

Revista F@ro – Monográfico

Año 5 – Número 10 – II semestre de 2009 – ISSN 0718-4018

Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información

Facultad de Humanidades - Universidad de Playa Ancha

<http://web.upla.cl/revistafaro/>

Curriculum y memoria. Las políticas educativas en la construcción de las representaciones sobre el pasado reciente.

Luciano Grassi*

grassiluciano@hotmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

La Plata, Argentina

Recibido: 27 de septiembre de 2009

Aceptado: 13 de octubre de 2009

RESUMEN

Toda realidad social, y las políticas y planificaciones educativas lo son; son construcciones históricas, contingentes y relacionales. Más allá de un mero contenido, el currículo y los planes de estudios son como todo campo social, un terreno de luchas en el que las tendencias se confrontan para imponer puntos de vista. De esta manera, estas construcciones son cristalizaciones de sentidos, formadoras de sujetos y de subjetividades, es decir de culturas interiorizadas, siendo un propagador de la cultura institucional que se reproduce.

Desde esta perspectiva, se vuelven esenciales los debates y los interrogantes sobre la fundamentación de la transmisión y la enseñanza de la historia de una experiencia límite. Este trabajo tiene por finalidad indagar las distintas significaciones acerca de las violaciones sistemáticas y masivas a los derechos humanos, ocurridas durante la última dictadura militar; que operaron en la construcción de los planes de estudio, currículos y contenidos mínimos dispuestos para la enseñanza media en el transcurso del periodo democrático.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN / MEMORIA / COMUNICACIÓN

ABSTRACT

Every social reality, as the educational planning and policies are, is a historical, contingent and relational building. Beyond a mere content, the curricula and study plans are, as any social field, a fighting soil where trends are brought face to face to impose points of view. In this way, these buildings are sense crystallizations, subjects and subjectivity formers, that is, formers of internal cultures and institutional culture spreaders.

From this outlook, the debates and questions about the foundations of the transmission and teaching of history in limit experiences, become essential. The aim of this work is to investigate about the different meanings of human rights systematic and massive infringements occurring

* Profesor en Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

- Maestrando en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales - UNLP.
- Becario de investigación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Docente de la asignatura Medios de Comunicación y Educación. Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)
- Docente del Seminario sobre Medios de Comunicación y Memoria Social. (UNQ)
- Docente del Taller de Análisis, Producción y Evaluación de Medios y Materiales en Educación. (UNLP)
- Miembro del Programa Lugar Innova (UNLP).
- Miembro de la Cooperativa de Profesionales Territorium

throughout the last military dictatorship, which operated on the building of study plans, curricula and minimum contents in the high school in the course of the democratic period.

KEY WORDS: EDUCATION / MEMORY / COMMUNICATION

PALABRAS PRELIMINARES

Este artículo propone una breve genealogía del campo de estudios sobre la memoria y las relaciones vinculares en torno a la construcción de los planes de estudios oficiales en la enseñanza media. En tal sentido, se abordan algunas reflexiones acerca de los debates sobre la inclusión de contenidos relativos a la experiencia de la última dictadura militar en Argentina en la estructuración de los planes de estudios.

El desarrollo que se presenta forma parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad indagar los distintos sentidos que circulan en la educación oficial acerca de las violaciones sistemáticas y masivas a los derechos humanos, ocurridas durante la última dictadura militar; que operan y disputan sentido dentro de los marcos de las instituciones educativas en el transcurso del periodo democrático.

De esta manera, se entiende que la posibilidad de realizar una lectura analítica del funcionamiento de los currículos prescritos, los materiales educativos, las prácticas docentes, y los diferentes marcos de legitimidad que se fueron construyendo en torno a la educación del pasado reciente, aportan en el desarrollo de un diagnóstico capaz de funcionar de apoyo en la elaboración y afianzamiento de un relato consensuado que pueda encuadrar una memoria colectiva sobre el tema.

