

La didáctica de la comunicación: por qué y cómo enseñar comunicación en las escuelas

Por Cora Gamarnik

Cora Gamarnik es profesora adjunta de Didáctica Especial y Residencia del Profesorado de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

1 Alicia Camilloni analiza el concepto de “obstáculo epistemológico” en la teoría de Bachelard y plantea: “El obstáculo epistemológico es lo que ya se sabe y que, como ya se sabe, genera una inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo que es, precisamente, lo que constituye el acto de conocer” (Camilloni, Alicia, 1997, p.10).

La comunicación ha hecho su ingreso en el sistema educativo por la ventana. Muchas veces se alzó durante bastante tiempo mostrando la necesidad de incorporar los temas de comunicación y de medios de comunicación al currículum escolar formal pero lamentablemente, cuando esto se efectivizó, se hizo en el marco de la reforma educativa de los noventa, una reforma hecha al amparo de las directivas del Banco Mundial –principal organismo orientador de las políticas educativas nacionales en esa década–, cuya lógica implicaba, entre otras cosas, incorporar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura. Además, dichos contenidos se incluyeron sin que haya habido una política previa específica de formación docente. Esto contribuyó a que la enseñanza de temas ligados a la comunicación, y a los medios de comunicación en general, quede a cargo, en muchos casos, de docentes no capacitados específicamente para llevarla a cabo. Ante estos objetos nuevos para los cuales no habían sido formados, los docentes comprensivamente reaccionaron adaptando los nuevos contenidos a modelos de análisis familiares que ya practicaban, por ejemplo, en relación con la literatura. Pero, al volver predecibles los contenidos y las formas de abordarlos, se les quitó su fuerza innovadora.

Los contenidos de las materias vinculadas a la comunicación que trabajan con textos mediáticos

tienen una ventaja y una complejidad extra si los comparamos con otras disciplinas. Combinan varios lenguajes o formas de comunicación: imágenes visuales, fijas o en movimiento, lenguaje auditivo (sonidos, música, palabras, narraciones) y lenguaje escrito. Estos otros sistemas simbólicos que no se reducen a la lengua son poco trabajados en la escuela si no es en estas materias. Esto trae dos consecuencias inmediatas: por un lado, los alumnos se sienten atraídos hacia estas materias, lo que es un buen punto de partida para la enseñanza, pero por el otro, su experiencia con los medios hace que sea muy difícil modificar saberes previos, prácticas, modos de vinculación, etcétera. En definitiva, trabajar los medios desde otros lugares a los que ellos están acostumbrados. El desafío que se plantea entonces desde esta nueva disciplina es cómo dar herramientas a los docentes para trabajar con estos contenidos en la escuela, sin “escolarizarlos”, sin moralizar, sin caer sólo en la recepción crítica, aprovechando los saberes y las prácticas previas de los alumnos pero sabiendo que, al mismo tiempo, esos saberes y esas prácticas se pueden transformar en obstáculos epistemológicos¹ para el conocimiento.

Nuevos aportes para pensar una didáctica de la comunicación

Algunas zonas desde las que renovar las visiones acerca de la comunicación y la educación y plantearse nuevos desafíos en el campo de la didáctica son los trabajos que analizan los vínculos entre las artes y la educación; especialmente analizaremos el caso del cine.

El arte puede ser un germen de libertad, desorden, escándalo, creatividad y por muchas de estas razones, su enseñanza genera desconcierto cuando se incorpora en las escuelas. El sistema educativo tiene, en general, una tendencia a normalizar, amortiguar y absorber las formas conflictivas o alternativas a su propio funcionamiento. Domesticar

esos saberes para resguardarse y en esa operación elude y obtura la conflictividad.

Alain Bergala, cineasta e investigador francés que trabaja en la inclusión del cine como materia educativa, plantea que es necesario considerar el cine como arte, esto es “pensar la película como un gesto de creación. No como un objeto de lectura, decodificable, sino cada plano como la pincelada de un pintor a través de la cual se puede comprender un poco su proceso de creación” (Bergala, Alain, 2007).

