
García Montero, A. (junio, 2019) "Lectura, memoria y resignificación: una aproximación a la Colección Homenaje Cuentos de Polidoro". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8 (4), pp. 16- 40.

Título: Lectura, memoria y resignificación: una aproximación a la Colección Homenaje Cuentos de Polidoro

Resumen: Como parte del trabajo llevado a cabo en el marco del proyecto de extensión a la comunidad *Literatura en los Márgenes* del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche, este trabajo se propone considerar la Edición Homenaje Cuentos de Polidoro, editada en 2015 por el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, a la luz de un campo disciplinar procedente de los estudios históricos, como es el análisis de los procesos de construcción de memorias colectivas. Para ello será necesario ponerla en relación con la colección Cuentos de Polidoro, originalmente publicada a partir de 1967 por el Centro Editor de América Latina, y considerar los procesos de diálogo, selección y edición a partir de un marco teórico aportado fundamentalmente por Jelin (2001,2017), Groppo (2002), Todorov (2008) y García Canclini (1999).

Palabras clave: Literatura infantil, políticas públicas de lectura, memoria.

Title: *Reading, memory and meaning: an approach to the Collection Homage to the Tales of Polidoro (Cuentos de Polidoro)*

Abstract: *As part of there search undertaken within the framework of the Institute for Continuous Teacher Training in Bariloche community Project Literature in the Margins, this article aims to analyze Edición Homenaje Cuentos de Polidoro published in 2015 by the National Reading Plan of the Ministry of Education, through an approach of a disciplinary field originating from historical studies – the analysis of the processes in the construction of collective memory. To achieve this it is necessary to relate it to the collection Cuentos de Polidoro original ypublished from 1967 by the Centro Editor de América Latina, and examine the dialogue, selection and editing processes with in the theoretical framework proposed essentially by Jelin, Groppo, Todorov and García Canclini.*

Keywords: *Children's Literature, Reading Policy, Memory.*

Lectura, memoria y resignificación: una aproximación a la Colección Homenaje Cuentos de Polidoro

Adriana García Montero¹

Son las relaciones y diálogos entre generaciones los que, en su dinámica, producirán nuevos sentidos e interpretaciones del pasado.

Elizabeth Jelin

Mirar un objeto conocido desde una perspectiva diferente: enfoque y metodología de análisis

El Proyecto de Extensión a la Comunidad "*Literatura en los márgenes*" se desarrolla en el ámbito del IFDC Bariloche desde 2014. A partir del año 2016 se incorpora el Taller "*Libros prohibidos, memorias recuperadas*" que desde hacía varios años se llevaba a cabo en forma autónoma a cargo de una de sus docentes coordinadoras. En este nuevo marco, se propuso llegar a mayor cantidad de destinatarios, a través de instancias de encuentro que son solicitadas por instituciones o grupos y colectivos diversos de Bariloche, o de localidades vecinas. Hasta el momento, se ha concretado para una amplia diversidad de destinatarios, como han sido las comunidades educativas de nivel inicial, escuelas primarias y medias, de la Universidad Nacional del Comahue, También para convocatorias surgidas a través de bibliotecas populares, o de eventos como Teatro por la Identidad o la Fiesta de la Palabra.

Dentro del centenar de textos para la infancia que se ponen a disposición de los participantes en cada ocasión en que el taller se desarrolla, se encuentran dos colecciones producidas por el Centro Editor de América Latina: Cuentos de Polidoro (de la que nos ocuparemos en este artículo) y Los Cuentos del Chiribitil. Complementaremos los abordajes específicamente literarios con los enfoques que se ocupan de los procesos de construcción de memoria colectiva.

¹Profesora del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche. Co-coordinadora del proyecto de extensión a la comunidad "*Literatura en los márgenes*". Especialista en las áreas de Literatura Infantil y Alfabetización Inicial y narradora oral. Bariloche, Río Negro, Argentina. Correo electrónico: adrianagarciamontero@gmail.com

Así, los aportes de Jelin (2001 y 2017), Todorov (2008), García Canclini (1999) y Groppo (2002) serán puestos en juego a la hora de pensar en los posibles vínculos y articulaciones entre aquella colección Cuentos de Polidoro (en adelante, CP), originalmente publicada a partir de 1967 por el CEAL y la Edición Homenaje Cuentos de Polidoro (en adelante, EH)), editada en 2015 por el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación en la gestión de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner.

Analizaremos tanto la selección producida por la segunda colección, como los paratextos que se incluyen en ella, que resitúan y resignifican la homenajeadada desde el mismo nombre elegido. También consideraremos algunos documentos que desde el Ministerio de Educación se produjeron y distribuyeron como material de apoyo a la tarea docente. La perspectiva teórica asumida parte del reconocimiento de que esta reedición puede considerarse como una expresión del largo proceso a través del cual grupos sociales, instituciones y poder estatal han interactuado y tensionado la construcción de ideas como *patria, nación o identidad*.

La voluntad, desde el siglo XIX, de parte del Estado de instalar a través de diversos dispositivos una serie de símbolos y valores representados, tiene expresión también en la EH, poniendo en evidencia que toda *construcción de memoria histórica implica luchas de poder en torno al sentido* que se quiere imponer y transmitir respecto del pasado. Y esto tiene incidencia en la conformación de identidades, tanto subjetivas como sociales. En palabras de Bruno Groppo (2002):

La identidad de un grupo social, en efecto, es indisociable de su memoria, porque es precisamente por intermedio de esta última que la identidad se construye y se transmite. La identidad no es una esencia inmutable, determinada de una vez y para siempre, que se transmite idéntica de una generación a otra, sino una construcción social y cultural; dicho de otro modo, el producto de un proceso histórico que se apoya sobre la memoria y que, como la memoria, funciona dentro de ciertos marcos sociales (...). Transmitiendo e intentando hacer prevalecer una cierta identidad del pasado, las políticas de la memoria se esfuerzan precisamente por forjar una identidad colectiva, en particular una identidad nacional que corresponda al tipo de sociedad que ellas consideran deseable. (p. 190)

En este caso, se trataría de un intento de hacer ingresar al terreno de lo memorable y recordable (sobre todo a partir de la institución escolar) de una conjunción de situaciones que hasta ahora ocupaban una posición marginal:

- unos bienes que tradicionalmente no han recibido este tratamiento,

justamente por proceder de un campo todavía considerado subalterno dentro del terreno cultural, como es la literatura “infantil”

- una producción cultural procedente de un momento histórico reciente (décadas del 60 y 70)
- una tradición cultural disruptiva con la mirada de los grupos de poder hegemónicos respecto a los vínculos entre cultura letrada y cultura popular

Los aportes de Jelin (2001) en cuanto a pensar las memorias en plural, como procesos que implican disputas por la legitimidad y el sentido son fundamentales en nuestro análisis. Entre otras cuestiones, la autora plantea la necesidad de una mirada compleja, que se dirija a sujetos, grupos sociales e instituciones, recuerdos y olvidos, prácticas y discursos.

