

El tratamiento del pasado reciente en los relatos para niños

Virginia Cuesta

UNLP/UNSAM

María Cristina Garriga

UNLP

El presente trabajo aborda de manera tentativa, todavía exploratoria, las prácticas de enseñanza del pasado dictatorial en el segundo ciclo de la Escuela Primaria Básica (EPB) y en la Escuela Secundaria Básica (ESB) desde un enfoque basado en un nuevo campo de estudio, la tematización e investigación de la relación entre Historia y memoria, en un período impreciso como el de nuestra historia reciente desde los aportes de la Crítica Literaria, la Didáctica Especial en Ciencias Sociales, y la Pedagogía Crítica

En primer término analizaremos tres prácticas de clase, que tuvieron lugar en escuelas primarias de la Ciudad de La Plata (EPB 127 y EPB 33) y Ensenada (EPB 3), particularmente quinto y sexto grado, tendientes a conmemorar el aniversario del último golpe de Estado. En segundo término, comentaremos, en contraposición, qué propuestas se generan desde la literatura infantil y juvenil para abordar este tema.

Cómo sostiene Cristina Viano, “la historia que intenta explorar períodos y problemas tan cercanos que forman parte de las experiencias vivas de importantes grupos de la sociedad como la historia del pasado reciente”,¹ puede considerarse como una preocupación actual, de esta presente década y tiene todavía que sortear ciertos prejuicios o preceptos nacidos en la propia comunidad de historiadores, pues para varios autores la “práctica profesional debe mantener una relación aséptica con el presente”.² Asimismo, dentro de las especificidades de la historia reciente, no podemos dejar de mencionar otras particularidades de este campo, especialmente nos referimos a la existencia de una diversidad de fuentes escritas y orales, que lejos de simplificar la labor del historiador presentan el problema del trabajo con una trama de subjetividades que además de evocar los hechos del pasado reciente, los parcializa, esconde o resignifica de manera terapéutica,³ pues esta experiencia dictatorial argentina y sus heridas está lejos de constituir todavía un episodio cerrado.

De este modo, el campo que nos ocupa está atravesado por memorias sociales en conflicto, por lo que debemos prestarle atención a las discusiones historiográficas que desde los años ‘70 en Europa plantean la necesidad de establecer una distinción entre Historia y memoria. Siguiendo a Cristina Viano, podemos entender que:

La relación historia/memoria es inquietante, no puede dejar de evocarse, confundirse, de negarse. No siempre la memoria retiene lo que la Historia pone en evidencia. A veces lo recupera parcialmente, otras, lo deforma. Es frecuente que sigan caminos paralelos, es frecuente que historia y memoria sigan caminos distintos, que tiendan a no cruzarse. La memoria suele recordar

acontecimientos que jamás relató. La memoria suele despreocuparse de la verdad histórica registrada en los documentos. Pero historia y memoria interfieren entre ellas, ya que ambas comparten la elaboración del pasado y del futuro.⁴

Retomando la relación entre Historia y memoria, y su puesta en juego en el espacio social a partir de las últimas demandas del calendario escolar de la Provincia de Buenos Aires, nos preguntamos como se articula esta dupla en la escuela primaria y en la secundaria. ¿Cómo ingresa el discurso?, ¿Cargado de memoria o de Historia?, ¿Qué tratamiento se le da a las temáticas traumáticas tales como la tortura?, ¿Cómo funciona el “aparato escolar interpretante”?⁵ ¿Qué propuestas se han pensado desde los organismos oficiales para la enseñanza o discusión del pasado reciente en la escuela con chicos preadolescentes?

Tanto los trabajos de investigación que han revisado clases escolares, conmemoraciones, y rituales cotidianos, como los estudios sobre los discursos escolares del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 confirman que el sentido del pasado se construye como “un deber de la memoria” y no como una discusión acerca del sentido del pasado en el presente.⁶

En estos más de veinte años de vida democrática, la incorporación de estas fechas en el calendario escolar no ha estado exenta de la confrontación y enfrentamientos en el otorgamiento de significados y sentidos diversos que los distintos sectores de la sociedad les atribuyen. Pensar el relato del golpe en la escuela supone entonces múltiples preguntas: ¿cuál es el sentido que quiere “imprimirsele” a la conmemoración desde el calendario escolar?, ¿Cómo influye el mismo y la política de la memoria que de él se desprende en la vida cotidiana del aula? ¿Qué relato de ese pasado traumático se transmite en las aulas?, ¿Qué sentido/s se recuperan?, ¿Qué se recuerda y que se olvida?, ¿Qué “conflictos” y que otras narrativas se hacen presentes?