Otro de los planteos interesantes, a nuestro criterio, de su propuesta es la que se refiere a la superación de la división que se establece entre recepción y producción. En el campo del cine, la relación entre la lectura de las películas y su realización. Lo que este autor sostiene es que no debe haber una pedagogía del espectador por un lado, ligada a la formación del espíritu crítico y, por otro, una pedagogía del pasaje al acto. Bergala plantea que puede existir una pedagogía centrada en la creación tanto cuando se miran las películas como cuando se realizan. Sabemos que la realización es un paso deseable pero no siempre posible: “Mirar una tela planteándose las preguntas del pintor e intentando compartir sus dudas y sus emociones de creador, no es lo mismo que mirar el cuadro limitándose a las emociones del espectador” (Bergala, Alain, 2007).

La enseñanza del arte vista de esta forma se propone revelar en los niños las cualidades de intuición y sensibilidad y también desarrollar el espíritu crítico. Un planteo más abarcador que el análisis crítico exclusivamente y más complejo que el trabajo con las sentimientos y sensaciones que provoca un film.

El otro tema interesante que esta corriente nos propone pensar es el “desorden” que provocan estas temáticas. Uno de estos desórdenes es el que se refiere a la jerarquización de los temas, la escuela suele proponer un acercamiento de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo más complejo, pero estos contenidos no se ordenan tan fácilmente. Pa-

ra Bergala, se deja escapar una parte esencial del cine si no se habla del mundo que la película nos da a ver, al mismo tiempo que se analiza la manera en que nos lo muestra y en que lo reconstruye. Según este autor, la “ilusión pedagógica” consiste en creer que las cosas pasan en tres fases dispuestas en orden cronológico: una primera parte donde se vería la película, se analizarían planos y/o secuencias; una fase dos, en la que se valora la película a partir de ese análisis y por último, una fase tres en la cual el alumno se forma progresivamente su opinión en función del análisis previo. Bergala sostiene al respecto que “es evidente que las cosas nunca ocurren de esta manera: es el gusto, formado por el visionado de muchas películas y las designaciones que las acompañan, lo que funda “poco a poco” el juicio que puntualmente podrá apoyarse sobre tal o cuál película” (Bergala, Alain, 2007).

Otros trabajos interesantes que aportan complejidad y nuevas variables a la discusión de nuestra disciplina son los que se preguntan cómo transmitir a las nuevas generaciones lo que se denomina el *pasado reciente*, un espacio de transmisión que tiene consecuencias directas sobre el presente. La enseñanza de la historia y la construcción de la memoria colectiva plantean nuevos desafíos a la enseñanza y al aprendizaje, a la didáctica y al rol docente entre otras cuestiones relevantes. La escuela es una institución clave en la transmisión de la memoria social, tanto para lo que se recuerda como para los olvidos institucionalizados. ¿Cómo afrontar la enseñanza de una historia cuyos protagonistas pueden estar vivos y los efectos de sus actos permanecen en la agenda pública actual? ¿Cómo transmitir una historia que incluye hechos aberrantes y horrorosos? ¿Cómo abordarla en el aula restituyendo su complejidad? (Lorenz, Federico, 2006).

Marcelo Borrelli y Mario Carretero, en su texto *Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?*, sostienen que su componente conflictivo debe afrontarse di-

dácticamente en toda su complejidad y no ser solapado con el fin de evitar posibles controversias. Ellos plantean que es importante proponer una perspectiva sobre la noción de conflicto en la historia como promotor de cambios y fuente de creación, desligándolo de un sentido negativo que lo vincule al caos o al desorden:

“uno de los problemas más recurrentes al momento de trabajar estas cuestiones en el aula es que al intentar transmitir esos hechos aberrantes de la historia se obstaculice más que se propicie la comprensión histórica. Ello puede ocurrir de diversas maneras: si con el objetivo de “facilitar” la comprensión se presentan explicaciones históricas simplistas desprovistas de los elementos conflictivos que caracterizaron a los acontecimientos pasados y que aún son debatidos en el presente histórico, si se apela a explicaciones maniqueas que reducen la complejidad histórica a un enfrentamiento entre “buenos” y “malos”, si se promueve una visión presentista o poco empática sobre los acontecimientos históricos que no promueva la capacidad de reconocer y comprender que las sociedades en el pasado tuvieron creencias, valores y metas diferentes de las presentes (Limón y Carretero, 1999), o si los acontecimientos históricos son analizados en términos de juicios morales que obturan el desarrollo del pensar históricamente”. (Borrelli, Marcelo y Carretero, Mario, 2008).

