos.



Figura 1. Ubicación espacial de *Tenochtitlan*. 5 de octubre de 2018. Autoría de una infancia del grupo de segundo grado.

El dibujo infantil de la ubicación espacial de *Tenochtitlan* fue una producción del grupo escolar de segundo grado. Resultó de un diálogo grupal posterior a la lectura cotidiana de la novela *Copo de algodón*. La imagen se construyó de manera grupal en el pizarrón del aula escolar de segundo grado y fue reproducida en los cuadernos personales del grupo. La fotografía se tomó de uno de los cuadernos de una infancia del grupo. Se trató de una pirámide: en la punta se ubicó el Sol; se plantearon tres niveles: cielo, tierra e inframundo; en el vértice y arista central se ubica un árbol cósmico que no fue dibujado, sino enunciado por escrito. El dibujo reconstruye la idea del lugar en el que pudo vivir *Tecuixpo* y es probable que haya sido una referencia para ubicar los acontecimientos narrados.

Esta producción muestra un nivel de lo que se registra para el proyecto escolar, que tiene que ver con la cosmovisión indígena. El dibujo recupera algunos elementos clásicos de la iconografía sobre los indígenas, como la pirámide, pero suma la distinción entre el cielo, la tierra y el inframundo, que recupera lo trabajado en clase.

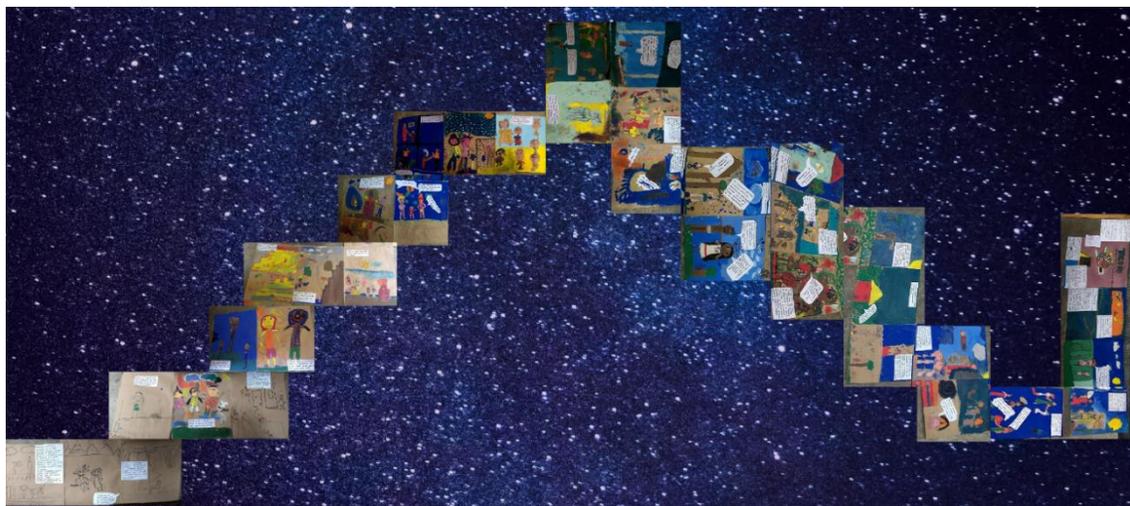


Figura 2. “Cómico gigante” de *Tecuixpo*, 6 de diciembre de 2019. Autores: grupo escolar de segundo grado.

Una segunda producción es el “Cómico gigante” de *Tecuixpo*. Contenía 38 cuadros de 1 m de altura por 75 cm de ancho cada uno. En la figura 2 se puede ver que inicia en el medio del lado derecho y termina con los cuadros incompletos en el extremo inferior izquierdo. Este cómic comenzó en la escuela y siguió en la UACM en San Lorenzo Tezonco, y fue llevado al INEHRM para ser parte de otro taller posterior a la performance. La imagen se tomó al finalizar el taller en el INEHRM el 6 de diciembre de 2019; se puede

observar que no todos los cuadros tienen una orientación vertical, y algunos están dispuestos de manera horizontal. Así fueron colocados por infancias y artistas en uno de los patios del instituto para intervenirlos.

Para poder elaborarlo, inicialmente en el aula escolar de segundo grado, las infancias trazaron bocetos en hojas tamaño carta y después los trasladaron con lápiz de grafito a los pliegos de papel; con esas dimensiones del papel, implicaron todo su cuerpo para poder realizar los dibujos y textos. Las dimensiones del cómic posibilitaron nuevas sensorialidades en el uso de diferentes materiales, desde los esbozos hasta el uso de pintura vinílica de diferentes colores, pinceles, brochas y crayones para detallar los dibujos. La experiencia de trazar cada cuadro fue un vínculo y un repertorio nuevo de la historia en la que se organizaron los recuerdos del contenido de la novela en cuadros, haciendo una cronología de las acciones, volviendo empírica la construcción y práctica la significación de personajes, objetos, momentos, lugares, afectividades, sensaciones.

Tal cronología dio un nuevo tratamiento narrativo y otra conexión con imaginarios, a través de escenas en cada uno de los cuadros del cómic. El proceso de trabajo implicó una mayor espontaneidad y un compromiso con la creación del cómic.

El contenido de la Caída de *Tenochtitlan* estudiado se recordó y representó de otra manera, en soportes materiales de dimensiones mayores y de manera colectiva. La realización inició dentro del aula escolar, para continuar elaborándose en un espacio público, y finalmente donarse a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México Plantel San Lorenzo Tezonco. Durante la elaboración del cómic, las infancias reflexionaron las experiencias de los personajes que representaron en dibujos y les implicaron en sus corporalidades para poderse realizar.

Este soporte incluyó la consideración de que otras infancias participarían en la elaboración, para lograr una creación colectiva con otras niñas y niños desconocidos. Esto implicó que tuvieron presente la necesidad de organizar la historia, hacerla legible, y dejar lugar para que la interpretación de otras infancias se sumara a la creación colectiva y completara el cómic, lo que detonó otras sensibilidades.

Hubo una dimensión pública de la producción en la preparación del cómic para que otras niñas y niños intervinieran sobre los dibujos que trazaron, pintándolos. La propuesta era que eso sucediera después de escuchar la historia que las infancias de segundo grado narrarían con los cantos que compusieron, y que fueron musicalizados y coreografiados por un artista narrador escénico musical que apoyó al grupo.

La programación conocida por las infancias, para compartir la elaboración del cómic en el espacio público, implicó pensar en una experiencia de celebración, de establecer amistad con otras infancias y de alegría. Esto impuso un tiempo social por atender, que descuidó la posibilidad de revisar previamente y discutir con otras infancias el contenido que se buscó transmitir. El eje estuvo puesto más en el trabajo colectivo y sumar otras infancias en el mural, que en precisar el trabajo con los contenidos de la historia.

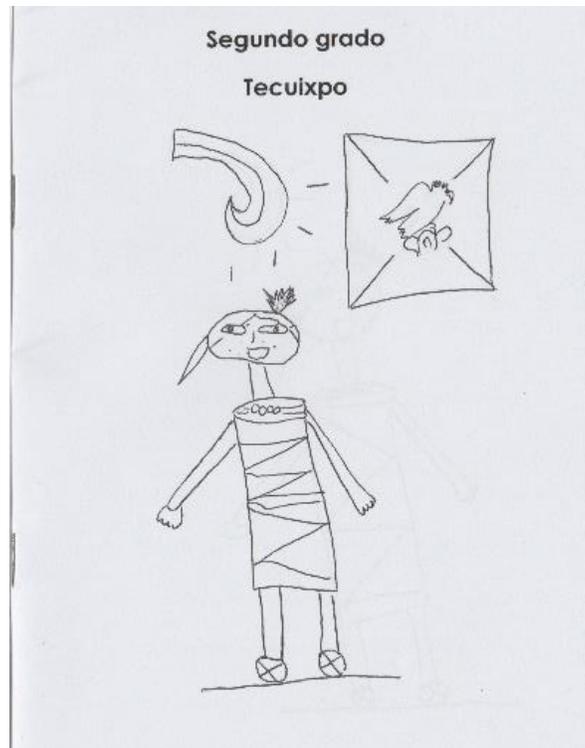


Figura 3. Cuadernillo escolar *Tecuixpo*. Se imprimió en junio de 2019. Autores: grupo escolar de segundo grado.

Un tercer documento de esta primera etapa de producción es un cuadernillo escolar, que contiene la narración en versos de *Tecuixpo*. Está en tamaño media carta en hojas de papel bond en blanco y negro; tiene una portada, una contraportada y una portadilla, y una extensión de 28 páginas. En este cuadernillo se incluyó una presentación y las 32 estrofas creadas por el grupo escolar de segundo grado, que compusieron la narración en versos. Las estrofas fueron ilustradas por una niña del grupo. Entre metáforas, la historia inició evocando a un personaje denominado *Huitziehécatl* (un colibrí que se integró a la narración escénica de la performance), a quien se hace la petición de contar la historia de *Tecuixpo* o *Copo de algodón*.

La historia partió del presente, invocó a personajes del pasado, y sumó algunos personajes femeninos e infantiles que son menos habituales en los relatos sobre la denominada Conquista española.³³ Las estrofas compuestas por segundo grado abordaron temas planteados por las infancias, visibilizaron aquello que pudieron sentir, pensar y temas de aprendizaje. Entre los temas que destacaron, pueden mencionarse los siguientes: los cantos, las palabras, la historia contada, el rostro propio y el corazón verdadero, los espejos, el mandato de la guerra, los sacrificios y la muerte, los conflictos personales, el destino, son importantes en la historia narrada por las infancias. La relevancia de la obediencia, el dominio y las ambiciones explicaron para ellas la Caída de *Tenochtitlan*. El amor y la familia fueron eje de la narración.

Las infancias construyeron grupalmente versos para narrar la historia, se distinguieron diferentes entonaciones en las estrofas que luego se musicalizaron e interpretaron y se pensaron preservar como memorias que no deben olvidarse. Un ejemplo son las estrofas que hablan de la Caída de *Tenochtitlan*: “*La falta de respeto, la incomprensión, el dominio, la corrupción, con serpientes de fuego, fierros, caballos, círculos de muerte sobre el cuerpo, gritos, destrucción y desdicha, en lugar de caracoles se oían en Tenochtitlan. La jícara de la paciencia se derramó por el enojo y la exclusión entre pueblos, ocultaron la raíz de la belleza de ese mundo... El Quinto Sol entre ambiciones y destino se esfumó*”.

³³ La narración empezó con *Moctezuma* convocando la voz, rostro y corazón propios de *Tecuixpo*, quien respondió diciendo que sus palabras (a quienes dará poder), desde la raíz de la belleza, indagarán el bien. Después se abordó la descendencia de *Moctezuma* y el vínculo estrecho con *Tecuixpo* (padre-hija). Posteriormente se mencionó a la nana de *Tecuixpo*, el sacrificio de su hija (niña) y su paso por inframundos y cielos hasta llegar a su destino, el paraíso *Tlalocan*. Más adelante se situó a *Tecuixpo* en la tierra, en búsqueda de la que sería su propia casa, y del descubrimiento de sí. Luego se refirió el servicio y obediencia a *Huitzilopochtli*, a *Moctezuma*, las jerarquías y tradiciones mexicas, como fundamentales en la vida de *Tecuixpo*, así como a la conflictividad que pudo experimentar *Tecuixpo* ante la normatividad de las prescripciones culturales mexicas, que se metaforizaron en la novela como una lucha interior con un enemigo dentro de sí. Por ejemplo, cuando se cuestionó la preparación para el matrimonio y la vida familiar, con el compromiso de respetar y obedecer a su esposo, así como la evocación de su tía *Chalchiunenet*, a quien *Tecuixpo* se parecía, y que fue castigada por no respetar las reglas. Más adelante, *Moctezuma* explicó a *Tecuixpo* la importancia de la guerra, como mandato del pueblo mexica, y el conocimiento de que la era de ese momento (Quinto Sol) terminaría. Igualmente, *Moctezuma* explicó a *Tecuixpo* la defensa de respetar tal mandato para el pueblo mexica. Luego se narró la llegada de los españoles, el recibimiento y la humillación a *Moctezuma*, y la función de traducción de *Malinali* a los españoles, así como el fin de los mexicas y de *Moctezuma*, el destino de *Tecuixpo* de sobrevivir y preservar su descendencia. Finalmente se narró la Caída de *Tenochtitlan* y el fin de la era del Quinto Sol.

Tal como la SEP prescribe un relato sobre los acontecimientos sobre la Caída de *Tenochtitlan* en la historia autorizada y oficial, la narración en versos planteó los sucesos del pasado como una catástrofe en la que se destruyó al pueblo mexicana, su cultura y tradiciones. Las heridas históricas para permanecer en el tiempo resultaron de una violencia fundadora con discursos de humillación y miedo. La memoria registrada por las infancias en el aula escolar siguió de cerca la enseñada por las instituciones.



Figura 4. Personajes de la novela *Copo de algodón*. 28 de junio de 2019. Autores: grupo escolar de segundo grado.

Un cuarto documento que analizamos se basa en un grupo de 18 dibujos infantiles de personajes de la novela *Copo de algodón*. Estos dibujos muestran las configuraciones de protagonistas detallados y coloreados para los que se usaron materiales disponibles en el aula escolar: hojas blancas tamaño carta y lápices de grafito de diferentes colores. Los dibujos se centraron en estas figuras: *Huitzilopochtli*, *Chalchiutlicue*, la nana, *Moctezuma*, *Teyhualco* (la madre de *Tecuixpo*), *Tecuixpo*, *Axayácatl*, *Quetzali* (la hija de la nana), *Cuitláhuac*, un caballero águila, un caballero tigre, *Cacama*, *Chalchiunenét*, *Cuauhtémoc*, *Malinali*, Hernán Cortés, Pedro de Alvarado y Orteguilla.

La representación de *Hutzilopochtli* evidencia que se consultaron fuentes para configurar la imagen. La caracterización de *Moctezuma* recuperó una de las imágenes estudiadas en clase. *Axayácatl* contiene elementos que parecen recuperados de las ilustraciones del libro *Copo de algodón*; *Cuitláhuac*, los caballeros águila y tigre, *Cacama*, *Cuauhtémoc* son representaciones infantiles, sin detalles, pero que se pueden ubicar en el pasado indígena.

Hernán Cortés y Orteguilla se distinguen de personajes indígenas, sin mostrar referencias de haber consultado fuentes históricas, mientras Pedro de Alvarado se caracterizó como un personaje monstruoso, con dientes, una mano y un pie con picos (tampoco es claro de dónde sale esta imagen).

Las infancias, al dibujar a los personajes, desplegaron significaciones para clarificar y comprender aspectos o eventos de la narración leída en voz alta. Esto pudo acercar a las infancias a la búsqueda de conocimiento histórico. Probablemente los dibujos evocaron las conmemoraciones y ritualizaciones en la cultura popular del pasado indígena, tales como memorias corporales de las danzas en espacios públicos donde las y los danzantes visten atuendos semejantes a los trazados. Los dibujos de los personajes organizan cierta sensibilidad, así como el esfuerzo de percepción o conciencia de la existencia de protagonistas.

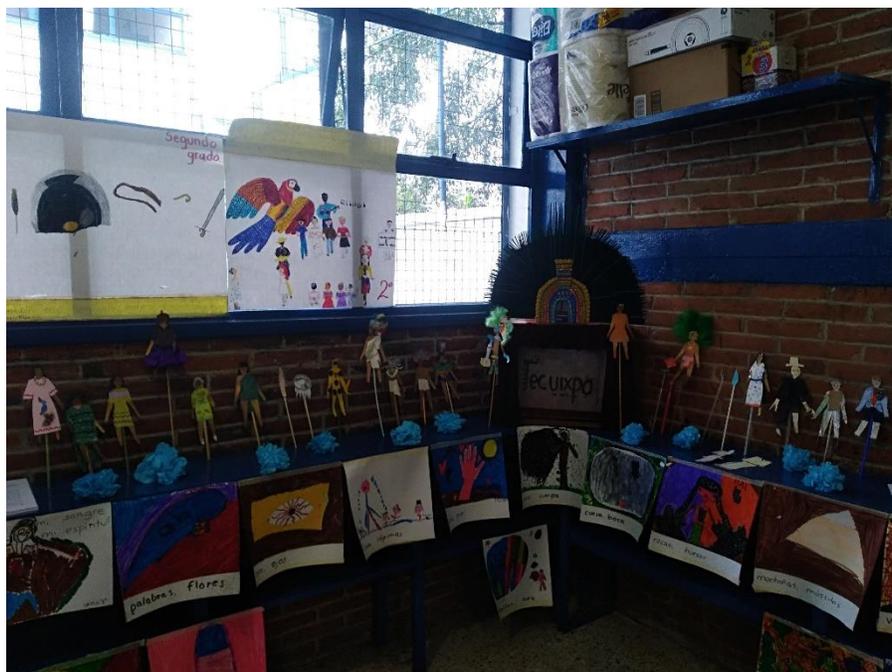


Figura 5. Títeres de la novela *Copo de algodón*. 28 de junio de 2019. Autores: grupo escolar de segundo grado.