ALGUNAS REFLEXIONES Y RECORRIDOS SOBRE MEMORIA COLECTIVA

Es reconocible que los estudios y prácticas sobre memoria se han constituido en un campo consolidado y en expansión, durante el último medio siglo. Este proceso, se debió por un lado al recorrido y los antecedentes que, a partir de la experiencia de la Shoá¹, reconfiguraron y volvieron a implantar una serie de reflexiones y problemáticas vinculadas a las construcciones de la memoria colectiva, la elaboración del trauma social y las configuraciones de futuros posibles (Bauman, 1997). Así, los escritos sobre la memoria colectiva que escribiera Hallbachs sobre los albores del siglo XX cobraron nueva vigencia, ante sociedades que se vieron ante la tarea trazar continuidades, tras los terribles sucesos que habían acaecido (Hallbachs, 2004). Sin embargo las nuevas corrientes a diferencia de los escritos de Hallbachs realizan una lectura de la memoria atravesada por el conflicto y las pugnas de poder que se imbrican en las negociaciones de sentidos.

Esta irrupción de la memoria como debate emergente, en conjunto con el imperativo del recuerdo ante este tipo de hechos, contraponen en cierto punto las nociones modernas de progreso y evolución positiva. Ya no se tratará, entonces, de una reconstrucción de la historia, sino de una obligación moral de recordar sucesos que reconfiguran la posterioridad.

En el mismo plano se comienzan a clarificar las diferencias entre la historia y la memoria no desde un lugar de oposición sino de complementariedad. Según plantea Yerushalmi, la memoria

¹ El término Holocausto fue utilizado para denominar la destrucción sistemática del pueblo judío europeo a manos de los nazis durante la Segunda Guerra Mundial. La palabra proviene del griego holokaustos: holo que significa todo y kautos que significa quemar. Fue usado en la traducción griega de la Biblia para la palabra hebrea olá, que designa un tipo de sacrificio a Dios que era totalmente consumido por el fuego. Con el tiempo, el término holocausto pasó a ser aplicado a una masacre o destrucción en gran escala. Por su significado, este concepto tuvo ciertas objeciones debido a que se trata de una devastación de origen divino, pero el poder divino no se relacionaba con el exterminio. El término Shoá es aun más específico, proviene una palabra hebrea que connota un cataclismo destructivo. Fue utilizada por primera vez en 1940 para designar el exterminio de los judíos europeos. Apareció en un folleto publicado en Jerusalén, por el Comité Unido de Ayuda a los judíos de Polonia.

o razón anamnética no tiene que ver con lo cronológico o lo historiográfico; sino con la subjetividad (Yerushalmi, 1989). La memoria no es aquello que da cuenta del pasado desde lo factual como la historiografía sino de los sentidos del presente sobre ese pasado sin un compromiso ineludible con los hechos. Es en el trabajo de elaboración del recuerdo desde un presente desde donde se configura la posterioridad. Se trata de un proceso de significación de los hechos no como algo acabado sino en constante devenir. Por tanto, supone una temporalidad no lineal sino subjetiva y entendida también como construcción social.

Este trabajo de memoria, entonces, implica necesariamente la comprensión acerca de la imposibilidad de reproducir el pasado como mimesis, sino que es siempre (re)presentado desde un presente histórico, con su complejo cultural específico. Es decir, en principio cuando se habla de memoria colectiva se refiere a un discurso construido en un momento determinado que, si bien recupera sucesos pasados, los reconstruye en un nuevo relato con omisiones necesarias y acentos semánticos. El pasado, entonces, se presenta como un proceso subjetivo inmerso en una mediación cultural.

Si las reflexiones sobre la construcción de una memoria colectiva posible de la Shoá, fueron un primer abordaje, el caso Eichmann² sobre los inicios de la década del sesenta funcionó como un segundo detonante para nuevas reflexiones que profundizaron el desarrollo en el análisis de las voces, los silencios y las huellas dejadas como marcas en distintas sociedades por procesos históricos altamente conflictivos (Arendt, 1999).

Luego de este episodio, se produjeron una gran cantidad de trabajos que sirvieron de matriz de pensamiento y fuente de herramientas teóricas y metodológicas para los estudios de la memoria en distintas sociedades con procesos similares, como es el caso de muchas de las naciones de Sudamérica en torno a las dictaduras que se instalaron sobre la década de los sesenta y los setenta (Jelin, 2002).