Un caso paradigmático es el que establece la utilización de la película *La noche de los lápices*², recurso didáctico elegido por excelencia a la hora de trabajar en las escuelas lo sucedido durante la última dictadura militar en nuestro país.

La película fue y es en un factor clave en la construcción de un relato cuyo eje es resaltar la “víctima inocente” durante la dictadura –una visión que niega la militancia política de los desaparecidos y, sobre todo, la de aquellos cuya pertenencia eran las organizaciones armadas revolucionarias–, haciendo hincapié en la inocencia de los adolescentes

estudiantes secundarios que “sólo” luchaban por el boleto escolar.

Lorenz (2006) plantea que este discurso tenía sentido en los primeros años de la transición democrática (la película y el libro son de 1986), ya que permitían en ese entonces ampliar la legitimidad del reclamo del movimiento de derechos humanos, logrando mayor receptividad y reconocimiento social. Pero si en los ochenta la película se introdujo como denuncia, sería necesario, a fines de los 2000, incorporar variables como la comprensión de la causalidad histórica. Es indispensable reponer el contexto histórico de los acontecimientos para entender qué pasó, cómo pasó y, fundamentalmente, por qué pasó.

Por su parte, Sandra Raggio³ señala lo siguiente:

“La trama simple y dramática que sostiene la película la hacen más enseñable y comprensible que otras. Se pueden identificar claramente quiénes son los buenos y los malos; y el contexto político donde se lo cuenta está procesado de forma de evitar lo controversial y exponer sólo lo muy consensuado, sobre todo lo que refiere a la violencia política. Pero, además, desde estas claves simples el caso permite narrar la Historia de un modo inteligible desde el presente. Los protagonistas son estudiantes secundarios adolescentes, lo que genera una rápida empatía con los receptores; su lucha es fácilmente comprensible y no puede ser objeto de objeciones y controversias. Digamos que luchar por el boleto escolar es más traducible al hoy que luchar por la “patria socialista” o la “revolución” (Raggio, Sandra, 2008).

La lectura estereotipada que presenta *La noche de los lápices* tiene éxito, entre otras cosas, porque evita el esfuerzo de pensar en forma compleja. Por su propia definición, la película no puede explicar las condiciones sociales ni los hechos sucedidos en términos históricos. Ese es el rol del docente.

Los riesgos de utilizar este material como recurso didáctico sin la contextualización adecuada son

2 En septiembre de 1976 un operativo represivo secuestró a nueve estudiantes secundarios en la ciudad de La Plata, seis de ellos continúan desaparecidos. Su historia se conoce con el nombre de *La noche de los lápices*, título de un libro y de una película que relata una versión de los hechos sucedidos.

3 Sandra Raggio es profesora de Historia y, en la actualidad, coordinadora del área Investigación y Enseñanza de la Comisión Provincial por la Memoria.

varios: la visión de la película puede provocar la parálisis frente al horror o la incompreensión lisa y llana. O sea, exactamente lo contrario que se proponen las iniciativas de recuerdo y homenaje. Otro de los riesgos es que la explicación del pasado a través de un relato estereotipado congele la memoria, lo que equivale a destruirla. La explicación reduccionista y simplificada de la historia obtura su comprensión. Por último, es inevitable que las interpretaciones del pasado reciente queden atravesadas por la pasión, la emoción y la sensibilidad, cuestiones a las que la escuela es especialmente reacia. No se pueden estudiar estos temas sólo desde una interpretación racional, pero en estos casos, es importante tener en cuenta que no se debe, sobre todo, suplantar el razonamiento histórico por las explicaciones de tipo moral o por acercamientos puramente anecdóticos o emotivos (Lorenz, 2006, Raggio, 2008).

Estas investigaciones nos resultan interesantes por dos motivos, uno de ellos es que muchas veces se aborda el pasado reciente a través de objetos culturales o prácticas de producción ligadas a nuestras materias, lo que torna necesario trabajar y analizar entre los docentes de comunicación estas cuestiones. Por el otro, si bien estas orientaciones están pensadas para trabajar con hechos de la historia reciente, son extensibles a otros temas que se relacionan con las temáticas vinculadas a la comunicación: hechos polémicos, films o programas de TV conflictivos, etcétera.

