



Tipo de documento: Tesis de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Fotografías de la dictadura: análisis de repertorios visuales en manuales escolares para la E.G.B.

Autores (en el caso de tesis y directores):

Natalia Calabrese

Cora Gamarnik, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



TESINA DE GRADUACIÓN

FOTOGRAFÍAS DE LA DICTADURA

Análisis de repertorios visuales en
manuales escolares para la E.G.B.

Alumna: Natalia Calabrese
DNI: 32.479.766
eMail: ncalabresecastro@gmail.com
Tel: 4701-7327 / 15-6910-9233
Tutora: Lic. Cora Gamarnik
eMail: coragamarnik@gmail.com

MAYO 2015

Calabrese, Natalia

Fotografías de la dictadura : análisis de repertorios visuales en manuales escolares para la EGB / Natalia Calabrese. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Carrera Ciencias de la Comunicación, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-29-1731-3

1. Educación. 2. Fotografía. 3. Dictadura. I. Título.
CDD 323

La Carrera de Ciencias de la Comunicación no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los autores de los trabajos publicados, ni de los eventuales litigios derivados del uso indebido de las imágenes, testimonios o entrevistas.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina (CC BY-NC-ND 2.5 AR)

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Cora Gamarnik por dirigirme, por su buena predisposición y por todo el tiempo que dedicó a la lectura de los múltiples borradores que antecedieron a esta tesina, así como por sus valiosos consejos y sugerencias. También, agradezco al Área de Estudios de Fotografía de la Universidad de Buenos Aires, cuyas actividades y encuentros me enriquecieron y cuyos integrantes, cada uno a su manera, han colaborado (directa o indirectamente) en la realización de este trabajo. Mis agradecimientos, también, a Cecilia Vazquez por su constante e indispensable aliento, confianza y generosidad a lo largo de todos estos años. Además, a Alejandro Pescatore por tomarse el tiempo de contarme su experiencia, mostrarme su tesis y por sus comentarios.

Avances de esta tesina fueron presentados en las IV Jornadas Nacionales II Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación, organizadas por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) en noviembre de 2014, donde recibí valiosas críticas y sugerencias de Graciela Carbone, a quien agradezco el hecho de haberse tomado el trabajo de leer ese primer borrador. Asimismo, fue muy grato recibir, en esas mismas jornadas, los comentarios de Gabriela Cruder, en tanto una de las principales referentes en estudios de imágenes en manuales escolares.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia y amigos por el apoyo y muy especialmente a mi compañero, Mariano, por su paciencia y amor incondicional, sin lo cual nada sería posible.

Índice General

Introducción:	6
Sección A:	6
I. Punto de partida.....	6
II. Plan de obra: organización y desarrollo de la tesina	8
Sección B:	10
III. Estado de la cuestión:	10
Breves consideraciones acerca de estudios sobre manuales escolares, la escuela y la transmisión del pasado reciente.....	10
Aproximaciones teóricas al estudio de fotografías sobre períodos traumáticos.....	13
IV. Criterios de Selección:	14
¿Por qué estudiar manuales escolares pensados para la E.G.B.?.....	16
¿Por qué estudiar imágenes fotográficas en manuales escolares?	18
V. Metodología.....	19
Capítulo 1: Los manuales escolares en contexto	21
VI. El contexto social, político y económico: tres momentos.....	21
La década del 90': empresas extranjeras ingresan al mercado editorial argentino ..	22
La crisis del 2001-2002 y el surgimiento de editoriales independientes	23
Post-crisis: recomposición del mercado editorial.....	25
VII. El contexto legislativo y reglamentario	26
VIII. El contexto tecnológico: un nuevo modelo productivo.....	28
IX. Continuidades y rupturas	29
Capítulo 2: Imágenes de la dictadura en manuales escolares	32
X. Análisis de aspectos formales:	32
La cantidad de imágenes: un estilo de época y un argumento de mercado	32
Tamaño y ubicación: el sistema reticular.....	36
Tipo de imágenes	46
Capítulo 3: Fotos de la dictadura	51
XI. Los motivos representados:	51

El terrorismo de Estado: la violencia y su representación	51
Las Madres de Plaza de Mayo y la Guerra de Malvinas.....	61
Los miembros de las Juntas Militares	68
¿Sentido común visual?.....	73
Capítulo 4: Aprendiendo con fotografías de la dictadura.....	77
XII. Funciones de las imágenes	77
Capítulo 5: Arqueología del documento fotográfico	84
XIII. ¿Quiénes son los autores de las fotos?: la cuestión del sujeto y la despolitización de las imágenes:.....	84
XIV. Sobre la importancia del contexto. Análisis de dos fotografías.	89
Enseñar a mirar: un desafío y una tarea para los docentes.....	92
Capítulo 6: Aporte para la búsqueda de fotografías sobre la dictadura para manuales escolares	94
XV. ¿Dónde encontrar fotografías de la dictadura?.....	94
Archivo General de la Nación: Departamento de Documentos Fotográficos	94
Archivo Nacional de la Memoria.....	95
Asociación de Reporteros Gráficos de la República Argentina (ARGRA): Fototeca	96
Memoria Abierta.....	97
Bibliografía.....	99

FOTOGRAFÍAS DE LA DICTADURA: ANÁLISIS DE REPERTORIOS VISUALES EN MANUALES ESCOLARES PARA LA E.G.B.

Introducción:

Sección A:

I. Punto de partida

Esta investigación tiene por objetivo analizar algunas de las modalidades de representación visual de la última dictadura militar en Argentina (1976-1983) en fotografías de manuales escolares de Ciencias Sociales para la Escuela General Básica (E.G.B.)¹, publicados entre 1997 y 2006. Para ello, se realizará un análisis histórico, cultural y semiótico de imágenes fotográficas incluidas en libros disponibles en distintas bibliotecas públicas.

Estos manuales se inscriben dentro de los procesos de adecuación a los cambios propuestos por la Ley Federal de Educación (N° 24.195) de 1993. Esta ley supuso no sólo una transformación estructural del entonces sistema educativo argentino, creando la Escuela General Básica que agregaba dos años al nivel obligatorio (que pasó de 7 a 9), sino también una renovación curricular que brindaba por primera vez - de manera oficial y a nivel nacional - un lugar destacado al pasado reciente y a última la dictadura militar. Frente a los nuevos planes de estudio, las empresas editoriales lanzaron al mercado manuales escolares renovados que constituyeron una forma de materialización de estos contenidos hasta entonces prácticamente excluidos de la historia enseñada.² En el marco de esta incorporación, el objetivo de esta tesina es analizar cómo se presenta a la dictadura militar desde las imágenes fotográficas.

Este trabajo se inscribe en una serie de estudios que analizan los sentidos construidos en torno a diversos temas en manuales escolares. La elección de ésta área de trabajo está motivada por la idea de que estas fotografías sobre las que hace

¹ La Escuela General Básica (E.G.B.) es el nombre que recibió el ciclo de estudios primarios obligatorios en Argentina a partir de la Ley Federal de Educación (N° 24.195) de 1993. La E.G.B. agregaba 2 años de obligatoriedad a la hasta entonces escuela primaria, de 7 años de duración. En 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), vigente en la actualidad, que modificó nuevamente la estructura de niveles educativos, volviendo a la educación primaria y secundaria (ahora ambos obligatorios).

² "Antes de ello, la historia reciente se había incorporado en algunas disposiciones sobre conmemoraciones escolares, en ciertas prácticas docentes y, sobre todo, en las asignaturas de Educación Cívica —en las que se estudiaban los sucesivos golpes de Estado" (González, 2012: 8).

foco el análisis no fueron abordadas suficientemente en su especificidad en tanto imágenes. Desde una perspectiva que considera que la escuela es un lugar más, entre otros, de construcción social de la memoria y partiendo de la premisa de que la fotografía es una herramienta pedagógica fundamental para la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones, es que consideramos relevante la realización de esta investigación.

Las preguntas disparadoras que guiaron el análisis son las siguientes: ¿cómo es incorporado este período histórico en los manuales escolares desde lo visual? ¿Qué ofrecen las propuestas editoriales a la mirada? ¿Qué fotografías se utilizan? ¿Qué formas de trabajo se proponen con dichas imágenes?

La hipótesis central que guía este trabajo es que en los manuales escolares³ las fotografías aparecen como ilustraciones que acompañan lo dicho por el texto, desdibujando su carácter de documentos históricos y desaprovechando sus potencialidades educativas. A la hipótesis general consignada se le suma la que a continuación detallamos:

- Las fotografías contribuyen a la conformación de subjetividades y son recursos didácticos valiosos, pero en los manuales escolares suelen ser subestimadas, cumpliendo una función subordinada al texto.

En base a las hipótesis y los planteos generales expresados, la tesina se propone cumplir con los siguientes objetivos:

- Identificar y describir las fotografías que tematizan la dictadura para señalar sus principales características y recurrencia.
- Analizar la relación entre imágenes fotográficas y otro tipo de imágenes.
- Analizar diferencias y similitudes entre las fotografías publicadas por distintas editoriales y entre distintas ediciones de una misma editorial.
- Analizar la relación de las fotografías con el texto.
- Analizar el rol asignado a la fotografía en los manuales: como ilustración, como documento.

³ Lo que llamamos manual escolar también suele denominarse de diversas formas (texto escolar, libro de lectura, libro de texto, etc.). Existen distintos tipos de libros y aunque todos ellos pueden ser utilizados como recursos didácticos, los manuales escolares presentan las siguientes características: "intencionalidad, por parte del/los autor/es de ser expresamente destinados al uso escolar; sistematicidad, en la exposición de los contenidos; secuencialidad, es decir, una ordenación temporal que organiza los contenidos desde los más simples a los más complejos; adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel educativo; presencia de recursos didácticos manifiestos, como resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos, ampliación de lecturas, etc.; y reglamentación, de los contenidos, que deben ajustarse a un plan de estudios establecido" (de Volder y Salinas 2011: 2).

- Analizar las actividades de aprendizaje que se proponen con dichas imágenes.

II. Plan de obra: organización y desarrollo de la tesina

La tesina se encuentra dividida de la siguiente manera: *un apartado* dividido en dos secciones (A y B) y *seis capítulos*. La misma presentará, a su vez, un desarrollo que irá desde un análisis de todas las imágenes en general hacia las fotografías, más específicamente.

La sección B estará destinada al estado de la cuestión, los criterios de selección y la metodología. Efectuaremos un breve recorrido bibliográfico por algunos estudios sobre manuales escolares y sobre fotografía. Para ello, se considerarán investigaciones provenientes de distintas áreas, como la comunicación, la sociología y la educación.

En función de las aproximaciones teóricas establecidas, en el *capítulo uno* situaremos a los manuales escolares que conforman el corpus en su contexto de producción, analizando cómo determinados aspectos de la coyuntura económica, social, política, legal y tecnológica afectaron a los mismos y, por ende, a las fotografías.

En el *capítulo dos*, realizaremos una descripción de las principales características formales (cantidad, tipo, tamaño, formato y ubicación) de las imágenes presentes en los manuales escolares, atendiendo a cómo la organización y la disposición de los elementos visuales en las páginas dirigen y organizan la mirada del lector.