Sobre este devenir contextual y en consonancia con la apertura democrática, en los últimos años, en nuestro país, se multiplicaron los trabajos, investigaciones, conmemoraciones, museos, archivos, y memoriales que dan cuenta de los procesos de memoria colectiva en relación al pasado reciente desde diversas disciplinas y sobre diversos actores. De esta manera, se ha ido consolidando un área de estudio que se cristalizó en diversas investigaciones, publicaciones, encuentros y cursos.

Sin embargo, este proceso no se originó sólo en la discusión encumbrada de la academia sino que se fue forjando al calor de los debates de la sociedad, sus organizaciones y sus instituciones, que se vieron obligadas a pensar respuestas posibles para poder recomponer los lazos sociales.

CULTURA Y CURRÍCULUM

Según plantea Alicia de Alba por currículum “*se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser o hegemónicos y otros a resistirse a tal hegemonía*” (De Alba, 1995). Siguiendo esa línea, el currículum se construye, entonces, en tanto resultado de las negociaciones dadas por los sujetos, en función de un crono topos determinado, se

² Adolf Eichmann, (1906-1962): Teniente coronel, líder de la "Sección Judía" de la Gestapo Eichmann participó de la Conferencia de Wannsee donde se definieron las cuestiones operativas de la denominada Solución Final (20 de enero de 1942). Fue quien instrumentó la organización del transporte de judíos a los campos de muerte desde todas partes de Europa. Arrestado al final de la Segunda Guerra en la zona americana, aunque consiguió huir, pasó a la clandestinidad y se perdió su rastro. El 11 de mayo de 1960, miembros del servicio secreto Israelí descubrieron su lugar de residencia en la Argentina y lo secuestraron llevándolo hacia Israel. Eichmann fue juzgado en Jerusalén con cientos de testimonios que lo acusaron (abril a diciembre de 1961), hallado culpable y sentenciado a muerte. Fue ejecutado el 31 de mayo de 1962.

presenta como un constructo, un arbitrario cultural, que, por tanto, presupone cierto recorte desde donde se jerarquizan unos contenidos por sobre otros.

Esta selección da cuenta de una decisión donde ante la realidad de un recorte posible, finito de contenidos, desarrollados en un contexto determinado por un momento histórico particular que a su vez se configura como un arbitrario propio de una sociedad particular. Desde este posicionamiento se concibe una concepción constructivista de las prácticas sociales, el currículum y del tiempo, retomándolos como una construcción cultural y no como algo dado y lineal, sino procesual y contextual de manera que conviven distintas temporalidades.

En tal sentido, el conflicto se presenta como dimensión constituyente del campo educativo en sus distintas instancias. Se puede, de esta forma, entenderlo como un arbitrario cultural, como la expresión de una determinada correlación de fuerzas, que se debaten entre la negociación y la imposición de determinados saberes y prácticas. Alicia de Alba, señala también que el currículum, es siempre una propuesta político-educativa, resultado de los diferentes enfrentamientos producidos en el universo cultural, social y económico (De Alba, 1995) .

Entendiendo a la cultura como producción social, el currículum se presenta como un objeto cultural desde donde se realiza un recorte de los distintos conocimientos culturales, para ser transmitidos, reproducidos. En este mismo sentido, se desprende el papel de los sujetos en tanto transformadores y conservadores de la cultura en un proceso diacrónico y sincrónico de lucha, producción y reproducción de los sentidos y saberes sociales.

Desde la concepción de Dino Salinas, quien define al currículum como la forma en que una sociedad, en un momento concreto de su historia, organiza un conjunto de prácticas educativas (Salinas, 1994), resulta dificultoso pensar que se pueda realizar tal trabajo estando ajeno o pensando desde un lugar ajeno a la coyuntura de producción del currículo.

Raquel Coscareli, por su parte, advierte que el termino currículum refiere a un objeto del campo educativo que ha tenido un complejo y denso tratamiento en los estudios pedagógicos actuales. En general cuando se habla de currículo se espera que además de los contenidos, se encuentren fundamentaciones, objetivos, metodologías de desarrollo y evaluación. Así, cuando se piensa desde esta posición, no se puede dejar de pensar al currículum como un construcción social (como un resultado de las relaciones de los hombres con el mundo y con otros hombres) amalgamada con una la comprensión del contexto social, institucional y aúlico. Más allá de un mero contenido el currículo es como todo campo social, un campo de luchas en el que las tendencias se confrontan para imponer puntos de vista. El currículo es formador de sujetos y de subjetividades, es decir de culturas interiorizadas, es un propagador de la cultura institucional (Coscareli, 2001).