El calendario escolar vigente en la Provincia de Buenos Aires prescribe la organización de actividades para las distintas “conmemoraciones y celebraciones” por entender que las mismas, “al concretarse en los espacios institucionales y de aula, posibilitan a los alumnos comprender y valorar el sentido de hechos y circunstancias, comprometiéndose personal y grupalmente”.⁷

El calendario indica:

Aniversario del Golpe de Estado del 24-03-1976 (LEY 11782) Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia (LEY NAC. 25633).

Condenar toda usurpación de los poderes surgidos legítimamente por imperio de la Constitución, poniendo el acento en un conocimiento profundo de lo establecido en los Artículos 22° de la Constitución Nacional y 3° de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires (ambas reformadas en 1994) Impulsar en la comunidad educativa actitudes de convivencia caracterizadas por el respeto, la libertad y la tolerancia, pilares fundamentales de una sociedad plural, de clara raigambre popular y de fuerte contenido democrático. Consolidar la memoria colectiva de la sociedad, generar sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspiciar la defensa permanente del Estado de derecho y la plena vigencia de los derechos humanos. Las distintas ramas de la Educación adaptarán las mismas a las características de sus alumnos.

Asimismo, inscribe la conmemoración del golpe de Estado de 1976 en el ítem 3, deno-

minado “Actos evocativos”, a desarrollar en una hora de clase con la presencia del personal y alumnos de cada turno, con apertura a la comunidad.

En sintonía, podemos preguntarnos: ¿coincide la política de la memoria propuesta por el calendario escolar con las miradas de los docentes, las autoridades de la escuela, los alumnos y la comunidad educativa?

Nuestra práctica cotidiana en la cátedra de Práctica de la Enseñanza en Historia nos posibilita recorrer varias escuelas de la Ciudad de La Plata, y por lo tanto, observar los múltiples “objetos de memoria”:⁸ actos, carteleras, placas conmemorativas, cuadernos, figuraciones que expresan los sentidos del 24 de marzo de 1976.

Al referirse a esa fecha muchos docentes expresan la necesidad de “ser muy cuidadosos en la versión a transmitir”. El miedo se hace presente a pesar de las disposiciones del calendario y de la aparente democratización de discursos y prácticas. La disparidad de visiones presentes en la escuela, como en la sociedad toda, se contraponen al deber de la memoria que se desprende del calendario escolar. Situación evidenciada en las denominadas “clases alusivas”, que se realizan al interior de cada aula con el maestro o el profesor designado a tal fin.

La lectura y análisis de los cuadernos⁹ de clase posibilita adentrarse en esa disparidad de visiones. En muchos casos no se hace mención alguna al golpe de Estado ni a las cuestiones indicadas por el calendario escolar de la Provincia. De los cuadernos que hacen referencia al 24 de marzo tomamos aquellos que utilizan como centro del relato el libro *El golpe y los chicos* de Graciela Montes (1998).¹⁰

El Golpe y los chicos es un libro que aborda la última dictadura militar en la Argentina (1976-1982). El relato se inicia con el siguiente párrafo:

*Algunas personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse. Otras personas creemos que recordar es bueno; que hay cosas malas y tristes que no van a volver a suceder precisamente por eso, porque nos acordamos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria.*¹¹

El libro consta de dos partes: la primera reseña los sucesos entre el golpe de Estado de 1976 y los indultos otorgados por Carlos S. Menem en 1990; la segunda presenta una serie de testimonios de chicos, hijos de desaparecidos, que comentan sus recuerdos personales terribles y tristes. Como dice la autora citada:

*Pensando en que sus historias podían servir para que todos entendiésemos mejor cómo, en esos tiempos, se metía el terror adentro de la vida de las personas, cómo destruía todo lo que encontraba a su paso. Y tienen razón en pensar eso. Entender es bueno. Cuando los argentinos entendamos bien de qué se trata vamos a poder evitar caer en las mismas trampas. Y entonces lo que sucedió en esos días terribles no nos va a suceder nunca pero nunca más.*¹²