En el *capítulo tres*, exploraremos otro nivel de análisis que tiene que ver con el contenido de las imágenes fotográficas: los sujetos y acciones representadas. ¿Quiénes aparecen en las fotos? ¿Qué situaciones se representan?, son algunos de los interrogantes que se abordarán, como también la pregunta por lo *no representado*. Asimismo, se planteará la necesidad de ampliar las selecciones de imágenes sobre la dictadura presentes en los manuales, incorporando a estos repertorios otro tipo de series fotográficas que enriquezcan la mirada sobre el período.

En el *capítulo cuatro*, se analizarán las funciones que las propuestas editoriales asignan a las fotografías, a partir del relevamiento de las actividades que se proponen con dichas imágenes (si es que se proponen). Para ello, se tendrá en cuenta la relación texto/imagen, prestando especial atención a los epígrafes que acompañan a las fotos.

En el *capítulo cinco*, y en base a lo desarrollado en los capítulos anteriores, efectuaremos algunas reflexiones finales cuyo objetivo será contribuir a pensar las potencialidades de las fotografías como recursos didácticos. Se hará especial hincapié en el carácter de *documento* de las fotografías y en la necesidad de someter a las imágenes a las mismas preguntas y consideraciones que suelen aplicarse a todo documento histórico.

Por último, en el *capítulo seis* se propondrán lugares donde actualmente pueden encontrarse fotografías acerca de la última dictadura militar, posibles de ser utilizadas en forma gratuita. El objetivo es poder realizar un pequeño aporte, en pos de facilitar la búsqueda de estos valiosos materiales al momento de ser incluidos dentro de textos escolares.

Sección B:

III. Estado de la cuestión:

Breves consideraciones acerca de estudios sobre manuales escolares, la escuela y la transmisión del pasado reciente

La lista de antecedentes sobre investigaciones acerca de manuales escolares es variada y extensa. El manual escolar constituye un objeto de estudio complejo, que suele ser abordado desde múltiples disciplinas, dando como resultado una gran diversidad de perspectivas de investigación.⁴ En lo que respecta al análisis de representaciones en este tipo de materiales, se encuentran una serie de trabajos que abordan distintos aspectos de los mismos: lo femenino y lo masculino (Arias, 2009), los pueblos originarios (Báez, 2005; Narcisi, 1999), la idea de progreso (Barbeiro y Cueva, 2002), la idea de Nación (Cucuzza, 2007; Romero y de Privitellio, 2004), la identidad nacional (Di Luca, 2004), entre otros. Asimismo, los sentidos construidos en este tipo de textos en torno a la última dictadura militar han sido temas ampliamente estudiados por distintos autores como Kaufmann (2012), de Amézola, Dicroce y Garriga (2012), Born (2011) y Bianco (1998). En general, todas estas indagaciones antes mencionadas tienen en común que hacen eje en el contenido textual de estos materiales y no en las imágenes.

Si bien el campo de estudios sobre los manuales escolares ha sido ampliado en los últimos tiempos, son pocas las investigaciones que se dedican al análisis de las imágenes y, menos aún, las que refieren específicamente a fotografías. Entre los antecedentes más cercanos a lo propuesto por esta investigación se encuentra el trabajo de Gabriela Cruder (2008), quien indaga sobre los sentidos de las imágenes en los textos escolares. El concepto de “efectos de repertorio” que plantea la autora resulta de especial utilidad, puesto que refiere a series de imágenes conectadas con un objeto o tema que consolidan marcos conceptuales que no habían sido previstos por el plan de publicación, colaborando con la instalación de otros sentidos alternativos. Desde esta perspectiva, paradójicamente, es posible pensar a las imágenes, a partir de lo que “muestran”, como parte del currículum oculto.⁵ Por su

⁴ Existe una amplia bibliografía sobre manuales escolares. Sin pretender hacer un relevamiento exhaustivo, podemos mencionar en Argentina: Braslavsky (1994, 1992 y 1991), Carbone (2003 y 2001), Cucuzza (2007), Gvirtz y Morales (2001), Landau (2006), entre otros.

⁵ Si bien existen múltiples conceptualizaciones acerca del currículum, lo entendemos como “una invención, social, histórica y culturalmente contextualizada, con poder para identificar, designar y diferenciar aquello que va a ser enseñado en las aulas” (Poggi, 2003: 114). Y nos referimos a currículum oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial. Es el contraste entre lo que

parte, Caggiano (2012) analiza las imágenes a través de las cuáles enseñan los manuales escolares. Allí, el autor plantea el concepto de sentido común visual, indicando cómo las imágenes juegan un papel fundamental en la instauración de un sentido común y, consecuentemente, en la construcción de hegemonía. Asimismo, Aguirre (2001) analiza el primer libro ilustrado con fines didácticos *El Mundo en imágenes* de Juan Amós Comenio, que inaugura el género de publicaciones que se analizan en esta investigación.

Podemos decir, entonces, que existen diversos trabajos que incluyen menciones acerca de las imágenes de los libros de texto, pero pocos en los que se propone su constitución como objeto de estudio. En lo que respecta al análisis específico de fotografías en este tipo de manuales se destacan especialmente los trabajos de Morales y Lischinsky (2008) y el de Saletta (2012). Morales y Lischinsky (2008) trabajan sobre discriminación social, analizando las fotos presentes en libros de Educación Secundaria Obligatoria en España, concluyendo que a través de las mismas se (re)produce una visión discriminatoria, racista y xenófoba de la sociedad. Por su parte, Saletta (2012) estudia fotografías de pueblos originarios, analizando cómo son empleadas sólo en su función denotativa (en términos de Barthes, 1982) e identificando un proceso contradictorio por el cual se privilegian las imágenes que los muestran en su cultura material, pero al mismo tiempo, los epígrafes emplean términos como "aborigen" imprimiendo un sesgo homogeneizador. Asimismo, del Valle y Waiman (2014) estudian imágenes medievales en los manuales de Ciencias Sociales, publicados durante la implementación de la Ley Federal de Educación, evidenciando cómo las imágenes cumplen en estos libros una función estética subordinada al texto escrito.

Profundizando en la cuestión de las imágenes en los manuales escolares, Santaella, Braga y Nöth (2003) señalan que las fotografías no se limitan a ilustrar los libros, aunque en ciertos casos puedan hacerlo. Con sus propios recursos construyen y proponen una representación visual cuya importancia se pone de relieve si consideramos que comúnmente se ven las fotografías antes de leer el texto (Caggiano, 2012). Las mismas, además de aportar información, funcionan como importantes centros de atención, vehículos de transmisión de emociones y promueven diferentes reacciones en los lectores. Por ello, consideramos que algunos aportes del campo de la pedagogía de la imagen resultan valiosos para este trabajo. En este sentido, frente a la actual proliferación de imágenes, Pró (2003) plantea la necesidad de que la escuela eduque no sólo *en* las imágenes, sino *a través* de las imágenes. Por

abiertamente se procura o intenta que los alumnos aprendan y lo que los estudiantes aprenden de hecho (Lucas, 1987).

su parte, Escudero (1979) destaca que si bien las imágenes en los textos escolares suelen cumplir un papel secundario en relación al texto escrito, estas tienen una verdadera función pedagógica ya que resultan un elemento motivacional para los alumnos.

Si bien en la actualidad las llamadas TIC o nuevas tecnologías de la información y comunicación, son cada vez más utilizadas en la escuela, Romero y de Privitellio (2004) destacan la importancia de los manuales escolares puesto que aún constituyen, en muchos casos, la fuente principal en la cual el docente basa sus clases y, en ocasiones, el único material al que acceden los alumnos. Como bien afirma Valls Montés (2008) estos materiales didácticos han sido considerados históricamente de forma simplista, como documentos de segundo o tercer orden. Sin embargo, estos son productos historiográficos socialmente muy significativos, en tanto han estado más próximos a la mayor parte de la población, al menos desde la implementación del sistema generalizado de educación. De este modo, resulta de utilidad la categoría planteada por Born (2011) cuando considera a los libros de texto como *vectores* de determinadas narrativas sociales sobre un hecho dado, en este caso, sobre la última dictadura militar argentina. En términos de Valls Montés (2008), estos materiales son un *lugar de memoria* más que contribuyen, a la formación, y puede que también a la transformación, de ciertos estereotipos e imaginarios de épocas pasadas. De allí la importancia de pensar la selección de los contenidos (incluyendo las imágenes) como objeto de debates y luchas a lo largo de la historia.

Aunque la construcción social de la memoria se realiza en todos los ámbitos sociales, las demandas dirigidas al sistema educativo lo presentan como un escenario privilegiado en esta construcción (Demasi, 2004). La memoria se constituye en un espacio de lucha política por parte de distintos actores sobre los sentidos que se le otorgan al pasado, y es desde las preocupaciones presentes desde donde dicho pasado se activa. Por ello, siguiendo lo planteado por Mariño (2006), ejercitar la memoria es entrar en conflicto y por ello, se debe hablar siempre de una *multiplicidad de memorias* en disputa. Teniendo en cuenta esta perspectiva, podemos decir que la escuela y los manuales escolares (libros especialmente diseñados para el acto pedagógico) están siempre atravesados por estas tensiones que pugnan por lograr la hegemonía de ciertos relatos sobre los hechos pasados.

Por otro lado, los modos en que la historia de una sociedad es significada nos hablan en tiempo presente sobre dicha sociedad. Al respecto, Guelerman (2001) plantea que la escuela tiene la tarea de transmitir el pasado (desde un presente por él determinado) y, fundamentalmente, la responsabilidad de brindar al alumno las herramientas de análisis que le permitan apropiarse de un legado y construir

subjetividades. Tomando como referencia su trabajo sobre la transmisión de la memoria en la Argentina post genocidio, resulta pertinente para esta investigación la categoría que plantea el autor de “silencios de plomo”. Entendiendo que en toda transmisión siempre hay ausencias, la diferencia radica en que si ese olvido (o ausencia deliberada) se trate de detalles o de aspectos significativos. Así, analizar las fotografías de la dictadura publicadas en manuales escolares implica preguntarse también por las ausencias, los silencios, por lo que callan, pero también por lo que dicen.

Aproximaciones teóricas al estudio de fotografías sobre períodos traumáticos

En lo que respecta a las discusiones sobre los límites de la representación de hechos traumáticos, el antecedente más relevante son todos los estudios acerca del Holocausto. Estos abordajes fueron los referentes ineludibles para comenzar a conceptualizar el terrorismo de Estado en nuestro país. En este sentido, Huyssen (2009) plantea que las discusiones sobre el Holocausto son un prisma que permite observar otros genocidios. Propone que el “horror inimaginable” es el lenguaje de quienes sobrevivieron a estos hechos. Pero para quienes nacieron después, “la inimaginabilidad y no-representabilidad puede llegar a ser un lujo injustificado, capaz de convertirse, con demasiada facilidad en una negativa a ver” (2009: 15). Entonces, si seguimos lo planteado por Huyssen (2009), para recordar los traumas de la historia se necesita de imágenes. La persistencia en Occidente de una tradición que privilegia la palabra frente a las imágenes como medio más idóneo para crear conocimiento (y muy especialmente para representar lo “irrepresentable”) colabora con la menor atención que se suele otorgar a las imágenes, sobre todo en el ámbito educativo. Aquí adquiere relevancia nuestro interés por observar particularmente las operaciones y trayectorias que recorren las fotografías en los libros escolares.