Algunas recomendaciones didácticas que podemos hacer a partir de las conclusiones a las que llegan los autores que han investigado este tema son que los problemas complejos que trae el abordaje del pasado reciente deben ser trabajados desde el aula reponiendo el contexto histórico, trabajando con multiplicidad de fuentes, privilegiando las explicaciones multicausales, remarcando la utilidad presente de la historia y abriendo y permitiendo el debate abierto y profundo entre los alumnos. Trabajar

en el sentido de que los alumnos comprendan la importancia que tiene ese pasado para entender su propio presente, es decir, que aprendan a *pensar históricamente*.

¿Cómo enseñar comunicación?

Es un lugar común escuchar a los alumnos del profesorado que reclaman metodologías de trabajo, recursos y actividades para poder planificar sus clases. Una demanda, por otro lado, necesaria y justificada. Es necesario brindar la mayor cantidad de recursos posibles, pero al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que la demanda de recursos nuevos y de innovación permanente (unida a las reformas en los planes de estudio y a la indefinición de diseños curriculares que son en general inabarcables), puede esconder limitaciones en la formación de la propia disciplina y una falta de creatividad o de autoconfianza a la hora de encarar la tarea docente. Los talleres, las investigaciones etnográficas, las actividades de producción, el uso de fuentes, los juegos de rol, las clases expositivas, el análisis de contenido, todas ellas son instrumentos eficaces de enseñanza siempre y cuando no se transformen en recetas aplicadas sin un criterio pedagógico deliberado (Finocchio, 1993, p. 16). La sola aplicación de técnicas o la renovación constante de recursos no garantiza enseñanza alguna. Aunque la tarea del docente parezca eminentemente práctica, exige y tiene implícita una conceptualización teórica. Que los alumnos “investiguen”, por ejemplo, como recurso didáctico es válido si esto no se transforma en una búsqueda de información, sin objetivos claros, donde las preguntas ya llevan implícitas sus respuestas, lo que transforma al trabajo en una simulación de investigación, en un “como si”. Preguntarse por el cómo alcanzar metas fijadas de antemano sin preguntarse el porqué es caminar sin rumbo. Los contenidos de la enseñanza comprenden tres áreas diferenciadas entre sí: los hechos,

teorías y conceptos propios de cada disciplina; los procedimientos, habilidades o destrezas a través de las cuales se construye y reconstruye ese conocimiento, y por último, las actitudes, valores y normas que se quieren transmitir. (Coll, César, 1987, citado por Finocchio, 1993, p. 17). En el caso de los procedimientos, la variedad y tipos son inmensos, son los modos de aprender a hacer. Cuál aplicar en cada caso es parte de la decisión del docente: hacer un mapa conceptual, armar cuadros comparativos, armar una exposición grupal, depende del carácter situado de la enseñanza, de la escuela, del contenido y de los alumnos particulares que se tengan, es decir, de las condiciones materiales propiamente dichas. Si el tema a enseñar es la noticia, la fotonovela, la escuela de Frankfurt o la historia de la prensa en el Río de la Plata, habrá para cada caso particular algunos recursos más pertinentes que otros. Las propuestas didácticas, los procedimientos o recursos que se elijan, para que resulten herramientas verdaderamente útiles para el aprendizaje y no sean sólo instrumentos de un "como si", deben ajustarse no sólo a las concepciones disciplinares, y trabajar con las creencias y preconceptos de los alumnos, sino también poder ser puestas en práctica en una escuela real.

La importancia del pensamiento metacognitivo

La enseñanza de cualquier disciplina se propone capacitar a los alumnos para que ellos vayan más allá de sus posibilidades innatas. Uno de los objetivos fundamentales de cualquier enseñanza debería poder reflexionar sobre la propia práctica y enseñar a los alumnos a hacerlo, lo que Pierre Bourdieu llama *autosocioanálisis*. Una de las capacidades que nos diferencian como especie es la posibilidad de pensar sobre el pensamiento y una de las formas que tenemos para reducir las limitaciones de cualquier sistema simbólico que usemos, como por ejemplo el lenguaje, es tener conciencia, volvernos

hacia atrás, lo que Roman Jakobson definió como el don metalingüístico, es decir, el don de reflexionar sobre nuestro propio lenguaje para examinar y trascender sus límites. Las implicancias pedagógicas de esto son cruciales. Permite revisar, redescubrir, tomar distancia, objetivar. En definitiva, volver sobre nuestros propios pasos para ver qué hicimos, qué modificar, cómo seguir.