Un quinto documento de análisis expone los títeres de personajes de la novela *Copo de algodón* que son una muestra de la diversidad de líneas de trabajo para construir memoria. La elaboración de títeres fue un desdoblamiento de procesos cognitivos en los que la historia escuchada y representada se cotejó con el acto de recordar para traer el presente con intención de realismo. Y se adquirió un nuevo repertorio de construcción y caracterización de memorias, respecto a las practicadas anteriormente, como la oralidad, la escritura en palabras y gráfica. A partir de los dibujos de los 18 personajes mexicas estas creaciones, que implicaron otros ejercicios perceptuales, se materializaron. Las siluetas de los personajes se hicieron en un altura de aproximadamente 15 cm montadas sobre palos de madera; eran de cartón café brillante, y se vistieron con materiales diversos³⁴.

Las personajes mujeres fueron vestidas con *huipiles* hechos con telas decoradas con hilo y plumines; otras de papeles de colores; algunas llevaban pequeñas cuentas que formaron collares. El *huipil* de *Tecuixpo* parece un vestido contemporáneo y en la cabeza de la silueta una flor amarilla, en lugar de blanca, como decía la novela infantil, la adornaba. A todas se les añadió cabello negro o café oscuro, pintado, con tiras de papel o hecho con estambre. *Moctezuma* fue una reproducción del dibujo vestida con papeles de colores, destacando el tocado hecho de plumas verdes y una diadema dorada. A continuación presento cuatro imágenes (no tan claras) en primer plano de las mujeres con *huipiles* (figuras 6, 7 y 8) y de *Moctezuma* (figura 9), se tomaron del audiovisual proyectado el día de la presentación.

³⁴ El guerrero tigre se hizo con el polímero conocido como fomi y cubrió toda la silueta de cartón. Los otros guerreros recuperaban las ilustraciones de la novela infantil con papeles e iluminados con plumines de colores.

Malinali portaba un huipil detallado con flores azules y un cinturón, se distinguió de las otras personajes femeninos.

Cuahtémoc llevaba un rostro impreso de alguna imagen consultada en fuentes que se recortó y añadió a la silueta. Su vestimenta de tela y plumas se apegaba a imágenes conocidas sobre ese personaje.

Los españoles siguieron el dibujo para ser vestidos con ropa confeccionada en papel, de ellos, se distingue Orteguilla que fue vestido con tela. Las siluetas de los tres españoles son de color piel muy claro.

Entre todos los títeres destacan los ojos de *Moctezuma* y el rostro de Hernán Cortés, mientras que los rasgos de los demás títeres se desdibujan.

Huitzilopochtli se adecuó de la reproducción de dios a personaje humanizado.



Figura 6.

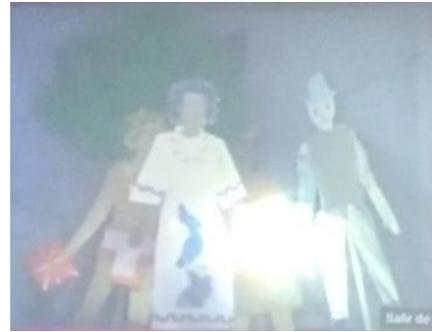


Figura 7.

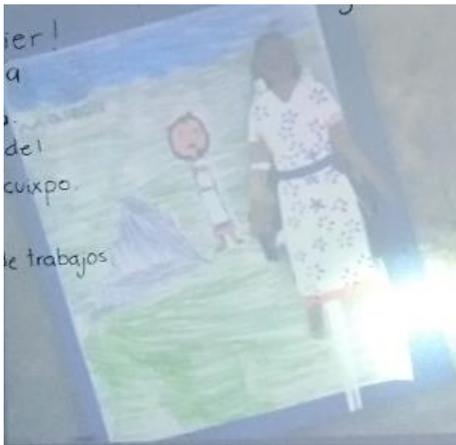


Figura 8.



Figura 9.

Títeres de la novela *Copo de algodón*. 28 de junio de 2019. Autores: grupo escolar de segundo grado.

En general, los dibujos fueron mejorados al transformarse en títeres, en el sentido de que se apegaron a representar personajes históricos. Además de la retención de recuerdos e imágenes, hubo ejercicios sensibles para percibir a los personajes y recrearlos como objetos humanizados.

El ejercicio fue un trabajo lúdico que implicó que la experimentación se centrara más en la ficción y en la creación plástica que en la reflexión histórica. El relato histórico subyacente, como se viene señalando, no se aparta de los grandes relatos oficiales, sobre todo en la actualidad, y no plantea discusiones particulares sobre las infancias o las mujeres, como es la intención del libro en que se originó el trabajo.

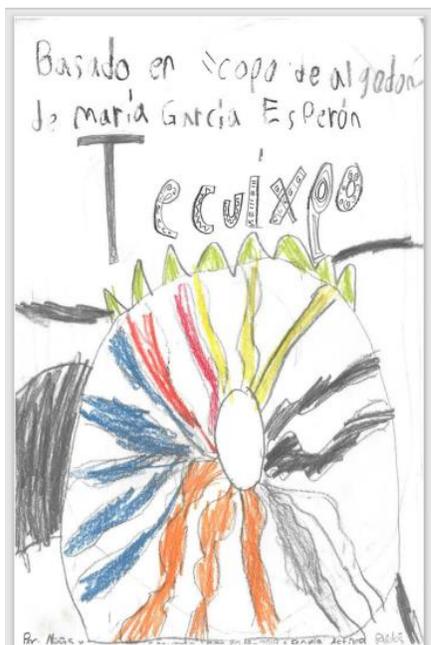


Figura 10. Cuadernillo *Tecuixpo*. 28 de junio de 2019. Autores: grupo escolar de segundo grado.

El sexto soporte que analizo es el cuadernillo escolar de la historieta *Tecuixpo*, que recuperó la historia narrada gráficamente en el “Cómic gigante” de manera colectiva para reproducirse de manera individual por cada integrante del grupo³⁵. Debido a que la historieta se confeccionaba para sí, al recordar se pensaba en sí y se apropiaba el recuerdo. El registro de memoria vivida por cada infancia pudo haber propiciado una mayor afección durante el proceso y mayor activación del pensamiento. El tratamiento narrativo particular pudo haber implicado recordar hasta el origen de la experiencia (la lectura en voz alta de la novela), pasando por todas las capas de recuerdos de experiencias. También pudo implicar una conexión más profunda con el imaginario

³⁵ La historieta habla brevemente de algunas generalidades de las y los mexicas: el tipo de pueblo guerrero, *Huitzilopochtli* que era el dios protector y el dibujo de la genealogía de *Tecuixpo*, todos y todas eran habitantes del antiguo *Anáhuac*. Luego se narra la vida familiar de *Tecuixpo*, los miembros de la familia, su nana y se define la relación con *Moctezuma*. Después se relatan brevemente las tradiciones mexicas que se relacionaron con *Tecuixpo*. Más adelante se habla brevemente de los españoles y su llegada a *Tenochtitlan*. Después se relata la confusión de *Moctezuma* sobre la llegada de los españoles y el desconcierto de las y los mexicas por las decisiones que tomó *Moctezuma* para recibirlos. Se menciona la participación de *Malinali* como traductora. Después se hace referencia al poder que fueron tomando los españoles y la destrucción paulatina, así como algunos actos de convivencia entre mexicas y españoles. Finalmente se relata la Caída de *Tenochtitlan*, el casamiento de *Tecuixpo* con *Cuauhtémoc* y su cambio de nombre al de Isabel. Termina con el planteamiento del florecimiento de palabras y cantos para hallar “la raíz de la belleza”.

cultural y los conocimientos históricos adquiridos por cada infancia en construcciones simbólicas propias. Este soporte material para cada infancia del grupo escolar, en esta manera de aprender, promovió la capacidad de percibirse a sí, más que a la colectividad del grupo y los compromisos con otras infancias en los espacios públicos. Probablemente, pudo propiciar el examen de la experiencia colectiva y su vivencia personal. Al mismo tiempo, implicó la intención de conservar los recuerdos para sí en el futuro. Como se puede observar en las dos siguientes figuras (11 y 12) donde los dibujos muestran representaciones de personas indígenas con vestimenta que da información histórica y las ubica en un espacio y tiempo diferente al actual (como se estudió en clases) o quienes no son precisamente indígenas y que pueden parecerse a escenas cotidianas de las infancias en relación con otras personas. Igualmente en las señalizaciones escritas (figura 12) sobre los personajes, fecha y referencia de la historieta “basada en ‘Copo de algodón’ de María García Esperón”.

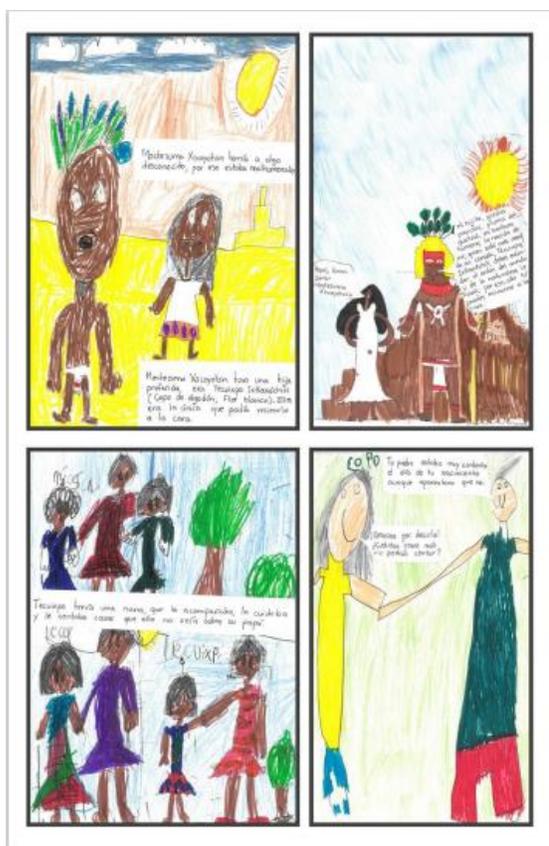


Figura 12.

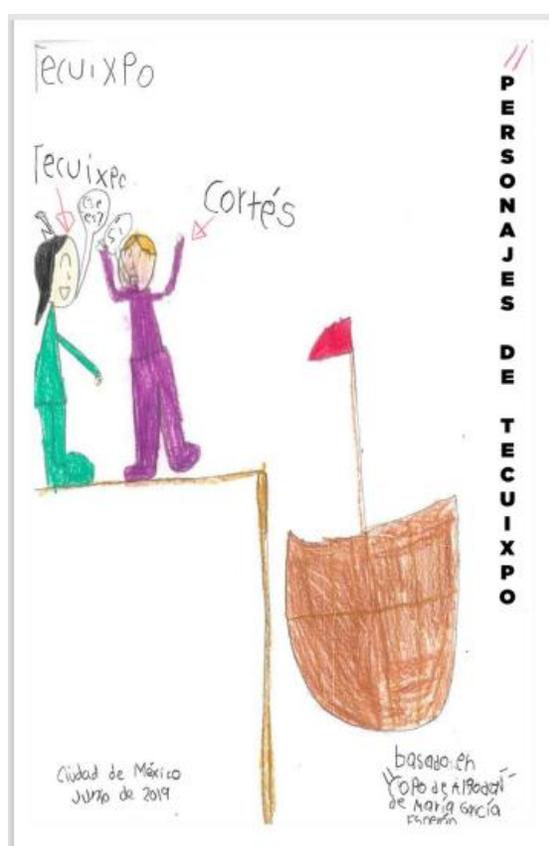


Figura 11.

Cuadernillo *Tecuixpo*. 28 de junio de 2019. Autores: grupo escolar de segundo grado.

También implicó un tránsito de sensibilidades de momentos de la historia que les interesaron, por ejemplo en la atención en la relación entre *Moctezuma* y *Tecuixpo* (padre-hija); los cuidados de la nana hacia *Tecuixpo*; la representación del sacrificio de la niña hija de la nana; el interés en la conceptualización mexicana de la muerte con que empezó el proyecto escolar; las responsabilidades que debería cumplir *Tecuixpo* y su obediencia; y cuando *Malinali* se dio cuenta que se equivocó en traducir a los españoles.

Una función de este material es que podría distribuirse el día de la presentación del audiovisual (que estaba en proceso) y de esa manera transmitir culturalmente el contenido de la historieta. Se buscó poner en acto cierta responsabilidad transgeneracional por transmitir este logro cultural infantil. El cuadernillo también fue pensado como producto por venderse el día de la “première de la película”, lo que pudo haber influido en la elección de representaciones e ideas escritas, así como pensar en atender los gustos de amigos y familiares para adquirir algún ejemplar. De esta manera se generaron omisiones, ausencias u olvidos, ante la forma mercantil de dar y recibir (Ricoeur, 2010).

El séptimo registro que se analiza es el audio de la narración en prosa de *Tecuixpo*, y está fechado el 28 de junio de 2019. En este soporte las infancias recuperaron el relato de la novela *Copo de Algodón* a través de los fragmentos más significativos para ellas, en una especie de ensamblaje de imágenes mentales expresadas verbalmente. Además de la efectuación de recuerdos, realizaron procesos de memorización y de aprendizaje a través de sus lecturas en voz alta de la interpretación grupal de la novela que antes escucharon y reprodujeron en las formas ya mencionadas. Durante 41:06 min., las infancias de segundo grado leyeron en voz alta para preservar el orden que ellas dieron a la historia.

La elección personal de fragmentos de la novela incluyó a algunos como: “*Aunque nos hagan sufrir los dioses con sus mandatos y con sus peleas, todos nos reconocemos en las flores y en los cantos y cuando vemos el rostro verde esmeralda de la muerte*”. Este fragmento, en el ensamblaje grupal, se transformó en: “*A través de la historia de las palabras, los dibujos, los movimientos, los cantos, en la fiesta de las palabras para que las reconozcamos como a todos los corazones que las provocaron y juntos compartamos nuestras historias*”. De maneras semejantes a esta, se apropiaron de recuerdos y los transmitieron.

Por medio de las entonaciones, las infancias hicieron aparecer rostros, gente, encuentros, sensaciones, emociones, así como hacer percibir la existencia de los personajes. Esto puede verse en los siguientes fragmentos:

– cuando *Moctezuma* dijo: “*Debemos ser fuertes y grandes guerreros para ofrendar sangre y corazones a Huitzilopochtli, hacer la Guerra Florida y para dar de comer al Sol*”.

–en el turno de los españoles: “*¡Oro! ¡Queremos más!*”

–también cuando *Tecuixpo* expresó: “*¡Qué extraños son! Y... qué raro... ¿por qué viene con ellos una mujer indígena? ¡Les traduce todo, es ‘su luz’ y odia a los mexicas*”.

– cuando *Cacama* expresó a *Malinali*: “*No quiero oír tu voz, con el daño que hiciste... ¿Crees que puedes hablarme? No me mereces, ni yo a ti*”.

– en el momento en que los guerreros mexicas expresaron: “*¡Guerra! ¡Lucha! ¡Vencer! ¡Por siempre Tenochtitlan!*”.

Por una parte, evidenciaron una preocupación por mostrar al narrar; por otra, reprodujeron la conceptualización de la memoria del pasado indígena de la escritora del texto infantil, como eje de los saberes populares sobre los actos fundadores de México.

La historia narrada por el grupo escolar recuperó fragmentos de relatos particulares de las infancias desde los puntos de vista con los que se identificaron, pero el proceso no implicó variaciones sobre temas fundamentales, ni aproximaciones al análisis de discursos de legitimación de actos fundacionales violentos.

Probablemente hubo una fragilidad en los procesos cognitivos de las infancias, en el sentido de que la narración se aproximó a la imaginación de lo escuchado y procesado en diferentes repertorios. Además, el relato con que se trabajó no integró otros relatos, fortaleciendo la idea de la violencia fundadora de México, que puede ser un elemento cultural que ha persistido en la trama colectiva, donde hubo una significación de la gloria de los españoles y la humillación de los pueblos indígenas (Ricoeur, 2010).

En octavo lugar de este análisis se encuentra el audiovisual “*Tecuixpo, la película*” (con duración de 36:29 min.) presentado el 28 de junio de 2019, que fue la última producción colectiva del grupo escolar de segundo grado. El grupo escolar preparó el guion y la escenografía hecha en tela pellón dibujada con marcadores de colores. El contenido se dividió en las escenas: *Tenochtitlan*, Casa de *Moctezuma*, Habitación de la nana, Entierro y ritual de muerte, *Mictlán*, Templo Mayor, Casa de lo negro, Salón de

juntas, Cuatro barrios de *Tenochtitlan*, Calzada de *Iztapalapa*, Casas nuevas, Casas de *Axayácatl*, Casa de las aves, Virgen sobre los templos de *Tenochtitlan*, Prisión, Tenochtitlan y Lago de Texcoco, Fiesta de *Tezcatlipoca*, Destrucción de *Tenochtitlan*, *Chignaumictlan*, Bergantín. Estas escenas se basaron en los momentos y lugares de la novela para ubicar espacial y temporalmente los diálogos entre los personajes que se había presentado en la obra de títeres (*Huitzilopochtli*, *Chalchiutlicue*, la nana, *Moctezuma*, *Teyhualco* (la madre de *Tecuixpo*), *Tecuixpo*, *Axayácatl*, *Quetzali* (la hija de la nana), *Cuitláhuac*, un caballero águila, un caballero tigre, *Cacama*, *Chalchiunenet*, *Cuauhtémoc*, *Malinali*, Hernán Cortés, Pedro de Alvarado, Orteguilla). Para esta producción, la escenografía confeccionada para el teatrino escolar formó una especie de línea de tiempo o secuencia ordenada de los lugares referidos.