Respecto al estudio de la compleja relación entre imagen y memoria, la bibliografía a nivel local e internacional es extensa: Da Silva Catela (2001), Didi-Huberman (2004), Longoni (2010), Richard (2000), para mencionar algunos de los más significativos que constituyen un acervo bibliográfico ineludible. Sin pretender hacer aquí un estado de la cuestión exhaustivo, agregamos especialmente los aportes de Feld y Mor (2009) y el trabajo de Blejmar, Fortuny y García (2013). En ambos casos se trata de libros colectivos, compilaciones que reúnen investigaciones individuales diversas, muchas aún en curso. Dentro de los análisis sobre fotografía y dictadura, cabe destacar los trabajos de Fortuny (2014) y Menajovsky (2006), donde se analizan

distintas producciones fotográficas que tematizan el terrorismo de Estado en Argentina.

Asimismo, la investigación de Gamarnik (2010) sobre la construcción de la imagen de las Madres de Plaza de Mayo a través de la fotografía de prensa constituye un aporte clave para leer muchas de las fotografías que conforman el corpus. También, sus trabajos sobre el rol de la fotografía de prensa durante la dictadura militar resultan especialmente productivos para indagar en las *políticas de (in)visibilidad y productividad* en el terreno de la imagen, que la dictadura desplegó en aquel entonces, en pos de crear un clima favorable en la opinión pública de apoyo al Golpe de Estado y ocultar sus crímenes. Considerar estas políticas de (in)visibilidad, donde la fotografía jugó un papel preponderante, resulta de vital importancia para contextualizar las condiciones de producción de muchas de las imágenes que se analizan en este trabajo.

Finalmente, en el campo de los estudios sobre fotografía, resultan pertinentes para el abordaje propuesto los trabajos sobre fotografía y muerte de Barthes (1980) y sobre las relaciones entre fotografía, guerra y sufrimiento de Sontag (2003). Sontag (2003) se interroga sobre las imágenes que exhiben el dolor ajeno y la manera en que estas imágenes pueden generar rebeldía, fomentar la agresividad o derivar en indiferencia. Así, la pregunta por la utilidad de las fotos de violencia puede trasladarse a la pregunta por la utilidad de la presencia de fotos sobre un período traumático en la historia de nuestro país, como lo fue la última dictadura militar, en textos destinados a ser utilizados en el ámbito escolar.

En suma, la investigación aquí propuesta busca intersectar tres grandes ejes: escuela, fotografía y dictadura, contemplando en ese proceso las complejas relaciones y entrecruzamientos mutuos entre estas tres variables. Nos interesa especialmente observar cómo se presentan las fotografías de este período en los manuales escolares, qué ofrecen a la mirada y cómo se articulan con el texto escrito que narra los hechos del terrorismo de Estado en nuestro país.

IV. Criterios de Selección:

Este trabajo está fundamentalmente centrado en dar cuenta de la selección de fotografías sobre la dictadura que aparecen en manuales escolares con el objetivo de abordar algunas de las representaciones que allí se construyen. Frente a la gran diversidad de manuales existentes, se tomó como unidad de análisis a los disponibles en distintas bibliotecas públicas, puesto que constituyen espacios, de acceso libre y

gratuito, de consulta de materiales educativos para maestros y estudiantes de todos los niveles. La búsqueda en bibliotecas se fundamenta, además, porque las editoriales no cuentan con archivos de colecciones, o si los tienen son inaccesibles. Debido a que los manuales escolares fueron considerados durante mucho tiempo como documentos de segundo o tercer orden (Valls Montés, 2008), las colecciones en las bibliotecas suelen ser escasas y, generalmente, presentan lagunas. Por ello, y en pos de conseguir una muestra significativa, se consultaron distintas bibliotecas: la Biblioteca Nacional de la República Argentina, la Biblioteca del Congreso de la Nación, la Biblioteca Nacional de Maestros (dependiente del Ministerio de Educación de la Nación), la Biblioteca del Docente (dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires) y la Red de Bibliotecas Públicas de la Ciudad de Buenos Aires.⁶ La distintas consultas se realizaron entre junio de 2014 y marzo de 2015.

La búsqueda de manuales para la conformación del corpus se realizó considerando aquellos de Ciencias Sociales 9, para el Tercer Ciclo de la Escuela General Básica (E.G.B. III). Nos interesaron particularmente estos manuales porque forman parte de los procesos de adecuación a los cambios producidos en el sistema educativo argentino a partir de la Ley Federal de Educación de 1993, que incorpora por primera vez la historia reciente en los currículos escolares de manera oficial y a nivel nacional. Por ello, se tomaron en cuenta los manuales publicados desde la década del noventa hasta el 2006, año en que se sancionó una nueva ley: la Ley de Educación Nacional (N° 26.206).

Vale aclarar que la Ley Federal de Educación de 1993 modificó la estructura del sistema educativo argentino hasta entonces dividido en el nivel primario (obligatorio, de 7 años) y el nivel secundario (no obligatorio, de 5 años), instaurando la Educación General Básica (E.G.B.) que agregaba dos años al trayecto obligatorio (9 años de duración en total). Ésta era entendida como una unidad pedagógica integral organizada en tres ciclos de tres años de duración cada uno: E.G.B I (de 6 a 8 años), E.G.B II (de 9 a 11 años) y E.G.B III (de 12 a 14 años). El último ciclo de la E.G.B articulaba el paso a la Educación Polimodal, no obligatoria, de tres años de duración como mínimo. Estas modificaciones, si bien no se aplicaron de manera uniforme en todo el país,⁷ significaron una profunda transformación que motivó a las empresas editoriales a publicar nuevas ediciones de manuales escolares para adecuarse a la nueva normativa.

⁶ Las bibliotecas que componen la Red de Bibliotecas Públicas de la Ciudad de Buenos Aires pueden consultarse en: www.bibliotecas.gob.ar

⁷ Por ejemplo, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, implementó la nueva ley pero no realizó esta reforma, manteniendo la antigua estructura dividida en primario y secundario. Esto dio como resultado un panorama educativo heterogéneo en donde convivían distintas modalidades a lo largo de todo el país.

Además, la nueva legislación no sólo significó un importante cambio a nivel estructural sino también a nivel curricular. En pos de actualizar los contenidos en todas las asignaturas, se reemplazaban los hasta entonces Lineamientos Curriculares Básicos Comunes, por los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC). Los mismos, formaban parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular y constituían la definición del conjunto de saberes relevantes que integraban el proceso de enseñanza de todo el país. Según la legislación, los CBC eran la matriz básica para un proyecto cultural nacional, matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del sistema educativo continuaría actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y esto daría paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales.

Respecto a la enseñanza de Historia, en el nivel obligatorio (E.G.B.) debía estar integrada en un área de Ciencias Sociales junto con otras disciplinas como la Geografía, la Sociología, la Economía, la Antropología y la Ciencia Política. Dentro del Área Ciencias Sociales, los contenidos referidos a la dictadura se ubicaban en el último año (9º) del Tercer Ciclo del E.G.B. Recién en el nivel no obligatorio (Polimodal), la Historia recuperaba su individualidad, constituyéndose como una materia en sí misma (de Amézola, Dicroce y Garriga, 2012). Teniendo esto en consideración, es que se relevaron todos los manuales escolares en las distintas bibliotecas, hallándose al momento de la consulta dieciocho (18) manuales, que incluían como contenido al período dictatorial en cuestión. Los mismos fueron publicados entre 1997⁸ y 2006 por diferentes editoriales (Aique Grupo Editor S.A., Ángel Estrada y Cía. S.A., A-Z editora S.A., Ediciones Santillana, Ediciones SM, Editorial Stella, Kapelusz editora S.A., Longseller, Puerto de Palos S.A. y Tinta Fresca ediciones S.A.) y conforman un total de 132 fotografías.

¿Por qué estudiar manuales escolares pensados para la E.G.B.?

Actualmente se encuentra en vigencia la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) del año 2006, que modifica nuevamente la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la Ley Federal de Educación e implementada de modo dispar en cada una de las provincias, volviendo a la educación primaria y secundaria (ahora ambos obligatorios), pero sin lograr unificar la duración de cada uno de estos dos niveles.⁹ Si bien la Educación General Básica y el Polimodal, planteados por la

⁸ En todas las bibliotecas consultadas no se encontraron libros con estas características anteriores a 1997.

⁹ Por ejemplo, Buenos Aires cuenta con una educación primaria y secundaria de 6 años cada período, y Capital Federal tiene una escuela primaria de 7 años y una secundaria de 5 años.

Ley Federal de Educación fueron eliminados por la legislación actual consideramos relevante estudiar estos manuales. Fundamentalmente, porque a pesar de los cambios ya mencionados, se evidencia una continuidad en el lugar asignado a la historia del siglo XX en los planes educativos. De este modo, “algo de la antigua reforma se salvó y aún resultó fortalecido: la valoración de la enseñanza del pasado reciente” (de Amézola, 2012: 23).

El tratamiento de la dictadura militar comenzó a adoptar en el curriculum prescripto una creciente importancia desde mediados de la década del 90' gracias, en parte, a la reforma curricular que planteó la Ley Federal de Educación. Esta inclusión que generó polémicas y debates, se justificaba con la idea de que conocer la historia reciente permitiría a los alumnos comprender mejor el complejo presente que les tocaba vivir. Para los reformadores, estudiar el trágico período de la última dictadura militar, resultaría clave para la formación de ciudadanos comprometidos con la democracia. Así, según un documento del Consejo Federal de Educación sobre los CBC para la Educación General Básica:

*La posibilidad de contrastar la democracia con otras formas de convivencia social y política ofrece oportunidades para su mejor comprensión y valoración, así como para reconocer que se construye con hombres y mujeres capacitados para participar y para demandar el respeto y la plena vigencia de los derechos.*¹⁰

A partir de lo propuesto por la ley, las empresas editoriales debieron dar respuesta a las exigencias de la reforma y publicar manuales renovados que incluyeran estas temáticas. Pero además de las modificaciones que tuvieron que hacer las editoriales, los profesores también debieron adecuarse a estos cambios y para hacerlo fueron muy importantes los libros. Así, para de Amézola, Dicroce y Garriga (2012), los manuales tuvieron un público doble: los alumnos, por un lado, y por otro, los docentes que debían incorporar a sus saberes contenidos que hasta entonces eran nulos o muy débiles en el currículum escolar.

Por un lado, los profesores no habían estudiado esos contenidos en su escuela secundaria ni en su formación como docentes. Por otro lado, “la bibliografía sobre la historia reciente que comenzó a surgir fueron obras escritas mayormente por especialistas, que trataban aspectos muy específicos y carecían de la visión más globalizadora que necesita la escuela” (de Amézola, 2011: 13). Así, frente a la falta de capacitación docente y de bibliografía sobre el tema, los manuales escolares se

¹⁰ Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/sociales.pdf>

constituyeron también en la fuente principal de los profesores. La falta de capacitación abrió una puerta para que las editoriales intentaran subsanar este déficit, convirtiendo al docente en alumno de las editoriales (Pescatore, 2013).

Podemos decir entonces, que estos manuales son significativos no sólo porque constituyeron una forma fáctica de incorporación de los cambios planteados en los CBC, sino por la importancia que tuvieron para los docentes para el abordaje de los nuevos contenidos en el aula.