La EH introduce puntos de ruptura y discusión con aquel metarrelato hegemónico que desde el siglo XIX venía construyendo las ideas de patria, nación, identidad, desde posiciones más bien esencialistas y conservadoras. Y puede adscribirse a las formas de instalación de otro relato, hasta este momento más marginal (o quizás “emergente”), que expresa diferentes modos de concebir esas nociones. En esta línea y vinculada a las políticas instaladas por las gestiones 2003-2015 en torno a los hechos traumáticos del pasado reciente (Dictadura y Malvinas), podemos considerar que la EH forma parte de una *política de memoria*, concepto que define Bruno Groppo:

Una política de la memoria es una acción deliberada, establecida por los gobiernos o por otros actores políticos o sociales con el objetivo de conservar, transmitir y valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes. Por la representación que propone del pasado, esta apunta (...) a modelar la memoria pública y construir, así, un tipo de identidad colectiva. Utiliza el pasado reconstruyéndolo en función de los problemas y las preocupaciones del presente; aunque trabaja sobre el pasado, está vuelta hacia el futuro ya que ella dibuja implícitamente un cierto tipo de sociedad”. (2002, p. 192)

Acerca de los *Cuentos de Polidoro*

Desde su inicio, la propuesta del CEAL excede largamente la idea de una empresa editorial. Nació en 1966 durante la dictadura de Onganía, y se sostuvo a lo largo de tres décadas, siempre como una forma de resistencia. Su creador, Boris Spivacow, la instaló como un verdadero proyecto revolucionario, a tono con las demandas e ideales

de una buena parte de la comunidad literaria, científica e intelectual de los 60. El lema editorial “*Más libros para más*” permite dimensionar el alcance de los propósitos. No en vano fue elegida como principal destinataria de procesos de censura durante la última dictadura cívico militar y fue considerada por la SIDE como una de las 130 editoriales “*argentinas marxistas y/o con más de 50% de obras marxistas*” (según un largo listado de editoriales, publicaciones y autores analizados por esa secretaría y encuadrados dentro de los decretos 1774/73, modificatorio 1477/75, y decreto-ley 20216/73).²

La colección CP fue pionera en el lanzamiento de provocadoras políticas de distribución nacional del CEAL: libros y fascículos a bajo costo (cada ejemplar debía valer “*menos que un kilo de pan*”) y en redes que priorizaban la venta en kioscos. Es decir, al alcance -y a la mano- de ese nuevo público en que buscaba incluir sectores tanto universitarios como trabajadores.

Junto con los Cuentos del Chiribitil³, los CP potenciaron un campo que estaba en pleno proceso de construcción y renovación en la década del 60. En línea con lo que venían haciendo, entre otros, Javier Villafañe y María Elena Walsh, estas colecciones concebían la producción literaria para la infancia sorteando los tabúes y restricciones que la constreñían, contradecían y desafiaban cánones instalados. Como hemos destacado en otro artículo (García Montero, 2017):

El panorama era -como en otros campos de la cultura- propicio para la experimentación y la ruptura, pero también habilitante para la superación de las desigualdades, y los niños como lectores son pensados -en lo que hoy llamaríamos “en clave de derechos”- como curiosos, irreverentes, inquietos, pensantes. (2017, p. 52)

CP fue dirigida por Beatriz Ferro y comenzó a circular en 1967. Se llegaron a editar 80 títulos independientes, en fascículos, que también circularon en reediciones y

² Es importante considerar, sin embargo, que los ataques ya tuvieron antecedentes en el onganato: en marzo de 1971, dos bombas destruyeron importante cantidad de material en uno de sus depósitos. Y que en septiembre de ese mismo año, otra bomba provocó un incendio y daños cuantiosos a la editorial.

³ Cuentos de Chiribitil fue una colección que se comenzó a publicar en 1976, a partir de concursos para descubrir nuevos autores de libros para niños. Su primera directora fue Delia Pigretti, a quien sucedió Graciela Montes. Estuvo conformada por 50 títulos, caracterizados por un formato mayor que el de los CP, con una doble página central destinada solamente a la ilustración. Tuvo una tirada de 50 mil ejemplares semanales, y hubo varias reediciones, que incluyeron el agrupamiento en tomos para ser vendidos a crédito. Estas recopilaciones recibieron diferentes denominaciones: Libros de la Luciérnaga, La cajita de los cuentos o Nueva cajita de cuentos, y algunas fueron publicadas ya en democracia. Actualmente, los Cuentos de Chiribitil están siendo reeditados por EUDEBA.

recopilaciones a cargo del propio CEAL a lo largo de su existencia. En el ya referido artículo hemos mencionado que:

(...) puso la “gran literatura” al alcance de los chicos: desde las versiones -muy libres-de fábulas como La cigarra y la hormiga (a la que le dan un giro muy propio del contexto al valorizar el lugar de la cigarra desde la necesidad social de la música), hasta la renarración del Quijote (del que se resignifican episodios en los que “Don Quijote había sabido luchar para defender hermosas ideas, aun haciendo muchos y grandes disparates”). Esto acompañado por el sello en el diseño de Oscar Díaz que convocó a artistas plásticos como Ajax Barnes, Oscar Grillo, Napoleón, Ruth Varsavsky, Amalia Cernadas, Chacha (Sara Conti) o GioiaFiorentino para la realización de las imágenes. (pp. 52-53)

Tanto la acusación de marxismo hacia la editorial como la sospecha hacia la producción literaria destinada a la infancia⁴ nos ofrecen claves para realizar nuevas lecturas de los CP, y encontrar muchos aspectos que aún hoy siguen siendo terreno de lucha política e ideológica:

- El lugar de los trabajadores (en numerosos de los relatos de Yalí – Amelia Foresto de Segovia, como se la nombra en la EH-: incluso las hadas de Las alas de Bolita deben ganarse sus verdaderas alas trabajando)
- El rol de la mujer (como heroína y salvadora de su hermano en Brita y las nornas, leyenda escandinava narrada por Yalí e ilustrada por Chacha –Sara Amanda Conti, según su nombre recuperado en la EH-)
- El papel del arte en la vida social y validación del lugar del artista (sacándolo de estereotipo del improductivo, como ya mencionamos en la reescritura de La cigarra y la hormiga)
- La necesidad de lucha en pos de ideales y sueños (todos los títulos de la serie dedicada a Don Quijote)
- La imposibilidad de la acción meramente individual, pues para alcanzar algún tipo de triunfo hace falta la acción colectiva

⁴ Recordemos que esa producción fue permanentemente vigilada y censurada por el régimen dictatorial, acusada en los documentos oficiales de incluir contenidos contrarios a las ideas de *patria, religión, familia, moral cristiana, tradición nacional, dignidad del ser*. Y, como plantean muchos decretos cuyos argumentos se reiteran, “se trata de cuentos destinados al público infantil, con una finalidad de adoctrinamiento que resulta preparatoria a la tarea de captación ideológica del accionar subversivo”.

CP había dado lugar a la recuperación de tradiciones diversas, muchas de ellas no hegemónicas (como las de origen americano). Esta transmisión se hace en un lenguaje coloquial mucho más cercano a la oralidad que a la escritura, y si bien podrían aducirse causas bastante más “prácticas” (necesidad de no pagar derechos de autor para abaratar los gastos de edición) que estéticas o ideológicas, la operación no deja de asumir –también– estos últimos sentidos. Este tono notablemente dialogal es una marca de esta publicación y expresa esta suerte de horizontalidad del vínculo niño-adulto, que responde a una concepción de infancia propia de una parte importante de la producción editorial de los sesenta y primera mitad de los setenta en nuestro país. La conformación de una industria editorial nacional estaba ligada a la construcción de un público. En el caso de la literatura para la infancia, lejos de la noñería y la condescendencia de otras propuestas pedagógicas y editoriales, la mirada de estos proyectos apuntaba a la formación de lectores críticos y curiosos, a los que todo el mundo (físico y social) le compete e interesa.

Continuidades y rupturas

CP fue un proyecto de lo que hoy llamaríamos “empresa privada”: CEAL estuvo bajo la dirección de Spivacow, que desde EUDEBA traía al ámbito “privado” una experiencia realizada en lo estatal que marcaría toda la visión y el modo de trabajo del emprendimiento surgido en 1966.

Medio siglo más tarde es la gestión de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, representada por el entonces Ministro de Educación Alberto Sileoni, quien asume (en planos tanto discursivos como de decisiones políticas) los valores y objetivos de aquella generación del 60 y 70, de la que se reivindica como protagonista y heredera. Recupera, como política pública, algo que observa Gociol: “El CEAL llegó a lanzar unos 5000 títulos en más de 70 colecciones y, aún desde el ámbito privado, resultó la propuesta pública de promoción de la lectura de mayor envergadura que tuvo este país.” (2017, p. 7).

Dentro de un programa específico de promoción de lectura y distribución de libros como fue el Plan Nacional de Lectura⁵, entre 2014 y 2015 se editó la CH, conformada por una colección de cinco tomos impresos (disponibles también en soporte digital), destinados a la distribución gratuita de unos 350 mil ejemplares en bibliotecas de instituciones educativas de nivel inicial, primario y superior.⁶

La estructura de los cinco tomos (de 148 páginas cada uno) es similar. Se inicia con una suerte de prólogo polifónico a cargo del ministro de Educación, Alberto Sileoni; una introducción denominada “La vuelta de Don Quijote”, a cargo de la investigadora y periodista Judith Gociol; y otra titulada “Tesoro recobrado” a cargo de la ilustradora argentina Isol. Luego, en una sección organizada bajo el nombre “Quiénes participan de esta colección”, se detalla “Quiénes escriben” (Andersen, Perrault, los hermanos Grimm, Cervantes, Collodi), “Quiénes cuentan” y “Quiénes ilustran”. La CH aporta una breve reseña de aquellos escritores, como también de quienes se ocuparon de las nuevas versiones. No solo se señalan los nombres de autores más conocidos como Beatriz Ferro, Horacio Clemente, Beatriz Doumerc (en varios libros de la anterior edición aparece con el apellido Barnes), Inés Malinow o Neli Garrido de Rodríguez. También se nombran a Beatriz Mosquera, Aurelio Queirolo, Cristina Gudiño Kieffer o Amalia Foresto de Segovia. Lo mismo ocurre con los ilustradores: Conviven Ajax Barnes, Hermenegildo Sábat, Napoleón (Antonio Mongiolo Ricci) y Oscar Grillo, con dos ilustradoras sumamente populares en la producción infantil de esas décadas, como son Agi (Magdalena Agnes Lamm) y Sara Amanda Conti.⁷ Estos creadores son nombrados y presentados a las nuevas generaciones a través de breves y sencillos textos biográficos, que a su vez constituyen invitaciones a seguir leyendo aquellos títulos que no fueron incluidos en esta edición. Cada volumen se cierra con el listado completo de títulos de los CP, acompañado por la reproducción de una publicidad de 1967.

⁵ No podemos dejar de señalar que tanto este Plan como las políticas públicas vinculadas al libro y la lectura fueron desmanteladas a partir de la asunción de Mauricio Macri como presidente en diciembre de 2015.

⁶ Así se señala en la producción multimedial que acompañó diversos eventos en que la nueva colección se presentó en 2015.

⁷ La presencia de estos seudónimos en la edición original, tanto para autores como para ilustradores, daba cuenta de la poca valoración profesional que -hasta ya entrada la década de 1980- se otorgaba a la producción literaria para la infancia.

Sileoni señala en el prólogo que los CP “vuelven a las manos de niñas y niños, a las de sus padres, abuelos y educadores” (p. 5). De esta manera, se trazan lazos de continuidad con aquella experiencia considerada “*de vanguardia*”:

(...) sus colecciones promovieron la democratización de la cultura nacional y universal a través de materiales accesibles, atractivos y de excelente calidad para todas las edades. (...) Valiosos autores, adaptadores e ilustradores hicieron de cada una de ellas un encuentro con la belleza, el humor y la imaginación. (p. 5).