A lo largo de la lectura de la novela *Copo de algodón* y de la creación de producciones diseñadas en el proyecto “*Tecuixpo*” por el grupo escolar, se registraron frases, ideas, cuestionamientos, que paulatinamente se convirtieron en el guion de la película. Tal guion organizó las experiencias previas relatando con más detalle y cierta profundidad a la información histórica con que se trabajó en las producciones mencionadas anteriormente, principalmente el audio y los títeres. El proceso de realización del audiovisual organizó el conocimiento histórico aprendido y todos los repertorios para la realización del proyecto escolar. Las capacidades infantiles para hacer memoria se relacionaron con la posibilidad de hacer una versión de un evento histórico fundacional de México, desde un compromiso con la verdad del relato, con base en esto darlo a conocer. Lo cual fue uno de los propósitos de realizar el proyecto escolar.

Cuando todas las producciones pensadas para el audiovisual (que fue el principal propósito de proyecto escolar) estuvieron realizadas, las infancias, siguiendo el guion hicieron una obra de títeres. El teatrino de la escuela dentro del aula de segundo grado fue el espacio sobre los que los títeres (que se analizaron antes) realizaron la representación de la historia de *Tecuixpo*. Los cuerpos infantiles manipularon cuerpos creados, creaciones humanizadas que se convirtieron en personajes a quienes las infancias dieron movimiento y voz. Esto propició que hallaran ritmos propios, que se animaran las narrativas con movimientos y sonidos, para participar en una construcción colectiva donde lo verbal no fue la única manera de comunicarse para la narración de la historia infantil, lo que implicó la percepción de los otros cuerpos de compañeras y compañeros y afectividad, tanto para comunicarse, como para transmitir el relato.

Se hizo solo un ensayo y después se solicitó a una madre de familia encargada de los audiovisuales de la escuela que grabara la composición infantil mientras el grupo recreaba la historia que fue construyendo. En ella se pidió que se incluyeran tomas de los dibujos y títeres, así como una imagen del grupo que los produjo, al final. También se compartieron datos de los procesos y referencias de la música con instrumentos prehispánicos que se escuchó en diferentes momentos de la lectura en voz alta de la novela, para que fuera incluida. La madre de familia hizo la edición atendiendo las solicitudes del grupo escolar y los requerimientos de formato de la escuela.

4.2. Performance de las memorias escolares

El grupo escénico que realizó el acto teatral de la performance (con edades entre 7 y 11 años) hizo aportes en el libreto del montaje lúdico pedagógico titulado “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” producido del 17 de agosto al 27 de octubre de 2019. También contribuyó con un audiovisual posterior al ensayo general con un ensamble musical infantil que musicalizó algunas canciones de la performance, en Ayapango, Estado de México, realizado el 17 de noviembre de 2019. Las producciones individuales de las infancias actoras iniciaron en el trabajo de preparación de la representación y presentación de la performance en el INEHRM. Adalina (7 años) realizó un dibujo entre 17 de agosto de 2019 y el 12 de diciembre de 2020. Noah (8 años) elaboró 17 dibujos con una narrativa gráfica del montaje lúdico pedagógico o acto teatral de la performance el 2 y 9 de noviembre y entrevistó a dos infancias del público el día de la performance, el 6 de diciembre de 2019, lo que quedó registrado en dos audiovisuales. Nos centraremos en analizar las producciones de Noah, que se tratan del noveno y el décimo soporte estudiado.

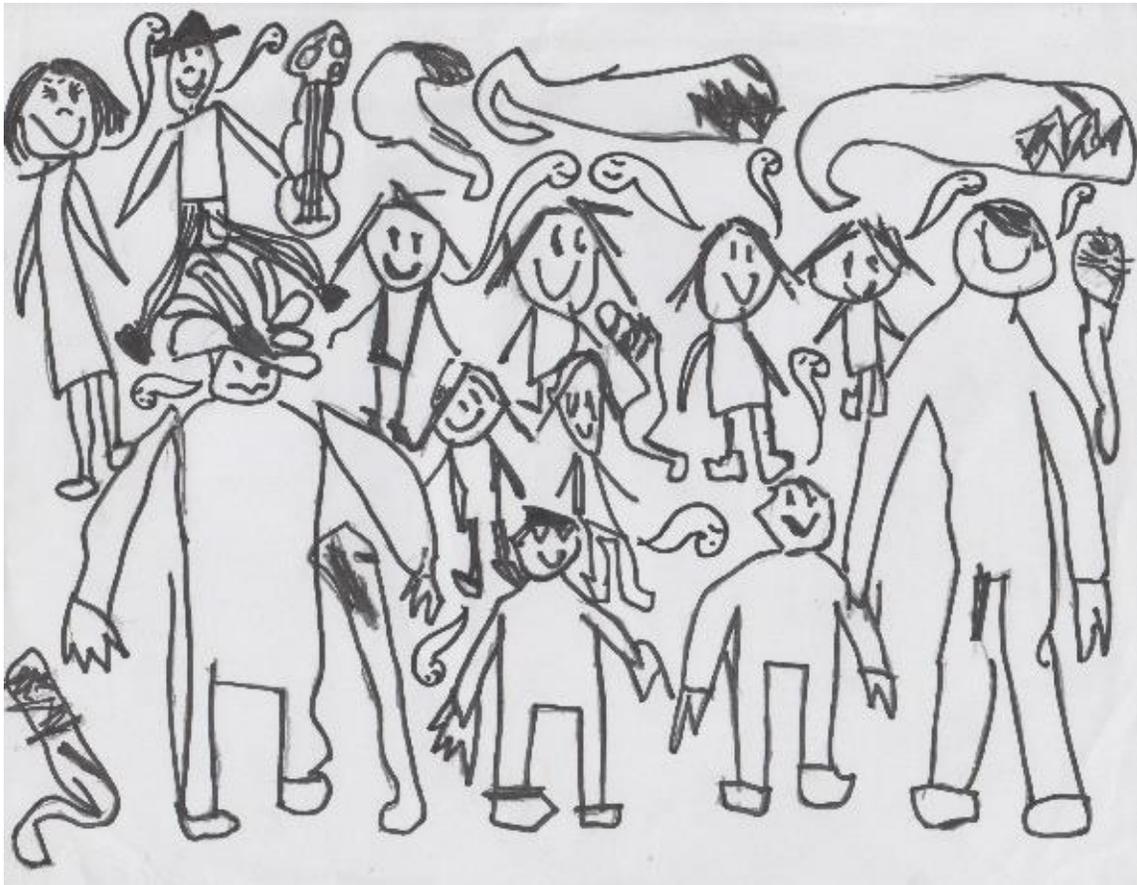


Figura 13. Dibujo 1 de la narrativa gráfica sobre el montaje lúdico pedagógico “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”. 2 y 9 de noviembre de 2019. Autor: Noah.

Los dibujos de Noah configuraron una narrativa gráfica del montaje lúdico pedagógico de la performance y de representarlo actuando, él tenía un interés por continuar la historia de la Caída de *Tenochtitlan* del proyecto “Tecuiexpo” que le había entusiasmado. Días antes de la presentación de la performance Noah expresó su desacuerdo con el contenido de una canción que no era parte del proyecto escolar y con que iniciaba el acto teatral de la performance. Se trataba de la canción “Niños de verdad” (referida en el capítulo 3) que denuncia maltratos, la imposición de la televisión, el armamentismo, la guerra, la mala alimentación de las infancias e informó que retiraba su participación. La conflictividad que la canción e interpretación propició es un indicio por atender respecto a las pedagogías de las memorias de violencias, como de los pasados en conflicto y el terrorismo de Estado.

En el proyecto escolar Noah representó a un caballero águila, y se mostró participativo y entusiasmado durante todas las actividades de segundo grado en esa actividad, pues el tema le interesó.

En la performance, durante la configuración de un nuevo relato basado en la Caída de *Tenochtitlan* pero desplazando a personajes infantiles actuales, Noah empezó a incomodarse cuando se interpretaban canciones nuevas de las que se iban haciendo coreografías y se distanciaba del tema indígena la participación sobre el escenario. Noah asistía a los ensayos, hasta que se animó, con la compañía de su madre, a expresar que no quería participar de esa manera en el acto teatral.

Se aceptó su decisión y se le propuso hacer registros en los ensayos y en la presentación de la performance para el proceso en el que había participado. Noah aceptó, y durante los últimos ensayos realizó 17 dibujos en hojas blancas con lápiz de grafito y plumín negro, con que narró gráficamente el contenido de la performance.

El dibujo inicial muestra al grupo escénico con algunos elementos indígenas como el *copili*, las serpientes y vírgulas de la palabra, y se ven al centro las infancias; en los costados, de mayor tamaño, *Moctezuma* (por el tocado o corona) y otro personaje que no se distingue si se trata de un español, pero no lleva elementos indígenas; en el extremo superior izquierdo se identifican a la docente investigadora y al director artístico de la performance con su guitarra, de ambos salen vírgulas de palabras. Todos los personajes sonríen.

La secuencia de los dibujos ilustra la cronología de la narración escénica. Los tres primeros corresponden a las canciones iniciales; los ocho siguientes representan los cantos y los cuatro finales las últimas canciones.

Destacan los gestos en los dibujos, pues refieren la emocionalidad que se interpretó en las actuaciones, así como las posturas de los personajes y la ubicación en los dibujos, resaltando el que era principal en cada escena.

En la organización de los dibujos, los elementos que añade a los personajes, aun cuando no representan lugares, permiten ver que Noah está planteando una especie de comprensión global de cada una de las escenas, como si leyera y escribiera simultáneamente lo que sucedía integrándolo sensorialmente. Hay representaciones del mal (con monstruos), del bien (con alas y aureolas), de reflexiones (con signos de interrogación), de música (por ejemplo al tratarse de rap con consolas), de emociones (con símbolos propios como un corazón encerrado en una especie de sol), de expresiones afectivas como tomarse de la mano o echar brazos sobre hombros

expresando compañerismo, y de personajes secundarios, para dar más elementos para contextualizar lo que se representa.

Los otros 16 dibujos de Noah (que no se presentan en este capítulo) muestran la comprensión de las formas en que sucedieron los acontecimientos históricos y ofreció un discurso gráfico para ser leído después, probablemente una manera de representación historiadora. Las representaciones de lo sucedido en el pasado indígena fueron reconstruidas.

La decisión de Noah para hacer los registros probablemente tiene relación con las experiencias previas y con la capacidad de hacerlo con los repertorios adquiridos, para cumplir con un compromiso colectivo acordado, en el que se consideró la importancia de transmitir el pasado indígena a través de la historia de *Tecuixpo* durante la Caída de *Tenochtitlan* y de dejar testimonio de la representación. Así, Noah reiteró repertorios aprendidos en las expresiones gráficas desde el proyecto escolar.

Noah había ensayado toda la obra y asistió en la mayor parte de las reuniones preparatorias de la performance; es decir, antes de elaborar los dibujos, tuvo experiencias corporales como la narración escénica y musical, lo que pudo propiciar otros modos de comprender lo que pasaba en la teatralidad de la performance. Hacía los registros mientras se desarrollaban las escenas; las infancias no siempre llevaban el vestuario del pasado indígena, por lo que se puede afirmar que, con intencionalidad veritativa, recordó las imágenes de la Caída de *Tenochtitlan* que aprendió previamente. Probablemente por eso, salvo los cuatro últimos dibujos, que refieren a las infancias actoras en el presente, los otros 13 dibujos se concentraron en mostrar imágenes que refieren el pasado indígena. Los registros de Noah evidencian relaciones, secuencias, configuran el recuerdo de la performance e incluyen información sobre la Caída de *Tenochtitlan* que se apoyaron mutuamente.

Ningún adulto acompañó o guio a Noah mientras hacía los dibujos, sino que él hizo el registro que recuperó sus propios recuerdos. Entre todos los registros del corpus estudiado el más completo es este en el que las memorias de la Caída de *Tenochtitlan* y del acto teatral visualizaron toda la historia desde la perspectiva de Noah. Así, lo recordado se apoyó en lo representado en imágenes. Los contenidos aprendidos y registrados en dibujos también cotejaron la historia con el acto de recordar.

Las imágenes que Noah creó muestran impresiones sensibles y perceptuales de las escenas que dieron origen. De esta manera, evidencia cómo se apropió de los recuerdos mediante una función narrativa gráfica. Eligió representar a sus compañeros

interpretándose a sí mismos y a personajes históricos; también los momentos de la historia, las sonajas, máscaras y mojangangas en el INEHRM se reconocen en los dibujos, integrados y organizados.

Noah, con su capacidad sensible, se enlazó afectivamente con las escenas que representaban sus compañeras y compañeros, probablemente con los recuerdos de cuando él actuó en esas escenas; esto se pudo apreciar en los gestos de los dibujos y en el cuidado que puso por integrar los elementos más importantes o la totalidad de estos, en una especie de opinión visual reflexiva y espontánea. De esa manera, percibió a las otras personas y a los objetos.

Noah fue un agente de memoria y de la representación del mundo de la performance. La manera en que se construyó la práctica artística se dirigió hacia el espectáculo, hacia la representación escénica. No obstante, en la narrativa gráfica de Noah, probablemente hubo uso de ciertos datos históricos que se combinaron con relatos de ficción para dar sentido a la representación.

En este ejercicio Noah mostró sus aprendizajes sobre la imaginación histórica en la que se vinculó la creatividad y la codificación de las escenas que dibujó. Con su propia percepción estética narró la historia, usó aspectos cognitivos para construir su discurso narrativo e insertó su compromiso ético y político implicando a las y los protagonistas de diferentes maneras.

Hubo una contribución a registrar lo que a él interesó sumando al ejercicio de memorización del grupo escénico, en la que mostró a los cuerpos infantiles, sus posturas, su quietud y movimiento, infancias que se expresan, experimentan y piensan, en un tiempo común, desarrollándose en un espacio compartido, donde él decidió colocarse fuera y aportar desde ahí.

Entre los registros del archivo existe una fotografía de Noah haciendo los dibujos, está en el piso hincado, las hojas de papel se encuentran también en el suelo. Los trazos los hizo desde una postura corporal elegida por él, y probablemente se esforzó por encontrar una posición para ver la escenificación. La perspectiva de Noah implicó una postura propia del cuerpo para la configuración de una visión distinta de la obra a partir de la elección de quedarse al margen de las actuaciones; así halló también la posibilidad de sumar sus saberes previos enriqueciendo las escenas que dibujaba con trazos que completaban las actuaciones desde la representación gráfica con que elaboró su propio relato.

Por otra parte, la decisión de Noah de hacer registros en los ensayos también implicó registros en la presentación de la performance. El día en que se realizó, el 6 de diciembre de 2019, Noah hizo dos breves entrevistas a infancias que quedaron registradas en dos cápsulas audiovisuales. Llevaba un casco de guerrero o caballero águila que había preparado para su actuación. El casco es un recuerdo materializado desde el proyecto “Tecuixpo”, en el que eligió representar a un caballero águila. Eligió en las entrevistas a una infancia actora y a una del público; portando el yelmo que representaba a un guerrero mexicana evitó mostrar su rostro mientras planteaba las preguntas.

Al finalizar el acto teatral de la performance, en el registro que quedó en un primer audiovisual, Noah entrevistó a Fernanda, una de sus compañeras actoras en la performance, a quien preguntó: *¿Te gusta el teatro? ¿Por qué? ¿Te gustó esta obra? ¿Por qué?* En el segundo audiovisual habló con Pablo, una infancia del público, a quien preguntó: *¿Te gusta el teatro? ¿Por qué? ¿Te gusta leer? ¿Por qué? ¿Te gustó la obra? ¿Por qué?* Por un lado, las preguntas desplazan hacia el teatro y el libro lo que intentaba ser una construcción de memoria histórica. Por otro, la pregunta de “te gusta” implica respuestas únicas posibles, y pone en un registro de adhesión afectiva algo que podría haber abierto otras conversaciones, ya sea sobre la performance o sobre la memoria que esa performance intenta traer.

Noah propició el acto de acordarse en dos infancias preguntando lo que para él fue importante después de que se realizó la performance: el teatro en general, la lectura y la obra (“Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”), las razones por las que les gustó. De esa manera propició evocaciones y recuperó la manera en que las dos infancias entrevistadas fueron afectadas por la performance en el INEHRM.

Las opiniones espontáneas y reflexivas de ambas infancias retuvieron lo siguiente: Fernanda se acordó de la diversión, del juego, del canto y el baile; mientras que Pablo se acordó de que hubo muchas personas, entre ellas su hermano y sus dos amigos; respecto a leer, dijo que le gustaba “más o menos [...] porque algunos libros tienen letras chiquitas”. La afectividad que mostraban era de satisfacción y claridad en Fernanda y de bienestar de Pablo. Las experiencias de las infancias entrevistadas hicieron que inmediatamente retuvieran exclusivamente sus participaciones en la performance: teatro, juego, canto, música, baile, compartir un espacio público con otras personas. También puede señalarse que en la pregunta sobre la lectura hay un eco de un discurso escolar que la coloca como un valor, del que Pablo se distancia.