La escuela se refiere al texto *El golpe y los chicos* de diferentes maneras. En los cuadernos de clase analizados hasta ahora, pueden evidenciarse dos perspectivas: una de ellas remite a la copia del primer párrafo del libro, sin comentario posterior alguno. Aquí, recordar supone escribir en el cuaderno, escritura que por un atributo mágico evitará que el horror vuelva a suceder. ¿Qué visión del pasado y de la historia se construyen de ese modo? Esta actividad

de copia cristaliza y borrona la visión del pasado. La actividad central pasa a ser la copia mecánica. La temática queda en el olvido o se ritualiza en una cartelera y por ende clausura toda posibilidad de explicar el pasado reciente.

La otra perspectiva propone una serie de preguntas, a modo de cuestionario tradicional en el que se incorpora el relato de la tortura. Lo “siniestro” aparece “flotando” en el aula y se inscribe en los cuadernos. ¿Qué voces recupera el docente?, ¿Qué significado/s otorgan los chicos a ese relato?, ¿Se acercan al aula “voces literarias” que propongan otro abordaje posible del horror?, ¿Qué relación puede establecerse entre la propuesta de la escuela y la intención de la autora al escribir el libro? Tomando las palabras de la propia Graciela Montes en una entrevista:

Escribí ese relato porque me pareció que me correspondía hacerlo. Generacionalmente, me correspondía. Yo había vivido ese tiempo, tenía la edad de muchos desaparecidos, tenía amigos desaparecidos, y había estado todo el tiempo consciente de lo que sucedía. De modo que correspondía dar testimonio. Puse mi oficio al servicio de eso, traté de que la escritura no interfiriera con la historia, traté de no «hacer literatura». Lo más difícil, y a la vez lo mejor, fue entrevistar a los hijos de desaparecidos. Era difícil para ellos y difícil para mí. Se interrumpían, volvían atrás, se les veía el sufrimiento. Había alguno que tenía ya una historia, que ya la había contado y la tenía de algún modo ya armada, pero para casi todos era una construcción en ese mismo momento. Muchos era la primera vez que la contaban para otro. Posiblemente el relato había estado a cargo de abuelos, tíos, no de ellos, que, en el momento del secuestro de sus padres, eran muy chicos. Y son relatos íntimos de alguna manera... Yo quería que cada uno conservara su voz contando, que cada uno contara su historia.¹³

Los cuadernos analizados no reflejan las palabras de la autora, que a nuestro juicio, podrían “mediar” el relato del horror descrito en el texto sin ningún eufemismo. Graciela Montes parte de la premisa “dar a conocer es proteger”,¹⁴ de ese modo adentrarse en el relato requiere la “compañía” de su voz y la de aquellos niños que, hoy adultos, recuperaron los retazos de sus historias, sus tramas familiares, pero que a pesar del dolor y la tristeza apuestan al futuro por caminos convergentes o divergentes de aquellos elegidos por sus padres.

Siguiendo el análisis de estos cuadernos de clase, podemos sostener que la historia enseñada en la escuela no es la traducción simplificada de una historia de “los historiadores”, sino una creación particular y original que responde a las finalidades propias de cada institución y al tratamiento que efectúa cada docente según sus convicciones, conocimientos y supuestos sobre qué se debe hacer y decir en la escuela sobre la última experiencia dictatorial.

Por otro lado, nos interesa analizar la literatura para niños que aborda la Historia reciente. De la propuesta editorial vigente para niños de 8 a 14 años, estamos estudiando cuatro textos literarios. Estos son: “La composición” de Antonio Skármeta,¹⁵ “Penélope” de Margarita Eggers Lan,¹⁶ “La buena sangre” de Esteban Valentino¹⁷ y “El mar y la serpiente” de Paula Bombara.¹⁸ En el presente trabajo nos abocaremos al mencionado en primer término.