¿Por qué estudiar imágenes fotográficas en manuales escolares?

Aunque reconocemos la importancia de la comprensión del texto escrito por parte del lector para indagar de un modo global en las posibilidades didácticas de los manuales escolares, consideramos que la dimensión visual es relevante para analizarla específicamente (Campanario y Otero, 2000). Las fotografías son documentos, cuyo contenido es al mismo tiempo revelador de informaciones y detonador de emociones. Son reveladoras de informaciones, porque cuando desaparecen los escenarios, los personajes, a veces sobreviven las fotos, los documentos (Kossoy, 2001). Brindan información y permiten conocer (aunque nunca de manera total y definitiva) aspectos del pasado, al presentar aquí y ahora lo que estuvo delante de la cámara e imprimió su reflejo de luz sobre el material sensible. También, son detonadoras de emociones, porque traen desde el pasado al presente una determinada experiencia que puede ser aceptada, cuestionada o rechazada por quien las mira.

Nos interesan las fotografías como fuentes documentales del pasado y en tanto recursos didácticos. Tomando algunos conceptos desarrollados por Arnheim (1997) es posible reflexionar sobre la importancia de lo visual en la transmisión del conocimiento. Para el autor, los sentidos permiten entender la realidad externa, pero no como meros instrumentos mecánicos, sino como instancias activas de la percepción, como puentes del pensamiento visual. Así, la mente se enriquece mediante las percepciones sensoriales, que sirven para crear conocimiento. En el marco de la denominada cultura visual, negar la importancia de las imágenes es negar las profundas transformaciones que está atravesando el sistema escolar en su conjunto (del Valle y Waiman, 2014).

V. Metodología

En este estudio se comparten dos paradigmas de investigación: el cualitativo y el cuantitativo. En cuanto al cuantitativo, los datos obtenidos fueron volcados en una base de datos en la que se completaron diversos campos. Posteriormente, se realizaron cruces entre la información obtenida para establecer la cantidad de:

- fotografías sobre el tema.
- fotografías por motivo.
- fotografías repetidas entre distintos ejemplares.
- fotografías con referencia de fuente.
- fotografías con epígrafes.
- fotografías en relación con otro tipo de imágenes (ilustraciones, caricaturas, etc.).

En cuanto al cualitativo, las imágenes fueron abordadas desde un enfoque histórico, cultural y semiótico, considerando su modo de producción de sentido, en otras palabras, la manera en que provocan significaciones. Esto implica reconocer que el texto fotográfico es una práctica significativa, en la que confluyen una serie de estrategias discursivas, una intencionalidad del autor, un horizonte cultural de recepción, etc. También, significa tener en cuenta el carácter polisémico de las imágenes (Barthes, 1982). Es decir, la ambigüedad, la pluralidad de sentidos y significados que puede ser portadora una fotografía, cuya interpretación no es transparente ni uniforme, y en la cual intervienen tanto los aspectos cognitivos como los emocionales de quien observa una imagen (Vannucchi, 2013). Desde este enfoque, una de las características principales de la fotografía es su capacidad de producir significados. Pero la significación no está limitada por las propias imágenes, sino que depende también de los contextos en las que estas aparecen. De este modo, las fotos fueron analizadas en su contexto de publicación.

Debemos aclarar que este trabajo no hace análisis en recepción, lo cual quedará para futuras investigaciones. Sin dejar de considerar que quienes miran las imágenes lo hacen desde una posición activa, completando el sentido de las mismas, adscribimos a la idea de que la significación no es ilimitada (Hall, 1998). Esto quiere decir que desde las instancias de producción se producen intentos (aunque nunca de manera completa y definitiva) de establecer ciertas lecturas como lecturas deseadas. En este sentido nos parece pertinente el concepto de Voloshinov de *polisemia*

estructurada, puesto que no todos los sentidos existen nunca por igual en un mensaje ya que “los emisores no pueden dejar los mensajes abiertos a *cualquier* interpretación (...), se ven obligados a establecer una “dirección” o ciertas “clausuras” en la estructura del mensaje, en el intento de establecer *una* de las posibles interpretaciones como la dominante” (Morley, 1996: 123). Entonces, atender al contexto de producción y publicación de las fotografías no implica el desconocimiento de la recepción que los lectores pueden hacer de las mismas, sino con el énfasis en indagar qué se ofrece a la mirada desde las distintas propuestas editoriales (Cruder, 2008).

Finalmente, para esta tesina se realizaron entrevistas a personas que trabajan o trabajaron para editoriales y relevamiento de material periodístico sobre la temática.

Capítulo 1: Los manuales escolares en contexto

Los manuales escolares, además de ser un producto editorial construido específicamente para la enseñanza-aprendizaje, son libros, un conjunto de hojas impresas que forman un volumen. Es decir, un producto fabricado, puesto en circulación y consumido como cualquier mercancía. Su producción material y, consecuentemente, su aspecto, evolucionan con el progreso tecnológico, así como también dependen del contexto económico, político y normativo. Por ello, en este capítulo, situaremos a los manuales que conforman el corpus en su contexto de producción y analizaremos las distintas formas en que dicho contexto influyó sobre los mismos.¹¹

Primero, describiremos brevemente el contexto político, social y económico en que los manuales fueron producidos. En base a los años considerados para esta investigación (1997-2006), nos centraremos en tres momentos significativos: la década del 90', la crisis del 2001-2002 y el período que denominamos *post-crisis* a partir del 2003, tratando de identificar cómo dichos momentos afectaron a la industria editorial argentina y, específicamente, a la fabricación de manuales escolares.

Posteriormente, repondremos el contexto normativo, tanto las leyes educativas como las distintas legislaciones en relación al juzgamiento a los responsables de los crímenes efectuados durante la última dictadura militar. Veremos cómo la incorporación de los contenidos sobre la dictadura en el currículum oficial, y por ende en los manuales escolares, fue atravesando las cambiantes políticas de memoria de cada gobierno (de Amézola, Dicroce y Garriga, 2012).

Finalmente, centrándonos en la investigación realizada por Pescatore (2013), analizaremos el contexto tecnológico, caracterizado por un importante cambio en el proceso productivo: el paso de la fotocomposición a la autoedición o *desktop publishing* (DTP), que generó importantes transformaciones en los procesos de producción.

VI. El contexto social, político y económico: tres momentos

¹¹ Agradezco especialmente a Alejandro Pescatore el haberme proporcionado para este capítulo valiosos aportes a partir de su experiencia como diseñador gráfico para distintas editoriales y por facilitarme su tesis de Maestría *¿Páginas para mí? Transformaciones en el diseño (y en el diseñador) del libro de texto (1985 - 2005)*. Frente a la falta de bibliografía sobre el tema, la misma constituyó un antecedente muy importante para comprender, entre otras cosas, los aspectos tecnológicos y técnicos que hacen a la producción de manuales escolares.

El corpus de manuales escolares analizados comprende libros publicados desde 1997 hasta 2006. En este lapso de tiempo identificamos tres momentos significativos. En tanto consideramos que todo manual está históricamente y geográficamente determinado es que creemos relevante hacer un breve repaso por las principales características de cada período.

La década del 90': empresas extranjeras ingresan al mercado editorial argentino

La década del 90' en Argentina se caracterizó por la implementación y profundización de un modelo económico y político de signo neoliberal, que había comenzado a instalarse en la última dictadura militar. En 1989 se sancionó la ley conocida como Ley de Reforma del Estado, que permitió la privatización de un gran número de empresas estatales y la fusión y disolución de diversos entes públicos. Las políticas llevadas a cabo por el presidente Carlos Saúl Menem entre 1989 y 1999 promovieron, principalmente, la desregulación de la economía, la apertura económica y la flexibilización laboral. Éstas, dieron como resultado un aumento significativo de la pobreza y el desempleo. La inequitativa distribución de la riqueza fue la contracara, además, de la fuga de capitales al exterior, la elusión impositiva realizada por los sectores de altos ingresos y los subsidios a grandes empresas que favorecieron la concentración empresarial. Gracias a este conjunto de políticas económicas, como la Ley de Convertibilidad, que garantizaron la estabilidad del tipo de cambio y que facilitaron el libre acceso del capital extranjero a la totalidad de las actividades económicas del país, se produjo un proceso de transnacionalización de la economía.¹²

En el marco de este proceso de transnacionalización de la economía, se produjo una reconfiguración del mercado editorial local (Becerra, Hernández y Postolski, 2003). Nuevas empresas ingresaron al mercado, muchas se fusionaron y grandes grupos internacionales absorbieron varios de los sellos más tradicionales del país. Por ejemplo, en 1998 el grupo Bertelsmann adquirió Sudamericana, la editorial argentina más importante hasta entonces. En lo que respecta a las editoriales dedicadas principalmente a la producción de manuales escolares, la primera en venderse fue Kapelusz al Grupo Norma (del Grupo Carvajal de origen colombiano) en 1994. En 1999 Anaya (de capitales franceses) adquirió Aique y, posteriormente, en el

¹² Durante los 90, se acentuó la desregulación de la inversión extranjera, ya ampliamente liberalizada desde 1976, hasta el punto de establecer la igualdad de tratamiento para el capital nacional e internacional (Chudnovsky y López, 2001). En aquel entonces, la producción no era prioridad, por lo que las inversiones productivas eran escasas en relación a la especulación financiera.

año 2000, Santillana se integró al Grupo PRISA (Promotora de Informaciones Sociedad Anónima) que es un grupo multimedia español de comunicación, presente en 22 países de Europa y América. Todo esto significó, no sólo un proceso de transnacionalización sino, también, una concentración del mercado que derivó en una industria monopólica (CEP, 2005) que se mantiene hasta la actualidad.¹³ En este sentido, la industria editorial fue, quizás, el sector donde mejor se puede constatar el profundo proceso de concentración y desnacionalización que se dio en general en la esfera cultural en aquel entonces (Becerra, Hernández y Postolski, 2003).

Los 90' se caracterizaron por la entrada de firmas transnacionales que ingresaron al mercado local siguiendo una estrategia de *market seeking*, es decir, buscando explotar tanto el mercado doméstico como regional (CEP, 2005).¹⁴ Estas empresas multinacionales, trajeron e implementaron nuevas prácticas laborales y productivas, que se enmarcaron en lo que se denominó como “profesionalización” del sector, al poner en práctica formas de funcionamiento novedosas y organigramas acordes a las casas matrices (Saferstein y Szpilbarg, 2014). Con la llegada de estos capitales extranjeros, la noción de rentabilidad pasó a ocupar el objetivo principal hacia el cual las empresas editoriales debían orientarse. En base a esta lógica, y según las vicisitudes del mercado local, partes del proceso de producción, como la impresión o el diseño de los manuales escolares, que antes se hacían en Argentina comenzaron a realizarse con mayor frecuencia en el exterior, por resultar más económico y rentable.

La crisis del 2001-2002 y el surgimiento de editoriales independientes

El segundo período se abre con la denominada crisis del 2001-2002 que marcó un punto de ruptura, cerrando un ciclo de casi 30 años de un patrón de acumulación específico (el de la valorización financiera) impuesto por la dictadura militar. En 1999 asumió Fernando De la Rúa en medio de una época de recesión, en parte favorecida por la Ley de Convertibilidad, vigente desde 1991, que fijaba la paridad del peso de Argentina y el dólar estadounidense. Si bien dicha política económica había resultado efectiva durante los primeros años del gobierno de Carlos Menem, a partir de 1997 comenzó a demostrar sus falencias. De la Rúa había decidido mantener la ley, lo que provocó que la situación financiera fuera cada vez más crítica, aplicándose medidas

¹³ Este proceso va en consonancia con lo ocurrido en latinoamérica, así como con el resto del mundo, en un contexto de mundialización editorial (Saferstein y Szpilbarg, 2014).