Caracterizando aquella colección se enuncian rasgos nodales en las políticas culturales de la gestión que lleva a cabo la EH. Calidad estética, democratización y accesibilidad a los bienes culturales (en tanto derechos) son una marca con que se asumen las políticas públicas en materia de distribución de libros y de promoción de la lectura, motorizadas fundamentalmente a través de las instituciones escolares, por la vía de dotaciones de libros.

La reedición implicó procesos de selección: los 28 cuentos elegidos fueron agrupados en cinco tomos (con 5 o 6 relatos por tomo): *Historias de América, Mitos y cuentos tradicionales, Los clásicos, Más y más cuentos, y Aventuras de Don Quijote*.

Vale señalar que la única serie recuperada en forma íntegra es la de los seis relatos dedicados a don Quijote de la Mancha. Narrados por Cristina Gudiño Kieffere ilustrados por Oscar Grillo, los textos de los cinco fascículos originales son recogidos en la EH. Puede leerse en esta decisión no solo la revalorización de la figura del lector (del lector rebelde, que se anima a desafiar las leyes de la lógica y del sistema), sino como metáfora del Spivacow editor. Así lo señala el prólogo de Judith Gociol:

En la versión original, el último libro publicado es “La vuelta de Don Quijote”, un bello canto de amor a la literatura. Que esta colección empiece con esa misma historia es, además, otro gesto de reconocimiento a Spivacow, considerado por muchos un Quijote: un editor voraz, soñador y empedernido que, como el monarca de “El ruiseñor”, encontró en los libros la verdad. (2015, p. 7)

Isol, reconocida mentora de esta reedición, habla de la colección como de un “tesoro recobrado” (2015, p. 8). Bajo ese título señala el pasaje de unos libros “de culto para algunos memoriosos” (p.8) al hecho de que “vuelvan para nuevas generaciones de argentinos es riqueza cultural recobrada” (p. 8) y habla del “orgullo de esta herencia” (p. 8) que se distribuirá en bibliotecas y escuelas de “todo el país” (p.8).

Así, expresa una posición que reconoce la literatura infantil como producción digna de ocupar un lugar en la construcción de la memoria histórica de un país

En esta CH se promueve un nuevo modo de mediación cultural. Si observamos las publicidades de las contratapas, vemos que en 1967 los relatos buscaban directamente al lector infantil (Figura 1), mientras en la edición de 1976 (Figura 2) reconocemos una posibilidad de encuentro intergeneracional en torno a un mismo corpus de historias. Casi cinco décadas más tarde se apela a un sujeto social distinto: en los paratextos de la *EH* el nuevo interlocutor son los docentes. A ellos se dirigen las palabras del ministro Sileoni, de la investigadora Judith Gociol, de la ilustradora Isol. Dice Sileoni: “En ese universo de palabras e imágenes que hemos puesto a disposición de nuestros docentes, estamos seguros de que ellos sin duda brillarán con luz propia en cada una de las bibliotecas escolares donde sean acogidos” (2015, p. 5). Es a los docentes a quienes se convoca a leer en voz alta y a hacer llegar este patrimonio cultural a manos de los nuevos estudiantes. “¡Anímese maestra! ¡Verá que vale la pena!” (2015, p. 14) dice Gerardo Cirianni en un cuadernillo elaborado para acompañar el ingreso de los *Polidoros* en las escuelas. Es en este mismo documento en que, luego de algunas páginas de presentación y valoración de la colección, se enuncian diversas propuestas didácticas: “Arranquemos entonces con una serie de actividades posibles que hará más intensa la aventura que nos propone este lector de tan memorable historia” (2015, p. 10).

La distancia entre aquellas miradas sobre lo infantil y las actuales puede ser leída, según Gociol como la posibilidad de “poner en debate las concepciones culturales de entonces y de ahora”. ¿Qué herencia cultural para qué niños? Hay una suerte de proceso de patrimonialización de la memoria literaria. Lo interesante es que en esta operación se entronca con aquella decisión editorial de que no existiera cercenamiento acerca de qué es posible leer por parte de los niños lectores.⁸

⁸ Es de señalar, sin embargo, que de todas las series de historias y relatos renarrados en los *CP*, no aparece en la *EH* ninguno de los inspirados en los relatos bíblicos, narrados por Beatriz Doumerc e ilustrados muy bella y desafiantemente por Áyax Barnes. Ejemplos de esos títulos son *El viaje de Jonás*, *Los sueños de José o El arca de Noé*. Sería interesante conocer las razones de esta decisión, siendo que también aquí hay una revisión de la figura de autoridad, manifestada a través de las ilustraciones de Barnes, que muestra un dios un tanto ausente, siempre sobrevolando la escena y sin poner los pies en la tierra, un dios cuyas decisiones son desoídas por Jonás, por ejemplo. O se presenta en un plan de igualdad con Noé. ¿Se tratará tal vez del corpus más polémico de aquellos *Polidoros*? Ver figura 3.

El proyecto aquel se sustentó en la reelaboración tanto de las historias de Pinocho o Don Quijote, de cuentos maravillosos de Perrault, Andersen o los hermanos Grimm, como en clásicas fábulas o mitos y relatos orales de diversos pueblos, entre los que un lugar importante lo ocupan los procedentes de los pueblos americanos. Reconocemos allí una herencia que no se restringe a un territorio, o a una única tradición cultural. Y en esto puede leerse una discusión, que se hace ingresar ahora al terreno de lo escolar, con aquellas posiciones más esencialistas que ya hemos mencionado. Hay en la construcción misma del dispositivo una discusión acerca de cuáles son las tradiciones que conforman el acervo nacional y de cómo este puede ser apropiado y reelaborado.

Literatura, patrimonio y memoria: los desafíos de la *Edición Homenaje*

Nos interesa recuperar aquí la problematización que García Canclini (1999) realiza acerca de la noción de *patrimonio cultural*, desde una mirada que excede la tradición conservacionista, y la refiere en términos de uso social.