Las preguntas de Noah y las respuestas de Fernanda y Pablo evidencian que en las tensiones entre el aprendizaje de temas históricos, la puesta en escena de otras memorias y la espectacularidad de la performance; lo que quedó perdido, o al menos marginado, es la contribución de esta experiencia para construir otros sentidos del relato histórico que se presentó en el INEHRM. De esta manera, la historia relatada por las infancias terminó centrada en los afectos que suscitó la performance, antes que en una propuesta de construcción de memoria histórica como la que se pretendía.

El décimo primer documento analizado vuelve un poco atrás en el tiempo, ya que es el audiovisual posterior al ensayo general con el *Ensamble Aquiauhtzin* (musical infantil) en Ayapango, Estado de México (con duración 4:34 min.) fechado el 17 de noviembre de 2019. Este audiovisual muestra a Irene, Carlos, Nadir, David, Yali, Fernanda y Martina. Como cierre del encuentro y antes de volver a la Ciudad de México con sus familiares, el grupo escénico que asistió a Ayapango, Estado de México, se reunió a dialogar. No se ensayó la conversación; las enunciaciones infantiles fueron espontáneas, y los turnos de las participaciones fueron coordinados por el director del montaje escénico. Esto fue grabado y editado por una profesora y un profesor que formaban parte del colectivo autónomo que coordinó las actividades previas y durante la performance.

El audiovisual inició con un cartel en el que se invitó a la comunidad de Ayapango, Estado de México, a participar en un “video documental que dará voz a la niñez” donde se reunieron “por primera vez” el “Ensamble musical *Aquiauhtzin*” y la “Compañía escénica Voces blancas”. Después se refirió el ensayo general del montaje escénico, se mostró a las infancias de la compañía infantil y las grabaciones del video documental, y finalmente se dio entrada a la expresión espontánea de las opiniones respecto a las vivencias del evento. Las infancias evocaron afectividad en el sentido de la diversión, la satisfacción y la alegría que se evidenció en la sonrisa, el encuentro y convivencia con las infancias que integran el ensamble musical, la potencia infantil, el asombro por la ejecución de instrumentos, el reconocimiento de otras infancias antes desconocidas, el anhelo de repetir la experiencia; también hablaron de lo memorable de las vivencias por recordar en el futuro en la adultez mayor, lo que se consideró “histórico” por Yali. El audiovisual finalizó con la invitación a asistir el 6 de diciembre de 2019 al INEHRM, para la realización del “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”.

El audiovisual evidencia un testimonio de las evocaciones infantiles y de la estrategia de olvido o de relegamiento del conocimiento histórico, a través de la

funciones selectivas de las enunciaciones hechas por las infancias. En este caso, lo más importante de la convocatoria parece estar centrando en emitir sus voces infantiles, más que en compartir o producir conocimiento histórico, hacer un balance entre historia y memoria, y hacer resurgir el pasado. El “ser actoras”, protagonistas históricas de la performance, ocupa el centro de esta práctica de memoria.

Un elemento reiterado por las infancias en estas reflexiones sobre el ensayo general fue la presencia de la música del ensamble infantil, que afectó la creación colectiva en proceso, en ese momento en Ayapango, Estado de México. Es decir, la sonoridad con su espacialidad, audible por las corporalidades, afectó a las infancias, y así lo reconocieron en sus testimonios. Esto probablemente les hizo experimentar sus propias corporalidades con formas desconocidas. Las melodías que eran conocidas por el grupo escénico, ahora ejecutadas por el ensamble musical infantil en vivo, produjeron una nueva cognición corporalizada y otra memoria corporal (Taylor, 2023).

4.3. Memorias de la performance

En este apartado, analizo las producciones que recuperan memorias sobre la performance, provenientes de distintos marcos de producción, como ya se señaló anteriormente.

Un primer documento de este conjunto de registros es un periódico mural. Un grupo escolar, pero de cuarto grado de primaria (que tenían edades de 9 y 10 años), participó como público infantil durante la performance, y realizó un periódico mural escolar en el que registraron algunas impresiones que les causó la performance el 9 de diciembre de 2019, tres días después de su realización. De esta producción se tomó una fotografía, en la que se pueden analizar los soportes que a continuación se presentan.

El periódico mural escolar de cuarto grado de primaria expuso dibujos. Las infancias autoras de esta producción estudiaron una aproximación de la *Visión de los vencidos* previamente, y tenían la consigna de analizar el contenido histórico de la performance. Es decir, en este caso las memorias de la performance estaban asociadas a un trabajo escolar previo con otros materiales. Reunidos en el aula escolar de cuarto grado, expresaron sus impresiones sobre la performance. Acordaron articular una idea en la que coincidieron: hacer un periódico mural recuperando la frase “Todos nos reconocemos en las flores y en los cantos”, que se registró en el cuadernillo presentando los cantos y canciones de la narración escénica y musical en el acto teatral de la

performance y en uno de los cantos interpretados, así como en el libro *Copo de algodón*. En el medio del periódico mural hay un texto colectivo que dice: “Hicimos cantos pensando en que las palabras son flores que recuerdan nuestras historias y que tienen un pasado común, de 27 000 (no es legible si dice 27 o 17 000, este dato resultó de consultar diferentes libros de texto) años aproximadamente. Una manera de reconocer la historia de todos los que nacimos en esta tierra, es revivir los cantos como creemos que lo hacían nuestros antepasados prehispánicos, ¡les invitamos a recordar nuestras historias y a reconocerse en nuestras palabras! Así, en esta tranquilidad hemos evitado la violencia, interesándonos en la importancia de la vida... Cuarto grado 2019-2019, Cuartotitlan”. La construcción de un lugar de enunciación nuevo, “Cuartotitlan”, es de por sí interesante. Alrededor del texto colectivo hay 27 hojas tamaño carta que contienen 27 estrofas tituladas con el nombre de cada infancia. Están entintadas, e ilustradas multicolor y cuidadosamente, con grafito de colores y plumines. Cinco de las estrofas no son legibles.

En las estrofas las infancias hablaron de sí mismas y de los siguientes temas: los árboles, la lluvia y las enseñanzas paternas que protegen y dan tranquilidad; los sonidos rítmicos, las canciones “que vienen a la mente” y el agua caliente que recorre el cuerpo como detonadores de felicidad; aprovechar la vida que ocurre una vez; el canto, las palabras y melodías que llegan al corazón y hacen pensar en un mundo mejor; el comienzo del universo en que se formaron espacio, tiempo, materia nombrada por las palabras por descubrir; la amistad y la vida como tesoros; el fin del mundo y la salvación de la tierra por las infancias de la actualidad evitando la contaminación; el llamado a darse cuenta (sin precisar a lo que se refiere); el nombre propio; las almas, las plantas, el Sol y las estrellas; la eternidad del Sol y las estrellas, los continentes, bosques y ríos que cambian; un rostro que produjo felicidad; “flor, corazón, sentimientos, composición, amor, vida, felicidad, versos que me hacen caminar”; el susurro del nombre y la atención a él, que produce emociones y la sensación de poder; la compañía de un perro y de las palabras que se intercambian; el brillo de las estrellas, la visión de las montañas y los atardeceres que alguien sueña; una “niña feliz que vive, niña buena”; las palabras de bondad que alguien se apropia: vida, Sol, tierra, amor, sentimientos, corazón, razón, compasión; comer y dormir: jugar con una mascota; la aceptación de la vida propia y de los cambios para ser feliz; el poder del amor que trasciende; ir a la escuela para aprender, leer y pensar.

Se trata de una muestra en la que los recuerdos se canalizaron en la creación de estrofas e imágenes. Como ya se señaló, este grupo de cuarto grado estaba en una escuela practicante de la pedagogía freinetiana, que habilita a hablar de temas infantiles, por ejemplo en el texto libre. Así, los soportes que crearon para recordar en colectivo y no olvidar la experiencia se insertaron en un programa educativo institucional. El marco social del trabajo en el aula de cuarto grado determinó la lógica de la percepción del grupo. Fue el marco del pensamiento por el que las infancias empezaron evocando experiencias y el punto de vista de cada infancia sobre las mismas en espacios y tiempos compartidos con representaciones asociadas a las prácticas en las que se aprendieron y reiteraron repertorios.

En la búsqueda de lo aprendido, el conocimiento histórico no tuvo centralidad. Los recuerdos representaron cosas ausentes que se reconstruyeron teniendo como base la textualidad literaria del verso que detonó la creación del periódico mural con aportaciones individuales. Esto dio la ilusión de que las configuraciones literarias estuvieron en una dimensión del conocimiento histórico, pero podría argumentarse que probablemente estuvieron en la dimensión de imaginación histórica que se aprendió en el discurso grupal que se aproximó al género de la poesía, diferente a la historia de *Tecuixpo* durante la Caída de *Tenochtitlan*.

La rememoración del grupo de cuarto grado y los ejercicios de memoria individuales propiciaron tensiones entre los temas históricos y las afectividades. Con las estrofas ilustradas, las infancias mostraron cómo en los esfuerzos por aproximarse y construir conocimiento histórico no solo existe la polaridad entre memoria colectiva y memoria individual, sino que también hay otra atribución a sí, a cada infancia y sus compañeros de grupo, incluso en un marco de conmemoración. Esto también expone cómo el trabajo sobre la historia se trajo al presente: a la escuela, a la mascota, a la lección moral. Esta producción infantil muestra la dificultad de hablar de historia, de procesos históricos complejos, en el marco de un encuadre didáctico que pone por delante la creación personal, la significatividad en términos de un sujeto de aprendizaje entendido de manera individual y autocentrado, la primacía de los afectos, la presión por relacionar todo con el presente, entre otros temas.



Figura 14. Periódico mural sobre la performance. 9 de diciembre de 2019. Autores: grupo escolar de cuarto grado.

Después de la performance, en el marco del festival virtual hispanoamericano “Yo cuento, tú cuentas. Somos y hacemos historia”, infancias que fueron parte del grupo escénico de la performance y luego de un grupo mexicano en el festival virtual participaron entre agosto y septiembre de 2020 produciendo nuevos registros sobre la memoria de la performance. Los trabajos no se detallan aquí pero se refieren más adelante. Si el trabajo en el grupo escolar de cuarto grado tenía la fuerte impronta institucional de una escuela freinetiana que invita, ante todo, a la creatividad y la resignificación desde el tiempo presente de las infancias, cabe la pregunta de si las memorias que emergieron en otros contextos de producción pueden canalizar otras reflexiones, como se planteará en párrafos que siguen. Entre otras producciones infantiles de esta etapa, pueden destacarse la de David (8 años), que presentó un relato escrito titulado “Soy” el 17 de agosto de 2020, así como los audiovisuales “Mi historia” y “Descubrimientos para estar a gusto” con fecha 18 de septiembre; Irene (10 años) elaboró cuatro dibujos con fecha 5 de septiembre de 2020; Nadir (9 años) aportó un audio titulado “Voz” el 14 de septiembre de 2020; Yali (9 años) contribuyó con el relato escrito “Mi historia de vida”, los audiovisuales “Mi historia” y “Cómo sentirse mejor” el 18 de septiembre de 2020.

En la primera convocatoria para la presente investigación, a partir del 6 de diciembre de 2020, a un año del “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”, se recibieron dibujos de infancias actoras en la performance: de Irene (10 años) el 20 de diciembre, de Yali (9 años) el 21 de diciembre, de Martina (8 años) y de Frida (9 años) del público el 23 de diciembre. Durante el año 2021, infancias actoras enviaron dibujos: David (8 años) el 14 de enero de 2021, Fernanda (8 años) el 12 de febrero, Nadir (9 años) el 28 de febrero, Carlos (10 años) el 6 de junio; infancias del público Valentín (9 años) y Noemí (9 años) el 26 de junio de 2021, y ese mismo día, Pablo (5 años) envió un cuadernillo o libro artesanal titulado “La voz”.

Hubo una segunda convocatoria para reunir registros a partir del 6 de diciembre de 2021, en la que participaron únicamente infancias actoras: David el 16 de diciembre, Irene el 20 de diciembre, Nadir el 22 de enero de 2022 y Carlos el 28 de enero de 2022, enviando dibujos.

Durante enero y febrero de 2022 se reunieron a través de *Zoom* infancias actoras. Nadir presentó un audiovisual y un audio el 29 de enero; Irene una carta el 29 de enero y un cuadernillo o libro artesanal titulado “Mi aventura” el 3 de febrero; Carlos un audiovisual el 3 de febrero y una carta el 4 de febrero.

Finalmente, el 30 de abril de 2022, se realizó un encuentro presencial al que asistieron Fernanda, David, Irene y Carlos, aportando cada quien un autorretrato.

Contar con estas producciones que muestran cómo se sedimentan las memorias con el paso del tiempo es bastante atípico en la investigación, que suele centrarse en un solo momento de producción de registros. Intentaremos en lo que sigue analizar esa sedimentación de lecturas y sentidos sobre la performance.

4.3.1. Algunos soportes materiales del corpus que sedimentan memorias

La abundancia y heterogeneidad de los soportes materiales del corpus permitió ver también los soportes inmateriales, como los repertorios y las huellas efímeras de memorias personales y cambiantes. El análisis de los registros evidenció una amplitud de ejes y sentidos en las maneras en que las infancias recordaron. En particular, y como no podría ser de otra manera por las características de todo el proyecto que intentó vincular las prácticas artísticas con la cultura de la memoria y la enseñanza de la historia, los recuerdos están relacionados con sus experiencias artísticas, de las que se destacan las aproximaciones a la literatura, los versos, el canto, la música, la narrativa gráfica, la

teatralidad, que resultaron de la intención de estimular capacidades para transmitirse entre infancias conocimientos y resignificarlos, en lugar de una instrucción más tradicional.

Entre las adquisiciones de repertorios y conocimientos nuevos, puede señalarse, por una parte, el conocimiento “hecho cuerpo”, inscripto en la afectividad y la sensorialidad, que permitió la recuperación de memorias en primera persona; en menor medida vimos referencias al aprendizaje de procesos colectivos, de la alteridad, de la globalidad o integralidad de situaciones; y es claro que fue escaso el conocimiento histórico propiamente dicho. 40 de los 75 registros trajeron al presente el pasado indígena a través de la figura de la pirámide, el casco de un caballero águila, la referencia de las flores y los cantos, las palabras, los personajes *Tecuixpo Ixtlalxóchitl*, y *Moctezuma*, del nombre *Huitziehécatl*, el *copili*, las plumas, el Quinto Sol, vestimenta como *huipiles* y pecheras, las sonoridades prehispánicas. Todos esos elementos estuvieron presentes en la performance teatral y fueron retomados en los registros que se hicieron posteriormente.

Por otra parte, se evidenciaron trayectorias desde el proyecto “TecuiXpo” en la escuela y de otra institucionalidad, quizá desdibujada, pero que a veces se vio claramente, por ejemplo en el dibujo de Adelina (7 años), donde al centro está el INEHRM (ver anexo 1). En su producción gráfica, se ve cómo de la puerta salen notas musicales resplandecientes, una niña asomándose por una ventana y globos que salen del edificio. Tales notas musicales resplandecientes son una muestra de recuerdos sensoriales, los cantos y canciones, los instrumentos musicales y las sonoridades prehispánicas. Igualmente, muchos recuerdan la vivencia de imitar de animales, y ello fue concretado en la confección de máscaras para hacer mejores actuaciones.

También fue referida reiteradamente la experiencia al aire libre y el hospedaje en una cabaña de madera para el ensayo general en Ayapango. Este fue el caso de Nadir (9 años), quien afirmó que no tenía una historia sino evocaciones aisladas, por las que intentó hacer un tránsito de la convivencia familiar después de los ensayos, el hospedaje en la casa de madera en Ayapango y el cariño que le generaba pensar en ese viaje (ver anexo 2). Finalmente logró recordar su participación en el taller “Cómico gigante” posterior a la presentación del acto teatral.

El recuerdo de este taller se puede relacionar con los aprendizajes a través de estimulaciones sensoriales de los que se concretaron saberes como narrar gráficamente, hacer una historieta y otros cuadernillos, hacer canciones, narrar escénicamente, hacer

audiovisuales y artefactos como las máscaras y mojíngangas, que se recuperaron en diferentes registros, como el de Fernanda (8 años), quien representó una infancia con un *copili* y una mojínganga, a cuyo lado hay cinco infancias más (ver anexo 3). En el dibujo evocó a *Tecuixpo*, “Copo de algodón”, nombrándola y quizá con su rostro duplicado con diferentes expresiones no claras; todo se encuentra sobre un escenario rojo institucional como el del INEHRM.

Las rememoraciones dieron cuenta de relaciones con el medio en que se vivió, que se recuperan desde los eventos, donde hubo personas y artefactos que mostraron ejercicios de memoria con capacidades propias y originalidad. Como se puede ver en el relato de Martina (8 años) destacó de manera extraordinaria, en relación con los registros del corpus, la puesta en escena, representando la máscara de venado, la música, el director del montaje escénico, a mí misma como educadora promotora del evento, y también incluyó la presencia de cámaras, aunque que no tienen un lugar central; priorizó la vivencia, las personas y animales, las acciones encauzadas a la expresión artística, el lugar y el momento. Es un dibujo que yuxtapone eventos, lenguajes, perspectivas (ver anexo 4).