Siguiendo a Beatriz Sarlo, entendemos que la literatura es “un discurso de alto impacto, un discurso tensionado por el conflicto y la fusión de dimensiones estéticas e ideológicas”¹⁹ de fuerte carga semántica para los niños, jóvenes y adultos. La literatura comunica conocimientos en forma elusiva y apela a esta dimensión cuando se inscribe en el campo de la política. Sin embargo, nos parece interesante destacar, siguiendo a José Luis de Diego, como en la Argentina

el proceso dictatorial abre nuevos debates hacia el centro del campo literario, especialmente sobre la discusión de los vínculos entre ficción y política. Pues para algunos autores y críticos literarios el vínculo se inscribe en la pregunta ¿qué representar? y para otros, en cambio, es la elección estética la que mide la politicidad de un discurso literario.²⁰ Intentaremos en este trabajo tener en cuenta estas dos dimensiones de análisis.

De este modo, al pensar a la literatura como fuente para la indagación histórica y reconocer que podemos concebirla como uno de los modos que adopta el “discurso social” nos preguntamos que miradas políticas encierran dichos relatos y que visión de los acontecimientos históricos del pasado reciente transmiten, discuten o cristalizan.

Además, según Marc Angenot, los discursos sociales pueden abordarse desde dos perspectivas: la primera, meramente empírica: los discursos sociales son: “la suma de todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se representa actualmente en los medios electrónicos”.²¹ La segunda, entendiendo al “discurso social”, no sólo como ese “todo empírico” sino como el conjunto de “los repertorios tópicos que en una sociedad dada, organizan lo narrable y lo argumentable (...) la producción social del sentido y de la representación del mundo, producción que presupone el ‘sistema completo de intereses de los cuales una sociedad está cargada’”.²²

La historia de “La composición” de Antonio Skarmeta, dada la nacionalidad del autor, se desarrolla en tiempos de la dictadura de Pinochet en Chile, pero el relato remite a los niños de cualquier país sometido a una dictadura.

El protagonista del texto, llamado Pedro, que cursa el tercer grado de la escuela primaria y fanático del fútbol, es testigo de la detención del padre de su amigo Daniel por una patrulla militar. Cuando Pedro pregunta a su amigo por qué se llevaron a su papá, este contesta “Mi papá está contra la dictadura”. Palabra que Pedro comienza a comprender relacionando los hechos. Sus papás también están contra la dictadura y todas las noches escuchan las noticias que llegan desde el exterior por la radio. Pedro también se pregunta si está contra la dictadura.

Un día llega a la escuela un capitán del ejército e invita a los niños, en nombre del general Perdomo, a escribir una composición, la más linda de ellas será premiada con una medalla de oro entregada por el propio general. El título de la composición es: «Lo que hace mi familia por las noches», y debe hacer referencia, según lo explica el capitán a “lo que hacen ustedes y sus padres desde que llegan de la escuela y del trabajo. Los amigos que vienen. Lo que conversan. Lo que comentan cuando ven la televisión. Cualquier cosa que a ustedes se les ocurra libremente con toda libertad.”²³

Pasada una semana el capitán devuelve las composiciones con las correspondientes felicitaciones a los chicos. Al regresar a su casa Pedro comenta a sus padres el título de la composición pedida por el capitán la semana anterior en la escuela, sus padres quedan estupefactos y Pedro lee la composición. Ésta tranquiliza a los padres ya que cuenta cómo por las noches luego de tomar la sopa juegan al ajedrez y Pedro finaliza la tarea. Los padres se sonríen y comentan que comprarán un ajedrez “por si las moscas”.

¿Qué sentido/s guiaron al autor en la escritura de “La Composición”? Según sus palabras:

Cuando escribí la primera versión de Tema de clase, a fines de los años setenta, me impulsaba una doble emoción: primero, la angustia de saber que la represión llegaba hasta la escuela primaria chilena a través de una estrategia sistemática de encuadramiento de los alumnos en la lógica de un pensamiento autoritario que, en primer lugar, incitaba a delatar a quienes se apartaban del modelo impuesto. En segundo término, existía la confianza –basada en el íntimo conocimiento de los chilenos y de su carácter profundamente democrático– en el hecho de que la intuición de adultos y niños conduciría a mis compatriotas a individualizar peligros y trampas, a encontrar pasajes, senderos y quizá también amplias calles que un día u otro los conducirían hacia la libertad.

Pero lo que me pareció obsceno, indecente, patológico, grosero, fue el intento de la dictadura militar instaurada en Chile en 1973 de arrastrar al conflicto de la sociedad a niños inocentes, tratando de manipular sus frescas, ingenuas conciencias. Temas como los que pidieron en la escuela del niño Pedro Malbrán, héroe de mi relato, hubo millares. Y los chicos de entonces, hoy adultos, los recuerdan. Como sus padres que, indignados, lograron apoderarse de reglamentos, circulares y otros documentos de orden escolar emanados de los militares, y los hicieron conocer a la opinión pública para que se formase una idea de las dimensiones del drama.