En primer término, y siguiendo a este autor podemos señalar que los bienes culturales que son considerados objeto de patrimonialización (como aquellos CP que la nueva edición *homenajea*) expresan tensiones y pujas en torno a la determinación de qué del pasado merece ser conservado, en manos de quiénes debería quedar dicho proceso, y quiénes serían los beneficiarios/destinatarios del mismo.

En la EH el agente que asume el protagonismo en el proceso de selección y producción de un nuevo bien que recupera a aquel homenajeado es un ente del Estado nacional: el Ministerio de Educación, a través del Plan Nacional de Lectura. Se trata de una política pública de incidencia en una función que la gestión referida consideró imprescindible a cargo del Estado, como es la educación. A través de ella, el Estado nacional ejerce su tarea de puesta a disposición de las nuevas generaciones de bienes de la cultura letrada que habían sido borrados de la memoria colectiva por la vía de diversos mecanismos de censura. En esta operación involucra a colectivos que están interesados en el mismo proceso, como son los procedentes del campo de la literatura infantil argentina (haciéndose eco de demandas tanto de

autores e ilustradores, como de especialistas, investigadores y mediadores, partícipes en el proceso de reedición).

En este movimiento, esos agentes vehiculizan y reivindican estéticas, principios y valores que proceden de las décadas del 60 y el 70. Como ya hemos expresado, para el campo de la literatura infantil, se trató de un momento de claro posicionamiento en torno a la infancia y la literatura que se le destinaba, y estos que hoy producen la EH (desde los diferentes roles asumidos en la edición y difusión) expresan así su pertenencia a una tradición cultural, y hacen lugar a que las nuevas generaciones, a través de la institución escolar, pueda ser parte de la misma.

De lo marginal a cierta posición hegemónica, este corpus particular dentro del campo de la literatura infantil es llevado al centro de la escena por una conjunción de agentes: Estado y un grupo de personas comprometidas con el campo de la LIJ. Estas últimas pueden considerarse, en términos de Jelin (2017), como *emprendedores de la memoria*. Según esta autora, las políticas de memorialización están recorridas por las subjetividades de quienes participan en ellas: “la subjetividad (...) permea las iniciativas, los emprendedores y su energía” (2017, p. 153). Y continúa: “No se trata de objetos materiales o rituales repetitivos, sino de subjetividades depositadas en materialidades. Cada marca, cada lugar, cada conmemoración, es producto de voluntades humanas” (p. 153). Veremos esto en los ejemplos que se recogen más adelante.

El Estado fue protagonista de una acción particular en el marco de una serie de decisiones implicadas en procesos de memorialización. Así, la EH se constituye en una expresión de lo que Jelin denomina *cultura material de las memorias*.

Ese Estado nacional que busca legitimar su posición por su referenciación con los movimientos sociales y políticos de las décadas del 60 y del 70, no se limita a estos campos, sino que hace intervenir también el campo cultural, del cual la literatura (para niños) es conformadora. Este proceso de legitimación además cobra sentido dentro de una institución particular, una de cuyas funciones es construir una imagen de nacionalidad (vía la construcción de un relato que le dé sentido y significación).

En línea con lo que veníamos diciendo respecto a la inscripción de la gestión y los agentes intervinientes como heredera de tradiciones y militancias, estas son recuperadas en términos de constructoras de una sociedad más justa y democrática.

En este sentido, las políticas de edición y circulación llevadas a cabo por el CEAL son leídas desde su potencia creadora (que las constituyó en un verdadero plan nacional de lectura) y no por los hechos de censura y prohibición de que fue objeto. Se registra un lugar de poder otorgado a este proyecto, y es interesante cómo esta mirada es acercada a las nuevas generaciones.

También de García Canclini procede la idea de que los procesos de patrimonialización incluyen los bienes producidos por los sectores populares. Podemos enmarcar en esta línea el hecho de que se recupere para su reedición parte del corpus de una colección destinada a cuestionar la asociación cultura letrada-cultura de elite: Si se revisa la noción de patrimonio desde la teoría de la reproducción cultural, los bienes reunidos en la historia por cada sociedad no pertenecen realmente a todos, aunque formalmente parezcan ser de todos y estar disponibles para que todos los usen. Las investigaciones sociológicas y antropológicas sobre las maneras en que se transmite el saber de cada sociedad a través de las escuelas y los museos, demuestran que diversos grupos se apropian en formas diferentes y desiguales de la herencia cultural. No basta que las escuelas y los museos estén abiertos a todos, que sean gratuitos y promuevan en todas las capas su acción difusora: a medida que descendamos en la escala económica y educacional, disminuye la capacidad de apropiarse del capital cultural transmitido por estas instituciones (1999, p. 16).

Considerar los bienes y sus prácticas asociadas dentro del marco conceptual del capital cultural implica reconocer aspectos políticos y sociales que discuten la neutralidad y la cristalización; al contrario, constituye un “espacio de lucha material y simbólica” (1999,p.18). Que esta tarea de puesta en valor venga de manos del Estado, a través de una edición destinada a todas las escuelas públicas, es un dato que requiere ser analizado en este sentido.

Por un lado existe la revisión y resignificación –desde un particular presente- de ese pasado reciente, vivo a través de sus protagonistas. La presentación multimedial que acompañó varios eventos en torno a la nueva colección recogió testimonios de esta vitalidad de parte de autores (María Teresa Andruetto, Franco Vaccarini, Mágina Averbach, Paula Bombara, Guillermo Martínez), docentes (Rafael Gagliano, Mario Méndez, Silvia Sunsi) y otras personas vinculadas de modo diverso a este proyecto. Un ejemplo es el relato de la recientemente fallecida Liliana Bodoc

...es también homenajear la memoria; esa trama que se teje con grandes acontecimientos y con recuerdos simples. Tirada boca abajo en el patio de baldosas recién baldeadas, moviendo los pies, mi muñeca al costado oyéndome leer.

¡Lili, vení a comer! ¡Ya voy!

¡Lili, se enfría la comida! ¡Ya voy!