Carlos (10 años) inicialmente recordó, a través de su memoria viva, la experiencia al aire libre en Ayapango, la imitación de la animalidad de un lobo, su vestuario con un *copili*, una pechera y la etapa del Quinto Sol; después, sumó la memoria del artista que dirigió el acto teatral en la ejecución de su guitarra y cantando; finalmente escribió una breve carta en la que recuperó el discurso pedagógico sobre la importancia de la emisión de la voz infantil con que iniciaron los diálogos del montaje escénico (ver anexos 5 y 6).

Valentín (9 años), quien intentó participar como actor y luego fue público, en sus rememoraciones, como Irene, hizo un ejercicio metacognitivo del desplazamiento de la novela infantil al acto escénico, el escenario y al público (como se analizará más adelante); recordó los ejercicios de imitación de animales, y de manera extraordinaria, la coreografía y las sonoridades prehispánicas, entre el asombro la alegría y el bienestar (ver anexo 7).

Noemí (9 años), desde el público, hizo presente la perspectiva de espectadores que no solo se centran en el espectáculo. En una búsqueda por mirar más allá de lo exhibido, identificó y representó las luces de los colores de bandera nacional mexicana sobre el fondo negro, y recuperó una parte del grupo escénico, a infancias niñas, quizá ensayando antes de salir a escena, tal vez preparándose para uno de sus actos,

distinguiendo la realidad a un costado del escenario, de la ficción sobre el escenario (ver anexo 8).

Pablo (5 años), quien participó acompañando todos los procesos desde el proyecto escolar, aportó un cuadernillo con el que organizó el discurso pedagógico sobre la importancia de la voz infantil, las expectativas y compromisos por emitirla. La performance comenzó convocando a la voz infantil para pronunciarse como sujeto histórico, por ejemplo a partir de los actos de leer “todo tipo de signos”, cantar y no distorsionar. Por otro lado, Pablo, como hermano de una de las infancias, se forma en la pedagogía de la voz infantil que promueve que niños y niñas hablen, escriban libremente y se expresen hasta hacerlo cada vez mejor, y atendió las convocatorias para recordar el “Carnaval” así como participar en el festival virtual hispanoamericano en el que también se promovía la importancia de la polifonía de niñas y niños. En el cuadernillo, algunos repertorios que Pablo expuso (elaborados con ayuda de su madre) fueron parte de un ejercicio de memorización de tal tema relevante: la voz en la educación infantil activa y un soporte material de la cultura escolar en la que Pablo está enmarcado. Por una parte, el cuadernillo desarrolló un tema expresiva y organizadamente, por otra pudo ser un límite para hacer o proponer otros temas del interés de Pablo u otros recuerdos sobre la performance y sus experiencias en todos los procesos que él experimentó desde el proyecto escolar hasta saber de la realización del encuentro presencial (ver anexo 9).

Todos los procesos o actos para hacer memoria estuvieron cargados de sensibilidades que se reiteraron de diferentes maneras: el cuidado y compromiso, el cariño, la amistad, conocer nuevos amigos, la familia y la convivencia con ella, el juego y la diversión, la alegría, pensar en otras infancias y en el público, y, en quienes participaron al final de las rememoraciones, la solicitud de reencontrarse.

En ese sentido, tal vez hubo un pequeño gesto sensible de las infancias por visibilizar la ausencia de una compañera. Después de la performance Clara (11 años) no participó en ninguna convocatoria para recordarla. Nadie de las y los compañeros del grupo escénico la evocó. No obstante, la mojiganga que ella elaboró, que era la del sol con rayos multicolores, apareció reiteradamente en los registros.

Los recuerdos que se eligió evocar, como la inconformidad de Noah, la relevancia que tuvo para Irene encontrarse con la escritora de *Copo de algodón* que era otra experiencia distinta a lo que se experimentaba a través de la performance (y se refiere más adelante); o la de Valentín que, con su afectividad de alegría y bienestar, se

salió de sí para mirar con una perspectiva más amplia algo de lo que implicó el acto escénico que surgió de un libro, son muestras de perspectivas infantiles.

En las producciones de las infancias se puede ver que van construyendo narrativas en diferentes formas expresivas; entre ellas destacan los dibujos por la abundancia en los elementos de la descripciones, diseños, recursos, colores, puntos de vista, conexiones entre escenarios presentados y otros aspectos (Williams, 2020). A continuación nos centraremos en las producciones de Irene, Yali y David, que nos parecieron las más ricas y complejas del corpus.

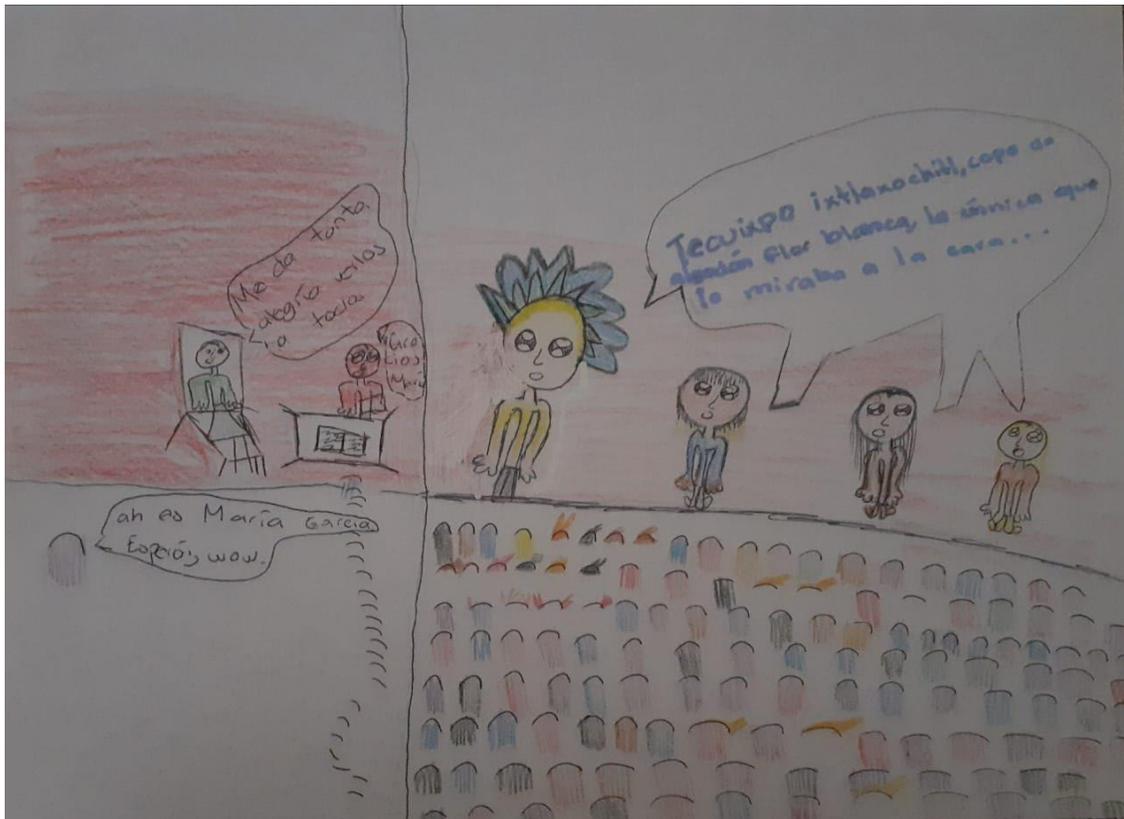


Figura 15. Dibujo primera convocatoria. 20 de diciembre de 2020. Autora: Irene (10 años).

El 20 de diciembre de 2020 Irene envió un dibujo, el décimo tercero que se analiza, en el que se representan dos momentos. En el primero hay tres personas que podrían ubicarse cuando se hizo la firma de libros de *Copo de algodón*. Una persona está al centro sentada en un pupitre, diciendo a través de un globo de diálogo: “Me da tanta alegría verlos a todos”; la otra persona está detrás de una mesa donde está un libro abierto del que se pueden apreciar trazos para representar letras, y en un globo de diálogo dice: “Gracias María”. La tercera figura, se puede interpretar como una persona,

debido a que está su cabeza viendo hacia quien está en el pupitre tiene un globo de diálogo que dice: “ah, es María García Esperón” (la escritora de la novela *Copo de algodón*). Hay líneas curvas que podrían representar cabezas de personas en una fila que se formó frente a la mesa con el libro abierto.

El segundo momento muestra una personificación de quien pudo representar a *Moctezuma*, porque lleva un tocado, corona o *copili* en la cabeza, aunque su vestimenta no representa un traje indígena. De él sale un globo que dice “TecuiXpo Ixtlaxóchitl, Copo de algodón, Flor blanca, la única que lo miraba a la cara...”, enunciación que se interpretó en uno de los cantos. Ese globo de diálogo se extendió a tres infancias más, como si las cuatro interpretaran el canto. También se ven las representaciones de múltiples cabezas que podrían ser el público, quienes miran a las infancias. La escritora de la novela, lectores, infancias actoras y público son las personas que Irene representó.

El momento que Irene representó es el del acto escénico durante la performance. Hay un actor que muestra rastros del pasado a través de la corona o tocado mexicana, pero es una escena del presente, tanto en la escena teatral y la que pudo ser la firma de libros de la novela infantil. Las dos escenas del dibujo representan el tránsito del libro a la representación teatral.

Irene identifica dos actividades de la performance: el montaje escénico y la interacción con la escritora de la novela que terminó con la firma de libros al interior del INEHRM. Así representó repertorios que le interesaron: la lectura de un libro y el encuentro con la autora del libro que se interpretó se narró escénica y musicalmente.

De las experiencias de la performance, salvo el *copili* y el nombre propio *TecuiXpo Ixtlaxóchitl*, Irene no refiere datos históricos, pero sí una manera de aprender conocimiento histórico a través de las escenas narradas gráficamente. La indagación de recuerdos de Irene probablemente fue metacognitiva, donde relata una experiencia personal en la que se muestra un registro infantil de cómo sucedió una manera de aprender en los repertorios que configuraron los procesos de la performance. Claramente hace referencia a los distintos momentos de construcción de la representación y habla del teatro en tanto teatro, con escenario, actores, público. Presta atención a la construcción de relatos, a los géneros, a los formatos, a la mediación.

El rojo predomina entre los colores del dibujo; es uno de los colores institucionales que podría referir al espacio público del INEHRM en el tiempo social en que se conmemoró el pasado indígena.

Cabe mencionar que, previo a la realización de la performance, después del ensayo general con el ensamble musical infantil, Irene expresó su interés en que la experiencia se repitiera, destacando que conoció a infancias antes desconocidas. Inmediatamente después de la realización de la performance destacó, en plural, “lo logramos, me gustaría que se volviera a repetir”. Durante el festival virtual habló de sí y reflexionó sobre la voz. A un año de haberse realizado la performance, representó la firma del libro *Copo de algodón* y el acto teatral como recuerdos principales.

A dos años de la performance, durante la segunda convocatoria, su dibujo se centra en el acto teatral.



Figura 16. Segunda primera convocatoria. 20 de diciembre de 2021. Autora: Irene (10 años).

Irene recordó el acto teatral de una manera organizada y detallada, que probablemente tomó como referencia los registros fotográficos y audiovisuales de la experiencia. En relación con su dibujo anterior del acto escénico en el que recuerda uno de los cantos que se repitió durante los ensayos, destacan los ojos uniformados en las expresiones de los rostros de infancias actoras. Esta vez, aunque los cuerpos infantiles tienen trazos más sencillos, se notan en movimiento e integrados en un grupo. Sostienen las diferentes mojíngas confeccionadas por las infancias y familiares, que implicó experiencias sensoriales compartidas. El público (ojos o cabezas informes) ocupa un espacio importante en el dibujo.

Sus reflexiones muestran la intención de buscar y reconocer el pasado encontrando recuerdos. Irene hizo un recorrido personal que muestra su reflexividad de las experiencias inmediatas hasta visibilizar con mayor nitidez los recuerdos compartidos y ubicarse en la imagen. La trayectoria en procesos de memoria que siguió Irene fue de una “memoria espontánea” a una “memoria instruida”, probablemente resultado de las continuas convocatorias en que participó, y con el riesgo de patrimonializar³⁶ los recuerdos de las infancias. Por una parte, Irene hizo una búsqueda, que le llevó a precisar un recuerdo en imagen; por otra, en su rememoración configuró su perspectiva de la memoria colectiva de la performance con imágenes conocidas en algunas fotografías y audiovisuales, lo que probablemente le distanció de un hallazgo más profundo entre sus propias configuraciones.

El vínculo con las infancias, la emocionalidad por haber logrado grupalmente el montaje escénico, la voz, el encuentro con la escritora de la novela, las mojíngas y el acto teatral son las experiencias que fue desenterrando y recordando hasta precisar con cuidado la imagen integrada de la narración escénica grupal frente al público en el INEHRM. El dibujo de Irene podría representar el tiempo social y el espacio público del

³⁶ La intención reiterada de indagar los recuerdos de todas las infancias que participaron en la performance resultó de la falta de algún registro de algunas niñas y niños, por diferentes motivos particulares. No fue el caso de Irene, quien participó en todas las convocatorias, lo que por una parte facilitó que ella recordara y transmitiera su recuerdo, pero, por otra, el acto de rememorar puede patrimonializarse en esta investigación. Esto es semejante a la “era de los lugares de memoria y los memoriales” en los años noventa en Europa y América, donde los objetos que fueron usados para movilizar se asumen como propios de una sociedad que busca que sean reconocidas sus experiencias a través de museos; estos museos muestran un relato único a través de una representación temática y simbólica que justifica una “ficción didactista”. Conceptualizaciones que pudieron haberse presentado en intenciones no reflexionadas en esta investigación como testimonio y reconocimiento de que la performance sucedió de cierta manera que se transmitió entre las infancias para rastrear sus recuerdos, olvidando las resignificaciones personales y configurando un “deber de memoria” con propósitos investigativos (Jelin y Vinyes, 2021, págs. 82 y 87).

acto teatral de la performance en el INEHRM. Su recuerdo está firmemente tramado en la representación teatral, en el acontecimiento colectivo. Durante los encuentros virtuales y junto con otras dos infancias, Nadir y Carlos, Irene brindó tiempo y disposición para recordar colectivamente. Esto permitió que organizaran sus recuerdos en secuencias o en sucesiones donde las infancias participantes y artefactos estuvieron presentes, así como que se ampliaran los acontecimientos recordados, se introdujeran algunas coyunturas, cierta diferenciación de escalas y el reconocimiento de olvidos.



Figura 17. Dibujo primera convocatoria. 21 de diciembre de 2020. Autora: Yali (9 años).

El siguiente documento que se analiza es un dibujo de Yali. Ella envió un dibujo el 21 de diciembre de 2021. Sus trazos se hicieron con plumines escolares de diferentes colores. Representó tres mojígangas, una que podría ser Tecuixpo, otra el Sol con una línea quebrada y puntos, que podrían representar símbolos mexicas, y la otra un animal, quizá un mono. Escribió tres títulos de canciones interpretadas: “De amar”, “Nos llevaremos bien”, “Por el color del trigo”, y sumó la palabra “Huitziehécatl” con la que iniciaba la narración escénica musical de la performance. Yali también dibujó notas musicales.

La mojiyanga que podría ser *Tecuixpo* y el Sol que tal vez imita símbolos mexicas, posiblemente sean las marcas temporales del pasado indígena tal como fue representado en la performance, y la mojiyanga del animal podría representar los ejercicios para copiar movimientos de animales como apoyo en la construcción de los personajes en la narración escénica. Las canciones “Por el color del trigo” y “De amar” fueron para ella muy importantes; cuando se hizo el festival virtual, relató que cuando se siente estresada o enojada, las recuerda, las canta y se calma. En el dibujo añadió la canción “Nos llevaremos bien”, que también se interpretó en la performance. Estas podrían ser marcas temporales del tiempo de la performance.

El diseño de las mojiyangas inició en el INEHRM y continuó en las residencias de las infancias; fueron los artefactos con que cerró la performance a manera de carnaval. Junto con las canciones, son lo que Yali recuerda de los procesos durante y en la performance.

Probablemente lo que Yali encontró conmovedor de las canciones que refiere en el dibujo, en vínculo con el lenguaje, es que afectaron sus experiencias y sensibilidades de tal manera que la interpelaron para generar en ella algo nuevo, y que eso le sirve como herramientas para calmarse.

En la secuencia de los testimonios de Yali hay una búsqueda de lo aprendido con diferentes repertorios (la expresión oral, escrita, la escenificación y la expresión gráfica). En este caso, pudo precisar tres datos históricos: un personaje femenino mexicana con huipil y corona o tocado, un sol (quizá el de la Caída de *Tenochtitlan*) y la palabra en náhuatl “Huitziehécatl”.