Enfocando la mirada sobre el currículo prescrito, aquel instituido oficialmente donde se plasma el recorte que se realiza de los contenidos y que intenta determinar los procesos áulicos y que a su vez se completa en ese marco. Se trata de la letra del texto que opera en la realidad de aula que por supuesto lo transforma.

Para avanzar hacia una reflexión sobre el currículum, la intervención de los sujetos y las racionalidades que los atraviesan es necesario reconocer las diferentes dimensiones de operatividad del currículum. Estas observaciones permiten acercarse a la idea de currículum en acción, donde se pone en relieve un determinado modo de comprender las prácticas pedagógicas, el sujeto, la tarea docente, la institución, el aula, en un todo complejo que abarca lo educativo, lo social, lo político, etc. Estas percepciones a su vez, pueden ser pensadas desde el conflicto, desde una pugna o negociación que se mantiene entre los sujetos curriculares y sus concepciones de mundo.

Es aquí donde se presenta el currículum nulo, que son aquellos contenidos no tenidos en cuenta De esta forma, se intenta alejar la idea de “faltante” o “error” ante este tipo de trabajos, debido a que se tratan más bien a determinaciones tomadas a conciencia.

La problemática, entonces, surge desde los sentidos que atraviesan al currículo y que se despliegan en un campo de conflicto donde se disputan la configuración del texto del currículo y la resistencia de este. Desde esta posición, el currículo prescripto está atravesado y siempre entendido como un producto que pretende ser fijo pero es inacabado, sujeto a las modificaciones propias de cualquier proyecto que se va dando en diferentes contextos, con diferentes sujetos que a su vez son recorridos por variables sociales, culturales y económicas. De esta manera, la determinación curricular es en esencia un proceso social en donde, a partir de luchas, se van a configurar estructuras estables que tienden a definir los límites y las posiciones de los procesos sociales

Aceptar esta concepción presupone el entendimiento y acuerdo de un determinado horizonte político, que entiende al currículo más allá de lo meramente académico, y las relaciones de enseñanza / aprendizaje que incorporan distintos sentidos que las configuran. Es, entonces, desde una perspectiva crítica donde el reconocimiento de las variables del tipo político, ideológico, social, cultural, histórico y económico, se suman al sentido pedagógico y se unifican en un todo, un entramado que disponen y dan cuenta de las prácticas educativas y curriculares como complejas y de ninguna manera abstractas.

PROBLEMAS DE MEMORIA, PROBLEMAS DE EDUCACIÓN

La elección de la temática en torno a las representaciones oficiales sobre la última dictadura no es azarosa. La lectura del pasado reciente trae nuevas complejidades que tienen que ver muchas veces con lo experiencial de los sujetos. Adquiere relevancia, entonces, cuestionarse cómo se traducen en el contexto áulico los contenidos prescriptos planteados desde las políticas educativas; ya que las decisiones didácticas quedan libradas muchas veces al arbitrio de docentes en el desarrollo del currículo en acción, lo cual otorga resultados fragmentarios, parciales, incluso antagónicos en torno a lo propuesto en los planes de estudio. Así, pareciera que el tratamiento de ciertos contenidos depende en gran medida de opciones personales de los propios docentes, supeditando las prescripciones –si es que están presentes- al currículo en acción.