Eso son los Polidoros para mí, pasado y presente de mi vida. (S/d)

O la transmisión de la memoria de Silvia Storino, recordando:

Un libro no es un libro, unos cuentos no son unos cuentos; son las manos y la voz de quien nos permitió leerlos mucho antes de aprender a leer. Polidoro para mí es mi padre y la alegría semanal de verlo llegar, con una Polidoro en el portafolio, su habitual prepararnos la cama, entibiar las sábanas con sus manos para que nos metiéramos en ella a la espera de esa otra calidez nacida del amor a las palabras. (S/d)

Pero no con el objetivo de quedarse regodeándose en ese pasado dorado de la infancia rememorada, sino de otorgarle continuidad a partir de constituirlo legado para las nuevas generaciones. “Celebración. Que en las escuelas circulen estos materiales para provocar la lectura y que Polidoro vaya de mano en mano para aumentar las posibilidades de leer en las aulas, de traspasar, y trasladar también, la frontera” (S/d) dice la docente y promotora de lectura Ángela Pradelli en la ya referida presentación.

Siguiendo a Jelin (2001), podemos ver en estas decisiones de parte del Estado, la voluntad de acercar (devolver) a las nuevas generaciones unas herramientas simbólicas a partir de las cuales no solo entramarse en un tapiz cultural producido por generaciones precedentes, sino construir su subjetividad y desde allí proyectarse a futuro. Así como una generación adulta –o mejor dicho un grupo social dentro de esa categoría etaria-, a cargo del Estado nacional en ese momento histórico particular ressignifica otro momento histórico para ponerlo en el centro de la escena pública, también define poner al alcance de las nuevas generaciones un patrimonio cultural que había estado silenciado durante cuatro décadas, solo disponible en algunas bibliotecas especializadas o privadas y rescatado a partir de la labor conjunta del Estado y de algunos emprendedores de la memoria.

Esa tarea de mediación que significa la transmisión de un legado de parte de una generación con la intención de que otra se lo apropie implica, según Jelin, revisar

“el proceso por el cual se construye un conocimiento cultural compartido ligado a una visión del pasado” (2001, p. 16).

Aunque volveremos sobre este aspecto más tarde, nos interesa observar que la propuesta general de la EH se aleja de la tendencia a la monumentalización y la cristalización de los conceptos implicados. Aunque llegue a docentes y estudiantes a través de la institución escolar, está lejos de la efeméride: desde la misma invitación de Cirianni, el acto de instalación no parece presentar los rasgos de ritualización propios de ciertas conmemoraciones. Esta decisión pretende poner distancia respecto de la efeméride: se trata de relatos que van a poder ingresar plenamente al cotidiano escolar en cualquier momento del año. En esta línea es que nos sentimos interpeladas por las preguntas que plantea Bruno Groppo (2002):

El problema de la memoria se plantea, entonces, cada vez más como un problema de transmisión en dirección de las nuevas generaciones que no conocieron la época del sedicente “Proceso”. Surgen, entonces, múltiples cuestiones. ¿Qué debemos transmitir? ¿Cómo hay que recordar ese pasado? ¿Qué aspectos hay que retener? ¿Qué significaciones puede tener hoy una política de la memoria que pretenda confrontar con ese pasado? ¿Qué obstáculos debe esperar? ¿En qué medida la sociedad puede reconocerse en una memoria común? ¿Hay memorias más legítimas que otras? ¿Por qué recordar? (2002, p. 189).

La consideración de estos interrogantes nos lleva a avanzar hacia el siguiente apartado.

Patrimonio y uso: posibilidades y límites de una propuesta estatal

Nos interesa sumar ahora algunas otras reflexiones de Jelin:

Las memorias del pasado reciente –las memorias de sufrimiento y de violencia política- actúan como estímulo de un sinnúmero de rituales, de políticas estatales, de producciones culturales, y de búsquedas de interpretaciones y explicaciones. En efecto, las marcas institucionales, territoriales y simbólicas ancladas de manera explícita en el pasado reciente de violencia y represión han proliferado en el mundo contemporáneo. Se trata de expresiones producidas por actores y movimientos sociales diversos y por políticas estatales que responden a sus demandas. Las justificaciones son diversas e incluyen procesos individuales y grupales (expresión y elaboración de sufrimientos vividos, solidaridad con víctimas, homenaje a quienes ya no están) y argumentaciones y creencias que ligan el “deber de memoria” con la construcción de futuros más democráticos y sin violencias. En este segundo caso, el énfasis radica en la preocupación por los legados y su transmisión a las nuevas generaciones, algo

que podríamos definir como la dimensión “pedagógica” de la memoria (2017, p. 264).

Es esta dimensión pedagógica la que nos interesa retomar hacia el final de nuestro trabajo.

Los desarrollos de García Canclini nos llevan a indagar en las relaciones entre participación social y procesos de patrimonialización: “El efectivo rescate del patrimonio incluye su apropiación colectiva y democrática, o sea: crear condiciones materiales y simbólicas para que todas las clases puedan compartirlo y encontrarlo significativo” (1999, p.22). Tal vez este sea el horizonte de expectativas de quienes gestaron la EH, y habría que seguir considerando si en contextos como el actual⁹ tal proyección puede ser llevada a cabo solo por ciertos agentes sociales (los docentes, principalmente) al margen de la participación estatal, a través de –por ejemplo- las políticas de lectura diseñadas desde el Ministerio de Educación. Por eso queremos poner en tensión la propuesta que venimos analizando con ciertos rasgos y prácticas que nos han interpelado a lo largo de los múltiples talleres que hemos desarrollado en el marco de nuestro proyecto de extensión, sobre todo porque su realización parte de un Instituto de Formación Docente, y por lo tanto lo consideramos parte en la construcción y sostenimiento de políticas públicas en materia educativa.

Volvamos a la cuestión de la monumentalización. Ya hemos visto que en la intención estatal de editar la EH no se registran intereses vinculados a la mera conservación. Así como aquellos fascículos publicados a mínimo costo en papel de baja calidad estaban pensados para el disfrute y manipulación en manos de los niños, aquí se publicaron cinco tomos que, a pesar de cuidada edición, están destinados al uso en las bibliotecas escolares. Y tal vez aquí aparezca una suerte de choque con una lógica escolar, en que los libros ingresan como “patrimonio” (en otro de los sentidos que se otorga a esta palabra) para el resguardo y protección de los bienes escolares. Así en numerosas ocasiones, los libros presentes en las bibliotecas escolares son consideradas como objetos a preservar, y por ello quedan excluidos de la circulación entre los destinatarios, sobre todo si son niños (potenciales “destructores” de libros) o sus familias (sobre todo si proceden de sectores populares, pues son marcadas con el

⁹ Nos parece necesario volver a reiterar la clausura de las políticas públicas vinculadas a la lectura llevada a cabo por la gestión de gobierno que asumió la dirección del país a fines de 2015.

signo de la falta de conocimiento o prácticas vinculadas a la cultura letrada). En nuestra experiencia en el proyecto, esta tendencia a la preservación ha acentuado sus rasgos en los últimos tres años, por el justificado temor que muchos docentes y directivos expresan frente a la ausencia actual de políticas que den continuidad a la dotación de libros a las escuelas. Expresiones como “si se nos pierde un libro, no lo recuperamos más” son habitualmente enunciadas.