Puede sumarse más contexto a la producción de Yali, que se vincula a su participación durante todo el proceso. La reunión después del ensayo general de la performance, en Ayapango, en que se registraron las expresiones verbales espontáneas de las infancias, el festival virtual, y la primera convocatoria para la investigación de la performance, fueron los tiempos sociales que posibilitaron en Yali el recorrido para indagar en sus percepciones y reconocer datos históricos o de la herencia cultural mexicana. Nuevamente, entre los olvidos, las evocaciones y recuerdos de Yali hubo una selección que coincide con la promoción del pasado indígena de los discursos oficiales, y también un recuerdo cargado de afectividad a través de las canciones.

Atendiendo las rememoraciones de Yali destacó su enunciación de que lo que había vivido sería memorable, algo por recordar en el futuro como adulta, lo que se consideró “histórico”; la elaboración de una “historia de vida” y la relevancia de las

canciones y las mojigangas con las significaciones que ella asignó entre los recuerdos que se encuentran en su narrativa personal. Así, sus vivencias prolongaron los eventos que refirieron al pasado indígena hacia las reflexiones de sus recuerdos, probablemente descubrió un vínculo con la posibilidad de ser creadora de su historia.

En sus participaciones en el festival virtual “Yo cuento, tú cuentas. Somos y hacemos historia” (de agosto y septiembre de 2020) compartió un relato escrito bajo el título “Mi historia de vida”; de ese relato se derivó el audiovisual titulado también “Mi historia de vida” (con una duración de 3 min.) y otro audiovisual denominado “Cómo sentirse mejor” (que duró 35 seg.). Las producciones fueron enviadas el 18 de septiembre de 2020. En las tres producciones, Yali no sigue un orden cronológico sino plantea acontecimientos enlazados para reconstruir el pasado en el encuentro con otros y entre personas. Se acuerda de sí en conexión con acontecimientos, personas, lugares como manera de indagar y apropiarse de los recuerdos. Yali percibió experiencias que reflexionó para enunciar sin mencionar emociones y sensaciones, salvo la felicidad que le produjo recordar los acontecimientos de su “historia de vida”. Los conocimientos históricos no son relatados por Yali; menciona el nombre de *Tecuixpo*, que ubicó en un proyecto que implicó ensayos, un viaje, del que resultó “nuestro musical” y enunciando rápidamente: “Hicimos un viaje a Ayapango y luego el carnaval, fue muy divertido”.

La percepción del festival virtual evocó las impresiones de los acontecimientos más importantes para Yali. Entre todos los acontecimientos mencionados no hubo representaciones de conocimientos históricos verbalmente, pero la configuración del relato, la legibilidad de su narración y la coherencia narrativa implicaron representaciones de los acontecimientos que para ella fueron importantes. Esto complejiza el momento referencial de su narración, pues los acontecimientos hacen avanzar la acción donde ella es la narradora brindando breves explicaciones. Los compromisos éticos y políticos de Yali se develan en la aportación de su relato en el festival virtual con su excompañero David para otras infancias.



Figura 18. Dibujo primera convocatoria. 14 de enero de 2021. Autor: David (8 años).

Finalmente, analizaré algunas producciones realizadas por David (8 años), también parte del grupo escolar de segundo grado que hizo el proyecto escolar y que fue actor en la performance. Uno de los documentos que analizaremos de sus producciones se recibió el 14 de enero de 2021. David envió un dibujo hecho con plumines de colores y rotulador punto fino de color negro, en el que dibujó cuatro escenas.

La que está en el extremo superior izquierdo muestra una representación de él al centro, con una de las vestimentas que usó el día de la performance y en los audiovisuales del festival virtual. Él está de espaldas, mirando el espectáculo, y se dejan ver las orejas de la máscara de armadillo que utilizó en la performance. Se encuentra viendo siluetas en color blanco en el escenario cuyo piso es rojo, en el dibujo el fondo es la bandera de México³⁷, muy semejante a como dispuso el escenario de la

³⁷ En el escenario había una mampara negra que se ilumina por un foco verde de lado izquierdo y uno rojo del lado derecho, como describo en la observación del registro del acto teatral en el apartado “1.3 La performance del ‘Carnaval’”.

performance el INEHRM. Se trazó el piso del espacio en que se realizó la performance en el inmueble de la institución. Al lado de la personificación de David, se ven representaciones de butacas y personas en forma de sombras, de donde se ve una mano extendida levantada.

En la escena del extremo superior derecho se ve nuevamente el escenario dispuesto institucionalmente en el INEHRM y cuatro infancias en movimiento haciendo una coreografía, en la que se aprecia un niño, dos niñas, una de ellas tiene su nombre propio, y luego está David bajo la palabra “yo”. Nuevamente están trazos que representan el piso y cabezas que personifican al público.

En la escena del extremo inferior izquierdo hay cinco mojigangas, dos de venados, una de un sol con rayos multicolores, otra es la representación de *Moctezuma* y finalmente el Sol. El fondo es negro.

La última escena, la del extremo inferior derecho, tiene un número 4; muestra la personificación de David desde una perspectiva aérea realizando un dibujo sobre una mesa o escritorio. Se ve un brazo de una silla en color azul. En el dibujo de esta cuarta escena hay tres objetos del que se distingue una flor.

En el dibujo de David hay una descripción razonada del pasado inmediato a través de una secuencia. Empieza con él rememorando el baile y las mojigangas durante la performance y después haciendo un registro gráficamente. David se apropia de los recuerdos y acciones desde el presente a través de una narrativa gráfica. Múltiples experiencias sensoriales a través de la teatralidad, el baile, la confección de máscaras y las representaciones gráficas posibilitaron la opinión con cierta espontaneidad y reflexividad de David. En las escenas, las sensibilidades generales son de armonía, orden y celebración. Los colores son más oscuros y hay un predominio de grises y negros en la representación, mas no en el espacio escénico del INEHRM que se reservó para el teatro.

David representó elementos históricos: la bandera de México, *Moctezuma*, el *Sol* (probablemente la etapa del Quinto Sol en que se ubica la presencia de las y los mexicas) y la flor, que desde el proyecto escolar *Tecuixpo* y en la performance se estudió como una conceptualización de la importancia de las palabras y la voz propia, entre otras representaciones en la cultura mexicana.

En el dibujo de David las experiencias sucedieron en el espacio institucional del INEHRM y en el sitio donde hizo el registro de sus vivencias, que pudiera ser su residencia o un pupitre escolar. El espacio público en el INEHRM está claramente

identificado para David como el tiempo social en el que se enmarcan las experiencias representadas en el dibujo. La rememoración de David brinda una perspectiva infantil de la experiencia en el INEHRM. Se trata de una memoria viva dentro de la narrativa autorizada.

Antes de enviar ese dibujo, David había hecho ya dos producciones, un escrito y un audiovisual. Para el festival virtual, David contribuyó también con un relato escrito titulado “Soy”, fechado el 17 de agosto de 2020. Se trató de su autobiografía en la que narra desde su nacimiento, su relación con su padre y madre, sus gustos, cuando conoció el mar, su hermano, su historia escolar, el curso de segundo grado donde conoció a su maestra y en grupo realizaron el proyecto “Tecuixpo”, del que relata el proceso desde la lectura de la novela, su gusto por el tema planteado, la elección de personajes, su papel de *Moctezuma*, la confección de títeres y la realización de la película, una visita o paseo extraescolar, el “Carnaval contra el olvido histórico” y los ensayos, el viaje a Ayapango “donde conocimos al ensamble Aquiauhtzin”, los ensayos en el INEHRM, las mojangas y su máscara de armadillo, el día de la realización de la performance, su sentir porque se realizó la representación, y por la posibilidad de lograr más cosas. Finaliza hablando de sus vacaciones en Cancún y su visita a un cenote en Chichén Itzá, donde nadó y le detonó el interés por aprender sobre sus ancestros.

El interés de David por relatar su propia historia habla de sus intereses, gustos y disgustos, pero a diferencia de otros relatos plantea la idea de seguir explorando el pasado indígena, y de identificarlos como “sus ancestros”. Puede decirse que fue de mexicas a mayas, sin distinguirlos en su cultura, temporalidad y espacialidad, refrendando la historia oficial de un pasado indígena relativamente indiferenciado, pero es uno de los pocos que señala que quiere conocer más sobre el tema.

Los momentos, lugares, personas, artefactos estaban en los recuerdos relatados sobre sí mismo, donde ubica la búsqueda de recuerdos. A lo largo del relato, en sus reflexiones, David se acuerda de sí y narra cómo se apropió de recuerdos. El relato incluye reacciones afectivas de los acontecimientos que narra, así como las sensaciones que le producen. De ahí se recupera el momento en que conoció a su maestra, y resalta la afectividad que resultó de la lectura de *Copo de algodón* y su descubrimiento del tema del pasado indígena. Cuenta cómo, después de conocer la novela, hicieron un cómic, se eligieron personajes, y “pudo ser *Moctezuma*”, lo que propició la sensación de felicidad. Luego habla de la confección de títeres y del *copili* (tocado o corona mexicana), copia del “más famoso”, el de *Moctezuma*, con su madre, pegando plumas mientras ensayaba sus

líneas, su satisfacción por la creación final y porque se aprendió todo lo que dijo en la obra de títeres que se grabó. La presencia de la escritora de la novela en la presentación de la película le pareció “un sueño hecho realidad”.

La perceptualidad de su participación en el proyecto *Tecuixpo* se enlazó a la propuesta e inclusión en la performance, donde destaca el viaje y encuentro con el ensamble musical infantil, el canto, la actuación, los ensayos en el INEHRM, la confección de una mojiganga y de una máscara de armadillo. En esa parte del relato, no enuncia aprendizajes de datos históricos o de las experiencias para aprenderlos.

El marco del festival virtual realizado en agosto y septiembre de 2020 propició que David se asumiera agente de memoria de la performance en el encuentro infantil, visibilizando acontecimientos y personajes a través de sus percepciones. La autonomía del relato organiza las representaciones de David, y muestra cómo la experiencia se reflejó mientras aconteció, de lo que deriva la temporalización de los sucesos.

En el relato de David no se alaba o reprueba algún discurso de legitimación respecto a la Caída de *Tenochtitlan*. Ciertos acontecimientos se narran en el sentido del lineamiento para preservar cultura y tradiciones del pasado indígena, como patrimonios de la riqueza histórica y cultural de México, en ejercicios de memoria pública por medio de actividades académicas, culturales y de difusión, como prescribe el *Mecanismo de Impulso a la memoria*. El proyecto escolar y la representación despertaron en él un interés por el pasado indígena, impresión que fue reconocida con procesos de memoria corporal (percepción de tiempo, afectividad ante los recuerdos, ubicación en lugares donde estuvo el cuerpo, los espacios propios y públicos) que se fijó en incidentes precisos durante la rememoración y creación del relato.

Un tiempo después, el 18 de septiembre de 2020, David aportó el audiovisual “Mi historia” (con una duración de 3 min.) donde narra la historia del relato escrito en diferentes puntos de un espacio al aire libre. Para hacer este video, se caracterizó con su vestuario de *Moctezuma*, apoyó su narración con imágenes de él jugando fútbol, fotografías de su hermano, su “penacho” (*copili*, corona o tocado), su mojiganga, su máscara de armadillo imitando los movimientos de ese animal. Añadió que aprendió a hacer mojigangas y máscaras con las que actuó en el carnaval, que fue “increíble”, que se divirtió ensayando, bailando, actuando, cantando, que se hizo el “Carnaval” y “todo salió excelente”, que se sintió “muy bien por lograr eso”. Finaliza diciendo, “pues este soy yo, queriendo actuar, ser feliz”.

En este audiovisual, David se basó en el relato escrito, lo que probablemente posibilitó que David ordenara sus experiencias, que los gestos, la expresión corporal, los recursos (una fotografía, una pelota, la corona o tocado, la máscara y la mojiganga) y movimientos, se ubicaran en diferentes sitios y momentos, y que las actuaciones, mientras narraba también se hicieran corporalmente, de acuerdo con la manera en que recordaba cambios de lugares donde fue afectado por los acontecimientos.

La reflexividad de David en su relato escrito y la adaptación al momento en que fue grabado, probablemente contribuyeron a mostrar actuando cómo se acordaba de sí en los recuerdos relatados. Las experiencias de la performance, y probablemente representar a Moctezuma, impactaron artísticamente a David. A partir de ahí, los repertorios de bailar, cantar, actuar para ser feliz, son las impresiones corporales sensoriales y sensibles, los recuerdos que quedan en su memoria. Tales impresiones y los ejercicios realizados por David posibilitaron un estilo propio de narración escénica.

Los datos históricos fueron materiales culturales reconocibles, como si a través de su archivo personal transmitiera su repertorio (Taylor, 2023). La narración escénica de David registrada en el audiovisual situaba el presente y el pasado para el tiempo social del festival digital, donde transmitió su historia personal, que organizó interpretándose a través de una aproximación a una narración histórica que resultó de su memoria vivida.

La composición de los audiovisuales legitimó enseñanzas que propiciaron procesos de la performance. David transitó de su historia personal a la memoria de la performance con acercamientos a la historia de México, en el sentido del elogio al patrimonio cultural del país, que reitera una historia nacionalista. Todo esto configuró imágenes que sobrevivieron para él, privilegiándolas por encima de otras experiencias que no fueron recordadas.

El último dibujo enviado fue el de David, el 16 de diciembre de 2021. Fue hecho por medio de gises pastel sobre hojas blancas que se añadieron. Se trata de cuatro artefactos: la mojiganga de *Moctezuma*, el *copili*, el libro *Copo de Algodón* y la máscara de armadillo. La organización de recuerdos en este dibujo tiene como eje la historia de los artefactos que David realizó a partir de la novela sin un orden cronológico, pero elaborados en diferentes momentos desde el proyecto escolar y de la preparación para la performance. David se acuerda de sí, de su capacidad creativa y de una trayectoria de su identidad.



Figura 18. Segunda convocatoria. 16 de diciembre de 2021. Autor: David (8 años).

Con base en este dibujo, puede verse que los aprendizajes de David se dieron mientras realizaba los artefactos, como relató de manera escrita y en diálogos durante los ensayos. Probablemente esto fue conmovedor para él, lo que impulsó a representar lo experimentado por medio de las creaciones. Es interesante la inclusión del libro, el único artefacto que no resultó de su propia creación.

Las acciones para elaborar los artefactos capturaron algunos datos históricos del pasado indígena del interés de David. En la narración de la historia de los artefactos que David creó, el eje fue el pasado indígena tal como fue recreado en los artefactos que se usaron en la representación. El peso de la performance parece imponerse sobre otras posibilidades de encuentro con el pasado.

4.4 Reflexiones en torno a las producciones del corpus

Una primera línea de reflexión se vincula a la afectividad involucrada en todo el proceso de creación de la performance y de las memorias. Probablemente las formas de afectividad expresadas en los eventos previos, durante y posteriores a la performance, fueron la fuerza por la que logró configurarse el corpus, producto de prácticas artísticas

educativas de transmisión intergeneracional y de construcción de memorias. La performance cobró fuerza por todo el proceso de producción previo, y también por la invitación a seguir recordando y repensando lo vivido.

Hay una segunda línea de reflexión que puede proponerse a partir de este corpus, y que en cierta medida refrenda la selección de registros. Inevitablemente, las prácticas artísticas para hacer memoria se apoyaron de tecnologías digitales para realizar audiovisuales, audios y tomar fotografías, que algunas veces potenciaron las maneras de aprender y de transmitir lo aprendido promoviendo aproximaciones a nuevas técnicas, pero en otros casos, limitaron las formas de la memoria, así como la identificación de las huellas de los procesos de aprendizaje. En el caso de las imágenes que posibilitaron examinar las producciones infantiles, el formato fotográfico pasó a un segundo plano, y los dibujos y relatos favorecieron la diversidad de aportaciones de las infancias y su análisis. Respecto a las cuatro fotografías enviadas por una infancia, además de no haber sido producidas por ella sino seleccionadas, permitieron ver huellas de la presencia infantil, cumpliendo solo una función de registro, de señalar que había estado presente en el evento, pero no su propia significación sobre lo que vio y sintió. Es decir, los registros fotográficos que obtuvimos para este trabajo fueron menos ricos y relevantes para analizar qué interpretaron las infancias que sus producciones en dibujos y en textos verbales, audios o audiovisuales.

Por otra parte, si pensamos en los dibujos podemos identificar muchos elementos relevantes: gestos, corporalidades, sensaciones, vínculos entre personas, representaciones de sonidos, actos, muestras de procesos comunicativos, intención de transmitir, referencias del pasado indígena, detalles, símbolos, nuevas perspectivas, lugares, procesos, conflictos, ausencias, narrativas y preguntas, entre tanto más, que resultaron de repertorios apropiados para su producción. En cambio, es evidente que las fotografías para registro contribuyen a la imposición de regímenes de la mirada que privilegian los primeros planos posando o mostrando momentos lúdicos o felices, a diferencia de los dibujos, que permiten aproximarse a la creación de memorias propias y que son en sí mismos actos de memoria.