Jerome Bruner, en su libro *Puerta de la cultura*, plantea algunos postulados interesantes en este aspecto. Uno de ellos es lo que él llama *postulado interactivo*. Aquí el autor plantea la importancia de que los alumnos se enseñen a aprender unos a otros. Esta concepción implica que el saber no lo detenta únicamente el profesor. El autor propone reconceptualizar el aula como una subcomunidad de aprendices mutuos, donde el profesor hace las veces de director de orquesta. Una pedagogía pensada de esta forma, interactiva e intersubjetiva, se basa en la concepción de que el aprendizaje no es sólo mostrar y contar, sino que es un proceso interactivo en el que unas personas aprenden unas de otras. El otro postulado clave a la hora de pensar la enseñanza de la comunicación es el que Bruner denomina *postulado de la externalización*. El autor sostiene que la principal función de toda actividad cultural colectiva es la de producir obras, obras que alcanzan una existencia propia. Sin tener que pensar en grandes realizaciones, pequeñas obras como las que pueden realizar los alumnos dan orgullo, identidad y un sentido de continuidad y pertenencia a aquellos que participan en su realización. No importa cuán modesta o local sea la obra, su realización y concreción producen una mejor comprensión de los contenidos, sostienen la solidaridad grupal y fomentan la autoestima. La producción de los alumnos favorece otro principio de la enseñanza, queda un registro del "esfuerzo mental", se rescata la actividad cognitiva del estado implícito y se la hace más pública, más negociable, más accesible tanto para la reflexión de los otros como para el

propio análisis metacognitivo. Es un registro que queda “fuera de nosotros”, una materialización del pensamiento. Pensemos en los innumerables bocetos de Picasso a la hora de concebir el *Guernica*, cuya muestra en sí misma consiste en una obra de arte. “El pensamiento se transforma en sus productos”, sintetiza Bruner.

Por supuesto para que esto pueda producirse es necesario contar con las condiciones materiales necesarias para hacerlo. Cuando uno analiza la escuela (o la universidad) no sólo en su aspecto pedagógico sino **como lugar de trabajo**, encuentra por un lado los condicionamientos materiales: los bajos salarios, la masividad, las pésimas condiciones edilicias, el pluriempleo de los docentes, los problemas de equipamiento, etcétera. Si uno analiza, además, la escuela como lugar de poder: encuentra los **controles técnicos**: planes, programas, currículos, manuales, etcétera y los **controles burocráticos**: relaciones jerárquicas, las intermediaciones, los usos limitados de tiempos y espacios, etcétera.

La práctica docente está multideterminada: es un terreno complejo lleno de contradicciones. Se le suma a todo esto la desautorización que padecen los docentes hoy, una deslegitimación que implica pérdida de poder respecto de las condiciones básicas de su trabajo. Los docentes quedan dentro de la división técnica y social del trabajo como ejecutores de los dictados de los expertos. Como un engranaje de la línea de montaje, que se alimenta a su vez con el consumo del *fast food* educativo: manuales, cuadernos de actividades, jornadas y cursos de capacitación, etcétera.

Los docentes, en muchos casos, son relegados a tareas instrumentales que limitan las posibilidades de un discurso y una práctica social de transformación. La pedagogía se limita a implementación de taxonomías y las teorías son cada vez más técnicas y administrativas en nombre de la eficiencia.

Desaparece la función intelectual del trabajador docente en la creciente división del trabajo. La con-

tracara de esto es la **deserción escolar**: que se esconde bajo la alfombra, se ignora o se deja de lado según el caso. Se culpabiliza al alumno del abandono, que lo vive a su vez como fracaso personal y no se analiza la responsabilidad del sistema en su conjunto. El abandono entonces, visto como “selección natural”, “la sobrevivencia del más apto”, es el más fenomenal mecanismo de reproducción social que tiene el sistema educativo hoy.