En este mismo contexto, también nos interesa sostener una mirada atenta frente a intentos de cristalización de la memoria colectiva en relación a la última dictadura cívico-militar. Cuando en el marco de los talleres indagamos en el conocimiento de los participantes respecto de qué libros para niños fueron prohibidos, la memoria social parece haberse congelado en un par de títulos: *La torre de cubos* de Laura Devetach y *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann.

Ahora bien, esa cristalización, ¿se vincula de algún modo con el hecho de que lo que se censuró no fueron solo objetos sino prácticas sociales y culturales en que esos objetos se ponían en circulación, en movimiento, dentro de determinados grupos?

La censura operó sobre un cuantioso número de libros, pero impactó en el ejercicio de una práctica que no puede aprenderse sin su efectiva participación en ella. Una práctica muy enunciada como “beneficiosa” para el cuerpo social, pero sin embargo muy sospechada.

Entonces, si hubo un proceso de obturación de la práctica de la lectura, no se trataría solo de reponer los objetos censurados (forzosamente “olvidados” debido a los múltiples actos de censura), sino de reponer las prácticas, de reponer la experiencia de la lectura, haciéndola posible. No solo para los niños, también para los docentes.

Unas líneas más arriba nos preguntábamos si era posible que, en ausencia del Estado en su función de mediador cultural, pero en presencia y disponibilidad de los bienes culturales (los libros que están ampliamente distribuidos en todas las escuelas públicas de todos los niveles), los docentes como colectivo asumieran la tarea de la mediación de, por ejemplo, la EH.

Desde el lugar de formadores de docentes que nos compete nos preguntamos cuáles son los modos más auténticos de llevar a cabo esa democratización cultural, que tenga como centro a los docentes, que reconozcan y avalen su lugar en la conformación de la cultura letrada.

Sería necesario, en este campo, seguir transitando el camino de lo que García Canlini (1999) denomina paradigma participacionista, que considere también el uso posible de ese patrimonio cultural que se reivindica, rescata, publica. Así, las políticas públicas de lectura (en tanto políticas culturales) no podrían hacerse sin la intervención de quienes han de ponerlas en práctica en las instituciones a las que están destinadas. Seguramente se tratará de un aspecto a profundizar en nuevas gestiones si estas se muestran interesadas en los procesos de democratización cultural. Y, mientras tanto, nos ocupa desde el ámbito de la formación docente.

Si pensamos el patrimonio desde una mirada que lo complejice, en términos de re-presentación del pasado (es decir, de construcción de imágenes y relatos en torno a hechos vividos por grupos en tensión, que buscan legitimarlos e imponerlos), no sería tan importante la preservación de objetos y bienes culturales, como la *apropiación* de modos de actualizar, mediante prácticas culturales diversas –en este caso, prácticas de lectura y transmisión oral de relatos –, de formas en que ciertos grupos sociales miraron y vivieron el mundo en un determinado tiempo histórico. De allí la importancia que asume también la posibilidad de transmisión a las nuevas generaciones, algo realmente ineludible en el caso que nos ocupa.

¿Se cumplen estos propósitos de democratización del capital cultural si la EH permanece monumentalizada en las bibliotecas escolares? ¿Es posible subvertir estos procesos al margen de los maestros que habrán de poner este capital a disposición de los niños dentro del cotidiano de la vida escolar? Cuando el Estado –como ocurre desde finales de 2015- se posiciona en favor de la mercantilización también en educación, ¿qué podemos hacer quienes nos consideramos parte del colectivo interesado en que los *Polidores* lleguen a manos de los jóvenes lectores? ¿Qué hacemos *con* los maestros?, ¿qué lugares les hacemos en el tejido de la trama cultural, en el propio campo de la literatura infantil? No podemos conjeturar qué hubiera pasado si las políticas públicas en materia de lectura no se hubieran visto francamente interrumpidas en los tres últimos años, pero sí tenemos un panorama más claro de cuáles son los aspectos que no deberíamos dejar de lado cuando pretendemos impactar fuertemente en la formación lectora de un país, o al menos de su comunidad escolar.

Conclusiones e inclusiones

Podemos pensar en los textos para niños como una zona privilegiada en que la lucha por las representaciones sociales se hace visible, desde la misma subordinación respecto al mundo adulto que implica la noción de infancia. Qué se dice y qué se silencia en estos libros, sobre qué se habla (sobre qué se le habla), cómo se dirige al lector, muestran relaciones de poder en un determinado contexto histórico. Y, recuperando una vez más a Jelin, podemos hacer referencia a la EH como una “materialidad con significado político, público y colectivo” (2017, p. 162), expresión de un posicionamiento –no solo estatal- en torno a unas memorias en disputa.

Pero finalmente todas estas consideraciones nos vuelven sobre aquella diferenciación que plantea Jelin (2001) entre reservorios pasivos y actividad humana en relación a ciertos patrimonios. Nos preguntamos, finalmente, por las posibilidades y límites en relación al colectivo docente, nos interesa indagar en cuáles serían las alternativas para que estos bienes pasen de una posición a la siguiente (y cuáles serían nuestras responsabilidades, por ejemplo, dentro del sistema de formación docente).

Ya hemos visto que la voluntad de recuperar cierta parte/mirada del pasado no implica que ese fragmento recuperado sea necesariamente apropiado (percibido y usado como propio) por los destinatarios de determinada política de memoria. También nos preocupa que esta recuperación no resulte sacralizada mediante cierta tendencia efemérica que deviene de una suerte de culto a la memoria.