Una tercera línea de reflexión tiene que ver con los marcos de producción de las memorias, que no son solamente los eventos específicos organizados para ese fin sino todo lo que se pone en acto en esos marcos, o sus propias condiciones de producción. Ante preguntas y dilemas, fue necesario volver al corpus y consultar el archivo que lo contiene. La ausencia de Clara y la necesidad de comunicarse con familiares de las

infancias y no con ellas mismas, visibilizó que los marcos institucionales no solo son los que modelaron las escuelas y el INEHRM, sino también están los de las familias. Quienes hallaron relevancia en las convocatorias a recordar, facilitaron que las infancias que participaron lo hicieran, mientras otros negaron esa posibilidad. También fueron haciéndose evidentes los marcos de cultura de la memoria del proyecto escolar, de las iniciativas del colectivo autónomo que diseñó y coordinó la performance y de la asociación con el INEHRM, así como los dominios ejercidos sobre los procesos de memorización, los ambientes construidos para propiciar actos de memorias, de los modelos de los ejercicios para memorizar y recordar que se reconocieron en la naturaleza del archivo y del corpus estudiado.

Una cuarta línea de reflexión se vincula a la primacía de la voz, incluso de la voz individual, de la historia personal y de los sentimientos personales, en estos recuerdos. En algún momento, el análisis se hizo repetitivo y adquirió una lógica propia en la que parecía que se atendía las voces infantiles. Entonces empezó a parecerme disonante el frecuente discurso sobre la importancia de la voz infantil, apoyado en un discurso institucional de las pedagogías paidocéntricas en el que las voces infantiles son buenas, puras y salvan al mundo, es decir un discurso sobre la infancia y no un discurso de la infancia. Esto me permitió interrogarme sobre la “ficción didactista” de muchos programas educativos que incluyen expresiones artísticas y culturales, pero que no contradicen relatos dominantes y no permiten expresiones diferentes a la invitación a sumar una voz, al parecer ya constituida de antemano (Rufer, 2018; Jelin y Vinyes, 2023).

En esa dirección, es claro que la performance de las memorias y las memorias de la performance, al traer al presente a la niña mexicana hija del *tlatoani Moctezuma Xocoyotzin*, no consiguió romper el discurso oficial sobre la memoria indígena, donde el glorioso pasado indígena se confunde con un presente de una infancia individualizada y en muchos casos victimizada, como se evidencia en las representaciones aisladas en los registros analizados. Sin embargo, al acercarnos a la comprensión de los procesos en que se construyó memoria en el “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” en el espacio público que el INEHRM abrió efímeramente, entre conflictos personales y autoseñalizaciones, es posible enunciar que la práctica artística no se propuso avanzar en esa dirección, sino que estuvo centrada en dar voz a la infancia en la representación de un pasado indígena que fundamentalmente es convocado a servir algunas necesidades del presente.

De la misma manera, la performance se insertó en los marcos institucionales que promueven el deber y ejercicio de la memoria. A través de la conformación del corpus estudiado es posible reconocer que hubo una concentración de un patrimonio documental para reconstruir memoria sobre las infancias a través de registros producidos por niñas y niños, en el sentido de una participación política y democrática y de la promoción de entorno justo y equitativo, por medio de la literatura infantil y el uso de recursos digitales para hacer memoria. Estas fueron condiciones en que se hicieron prácticas culturales de memoria en la práctica social artística y educativa que fue la performance. Todo esto vincula las experiencias del “Carnaval” con las políticas del programa *Repositorio Nacional Digital Memórica. México, haz Memoria*. En esta dirección, podría decirse que lo artístico-expresivo se impuso por sobre lo histórico y la construcción de otras memorias.

Entre las políticas planteadas por el *Mecanismo de Impulso a la Memoria* se encuentra la configuración de una nueva narrativa, un nuevo discurso y una nueva manera de pensar a través de la educación como instrumento de democratización y de paz. Esto requiere interpretaciones pedagógicas y didácticas. A partir de las memorias múltiples y complejas que se han analizado en este capítulo, propongo un examen crítico a todo lo aquí expuesto para esclarecer los procesos educativos que faciliten la comprensión de lo múltiple y heterogéneo que componen las prácticas sociales de memorias. En ese sentido, es importante identificar los relatos institucionales y dominantes y cómo se transmiten, así como el umbral ético y político en el que pueden ubicarse. Estas preguntas son importantes para mantener la reflexividad necesaria en el diseño de estrategias que combinen lo personal, lo comunitario, lo local y lo nacional, buscando promover otras pedagogías de las memorias que se pregunten por los procesos de subjetivación infantiles que se requieren para lograr sociedades democráticas radicales (Butler, 2021).

A modo de conclusión

El “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria” estudiado en esta investigación fue un ejercicio que se incluyó dentro del imperativo de la memoria y de la noción del derecho a la memoria histórica en los marcos institucionales del actual gobierno, pues atendió al planteo de las políticas como un “entendimiento del pasado-presente que se encuentra en proceso de construcción de una práctica social para corregir los falsos recuerdos y prevenir el olvido” (OPRCMHCM, 2021, p. 8). Provenía de un proyecto escolar anterior, que pudo sumarse a esta iniciativa por compartir muchos de sus supuestos.

Estas políticas se formulan en un contexto político de batallas culturales en muchos casos atravesados por las luchas por la memoria, como se vio en las repercusiones que tuvo el libro de la SEP *Un libro sin recetas*, y en el que es necesario enfrentar los negacionismos y las perspectivas que quieren acallar las violencias y los conflictos propios de esa historia. Dice Judith Butler:

El peligro que asoma en este momento desde el pasado está precisamente en el eco de la propia formulación. Si los ciudadanos aceptaran como cierta esta versión de la historia, o como legítimo este argumento que busca incrementar los poderes del Estado militarizado, estaríamos cerca de aceptar la legitimidad de la violencia dictatorial y la lógica securitaria que justifica una remilitarización del Estado y también de que esa violencia de Estado se volviera contra sus propios ciudadanos. No pretendo ser alarmista o embarcarme en ninguna fantasía innecesariamente horrible. Pero el eco está ahí, y hay que plantarle cara en cualquier punto de su reformulación, porque si esa forma de contar la historia, esa forma de justificar la violencia de Estado pasa a ser aceptada, el revisionismo gana y abre camino a la violencia de Estado (Butler, 2021, pp. 136-137).

Que las infancias conozcan la complejidad del pasado y realicen ejercicios de memorias, puede ayudar a ofrecer pronunciamientos y reflexiones para evitar la repetición de hechos violentos y para reparar algunas de las heridas que dejan. Aun cuando no sean consideradas en las políticas oficiales, las infancias también forman parte de los ejercicios y de la política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria planteada por la SEP. La performance, así como otros ejercicios de memoria y de construcciones de memoria, podría contribuir y contribuye en la narración de la historia compleja, a través de relatos verídicos y ficcionalizados de las historias desde perspectivas propias de infancias, que suman “su mirada sobre la realidad, sus exigencias, sus esperanzas, su singular aportación a un futuro proyectado” (Reyes Mate, 2011, p. 6).

Se ha dicho que en la *Política Pública de Memoria*, el derecho a la verdad y a la búsqueda de la verdad, son deberes que se propuso atender el Estado. Ello implica el reconocimiento y descubrimiento de los hechos de graves violaciones a los derechos humanos, así como las luchas sociales para exigir justicia social y la búsqueda de la democracia, en interrelaciones sociales que fueron subestimadas y negadas. En ese sentido, se ha recuperado la importancia que se da a la reconstrucción, transmisión y divulgación con un enfoque de derechos humanos. También se ha enunciado el interés superior de la niñez respecto a las repercusiones posibles y a las garantías procesales o derecho a procesos justos, así como el valor en la participación de familiares, colectivos y organizaciones de la sociedad civil, que contribuyan voluntariamente al esclarecimiento histórico (LGMPVGDH, 2023). Esto coincide con la política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria planteado por la Secretaría de Educación Pública. A través de *Memórica. México, haz memoria* se evidencia la realización de esta política.

Al mismo tiempo, puede señalarse que esas perspectivas tienen poco eco en las instituciones educativas, y aún menos constituyen una convocatoria a revisar las formas en que se trabaja sobre el pasado. En atención a lo anterior, consideré fundamental pensar esta política en perspectiva con los estudios de la memoria de la historia reciente en el paradigma en América Latina, y ese camino me llevó a otras preguntas. Lo que visibilicé es que la denuncia de la violencia de Estado en México no ha sido un eje de lucha constante en las sociedades mexicanas, como sí sucede en Argentina, Chile y Colombia, por ejemplo a través de las pedagogías de las memorias que se incluyen en prácticas educativas oficiales y no oficiales difundidas por diferentes grupos de investigación y colectivos académicos³⁸. Los escasos estudios de la memoria de la historia reciente en México los realizan círculos académicos y colectivos de sobrevivientes y familiares, dejando fuera a las pedagogías de las memorias desde la investigación y la práctica educativa. Me parece importante establecer puentes entre esta ausencia de las violencias de la historia reciente y la presencia de un pasado prehispánico como origen de la nación, que no se interroga en su violencia y exclusión; en todo caso, la violencia es de los colonizadores, y la nación y el Estado mexicanos son víctimas de esa violencia pero no generadores.

³⁸ Como el hispanoamericano *Colectivo educación para la paz y la Memory Studies Association* América Latina.

En ese sentido, investigar educativamente la performance como pedagogía de las memorias y sus dificultades ha supuesto incluir dentro de mi óptica el contexto institucional mexicano y latinoamericano. Las pedagogías de las memorias a partir de la performance que se realizó en el INEHRM en cierta medida permiten ver una expresión local de la trayectoria de la *Política Pública de Memoria* y de las pedagogías activas en México que han sido, podría decirse, aliadas naturales de esta política.

A partir de ahí, podemos plantearnos la pregunta: ¿por qué es relevante hacer memoria en el contexto de la política educativa sobre el deber de memoria pública y el derecho del ejercicio de la memoria? En la búsqueda de respuestas, hay que considerar que al narrar el pasado “se pone en juego el vínculo entre justicia y memoria” (Reyes Mate, 2011, p. 7). Esta es una línea que no se trabajó en la performance, y que sin embargo podría haber planteado conexiones muy relevantes con el presente, no desde la continuidad de una infancia naturalizada sino desde la perspectiva de escuchar, reconocer, reparar, eventualmente reconciliarse, en una lógica comunitaria, en donde es posible convivir, primero, unos con otros, luego, en la sociedad y como parte del Estado, y finalmente hacia la universalización de la justicia en condiciones sociales y políticas más próximas al consenso (Reyes Mate, 2018, p. 9-30). Pues,

[...] curiosamente, esa «justicia general» ha desaparecido del mapa como si la justicia sólo se situara en el reparto del bien común y no en su generación. No es lo mismo, en efecto, entender la justicia como la justa distribución de los bienes comunes que como exigente contribución por todos a la creación de los bienes comunes (Reyes Mate, 2018, p. 13).

La justicia se vincula tanto a la memoria del pasado como a la presencia de las infancias en la construcción de la memoria. De donde se desprende, que, como adultas y adultos, hay entonces una responsabilidad en escuchar, conocer y apropiarse, mediante el rescate del olvido y del silencio, las actividades de infancias, en una forma de *justicia anamnética* que, desde la perspectiva de quien ha experimentado una injusticia, permita pensar en la justicia (Reyes Mate, 2011, p. 7), poniendo en cuestión la lógica que causó el borramiento del recuerdo y el silencio como forma de injusticia. Se trata de hallar en colectivo un lugar en la construcción de la realidad compartida y de sus memorias, de continuar los ejercicios de memorias, donde los que realizan las infancias también son importantes. En esa línea, el trabajo contra la distorsión de la memoria y el olvido toma otras dimensiones, distintas a las que estuvieron presentes en la performance, ya que no se trata de rescatar una memoria reprimida sino producir un

ejercicio de memoria con un horizonte diferente, creando un bien común, como señala Reyes Mate, probablemente no existente todavía.

En una línea similar de pensar lo que se pudo y no se pudo hacer en la performance, puedo señalar que la participación política en el ejercicio de la memoria de quienes actuaron en la performance no fue reflexionada con toda la visión que ahora se puede mostrar, y en muchos casos estuvo limitada por la primacía de darles voz y generar momentos creativos de expresión, algo que también se refuerza por la primacía del yo en muchas producciones infantiles, una etapa de afectos entendidos de maneras particulares donde la experiencia personal puede ser un argumento de verdad vivida en 'carne propia'. Las dificultades para recordar desde estructuras de poder como las que impusimos las y los adultos que coordinamos la performance, el condicionamiento a transmitir un relato único y recordar, tal como la memoria oficial ha establecido, la historia de los vencidos, estuvieron claras. Finalmente, también fue un límite el trabajar con registros de la performance dentro de un régimen visual que podemos llamar excesivo, de registros repetitivos y hasta cierto punto amnésicos (Dussel, 2022), que es el marco en que se produjeron los registros infantiles de imágenes, y que nos decidió a centrarnos en las producciones que permitían ver algo de lo que estaban interpretando las infancias, en su gran mayoría no mediado por tecnologías digitales.

Al mismo tiempo, en una línea que creo es prometedora para futuras experiencias, tanto las estrategias de enseñanza de la historia como los marcos de producción de registros infantiles se crearon en entornos que favorecieron las memoraciones y que posibilitaron las maneras de llegar a los recuerdos. El uso de materiales diversos, en múltiples prácticas artísticas, además de movilizar, activaron el conocimiento "hecho carne" del que se habló en la tesis. Igualmente importantes fueron la indagación, percepción y expresión de recuerdos en actos con formas particulares donde se estimularon capacidades (como actuar, pensar e imaginar) para transmitir conocimientos empíricos y memorias particulares. Sucedieron relecturas y escrituras personales resultado de reflexiones autobiográficas. En esa línea, un aporte de este trabajo puede ser que las representaciones construidas en experiencias y reflexiones fueron capaces de comunicar "el carácter vivo de un recuerdo, la cualidad viva de un archivo" para la transmisión de un futuro distinto que resulta de imaginarlo (Butler, 2021, pp. 137-138).

Otro elemento que puede destacarse de esta experiencia es el enfoque pedagógico. La apuesta por estrategias artísticas para la enseñanza de la historia, el

sentido del pasado, la construcción de memorias y transformaciones en diálogos intergeneracionales, requieren de una perspectiva pedagógica y ética que presente el conocimiento histórico y permita hacer comunidad, que traiga los múltiples relatos y las diferentes formas de creación artística, junto con señalizaciones éticas, criterios de conocimiento histórico y acciones constantes en el sentido de proceder cercanos a la historiografía que construya relatos integrales. En esto, puede retomarse la necesidad de una pedagogía de la interrupción, del tacto, del cuidado en el abordaje de temas que requieren abrir otras conversaciones y otras reflexiones:

Hace ya algún tiempo que Larrosa (2015, p. 25) nos ha dado lecciones importantes sobre ese gesto de interrupción que se requiere parar para pensar, parar para mirar, parar para escuchar, pensar más vagarosamente, sentir más vagarosamente, detenerse en los pormenores, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los otros, cultivar el arte del encuentro, callarse mucho, tener paciencia y darse tiempo y espacio. (Bocchetti, 2021, p. 15)

La reflexión sobre la experiencia permite pensarla a partir de lo que permitió y también de sus límites para producir otras memorias. La experiencia fue sin duda memorable e importante para las infancias y para quienes las orientamos y acompañamos en el camino; quizás la pregunta que queda planteada es qué de esa memoria, de esa experiencia memorable, conecta o contribuye a generar memorias que interroguen nuestro pasado violento y ayuden a generar otros futuros. Así resignifico y cierro el 'gesto de interrupción' de mis prácticas como educadora, donde mis memorias personales fueron un 'medio de lo vivido' de un pasado 'desenterrado' que intentó reconstruirse y representarse en este trabajo, que ofrezco a quienes, conmigo, hicieron esta historia, y a quienes estén dispuestos a hacer otras historias y construir otras memorias en el presente y en el futuro.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM-PUEG.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Aguilar, L. F. (1993). Estudio introductorio. En Aguilar, L.F. (coord.). *Problemas públicos y agenda de gobierno* (pp. 15–71). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Área de historia para niños. (2019). *Carnaval de historia para niñas y niños*. México. INEHRM. Manuscrito.
- Atkinson, D. (2001). Teachers, Students and Drawings: extending discourses of visuality. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 22(1): 67-79.
- Benjamin, W. (2019). *Juguetes*. Madrid: Casimiro.
- Benjamin, W. (2010). Excavar y recordar. En: *Obras. Libro IV/volumen 2* (p. 350). Madrid: Abada.
- Blanco, R. (2014). La estrategia metodológica de una investigación centrada en las regulaciones sexo genéricas en la universidad: reflexividad, implicación y contramemoria. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 2, Vol. 11. Disponible en:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/16586/16096>
- Bocchetti, A. (2021). Prólogo. *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Butler, J. (2021). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. México: Taurus.
- Carrithers, M. (1995). Cap. 4. “Anatomía de la sociabilidad” y Cap. 5. “Leyendo mentes y leyendo la vida”, en *¿Por qué los humanos tenemos culturas?*, 90-142.
- Crozier, M. y Erhard F. (1990). El actor y su estrategia. En *El actor y el sistema* (pp.35–53). México: Alianza Editorial Mexicana.
- Das, V. (2016). *Violencia, cuerpo, lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Despret, V.; Stengers, I. (2023). *Las que hacen historias. ¿Qué le hacen las mujeres al pensamiento?* Buenos Aires: Hekht.
- Dirección General de Materiales Educativos. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase seis*. México: SEP. Disponible en:
<https://libros.conaliteq.gob.mx/2023/S0LPM.htm>
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la

Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, UAM-Xochimilco, No. 34.