¹⁴ Las empresas denominadas multinacionales o transnacionales actúan con una estrategia global para obtener los máximos beneficios, comprando materias primas en aquellos países que les resultan más rentables e instalando centros de producción en los lugares más ventajosos impositivamente o donde la mano de obra es más económica. Una de sus características principales es que, aunque operen en distintos países, su sede (o casa matriz) y sus principales directivos, así como su estrategia y la administración en general, mayormente se asientan en el país de origen de la empresa.

como el Blindaje o el Megacanje. Medidas como la restricción a la extracción de dinero en efectivo de plazos fijos, cuentas corrientes y cajas de ahorro denominada *Corralito*, generaron protestas que culminaron en la gran movilización del 19 y 20 de diciembre de 2001, en donde murieron decenas de personas en manos de las fuerzas policiales y de seguridad. Esto causó la renuncia del entonces presidente Fernando de la Rúa y llevó a una situación de acefalía presidencial.¹⁵

Esta situación afectó a la economía argentina en general y muchas empresas debieron cerrar o bajaron sus ventas. El mercado editorial argentino sufrió también las consecuencias de la crisis: durante el año 2002 se produjeron 25 millones de ejemplares menos que en 2001, lo que evidenció una caída del 50% en la cantidad de ejemplares impresos y el volumen de ventas de libros escolares se redujo en un 70% (Link, 2003 y CEP, 2005). A fin de ilustrar estadísticamente los procesos de los que mencionamos, podemos mencionar el informe del Laboratorio de Industrias Culturales (CLICK, 2006) en cuyo gráfico puede observarse la caída en la producción de títulos y ejemplares durante el 2001-2002 (ver Gráfico 1).

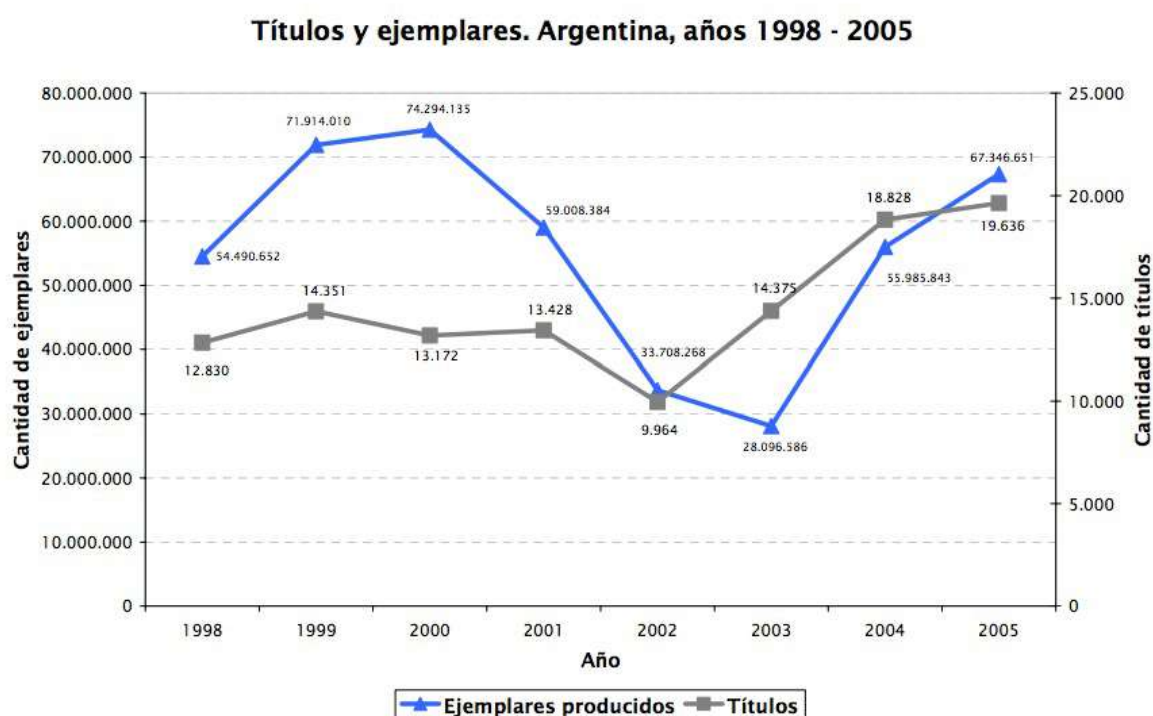


Gráfico 1 – Evolución de la producción de títulos y ejemplares de libros en Argentina 1998-2005.
Fuente: CLICK, Boletín informativo del Laboratorio de Industrias Culturales (2006).

¹⁵ El país tuvo cinco presidentes en 10 días: Fernando de la Rúa, Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saa, Eduardo Camaño y Eduardo Luis Duhalde.

A pesar de las caídas en las ventas, el sector se mantuvo concentrado y transnacionalizado. Cerca del año 2002, comenzó una reformulación del negocio editorial, que pasó de un modelo tradicional basado en la explotación de catálogos editoriales a otro en el que se destaca la producción de novedades y la rotación permanente de títulos. En el Gráfico 1, también puede observarse este cambio en la relación entre la cantidad de títulos y la cantidad de ejemplares producidos. En 1998 el promedio de ejemplares por título era de 4247 unidades, mientras que en 2005 bajó a 817 unidades, invirtiéndose la relación tradicional (CLICK, 2006). La renovación constante de la oferta de nuevos productos (nuevos títulos) se volvió una característica importante en la estrategia comercial de buena parte de la industria editorial de libros. De hecho, las novedades explican entre el 80% y 90% de los títulos publicados en aquel entonces, correspondiendo el resto a las reimpresiones (CEP, 2005).

Post-crisis: recomposición del mercado editorial

El tercer y último período comienza en el 2003 con la asunción de Néstor Kirchner como presidente. En esta época, que denominamos de *post crisis*, comienza una lenta reactivación económica. La situación de todo el sector editorial mejoró, registrándose una recuperación del 22% en el volumen de producción (CEP, 2005). Este período se caracterizó por la aparición de nuevas editoriales y sellos autodenominados independientes. Muchos emprendimientos locales, pequeños y medianos, comenzaron a proliferar en el marco de un contexto económico propicio para la producción de libros. Pero, a pesar de que a partir de esta última etapa, las grandes firmas coexisten cada vez más con un vasto número de pequeñas editoriales independientes, éstas se dedican a la producción de literatura en general. El 2005 marcará el ingreso de uno de los pocos nuevos jugadores en el mercado de manuales escolares: se trata de la editorial Tinta Fresca perteneciente al Grupo Clarín (dueño de uno de los diarios de mayor tirada del país). Esto provocó algunas modificaciones en la configuración de este mercado y en la estrategia seguida por las empresas que lo integran.¹⁶

A pesar de la aparición de nuevas editoriales, el mercado del libro escolar seguía concentrado y las principales empresas editoras continuaban en manos de

¹⁶ “Al ser un diario, el grupo Clarín tenía todo lo necesario a nivel tecnología y recursos humanos para hacer manuales escolares. Lo único que tenía que hacer era agrupar toda la infraestructura que ya tenía de manera de generar otro producto. Como contaba con un equipo de infógrafos, llevó el recurso de la infografía a lo que es el libro de texto. A partir de la salida de Tinta Fresca, entonces, las editoriales estuvieron obligadas a general infografías” (Pescatore, entrevista realizada por la autora en 2014).

capitales extranjeros.¹⁷ La concentración económica de toda la industria editorial para el año 2006 seguía siendo llamativa: las 20 firmas más grandes concentraban aproximadamente el 50% de la producción de libros y el 75% del mercado (CLICK, 2006).

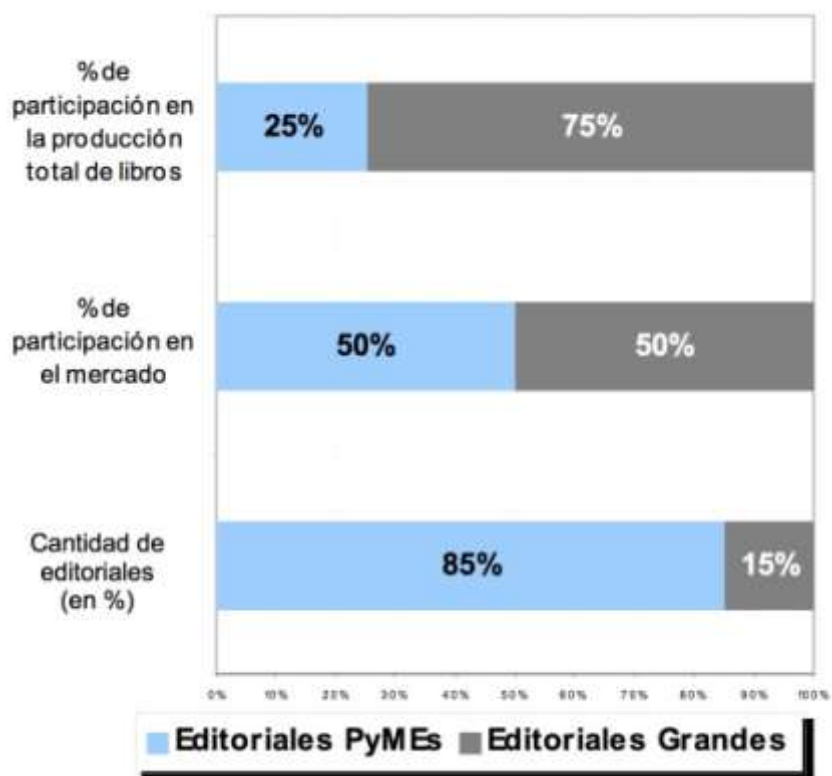


Gráfico 2- A pesar del crecimiento de nuevas editoriales, en 2006 la producción editorial en el período post-crisis seguía muy concentrada. Fuente: CLICK, Boletín informativo del Laboratorio de Industrias Culturales (2006).

VII. El contexto legislativo y reglamentario

Si bien las transformaciones ocurridas en el interior del campo cultural en nuestro país no pueden pensarse disociadas del campo económico, tampoco pueden reducirse a éste (Saferstein y Szpilbarg, 2014). La legislación en materia educativa también condiciona la existencia, la estructura y la producción de manuales escolares. En el marco de la reforma del Estado de la década del 90', se inició también una profunda reforma que afectó a todo el sistema educativo argentino. En esta reforma se inscribe la Ley Federal de Educación de 1993, que introduce profundas modificaciones como la transformación curricular y los cambios en la estructura del sistema y niveles de la enseñanza. Entre los cambios propuestos nos interesa el lugar destacado que la

¹⁷ Durante este período, continuaron las ventas. Por ejemplo, en 2007, la editorial Estrada, orientada al libro educativo de más extensa tradición en la Argentina, se vendió a Macmillan Publishers Ltd, controlada a su vez por otro grupo alemán.

ley otorgó a la historia reciente, porque para los reformadores “estudiar el pasado inmediato, especialmente el trágico período de la última dictadura militar, resultaría clave para la formación ciudadana” (de Amézola, 2011: 11).