Me gustaría que “Tema de clase” fuese leído como una fantasía, la alegre ficción de un poeta que inventa una historia donde la inteligencia triunfa sobre la estupidez, aun si el poeta sabe que en la realidad la estupidez ha triunfado a menudo sobre la inteligencia. Invito a los lectores a sumergirse en los documentos alegados, emanados de las autoridades militares de la época, todos rigurosamente auténticos, para que entiendan cómo es el laboratorio de un escritor que trabaja en los ásperos confines de una realidad oprimida por la violencia y el drama.²⁴

Retomando la trama de “La composición”, creemos que este tipo de relatos literarios, desde la ficción, posibilita “transitar” el drama sin silenciarlo o transformarlo en un objeto perverso. Estos textos recuperan el “tono de una época”²⁵ dónde pueden leerse las tensiones, las luchas y las miserias del tiempo de la dictadura,²⁶ y propician, tal como lo expresa Rosana Nofal, un “juego de simulaciones donde la verdad no espante, no clausure, donde se postule la transmisión de narrativas y sean posibles las diversas relaciones de presencias y ausencias.”²⁷ De este modo la literatura “puede constituirse en una práctica de libertad y de resistencia a los mandatos sociales”.²⁸

Por otra parte es necesario reflexionar en torno a las marcas de ese pasado reciente que persisten en el espacio escolar. Pues sostenemos con Marcelo Cavarozzi,²⁹ que son más las continuidades que las rupturas a pesar del regreso de la democracia. Decimos esto, ya que las prácticas al interior de las escuelas están impregnadas de la obediencia acrítica a la normativa vigente, y se evidencia una falta de debate abierto entre los docentes y la comunidad toda.

Podemos sostener a partir del citado autor, que la estructura educativa comienza a fragmentarse en un archipiélago muy grande de agencias escolares que acompaña las políticas neoliberales de descentralización estatal, profundizadas en la década del 90 que transforman el sistema escolar en un mercado, dónde el credencialismo provoca el “desinterés y obtura el dispositivo de ‘búsqueda-curiosidad’ que conduce al conocimiento. Dispositivo, éste último, que Freire no sólo piensa en referencia a los alumnos, sino también a los profesores, quiénes son los encargados de la trasmisión cultural.”³⁰

Tal como se desprende de los cuadernos analizados, prima en las escuelas, esta falta de “búsqueda-curiosidad” que transforma el pasado reciente en un pasado lejano y ajeno. Pensamos que esto sucede porque, por un lado, como sostiene Gonzalo de Amézola, se debe reconocer que los docentes poseen ciertas dificultades materiales para acceder a los textos que proponen nuevas miradas o discuten sentidos sobre el pasado reciente.³¹ Por otro, los tiempos escolares, la burocracia, la tecnocracia y la implementación acrítica de propuestas editoriales estándar, poco contribuyen a organizar experiencias pedagógicas que recuperen la escuela pública como un espacio de diálogo y de reflexión crítica sobre las prácticas instaladas, en el que no puede soslayarse el debate histórico-político que pregunte: qué sucedió, por qué sucedió y cómo sucedió.

En el caso que nos ocupa, la conmemoración del 24 de marzo de 1976 en el segundo ciclo de la EPB, pensamos que los textos literarios, objeto de nuestra investigación, podrían organizar nuevas experiencias escolares en las que la dupla ficción y política, habilite otras voces, otros “discursos sociales de producción de sentidos”, otras representaciones sobre el pasado dictatorial y recuperar la complejidad de la realidad histórica. Pues, como sostiene Cecilia Crévola³² muchas veces controlamos por demás los objetos de estudio a enseñar, los fragmentamos y simplificamos, como en el caso de los cuadernos analizados, en vez de trabajar con la complejidad y su complejidad.

Notas

¹ En Paul Thompson y otros (2004) Escuela de Historia: historia, memoria y pasado reciente, en Anuario Nº 20, Homo Sapiens, Rosario, p. 8.

² Ídem, p. 9.