Sobre estas tensiones Lorenz da cuenta de estas tensiones que diferencian las disquisiciones académicas del trabajo educativo: *“Los dilemas que enfrentan los historiadores se exacerban cuando los trasladamos al aula. Cuando estos escriben no se aíslan de su comunidad, pero no la “tienen enfrente”. Un docente, en cambio, al desarrollar sus tareas enfrenta la multiplicidad de perspectivas a diario [...] En primer lugar, las políticas oficiales de memoria (plasmadas en el currículo, en el calendario escolar, en los libros de texto) no necesariamente coinciden con la visión que el docente tiene acerca del pasado reciente.* (Lorenz, 2006)

Por otro lado, la posibilidad de que quienes participan de la comunidad educativa o su entorno hayan vivenciado ese periodo ingresa una multiplicidad de relatos e interpretaciones que discuten ante una falta de consenso sobre estos relatos. Además, la experiencia de la dictadura militar caló -y sigue haciéndolo- aun más profundo, gestando procesos de quiebre subjetivos e identitarios colectivos que todavía no han sido saldados. Esta situación provoca que los resultados sean sumamente dispares no solo entre los diferentes establecimientos sino mismo al interior de cada escuela.

Esta heterogeneidad presente desde los discursos encontrados y las disputas de sentido en torno a los modos y modelos sobre la transmisión de la historia reciente, atenta contra la pretensión de asepsia política que mantiene vigencia en la escuela y en los docentes ante la necesidad de dar muestras claras de un imaginario de imparcialidad. Se expresan, entonces, en la vida cotidiana de las instituciones, las grietas y conflictos que se presentan en las ausencias y reconfiguraciones del currículo prescripto que suponen la puesta en práctica en lo que se denomina currículo en acción, particularmente en el tratamiento de contenidos sobre experiencias límite.

Desde esta perspectiva la dificultad del tratamiento de la temática en los ámbitos educativos se vuelve aun más intrincado, creando según lo plantea Raggio *una brecha profunda en esta relación entre la historia enseñada y los procesos de consolidación de la identidad y la memoria histórica.*

Siguiendo entonces el planteo de la autora el ingreso de esta temática en los ámbitos educativos formales, *“se revela como una tarea más compleja que cualquier otra. Tal vez sea porque los docentes estamos marcados por la experiencia, como víctimas o familiares de víctimas directas, como testigos, como protagonistas, como pasivos ciudadanos de una “pesadilla”. Más allá de los posibles niveles de afectación, el régimen dictatorial marcó a fuego las percepciones de ese tiempo, y su tratamiento en las aulas revisita esta incomodidad. El dolor, la perplejidad, la vergüenza”* (Raggio, 2004). Asimismo esta brecha que marca la autora se profundiza ante la falta de respuesta institucional devenida de la ausencia de políticas educativas.

Este camino se hace más escabroso en el desarrollo de los planes de estudios, debido a la magnitud de estos textos a la hora de fijar contenidos que luego prescribirán la enseñanza de manera generalizada en un determinado nivel. Estas decisiones, entonces, implican fuertes consensos que involucran a distintos sectores de la sociedad en la inclusión de temáticas intrincadas y sobre las cuales no hay un acuerdo.

La constitución y legitimación de una memoria colectiva “oficial”, se manifiesta como un espacio de tensiones continuas ante los fuertes reclamos de distintos actores y grupos por esclarecimiento y justicia. Tal como lo propone Michell Pollak, el trabajo de “encuadramiento”, entendido como el proceso de legitimación de un relato y su cristalización en un relato oficial, entonces, es fundamental para generar un marco de referencia y mantener la cohesión social (Pollak, 2006). Por otro lado, la constitución de una memoria oficial se presenta como un trabajo de cristalización de la anamnesis, un detenimiento, un recorte arbitrario en un acontecer que siempre lo pondrá en crisis. Estas dificultades se replican en los espacios educativos con la tarea de intentar encuadrar un tema de tan alta conflictividad.