En este punto, creemos necesario destacar que la Ley Federal de Educación es contemporánea a los indultos a civiles y militares que habían sido procesados por secuestrar, torturar y asesinar personas durante la última dictadura (incluyendo a los miembros de las Juntas condenados en el Juicio a las Juntas de 1985).¹⁸ Los diez decretos firmados entre 1989 y 1990¹⁹ por el entonces presidente Carlos Saúl Menem forman parte de las leyes conocidas como *leyes de impunidad*.²⁰ Para justificar la aplicación de estas medidas, el presidente afirmaba que se estaba contribuyendo a la necesaria “reconciliación” y al “reencuentro definitivo” de los argentinos. Fue a contrapelo de esta política de reconciliación nacional, que el pasado reciente, gracias a la Ley Federal de Educación, comenzó a tener importancia en los planes de estudio (de Amézola, Dicroce y Garriga, 2012).

En el año 2003, Néstor Kirchner promovió la declaración de la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final por parte del Congreso de la Nación y en el año 2005, la Corte Suprema de Justicia de la Nación proclamó la inconstitucionalidad de estas leyes, dando paso así a la reapertura de las causas judiciales. En el marco de este gobierno se promulgó en el 2006 la Ley de Educación Nacional (LEN), que insiste y profundiza sobre la importancia de incorporar a la dictadura en los programas de estudio. En el artículo 92, se propone la efectiva inclusión de contenidos curriculares mínimos comunes a todas las jurisdicciones, tales como: la construcción de una identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana (particularmente la región MERCOSUR); la causa de la recuperación de Malvinas y el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente con el objetivo “de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

La incorporación del pasado reciente en los curriculums fue creciendo, paralelamente a las diferentes políticas de memoria que se fueron dando con la sucesión de gobiernos. Al principio, los contenidos sobre el terrorismo de Estado

¹⁸ El 15 de diciembre de 1983, cinco días después de asumir como presidente, Alfonsín había sancionado el decreto 158 por el cual ordenaba procesar a las tres Juntas militares que dirigieron el país desde el golpe militar del 24 de marzo de 1976. Jorge Rafael Videla y Emilio Eduardo Massera fueron condenados a reclusión perpetua e inhabilitación absoluta perpetua con la accesoría de destitución. Los demás acusados tuvieron severas penas y todos fueron destituidos de sus cargos.

¹⁹ Decretos N° 1002/89, 1003/89, 1004/89, 1005/89, 2741/90, 2742/90, 2743/90, 2744/90, 2745/90 y 2746/90.

²⁰ Dentro de las conocidas como *leyes de impunidad* se encuentran: la Ley de autoamnistía N.º 22.924 de la dictadura militar argentina (1983), la Ley de Punto Final (1986), la Ley de Obediencia Debida (1987) y los indultos decretados por Carlos Menem (1989-1990).

aparecieron tímidamente, pero a fines de los 90' y a principios de los 2000, su presencia adquirió cada vez más importancia en los planes de estudio.

VIII. El contexto tecnológico: un nuevo modelo productivo.

En la década del 90' se produce un cambio en la tecnología utilizada por la industria editorial argentina para la producción de libros que da como resultado la reconversión del sistema productivo. Este cambio, que se fue implementando en las editoriales de manera paulatina, fue el paso de la fotocomposición a la autoedición o *desktop publishing* (DTP).

La fotocomposición que no utilizaba plomo, sino película o papel fotográfico, impresionado por la acción de la luz, produjo en la segunda mitad del siglo XX una transformación radical de la Imprenta. En aquel entonces, a medida que aumentaba la dependencia en los procesos de impresión offset, comenzó a hacerse patente la necesidad de contar con un tipo diferente de sistemas de impresión que no emplearan caracteres de metal en relieve. El procedimiento de la fotografía, fue la forma en la que los inventores buscaron superar esta dificultad.²¹ Por lo tanto, se entiende a la fotocomposición como la impresión de textos mediante procedimientos fotográficos. Esta tecnología se utilizó en nuestro país hasta la década de lo 90', cuando comenzó el cambio a la autoedición o *desktop publishing* (DTP), que consiste en el diseño por computadora. Según Pescatore (2013) este cambio trajo aparejado principalmente:

- un aumento exponencial en la producción de manuales escolares.
- una mejora en la calidad gráfica de los libros gracias a nuevas formas de tratamiento de las imágenes y los textos.

Gracias a la nueva tecnología, las editoriales pudieron incrementar exponencialmente la cantidad de manuales escolares (tanto en novedades como en reediciones). De acuerdo a datos del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC, 2013), Argentina era en 2012 el cuarto país iberoamericano (detrás de España, Brasil y México) con mayor cantidad de títulos editados. Según la Cámara Argentina del Libro (CAL), 3.047 entidades editaron libros durante 2012, 338 más que en el año anterior.

²¹ Rudolf Hell dotó a las máquinas de la capacidad de componer páginas a partir de matrices fotográficas o negativos de letras para producir cintas fotográficas compuestas por la acción mecánica de la fotocomponedora: de ahí el nombre de fotocomposición.

Asimismo, la autoedición permitió mejorar el diseño de los mismos, y modificó la relación texto-imagen (Pescatore, 2013). Con la técnica de fotocomposición, el libro podía verse completo recién una vez que se imprimía. El proceso de diseño de un manual escolar suponía la realización de un cálculo tipográfico que permitía saber la cantidad de texto que podía entrar en una página. Una vez calculada la cantidad de espacio, el texto hecho con máquina de escribir se enviaba a fotocomponer. Luego, el proceso seguía de la siguiente manera:

La fotocomposición consistía en transferir a un papel fotosensible, por medio de un láser, el texto mecanografiado. (...) El papel resultante con el texto compuesto debía armarse para conformar las dobles páginas. Se lo recortaba y pegaba en cartones. Las correcciones de los errores se realizaba componiendo la frase, cortando y volviendo a pegar con el texto ya corregido. Se dejaba el espacio libre para la colocación de las imágenes, que estaban en slide o en papel fotográfico. Estas se matrizaban (es decir, se ponían en un ampliadora fotográfica para ver su proporción y encuadre) y se las remitía en un sobre junto con el original del texto. Luego se copiaba una película de acetato fotosensible que reunía texto e imagen (Pescatore, 2013: 41).

En base a la descripción del proceso que hace Pescatore (2013), podemos inferir que el texto determinaba el tamaño de las imágenes. En la instancia de matizado se dejaba el espacio destinado a las imágenes, y se indicaba el tamaño y encuadre de las mismas, para que, posteriormente, en un taller de fotocromía, se ensamblaran texto e imagen para conformar el original para impresión. El paso a la autoedición permitió, entre otras cosas, la posibilidad de visualizar en pantalla todo el libro completo antes de su impresión, hacer pruebas de forma inmediata y efectuar correcciones. El cálculo tipográfico para calcular la cantidad de texto, que en el sistema anterior era indispensable, cayó en desuso debido a la facilidad con que en la computadora podía previsualizarse su cantidad en forma inmediata. Ahora, a los autores y editores les resulta más práctico escribir un texto y luego ajustarlo, una vez visualizado en la computadora. A partir de la autoedición ya no es la cantidad de texto lo que determina el tamaño de las imágenes sino que cantidad de texto y tamaño de imágenes se van ajustando a medida que se van observando las páginas en la computadora.

IX. Continuidades y rupturas

Comenzamos este capítulo diciendo que el libro es un objeto que se produce y consume como cualquier otra mercancía, y que por ello era importante dar cuenta de aspectos que afectarían a sus condiciones de producción. Pero, el libro es un “objeto de doble faz”, puesto que, por su naturaleza tanto económica como simbólica, es al mismo tiempo mercancía y significación (de Diego, 2012). Como parte de la industria cultural, el mercado editorial participa en la producción de ideas y símbolos, al mismo tiempo que es un sector económico como cualquier otro. Considerando la doble condición de las industrias culturales, en tanto factoría productiva y factoría simbólica, un tema para nada menor es quiénes producen qué, cómo, dónde y para quién. En este sentido vale recordar:

Las ideologías expresan desde su formación la división del trabajo (...) Están, por eso, doblemente determinadas: "deben sus características más específicas no sólo a los intereses de clases o de fracciones de clase que ellas expresan", "sino también a los intereses específicos de aquellos que las producen y a la lógica específica del campo de producción (Canclini, 1990: 20).

En Argentina, las transformaciones tecnológicas, culturales, económicas, políticas y sociales que atravesaron los tres períodos analizados generaron la aparición de nuevos actores y de nuevas formas de producción cultural y simbólica. A lo largo de esos años, el mercado editorial (y por ende, la producción de manuales escolares) se vio afectado por estos procesos que modificaron sus tradicionales estructuras de funcionamiento y sus lógicas de propiedad, producción y consumo, en los cuales evidenciamos rupturas y continuidades.

Continuidades: Como se dijo anteriormente, los años noventa implicaron un proceso de compra y concentración de editoriales nacionales por parte de conglomerados extranjeros, lo cual se tradujo en nuevas formas de trabajo en base a las directivas de las casas matrices. Esta concentración y transnacionalización en el mercado de editoriales dedicadas al libro escolar que comenzó en los 90' continuó, aunque en menor medida, en los años posteriores. Según el informe de CEP (Centro de Estudios para la Producción), en el año 2005, las principales empresas seguían siendo Santillana, Ángel Estrada, Ediciones SM, Kapelusz, Aique y A-Z. Si bien a partir del 2001-2002 comenzó un proceso de surgimiento de nuevas editoriales o editoriales independientes, estas se dedicaron principalmente a producir otro tipo de literatura. A excepción de casos como Tinta Fresca, las principales editoriales encargadas de producir manuales escolares en los 90', continuaban siendo las mismas en el 2006. Los manuales que conforman el corpus de análisis pertenecen a estas editoriales y la

mayoría son de capitales extranjeros (a excepción de Puerto de Palos, Angel Estrada y A-Z). Este proceso de transnacionalización y concentración que sigue vigente, limita la oferta de manuales escolares y amenaza el acceso por parte de los alumnos a múltiples y diversas voces.²²

Por otra parte, se evidencia una continuidad en el proceso de incorporación de nueva tecnología al proceso de producción de libros. Paulatinamente, las distintas editoriales fueron abandonando la fotocomposición para volcarse hacia la autoedición, lo que les permitió publicar más ejemplares y tener mejor calidad en la impresión de las imágenes.

Rupturas: Asimismo, durante estos tres períodos identificamos tendencias contrapuestas. Por un lado, la preocupación por el pasado reciente de los reformadores de la Ley Federal y su incorporación creciente en los manuales escolares, fue a contrapelo de la política de “Reconciliación Nacional” llevada a cabo por el menemismo. Va a ser recién en el 2003, cuando al anularse las leyes de impunidad, las políticas de memoria por parte del Estado comienzan a estar en consonancia con las preocupaciones planteadas por los reformadores de 1993. Estas preocupaciones se mantuvieron y se acrecentaron en la Ley de Educación Nacional de 2006, que marca el final del recorte temporal establecido para este análisis.