³ Siguiendo a Peter Burke, entendemos que las memorias colectivas suelen darle forma a explicaciones terapéuticas del pasado en el intento de clausurar las temáticas y/o heridas del pasado a las que todavía no se le puede dar respuesta desde la investigación científica. Burke, P. (2000) “La historia como memoria colectiva”, en Burke, P. Formas de historia cultural, Alianza, Madrid, pp. 65 - 85.

⁴ En Thompson, P. y otros. Op. Cit., p. 10.

⁵ Tomamos esta última categoría de análisis de Gustavo Bombini, para quién en el espacio escolar perviven “ideologías arraigadas” que fundan “tradiciones escolares”. Podemos sostener que este conjunto de representaciones, prácticas y supuestos sobre lo que se hace y se dice en la escuela, conforman un “aparato interpretativo escolar” Bombini, G. (1996) “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”, en Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria. Año I, Nº 2-3, La Plata, segundo semestre, p. 211-217.

⁶ Dussel I. Pereyra A. “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en Argentina”. Lorenz F. G. “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en Carretero M, Rosa A. y González M. F. (comp.) (2006) Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Paidós, Buenos Aires; De Amezola G. Dicroce C. Garriga M. C. (2008) “La historia reciente en la escuela: el caso de la guerra de Malvinas”, en Clío & Asociados La Historia Enseñada, N° 11, UNL. Santa Fe.

⁷ Calendario escolar de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://abc.gov.ar/Escuelas/CalendarioEscolar/>

⁸ Ver AA. VV. (2003) Memoria del arte, memoria de los medios. Figuraciones. 1/2, Instituto Universitario Nacional de Artes, Ciudad de Buenos Aires. Un interesante estudio sobre los vínculos entre memoria, memoria de los medios, discursos y objetos de memorias.

⁹ Los cuadernos analizados pertenecen a tres escuelas de la Ciudad de La Plata, correspondientes al segundo ciclo de la Escuela Primaria Básica.

¹⁰ Montes G. (1998) El golpe y los chicos, Gramón-Colihue, Buenos Aires.

¹¹ Ídem, p. 4.

¹² *Ibíd.*

¹³ Imaginaria. Revista de literatura infantil, N° 110, 3 de septiembre de 2003. Buenos Aires.

¹⁴ “Los chicos quieren saber de qué se trata”. Entrevista a Graciela Montes, en Revista Puentes. Comisión Provincial por la Memoria. Año 1. N° 2, Diciembre, 2000.

¹⁵ Skármeta, Antonio, (1998) La composición, ilustrado por Lozupone, María Delia, Sudamericana, Buenos Aires.

¹⁶ Eggers Lan, Margarita (2004) “Penélope” en Mi papá es filósofo. Colección “Leer te ayuda a crecer” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Ed. Kasi kasi, Buenos Aires.

¹⁷ Valentino Esteban. (2002) “La buena sangre”, en Un desierto lleno de gente. Sudamericana, Colección la pluma del gago, Juvenil, Buenos Aires.

¹⁸ Bombara P., (2005) El mar y la serpiente, Grupo editorial Norma, Buenos Aires.

¹⁹ Sarlo, B. “Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada”, en Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Octaedro, año 1, N° 2, noviembre del 2003, p. 18.

²⁰ Ver De Diego, J. L. (2001) “Novela y representación en el discurso crítico de la pos-dictadura”, en Actas del 1er Congreso Internacional de Literatura Celehis, Ed. Digital, Mar del Plata.