Dussel, I. (2018). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes*, 6(6 - Tomo 2), 267-293. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anclajes/article/view/3244>

Dussel, I. (2022, 25, octubre). VI Pre-bienal Internacional de educación y cultura de paz. "Territorio, violencias y derechos humanos en tiempos de fragilidad", [Conferencia central]. *Pedagogías del pasado reciente: Compromisos y tensiones en la transmisión escolar*. Ciudad de México, México.

Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores. Pp. 255-263.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula Tusquets Editores.

Fuentes, M.; Taylor, D. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México: FCE.

García, M. (2017). *Copo de algodón*. México: El Naranja.

García, G. (2021). *La configuración del "problema indígena" y la solución educativa según la Sociedad Indianista Mexicana*. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México.

Garduño, T. (2016). *Tomo 1. El paradigma Paidós: otra forma de pensar la escuela*. México: Instituto de Investigaciones Pedagógicas, A. C.

Gobierno de México-Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las Violaciones Graves a los Derechos Humanos Cometidas de 1965 a 1990. (Octubre de 2023). *Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las Violaciones Graves a los Derechos Humanos Cometidas de 1965 a 1990. Avances y perspectivas 2022-2023*. Disponible en: https://comisionverdadyjusticia.segob.gob.mx/work/models/Resoluciones/recursos/pdf/Inf_Avan_Com_Acc_Verdad_2023.pdf

Gobierno de México. (2021, 3, septiembre). *Memórica. México, haz memoria*. <https://memoricamexico.gob.mx/>

Gómez Unamuno, A. (2020). *Entre fuegos, memoria y violencia de Estado. Los textos literarios y testimoniales del movimiento armado en México*. Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad Estatal de Carolina del Norte: A Contracorriente.

Gorbach, F., Rufer, M. (2018). *(In)Disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Guerrero, L. (2016). *Neosubversión en la LIJ contemporánea. Una aproximación a México y España*. México: Universidad Iberoamericana. Textofilia.

- Gourlay, L. y M. Oliver (2020). Introduction. En: *Student Engagement in the Digital University. Sociomaterial Assemblages*. Londres: Routledge, pp. 2-13.
- INEHRM. (2019). *Historia para niños*. México. INEHRM. Manuscrito.
- INEHRM (2019, 12, diciembre). Carnaval de historia para niñas y niños. [Video] Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=525927961335043>
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Jelin, E. (2021). *Las tramas del tiempo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Jelin, E.; Vinyes, R. (2021). *Cómo será el pasado. Una conversación sobre el giro memorial*. España: Ned Ediciones.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Ley General de la Memoria Pública sobre las violaciones graves de los derechos humanos, 2023, [Documento de trabajo], México. Disponible en: https://comisionverdadjusticia.segob.gob.mx/work/models/ComisionVerdadyJusticia/recursos/pdf/LGMemoria_Publica.pdf
- León-Portilla, M. (2003). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. México: UNAM.
- López, A. (2019a). *Segundo grado 2018-2019. Libro de vida. Árbol de vida*. Escuela Activa Paidós. Manuscrito.
- López, A. (2019b). *Segundo grado. Tecuixpo*. Escuela Activa Paidós. Publicación escolar.
- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos/OREALC/UNESCO Santiago. (2023, 6, diciembre) *Conversatorio y repositorio ¿Cómo se enseña el golpe de Estado y la dictadura en las escuelas?* https://www.youtube.com/live/AmE440-cC_g?si=GqprqVL2pvB4PsWn
- Oficina de la Presidencia de la República Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México. (2 de septiembre de 2021). *Política pública 2019-2024. Memórica. México, haz memoria*. Tomado de: <https://memoricamexico.gob.mx/>
- Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México. SEP.
- Podestá, R. (2014). "Narrar en dos mundos. La narrativa oral: una herencia tangible de los pueblos no occidentales". En *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. El Colegio de México: 597-630.
- Prosser, J. & C. Burke (2008). *Image-Based Educational Research: Childlike*

- Perspectives. In: *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues* (J. G. Knowles and A. L. Cole, Eds.). London: Sage, 407–419.
- Reguillo, R. (2021). *Necromáquina. Cuando morir no es suficiente*. México-España: Ned Ediciones.
- Reyes Mate, J. A. Z. (2011). *Justicia y memoria. Hacia una teoría de la justicia anamnética*. España: Anthropos. Pp. 5-7; 29-37,
- Reyes Mate, J. A. Z. (2018). *Tratado de la injusticia*. España: Anthropos. Pp. 9.-30.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2013). Cap. 3. “Tiempo y narración. La triple mimesis”. En *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México. Siglo veintiuno editores: 113-161.
- Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/UMCE.
- Ruiz, A. (2020). La formación en arte como fuente de memorias personales y colectivas: grabados y experiencias con las Madres de Falsos Positivos (MAFAPO). *Seminario Fuentes para la investigación de pasados en conflicto, Diálogos entre disciplinas, lenguajes y métodos*, Argentina, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Secretaría de Cultura (2019, 5, diciembre). *Invita el INEHRM a Carnaval de Historia para niñas y niños este 6 de diciembre* <https://www.gob.mx/cultura/prensa/invita-el-inehrm-a-carnaval-de-historia-para-ninas-y-ninos-este-6-de-diciembre>
- Secretaría de Cultura (2019, 6, diciembre). *Carnaval de Historia para niñas y niños* https://www.cultura.gob.mx/regiones_de_mexico/centro/detalle.php?act=229611
- Secretaría de Educación Pública. (2022). El diseño creativo. *En Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado*. [Material en proceso de construcción], pp. 25-32. Disponible en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/02/El-diseno-creativo.-Avance-del-contenido-del-Libro-del-docente.-Primer-grado.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2023, octubre 11). *Informe de la Comisión para el Acceso a la Verdad de las Violaciones Graves Cometidas de 1965 a 1990*. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/live/0Bj6t9EDjol?si=7Y6oYdFKBxkiR2OB>
- Sosenski, S.; Jackson, E. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*. México: UNAM.
- Stoler, A. L. (2010). *Carnal knowledge and imperial power: Race and the intimate in colonial rule*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Buenos Aires: Asunto impreso ediciones.

- Taylor, D. (2016). *Archivo y repertorio*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Taylor, D. (2023). Actos de memoria reparadora. *Investigación teatral. Revista de artes escénicas y performatividad*, Universidad Veracruzana. Centro de Estudios, Creación y Documentación de las Artes. Vol. 13. Núm. 22. Pp. 5-21.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, v31 n3, pp. 453-79.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Williams, F. (2020). *La experiencia infantil y juvenil de la migración. Una etnografía en el albergue Casa Mambré (CDMX)*. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México.

Anexos

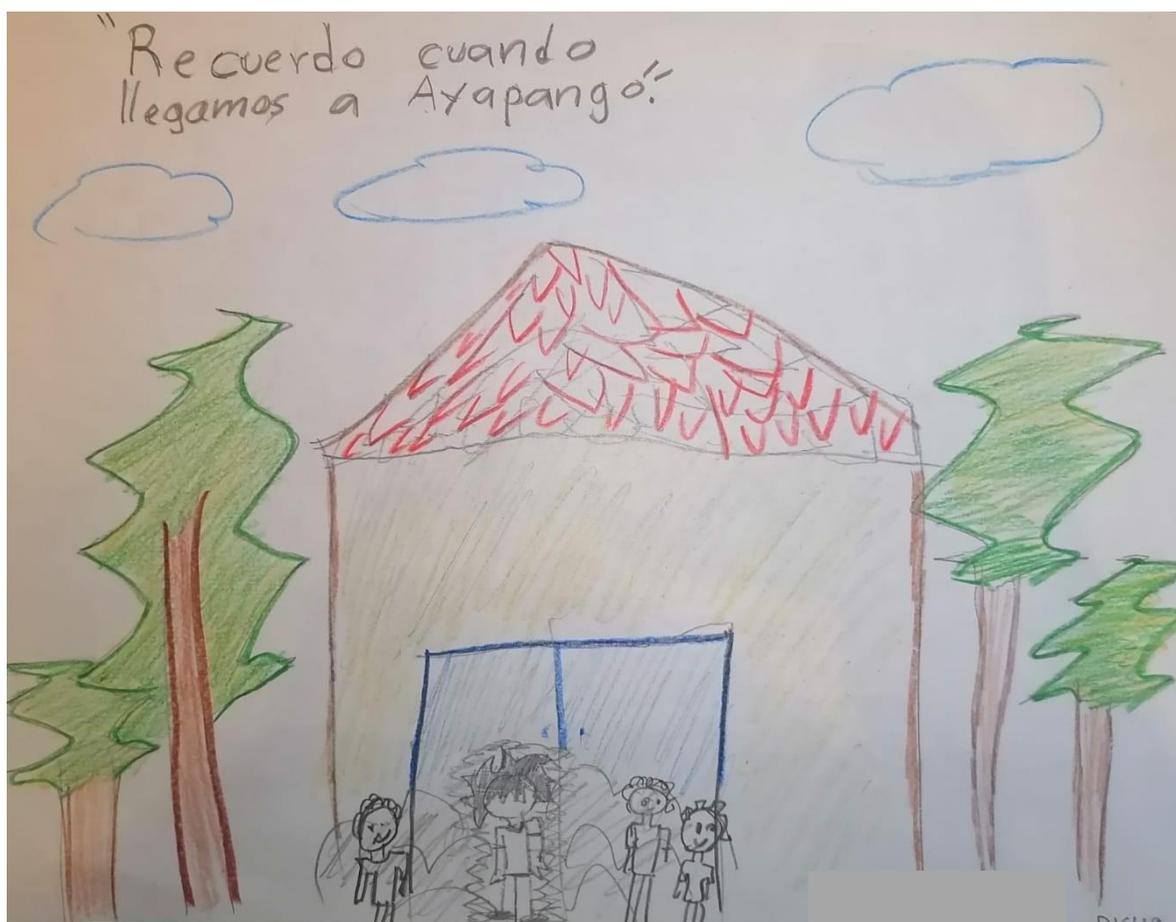
Índice de anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Dibujo realizado durante los ensayos. Autora: Adalina (7 años)..... | 142 |
| Anexo 2. Dibujo. Primera convocatoria. Autor: Nadir (9 años)..... | 143 |
| Anexo 3. Dibujo primera convocatoria. Autora: Fernanda (8 años)..... | 144 |
| Anexo 4. Dibujo primera convocatoria. Autora: Martina (8 años)..... | 145 |
| Anexo 5. Dibujo primera convocatoria. Autor: Carlos (10 años)..... | 146 |
| Anexo 6. Dibujo primera convocatoria. Carlos (10 años)..... | 147 |
| Anexo 7. Dibujo primera convocatoria. Autor: Valentín (9 años)..... | 148 |
| Anexo 8. Dibujo primera convocatoria. Autora: Noemí (9 años)..... | 149 |
| Anexo 9. Páginas de cuadernillo “La voz”. Autor: (Pablo: 5 años)..... | 150 |

Anexo 1. Dibujo realizado durante los ensayos del montaje lúdico pedagógico “Carnaval contra el olvido histórico y la distorsión de la memoria”. Entre el 17 de agosto y el 12 de diciembre de 2019. Autora: Adalina (7 años).



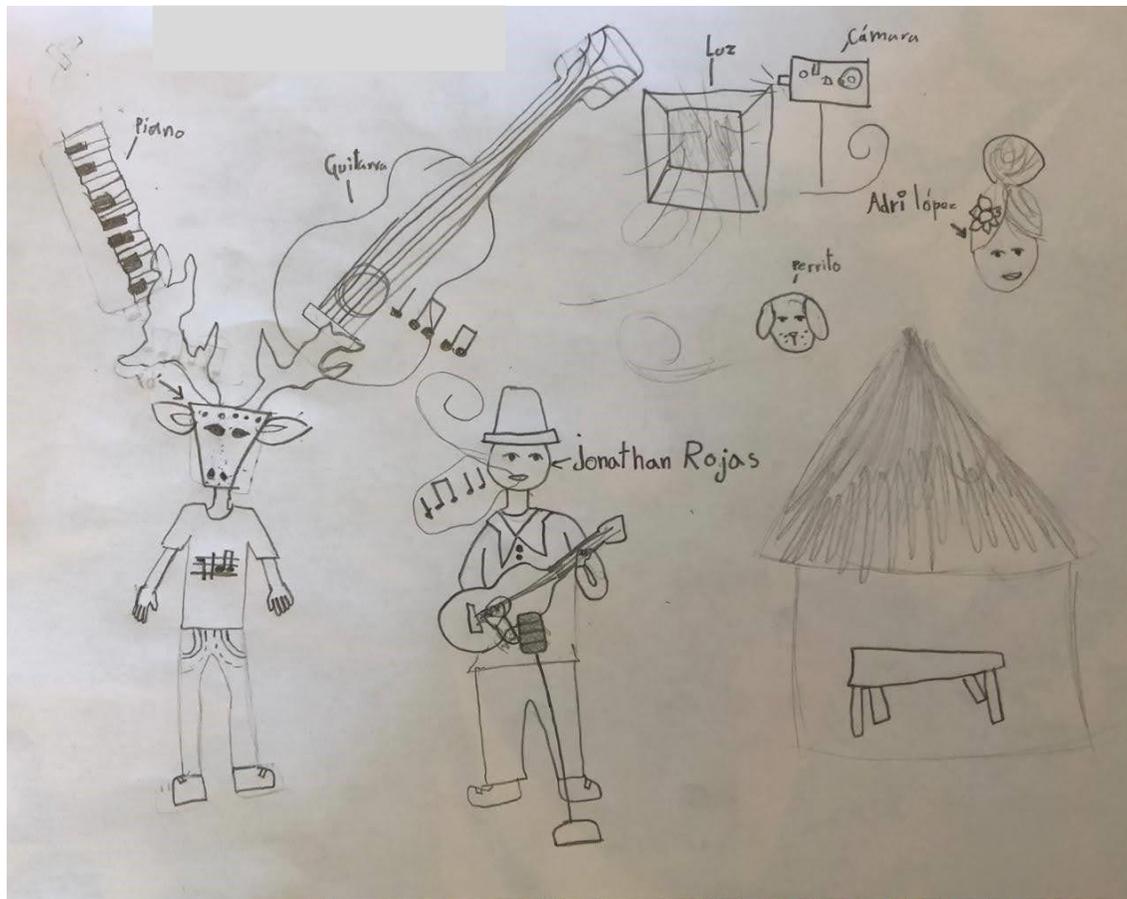
Anexo 2. Dibujo. Primera convocatoria. 28 de febrero de 2021. Autor: Nadir (9 años).



Anexo 3. Dibujo primera convocatoria. 12 de febrero de 2021. Autora: Fernanda (8 años).



Anexo 4. Dibujo primera convocatoria. 23 de diciembre de 2020. Autora: Martina (8 años).



Anexo 5. Dibujo primera convocatoria. 6 de junio de 2021. Autor: Carlos (10 años).



Anexo 6. Dibujo primera convocatoria. 28 de enero de 2022. Autor: Carlos (10 años).



Anexo 7. Dibujo primera convocatoria. 26 de junio de 2021. Autor: Valentín (9 años).



Anexo 8. Dibujo primera convocatoria. 26 de junio de 2021. Autora: Noemí (9 años).



Anexo 9. Páginas de cuadernillo "La voz". 26 de junio de 2021. Autor: (Pablo: 5 años).



La voz es un tesoro
porque
es muy valiosa



La voz es un tesoro
porque
es muy valiosa



Es un derecho del mundo y es un
privilegio



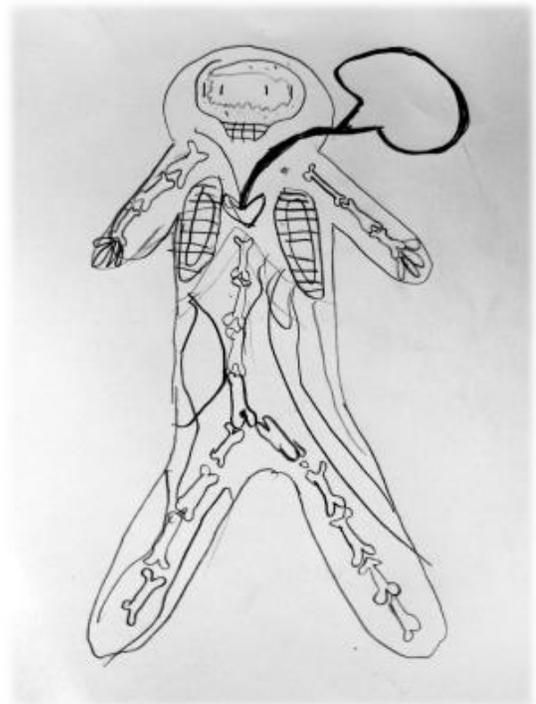
Con la voz nos podemos entender mejor



La voz nos sirve para no pelear, para explicar, para hablar con amigos y hasta para cantar



La voz es como las flores, como las margaritas y como las flores de lys



Y como una parte muy importante del cuerpo.