Una posible salida: los docentes como intelectuales

La educación, para bien o para mal, tiene una influencia duradera, llevamos en nuestros hábitos de pensamiento y gustos las huellas de diferentes maestros o profesores que influyeron en nosotros. Por un lado, entonces, si queremos mejorar la situación educativa, un lugar clave para trabajar es en la formación docente, que debe ser rigurosa, crítica, reflexiva, teórica y práctica a la vez, académica y pedagógica, que posibilite la actividad creadora, movilizadora y cuestionadora de la situación educativa actual. Debemos recuperar la dimensión intelectual del trabajo docente, esto es, pensar la docencia como una tarea intelectual, no como una lista de procedimientos a ejecutar, sino como un trabajo creativo de producción. No separar la conceptualización, la planificación y el diseño de la implementación y ejecución. Los docentes deben tener un rol clave a la hora de definir los objetivos, los contenidos, planes de estudio, estructuras y organizaciones. Las reformas hasta ahora se hicieron por los llamados *especialistas* desechando la participación real de los docentes.

Es necesario que los profesores puedan verse a sí mismos como activos productores, como realizadores de un trabajo intelectual que requiere criterio propio, imaginación, creatividad, que tienen posibilidad de transformación, no sólo de sí mismos, sino de aquellos con quienes comparten el proceso educativo, sus pares, sus alumnos. Si en cambio se pien-

san, o se ven a sí mismos como un engranaje más de una gran rueda que gira pese a las intenciones y potencialidades propias, si no se ven como activos participantes con posibilidades de intervención y sólo se limitan a reproducir ideas de otros, actividades de manuales que el mercado produce para tal fin, la actividad docente se transforma en una carga rutinaria que reproduce lo peor del sistema.

El otro gran tema es combatir el aislamiento. Promover la actuación colectiva de docentes, las iniciativas grupales, interdisciplinarias. No se puede enfrentar sólo los desafíos del sistema educativo. Es necesario fortalecer vínculos y estrategias de trabajo colectivas, no sólo desde el punto de vista gremial, sino también en función del dictado de las propias disciplinas.

Sabemos que a pesar de la fuerza aplastante de las creencias previas, de los hábitos naturalizados, de las costumbres, de las limitaciones materiales de todo orden, no hay duda de que la educación puede ser un motor de cambios personales y colectivos, a veces incluso sólo a través de pequeñas innovaciones simbólicas que fomenten la autoestima, que abran la mirada a otras posibilidades no contempladas hasta entonces. Son innumerables las historias particulares que se podrían contar de cambios en la vida de alumnos, especialmente de aquellos en condiciones de desventajas sociales, por la influencia de algún docente o de alguna experiencia escolar positiva. Es un desafío que esos cambios individuales puedan ser cada más colectivos. Las escuelas, creemos, son sitios clave para dar esta pelea.

Bibliografía

-BERGALA, A. *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Leartes Educación, Barcelona, 2007.

-BRUNER, J. "Cultura, mente y educación", en *La Educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1997; pp. 19-62.

-BUCKINGHAM, D. "Delimitando el campo", en *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Paidós, Comunicación Barcelona, 158, 2005; pp. 93-117.

-CAMILLONI, A. (comp). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Gedisa, Barcelona, 1997; pp. 9-30.

-CARLI, S. (direc/comp). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, La Crujía-Stella, Buenos Aires, 2003.

-FINOCHIO, S. "Criterios para revisar la enseñanza de las ciencias sociales", en *Enseñar ciencias sociales*, Troquel, Buenos Aires, 1993; pp. 15-31.

-GIROUX, H. "Introducción: Los profesores como intelectuales", en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 1990; pp. 31-39.

-SILVERSTONE, R. "La textura de la experiencia", en *Por qué estudiar los medios*, Amorrortu, Madrid, 2004; pp. 13-31.

-CARRETERO, M. y BORRELLI, M. "Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?", en *Revista Cultura y Educación* Nº 20, Madrid, 2008.

-LORENZ, F. "El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria", en CARRETERO, M., ROSA, A. y GONZÁLEZ, M. F. (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires, 2006; pp. 277-295.

-RAGGIO, S. *La Noche de los Lápices y los tiempos de la memoria*, disponible en <http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/la_noche_de_los_lapices.pdf>, 2008.