- ²¹ Angenot, Marc. (1998) "Retórica del discurso social", en *Interdiscusividades. De hegemonía y disidencias*, UNC, Córdoba p. 1.
- ²² Op. Cit.
- ²³ Skármeta, Antonio. (1998) "La composición", *Sudamericana*, Buenos Aires, p. 21.
- ²⁴ *Imaginaria*. Nº 101, Buenos Aires, 30 de abril de 2003.
- ²⁵ Sarlo, B. "Literatura e historia", en *Boletín de Historia Social Europea*, Nº 3, La Plata, p. 33.
- ²⁶ Duizeide J. B. "Todos nuestros ayeres", en *Revista Puentes. Comisión Provincial por la Memoria*, Abril 2006. Nº 17, p. 73.
- ²⁷ Nofal R. (2006) "Literatura para chicos y memorias", en Jelin E. y Kaufman S. G. (comp.) *Subjetividad y figuras de la memoria*. Siglo XXI, Buenos Aires, p. 116.
- ²⁸ Duizeide J. B. (2006). *Ibíd.*
- ²⁹ Cuesta, V. "Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia", tesis de licenciatura, dirigida por el prof. Gonzalo de Amézola y el Dr. Gustavo Bombini. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 20 de junio del 2007, p. 36.
- ³⁰ Ver Amézola, G. de. (1999) "Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente", en *Entrepasados* Nº 17.
- ³¹ Ver Amézola, G. de. (1999) "Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente", en *Entrepasados*, Nº 17.
- ³² Cf. Crévola, Cecilia. "La enseñanza de competencias en el nivel polimodal: cambios y continuidades", en Gallart, María Antonia, (1999) *La construcción social de la escuela media*, La Crujía, Buenos Aires.

Bibliografía

- AA.VV.** (2003) *Memoria del arte, memoria de los medios. Figuraciones 1 / 2*, Instituto Universitario Nacional de Artes, Ciudad de Buenos Aires.
- Amézola, G. de** (1999) Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente”, en *Entrepasados*, Nº 17.
- Angenot, M.** (1998) “Retórica del discurso social”, en *Interdiscusividades. De hegemonía y disidencias*, Córdoba, UNC.
- Bombini, G.** (1996) “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”, en *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*. Año I, Nº 2-3, La Plata, segundo semestre.
- Burke, P.** (2000) “La historia como memoria colectiva”, en Burke, P. *Formas de historia cultural*, Alianza, Madrid.
- Calendario escolar de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://abc.gov.ar/Escuelas/CalendarioEscolar/>
- Carretero M.; Rosa A. y Gonzáles M. F.** (comp.) (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires.
- Cavarozzi, M.** (1997) *Autoritarismo y democracia. (1955-1996) La transición del estado al mercado en la Argentina*, Ariel, Buenos Aires.
- Correa, A.** “Los chicos quieren saber de qué se trata” Entrevista a Graciela Montes, en *Revista Puentes*, Comisión Provincial por la Memoria, Año 1, Nº 2, Diciembre 2000.
- Crévola, C.** (1999) “La enseñanza de competencias en el nivel polimodal: cambios y continuidades”, en: Gallart, María Antonia. *La construcción social de la escuela media*, La Crujía, Buenos Aires.
- De Diego, J. L.** (2001) “Novela y representación en el discurso crítico de la pos-dictadura”, en *Actas del 1er Congreso Internacional de Literatura Celehis*, Digital, Mar del Plata.
- Duizeide J. B.** “Todos nuestros ayeres”, en *Revista Puentes*. Comisión Provincial por la Memoria, Nº 17, Abril 2006.
- Franco, M. y Levín, F.** (comp.) (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos*. Paidós, Buenos Aires.
- Imaginaria, Nº 101, 30 de abril de 2003, Buenos Aires.
- Imaginaria. Revista de literatura infantil. Nº 110, 3 de septiembre de 2003, Buenos Aires.

Montes G. (1998) *El golpe y los chicos*, Gramón-Colihue, Buenos Aires.

Nofal R. "Literatura para chicos y memorias", en Jelin E. y Kaufman S. G. (comp.) (2006) *Subjetividad y figuras de la memoria*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Sarlo, B. "Literatura e historia", en *Boletín de Historia Social Europea*, Nº 3, La Plata.

Sarlo, B. "Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Octaedro, Año 1, Nº 2, noviembre del 2003, Barcelona.

Thompson y otros (2004) *Escuela de Historia: historia, memoria y pasado reciente*, en Anuario Nº 20. Homo Sapiens, Rosario.

Textos literarios:

Bombara Paula, (2005.) *El mar y la serpiente*, Grupo editorial Norma, Buenos Aires.

Eggers Lan, Margarita. (2004) "Penélope" en *Mi papá es filósofo*. Colección Leer te ayuda a crecer Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Ed. Kasi kasi, Buenos Aires.

Skármeta, Antonio (1998) *La composición*, ilustrado por Lozupone, María Delia, Sudamericana, Buenos Aires.

Valentino Esteban (2002) "La buena sangre" en *Un desierto lleno de gente*, Sudamericana, Colección la pluma del gago, Juvenil, Buenos Aires.