Estas preocupaciones comienzan a cobrar mayor presencia en la medida que el tiempo y los debates permiten destrabar los silencios y pensar de forma prospectiva. De esta manera, distintos espacios académicos y sociales desde el último decenio como en el caso del programa "Memoria Colectiva de la Represión: Perspectivas Comparativas sobre los Procesos de Democratización en el Cono sur de América Latina y Perú", que entre sus publicaciones dedica un ejemplar al estudio de la elaboración que las escuelas realizan del pasado (Jelin, Lorenz, 2004). En la misma línea desde un proyecto de colaboración entre universidades españolas e investigadores argentinos llevado a cabo en 2004, se realizó una publicación que da cuenta de ese recorrido (Carretero, Rosa, González, 2006). Asimismo, es importante mencionar la experiencia que desde 2002 realiza el programa “Jóvenes y Memoria, recordamos para el futuro” en el marco de la Comisión Provincial por la Memoria, con el fin de desatar procesos de reflexión de la última dictadura militar en las escuelas de enseñanza media bonaerenses, intentando fortalecer espacios curriculares y activar el proceso de construcción y transmisión de la memoria colectiva como forma de afianzar los valores en derechos humanos, las prácticas democráticas y el compromiso cívico crítico de las nuevas generaciones. Finalmente en el 2005 se posiciona una medida oficial de fuerza desarrollándose desde el Ministerio de Educación de la Nación el Programa Memoria y Educación, destinado a generar contenidos para la trigésima conmemoración del comienzo de la última dictadura militar en argentina.

Todas estas investigaciones y prácticas parten de interrogantes sobre la transmisión y la enseñanza de la historia de una experiencia límite de la humanidad, Sobre los dilemas que implica la constitución del relato horroroso y vergonzante de la propia sociedad.

Estas reelaboraciones impactan en la comunidad educativa y disputan una condensación en el desarrollo de la memoria oficial. Siguiendo nuevamente al sociólogo francés Pollak son

relatos que intervienen para que los hechos sociales encuentren procesos de objetivación, que se dan construyendo, encontrando y desencontrándose en retóricas que hayan funcionado como anclaje materializado de la memoria.

SOBRE CIERTAS PRESCRIPCIONES NECESARIAS

El repensar las enunciaciones realizadas y vigentes sobre los procesos traumáticos, como el caso del terrorismo de estado argentino, permite aportar en el reconocimiento de las heridas abiertas, muchas de las cuales aún permanecen en silencio. Interrogarse acerca de cómo y por qué estas memorias colectivas son solidificadas y dotadas de duración y estabilidad liga estas pregunta a la comunicación, entendida necesariamente dentro de los marcos culturales e históricos, habilita el análisis de las tensiones y disputas que se ejercen dentro de la comunidad educativa sobre la memoria social.

Podrían configurar escenarios y provocar trabajos de la memoria que posibiliten hacer dialogar los matices de esos silencios y darles voz para que puedan estar sanamente activos en construcción de la historia mirada desde el presente.

De esta manera, analizar los distintos recorridos seguidos por la sociedad argentina en la elaboración del pasado dictatorial, sus representaciones sociales y las distintas prácticas y rememoraciones que de esto derivan en educación, se transforma en una pregunta vital para la reconfiguración de la educación nacional y contribuyen en el desarrollo sobre un escenario posible de políticas públicas relativas a la temática

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah (1999). *Eichmann En Jerusalén. Un Estudio Sobre La Banalidad Del Mal*. Barcelona: Editorial Lumen.

BAUMAN, Zygmunt (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Ediciones Sequitur.

CARRETERO, Mario; GONZALEZ, María y ROSA, Alberto (2006). *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

COSCARELI, Raquel (2001). *Algunas consideraciones acerca del currículo*. Ficha de cátedra.

DE ALBA, Alicia (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

HALLBACHS, Maurice (2004). *La memoria colectiva*. Prensas universitarias de Zaragoza.

JELIN, Elizabeth y Susana KAUFMAN, (2001). *Los niveles de la memoria: reconstrucciones del pasado dictatorial argentino*. En: *Entrepasados*, año X, N° 20/21.

JELIN, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI.

JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico Guillermo [comps.] (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI.

MARTIN BARBERO, Jesús (1987), *De los medios a las mediaciones*. México: Editorial Gilli.

POLLAK, Michael (2006). *Memoria, olvido y silencio*. La Plata: Al Margen.

RAGGIO, Sandra (2004). *La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula*. En: *Revista Clío & Asociados* N° 8, págs. 92/110 (Universidad Nacional del Litoral), ISSN 0328-8200.

SALINAS, Dino. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?. En: ANGULO, F. Y BLANCO, N. [coord.]. Teoría y desarrollo del currículum. Archidona: Aljibe.

YERUSHALMI, Yosef (1989). Reflexiones sobre el olvido. En: VVAA, Usos del olvido. Buenos Aires: Nueva Visión.