Pensamos que mientras esa memoria histórica (hecha de relatos de relatos) no pueda hacer parte de la experiencia subjetivante de los propios docentes no habrá demasiadas posibilidades de construir nuevos relatos con las nuevas generaciones. Desde la propuesta que llevamos a cabo en este proyecto de extensión a la comunidad, pensamos que la experiencia lectora que se vio cercenada para grandes sectores de la población (incluido el docente) debe ser recuperada como condición de posibilidad para la circulación democrática de los bienes culturales disponibles en las escuelas. En este sentido, creemos necesario sostener una cierta vigilancia epistemológica también sobre las prácticas y discursos que en torno a estos objetos circulan en los ámbitos de formación profesional docente, a fin de poder recuperar unas modalidades de intervención que el mismo Plan Nacional de Lectura (sobre todo bajo la conducción de Gustavo Bombini) propuso a los docentes.

De otro modo, es posible que esta EH sea utilizada en formas más ritualizadas, en lugar de resultar imbricada en la cotidianeidad escolar a través de las voces y cuerpos convocados por los relatos y las tradiciones que ellos expresan. Recordemos que a pesar de reconocerse cierta excepcionalidad en el propio acto conmemorativo del homenaje, estos cinco tomos no están dirigidos a un uso extra-ordinario.

Repensar el sentido pedagógico de esta colección tal vez nos lleve a operar en un doble plano: el de la formación de los docentes como lectores, y en el de las prácticas de lectura de niños y jóvenes. Porque tratándose de la formación lectora de la infancia, descuidar el papel de la mediación docente puede significar un verdadero obstáculo para los fines que se enuncian.

En esta línea, nos gustaría concluir este trabajo citando al docente y escritor Mario Méndez, que en la mencionada presentación multimedial nos acerca un recuerdo que se resignifica a la luz de las reflexiones compartidas en este trabajo:

Los Polidoro, para mí como para tantos disfrutadores de la buena literatura, fueron y son muy importantes. A mí, curiosamente, me llegaron de grande, cuando ya era maestro, y estaba descubriendo, junto con mis alumnos, la literatura infantil. Parte de mi camino lo inicié con esas lecturas. Saludo su vuelta con mucha alegría. (S/d)

Figuras

El tesoro de los Incas

Ilustraciones de I. Corbalán
Narración de Yalí

Panel 1:

ELEFANTES HAY MUCHOS.....

PERO HAY UN SOLO POLIDORO

Panel 2:

POLIDORO PUBLICA LOS CUENTOS DE POLIDORO..... YA APARECERON...

PRONTO APARECERAN.....

- La lechera y el cántaro
- El elefante triste
- El castillo del Sol
- El tesoro de los incas
- La tortuga y los patos
- La rebelión de Marfisa
- Anguya, el invisible
- El cumpleaños de la tía Emilia
- Los melizos de la Pachamama

El hada -Globo Azul
El príncipe que perdió la risa
Meñique
La pajarita de papel
La cigarra y la hormiga
Los trampas del Curupí y muchos, muchos más.

Panel 3:

SALE LOS MIERCOLES

ESTAN EN TODOS LOS KIOSKOS Y LIBRERIAS

Poli 60

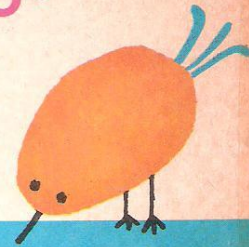
(C) 1968
CENTRO EDITOR DE AMERICA LATINA S. A. - Av. de Mayo 1365 - Bs. As.
Hecho el depósito de ley
Impreso en agosto de 1968 en Pablo Paoppi e Hijos - Santo Domingo 2265 Buenos Aires Argentina
Distrib.: en el Interior. Ryela S.A.I.C.I.F.Y.A., Paraguay 340; en el Exterior, Centro Editor de America Latina S. A. Si en su localidad no encuentra el título que desea, solicítelo al Dep. de Ventas del C. E. de A. L., Rincón 87, Buenos Aires

\$ 50

Figura 1

Ilustraciones de Marta Gaspar
Narración de Beatriz Barnes

NOTICIA PARA TODOS LOS NIÑOS



Polidoro el Elefante les trae

cuentos famosos,
cuentos que casi nadie conoce
y cuentos que solamente Polidoro conoce;

historias con niños,
con animales salvajes y mansos, con insectos y pájaros
y con muy pocas personas mayores,
muchas de las cuales trabajan de adivinos,
de buscadores de tesoros, de astronautas
o de Polidoros Falsos.

Viajes, magia, misterios
para que



los más jóvenes



y



los más viejos

lean, miren y se diviertan

© 1968/1976

Centro Editor de América Latina S.A.

Junín 981 - Buenos Aires

Hecho el depósito de ley

Libro de edición argentina

Impreso en los talleres

gráficos de Pablo Paoppi e Hijos

Polidoro 3



Figura 2



Figura 3

Referencias bibliográficas

- Bertoni, L. (1992) Construir la nacionalidad. Héroes, estatuas y fiestas patrias 1887-1891. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"*, Tercera Serie, N 5, pp. 77- 111.
- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cirianni, G. (2015). *Edición homenaje a los cuentos de Polidoro*. CABA: Ministerio de Educación-Plan Nacional de Lectura.
- García Canclini, N. (1999) Los usos sociales del patrimonio cultural. En: Aguilar Criado, E. (comp.). *Patrimonio etnológico: Nuevas perspectivas de estudio*. Consejería de Cultura: Junta de Andalucía, pp. 16-33.
- García Montero, A. (2017). Malas palabras. Literatura infantil y dictadura. *Desde la Patagonia. Difundiendo saberes*. Recuperado de: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/desdelapatagonia/article/view/1976/pdf>
- Gociol, J. (2007). *Más libros para más: colecciones del Centro Editor de América Latina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Groppa, B. (2002) Las políticas de la memoria. *Sociohistórica* Vol. 11-12. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3067/pr.3067.pdf
- Invernizzi, H. y J. Gociol (2015). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jelin, E. (2001) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Jelin, E. (2017) *Las luchas por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Ministerio de Educación (2015). *Colección Homenaje Cuentos de Polidoro (presentación multimedial)*.
- Pagano N. y Rodríguez M. (Comp.) (2014) *Conmemoraciones, patrimonio y usos del pasado. La elaboración social de la experiencia histórica*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Buenos Aires

Pesclevi, G. (2014). *Libros que muerden: Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico militar 1976-1983*. CABA: Biblioteca Nacional.

Todorov, T. (2008) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.