El manual escolar es un producto complejo puesto que constituye la condensación en un objeto de numerosos intereses y regulaciones (Johnsen, 1996), y es en la materialidad del libro en donde pueden rastrearse marcas o huellas de dichos entrecruzamientos.

²² Actualmente, tecnologías como internet permiten a los alumnos acceder más fácilmente a otro tipo de materiales. Pero en Argentina, su uso no se generalizó hasta principios del siglo XXI.

Capítulo 2: Imágenes de la dictadura en manuales escolares

En este capítulo realizaremos un recorrido por las principales características de las imágenes presentes en los manuales escolares que conforman el corpus. En este apartado, se tomarán en cuenta todas las imágenes (fotografías, ilustraciones y reproducciones) y serán analizadas desde *aspectos formales*: como cantidad, tamaño, ubicación, formato y tipo.

Si bien las elecciones gráficas, pedagógicas e ideológicas que toma cada editorial, dan como resultado productos distintos, al mismo tiempo presentan ciertas características comunes. De este modo, analizaremos similitudes y diferencias entre los distintos ejemplares, en base a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de imágenes forman parte de las páginas dedicadas a la última dictadura? ¿Cuántas hay? ¿Cómo aparecen dichas imágenes? ¿Cómo se distribuyen en el espacio? ¿Cuáles son sus principales características?

X. Análisis de aspectos formales:

La cantidad de imágenes: un estilo de época y un argumento de mercado

La Ley Federal de Educación significó para las empresas editoriales una oportunidad para renovar ediciones y vender nuevos ejemplares. Entre las muchas modificaciones que se efectuaron en estos manuales renovados, las imágenes, que ya venían ganando espacio en todo tipo de publicaciones (gracias a las últimas tendencias en diseño editorial, las nuevas tecnologías y al abaratamiento de los costos de impresión) pasaron a considerarse a como un elemento fundamental.

Esta proliferación de imágenes en los manuales escolares se inscribe también en el marco de los procesos de descentramiento, diseminación y transformación en los modos de circulación del saber que describe Martín-Barbero (2003) en la actualidad. Con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el saber se sale de lo que fue su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Pero el texto electrónico no reemplaza al libro sino que viene a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes. De este modo, se deslocaliza el saber en relación con el espacio escolar y aparece la hipertextualidad

como nuevo modelo de organización y aprendizaje (Martín-Barbero, 2003).²³ Teniendo en cuenta este descentramiento, los libros tienen que poder “entrar por los ojos” para poder competir con otros productos de la industria cultural (Alvarado, 1994), especialmente cuando están destinados al público infantil. Los libros, cada vez más, necesitan presentar un diseño llamativo para sobresalir entre los demás medios de comunicación, que proponen otros modelos y otras estéticas a los niños. El diseño, el color y las técnicas de reproducción de las ilustraciones o fotografías, comenzaron a constituir desde la década de los 90' algunos de los principales argumentos de venta y se volvieron factores determinantes desde el punto de vista comercial. Pero los manuales no sólo deben tener que llamar la atención de los alumnos sino, principalmente, la de los docentes, quienes en definitiva son los que deciden sobre la utilización de estos recursos en el aula.²⁴ Así, “las editoriales compiten por ofrecer a los docentes un producto anclado en la actualización de contenidos, profusamente ilustrados y con una diagramación atractiva” (Saab, 1997).

En el marco de esta tendencia, en la mayoría de los manuales escolares los textos escritos, aunque siguen siendo centrales, ya no ocupan un lugar tan importante como en el pasado. En los libros que conforman el corpus, de 106 páginas que hacen alusión al período dictatorial, tan sólo 4 están constituidas solamente por texto y carecen de todo tipo de imagen o ilustración. En la relación texto-imagen, se evidencia un promedio de una o dos imágenes por página.

²³ La circulación de los saberes se produce por fuera de la escuela y de los libros (descentramiento) y se difuminan las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común (diseminación) (Martín-Barbero, 2003).

²⁴ Para Pescatore (2013) los libros de texto escolares son diseñados para satisfacer más las demandas de los docentes que la de los alumnos. Su tesis “se apoya en la hipótesis de que, para las editoriales, la figura del docente es el “lector modelo” (en el sentido que le da Eco al concepto) en la actual producción de textos escolares” (2013: 13).

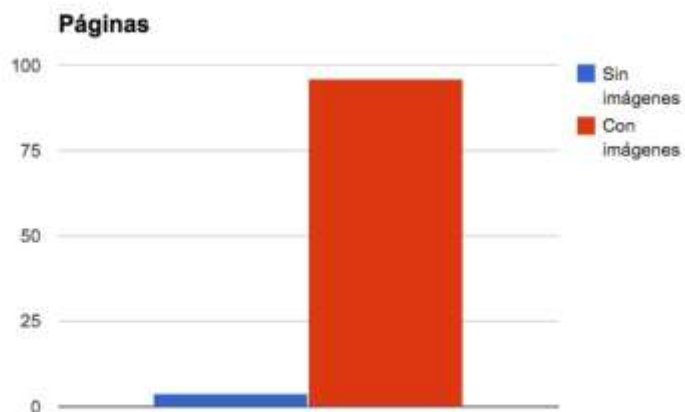


Gráfico 3 - El 96% de las páginas de los manuales escolares consultados tienen imágenes.



Imagen 1 – Páginas correspondientes a manual de Ciencias Sociales, Aique Grupo Editor, 2004. El 96% de las páginas analizadas presentan al menos una imagen.

La incorporación creciente de imágenes en manuales escolares, dio lugar a una nueva retórica, que reduce la importancia del texto (aunque no del todo) y hace evidente la influencia de otros soportes (Escolano, 1998).²⁵ Esta tendencia creciente

²⁵ “La textualidad de los manuales más recientes incorpora nuevas formas de representación, que incluyen el cartel, el collage, la fotografía, el grafismo, los diseños informáticos, la ilustración impresionista, las tramas de color, los fondos

de incorporación de imágenes se puede observar comparando los manuales publicados en la década de los 90' o a principios del siglo XXI, frente a los más actuales, donde la cantidad de imágenes es mucho mayor. Los cambios en la visualidad contemporánea (marcada por su carácter múltiple y disperso) afectaron el diseño del libro escolar. Si el esquema visual de una página de un manual escolar denominado de *primera generación*, se componía de un texto principal claramente dominante y ninguna o pocas imágenes, en el esquema de una página de un manual de *segunda generación*, el texto principal pasa a tener una dominancia relativa.



Imagen 2 – Página correspondiente a manual de Ciencias Sociales, Kapelusz, 2000.



Imagen 3 – Página correspondiente a manual de Ciencias Sociales, Santillana, 2005.

Otro aspecto a resaltar en estos manuales de segunda generación, es que a pesar de que en la época de la dictadura la práctica de la fotografía se realizaba mayormente en blanco y negro, casi la mitad de las fotos presentes en los manuales escolares son a color. Esto se inscribe también, en una tendencia general de presencia progresiva del color en todo tipo de publicaciones gráficas. Del inicial blanco y negro de las imágenes, los manuales pasaron por las diferentes variantes de la bicromía, tricromía y cuatricromía hasta llegar a la actual riqueza de colorido y de calidad que les caracteriza, especialmente en el caso de las editoriales con mayor presencia en el mercado escolar, que son las que por sus mayores tiradas pueden hacer frente al encarecimiento que esta profusión de colores comporta.

contextuales y otros modos de expresión icónico-plástica. Ello ha dado origen a una nueva retórica, cuyas reglas no siempre son explícitas, que afecta a toda la textualidad" (Escolano, 1998:142).

Tamaño y ubicación: el sistema reticular

Dentro de cada manual escolar, el tamaño y la ubicación de las imágenes dependen de lo que se conoce como *retícula de base*. Por lo general, el diagramador del libro es el encargado de hacer la maquetación, o sea, establecer la disposición de los distintos elementos (texto, titulares, imágenes, etc.) dentro del plano de la página. Para ello, establece una retícula, cuya función es la de imponer un orden, una uniformidad y una coherencia a la distribución de los distintos elementos y conseguir un equilibrio estético entre ellos. La retícula es la estructura interna invisible del libro. Mediante un conjunto de líneas imaginarias divide a la página en unidades o bloques de espacio, que sirven de guía para la colocación de los elementos.

En los manuales escolares consultados, la retícula más común es la de dos columnas. En este tipo de diagramación, una opción muy utilizada consiste en destinar una de las columnas a los textos y otra a las imágenes. Texto e imágenes también pueden combinarse en una misma columna y la distribución en dos columnas puede ser dividida, nuevamente, en una página de cuatro columnas.



Imagen 4 - Ejemplo de retícula de dos columnas. En este caso, texto e imagen comparten una misma columna. (Página de manual Ciencias Sociales, Aique Grupo Editor, 2006).



Imagen 5 - Ejemplo de retícula de dos columnas, una destinada a las imágenes y otra al texto. (Página de manual Ciencias Sociales, AZ Editora, 2005).



Imagen 6- Ejemplo de cómo una retícula de dos columnas puede dividirse en una de cuatro. (Página de manual Ciencias Sociales, Aique Grupo Editor, 2004).

La retícula proporciona una estructura a la página y transmite sensación de orden, frente a algo desestructurado o caótico. La retícula hace también que la lectura se efectúe con mayor rapidez, se visualicen los contenidos a distancias más lejanas y se retenga con más facilidad la información. En general, cuando el número de columnas es par se consigue una distribución más equilibrada en la página, aunque puede resultar carente de originalidad. Un número impar de columnas en la retícula suele proporcionar un estilo diferente e incluso más original pero, por otra parte, puede resultar más difícil conseguir un cierto nivel de equilibrio. El principal desafío en la

instancia de la maquetación consiste en tratar de romper con la monotonía que impone la estructura reticular. Dependerá de la creatividad del diseñador para utilizar los distintos recursos disponibles, la posibilidad de lograr un equilibrio entre el orden de la retícula y un diseño atractivo. Una forma de aportar más dinamismo a la página puede ser utilizar las imágenes de manera más flexible, invadiendo varias columnas o, incluso, superando los límites de las retículas. El espacio que delimitan las columnas se llama campo reticular. Los campos reticulares pueden juntarse para formar otros mayores. Por ejemplo, esto suele ser muy utilizado cuando se quiere destacar una imagen mediante su tamaño (ver Imagen 7).



Imagen 7– Una imagen puede ocupar varias columnas para destacar su importancia. (Página de manual de Ciencias Sociales, Santillana, 2002).

En los manuales consultados, por lo general, el ancho de las imágenes no suele coincidir con las columnas del texto, invadiendo parte de los espacios en blanco. Los espacios en blanco se denominan márgenes y sirven de descanso para la vista.²⁶ En las páginas analizadas, la mayoría de las fotos ocupan parte de dicho espacio rompiendo, de cierta manera, la simetría de la composición (ver Imagen 8).

²⁶ Los espacios destinados al margen no sólo responden a motivos estéticos sino también a razones técnicas: el corte de las páginas varía normalmente entre 1 y 3 mm, a veces hasta 5 mm. Es una buena práctica dejar este margen de seguridad en blanco para evitar que en el momento del corte, se pierda una parte del texto o de una fotografía.

margen

columna de texto

Portada del
diario "La Razón"
del 24 de marzo
de 1976.



lares; para muchos de sus dirigentes, el golpe de Estado no solo era inevitable, sino hasta deseable. La violencia guerrillera continuaba y, según un informe militar, seiscientos ochenta y siete personas fueron asesinadas por la guerrilla a lo largo de la década de 1970, en su mayor parte efectivos militares o policiales; a su vez, durante 1975, trataron de ocupar diversas unidades militares. Todavía no es del todo claro qué magnitud llegaron a tener estas organizaciones armadas, pues mientras altos jefes militares señalaron que tenían entre cinco y diez mil miembros, otros cálculos indican que no superaban los mil quinientos.

La represión era desplegada por la Triple A, que ya había cobrado casi un millar de víctimas. Durante 1975 se sumó la represión militar y hacia marzo de 1976 se redujo enormemente su capacidad de acción. Pese a ello, la represión a "la subversión" fue el primer objetivo del régimen militar y recién estaba en sus comienzos.

Imagen 8 - Ejemplo de cómo las imágenes invaden el espacio del margen.
(Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Estrada, 2005).

¡Error! Marcador no definido. En otros casos, la imagen no sólo invade el espacio del margen, sino también la columna que corresponde al texto (ver Imagen 9). En base a su experiencia como diseñador de libros escolares, Pescatore afirma que este tipo de recurso a veces no suele ser muy bienvenido por los editores, puesto que se considera que puede generar confusión en los alumnos y docentes acerca de los límites de la imagen y del texto.²⁷ En el caso de la Imagen 9, es permitido porque la fotografía sigue la línea recta de la columna de texto. Pero si la fotografía estaría levemente inclinada respecto a la caja de texto o el texto estaría contorneado²⁸, esta forma de presentar a la imagen en la página probablemente sería rechazada, porque dispondría un recorrido irregular al texto (ver Imagen 10).

²⁷ Entrevista realizada por la autora en febrero de 2014.

²⁸ Contornear o ceñir texto alrededor de una fotografía significa crear alrededor de la imagen un límite que sigue los contornos de la misma y evita que se superponga con el texto. En otras palabras, el texto sigue la forma de la imagen. Por lo general, este recurso es utilizado cuando las imágenes tienen límites irregulares.

columna de texto

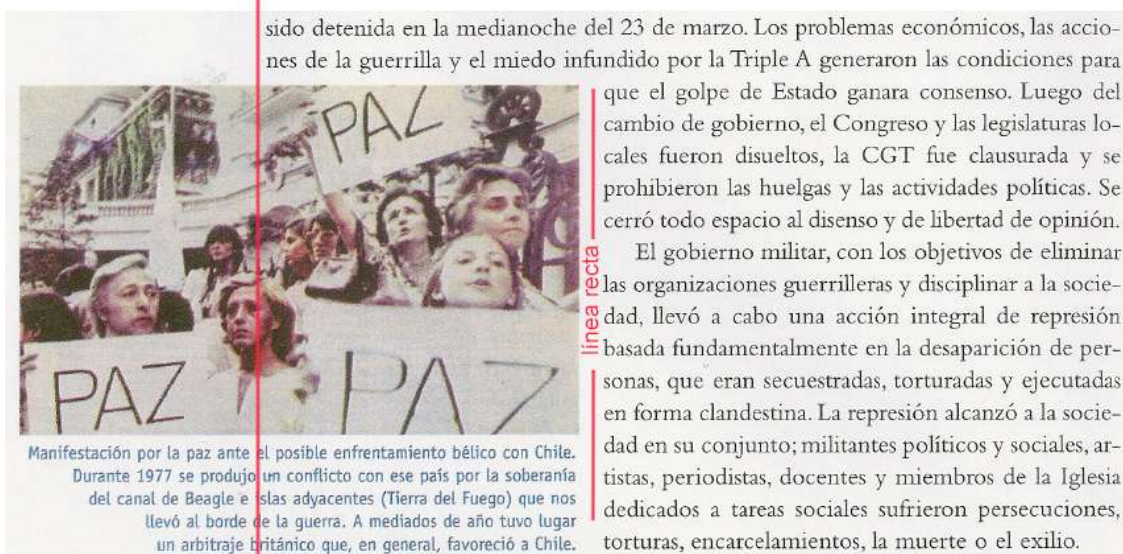


Imagen 9- Muchas fotografías invaden la columna de los textos. En este caso, la fotografía sigue en línea recta al texto. (Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Kapelusz, 2006).



Imagen 10- Ejemplo de cuando una fotografía invade la columna del texto, pero en forma irregular. Este recurso suele ser rechazado por los editores. (Imagen extraída de Internet).

Más allá de algunos matices, los manuales que conforman el corpus presentan un estilo común en cuanto a la forma de presentar a las imágenes. En la mayoría de los casos, en las páginas impares, las fotos se ubican en la zona superior de la hoja, a la derecha. Por el contrario, en las pares, se ubican en la zona inferior de la hoja, a la izquierda. Esto se basa en códigos de lectura establecidos, según los cuales la lectura en las sociedades occidentales se produce de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. En el caso de las páginas impares, las fotos adquieren una gran importancia por su ubicación, puesto que es lo primero a lo cual se dirige la mirada.



Imagen 11 – En las páginas impares las fotos se ubican en la zona superior de la hoja y a la derecha. (Izquierda: Página de manual de Ciencias Sociales, Puerto de Palos, 2001. Derecha: Página de manual de Ciencias Sociales, Aique, 2004).



Imagen 12 - En las páginas pares las fotos se ubican en la zona inferior de la hoja y a la izquierda. (Izquierda: Página de manual de Ciencias Sociales, Aique, 2004. Derecha: Página de manual de Ciencias Sociales, A-Z Editora, 2005).

Entre texto e imagen se plantean relaciones significativas. No es lo mismo presentar primero una ilustración y luego el texto, que poner primero el texto y luego la ilustración. El recorrido visual es diferente, y la captación del texto escrito o la imagen

se ven influenciadas la una de la otra. Tampoco significa que con el sólo hecho de colocar uno primero y otra después, la vista quede sujeta a este ordenamiento, sino que se influyen mutuamente.

Otro aspecto a resaltar es que, por lo general, las imágenes están bien diferenciadas del texto. Las mismas se encuentran próximas en la página, aunque casi nunca se superponen. Algunas excepciones se presentan en las portadas de dos manuales de Santillana (ediciones 2001 y 1998).²⁹ En estas portadas, se pueden observar en cada caso a dos fotografías superpuestas en uno de sus vértices, sugiriendo una relación entre las mismas. Gracias a esta superposición, la mirada realiza un recorrido de ida y vuelta entre una imagen y la otra. La primera portada (Imagen 13) presenta dos fotos: una que muestra edificios altos, modernos, barcos, el río; y otra, que muestra una zona más bien rural con casas bajas. Por los epígrafes y por nuestro “saber lateral”³⁰ podemos identificar que la primera fotografía fue tomada en una de las zonas más exclusivas de la Capital Federal, Puerto Madero, y la segunda en una villa miseria ubicada en la provincia de Buenos Aires. La relación que se plantea entre las fotos es de contraste. Por un lado, un barrio adinerado de la ciudad, y por el otro, una zona con casas de material. En la segunda portada (Imagen 14), se puede observar una toma aérea de una multitud en Plaza de Mayo y, en la otra, a los miembros de la Junta Militar. En este caso, la relación que se plantea entre las fotografías también es de contraste: por un lado, la dictadura y, por el otro, los festejos por la vuelta de la democracia. De una edición a otra del manual escolar (la Imagen 14 corresponde a 1998 y la Imagen 13 a 2001) se modificaron las fotografías, pero se mantuvo invariable el recurso de la superposición de imágenes.

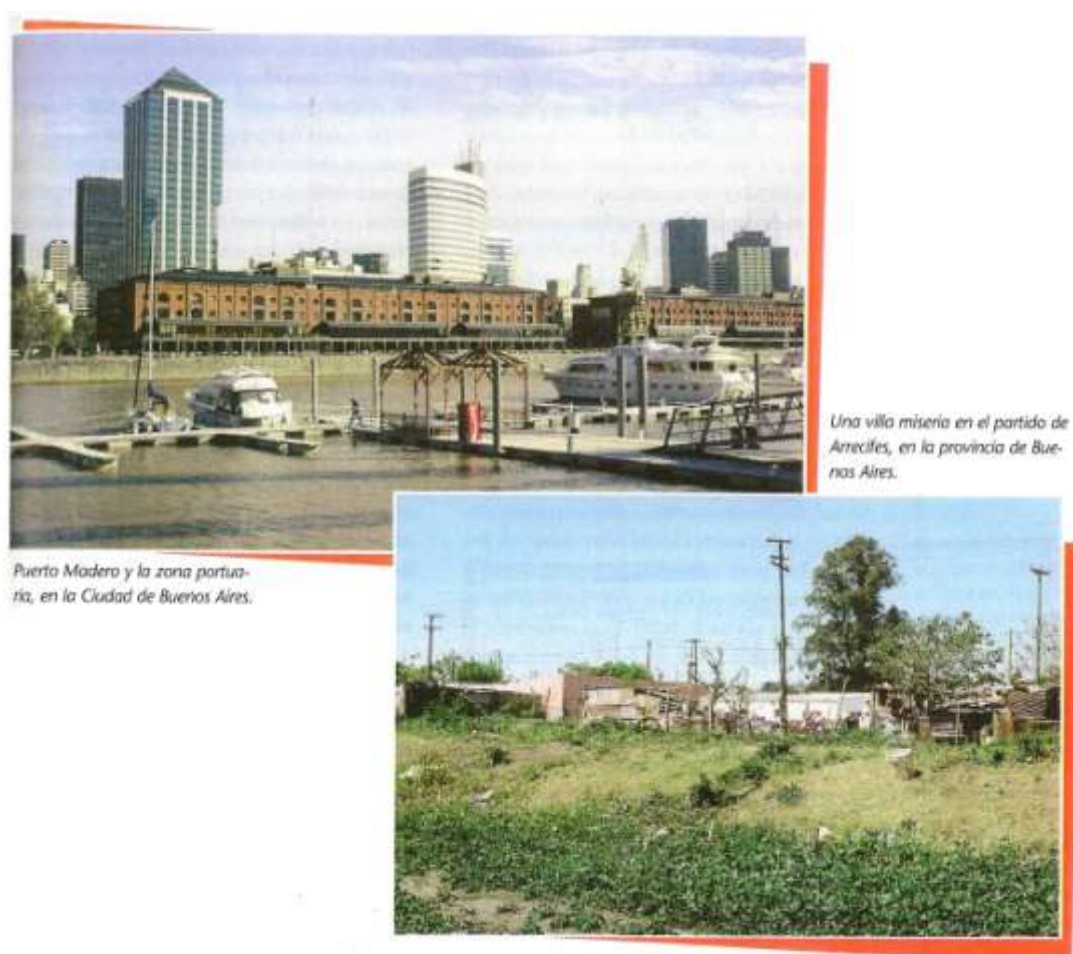
²⁹ Por lo general, cada nuevo capítulo dentro del manual escolar se inaugura con una portada. En estas portadas las imágenes suelen tener más importancia que en el resto de las páginas.

³⁰ A menudo el espectador pone en juego lo que Schaeffer (1990) llama una “saber lateral”, informaciones que se adhieren a la imagen. El observador proyecta sus conocimientos previos sobre lo que observa en la imagen.

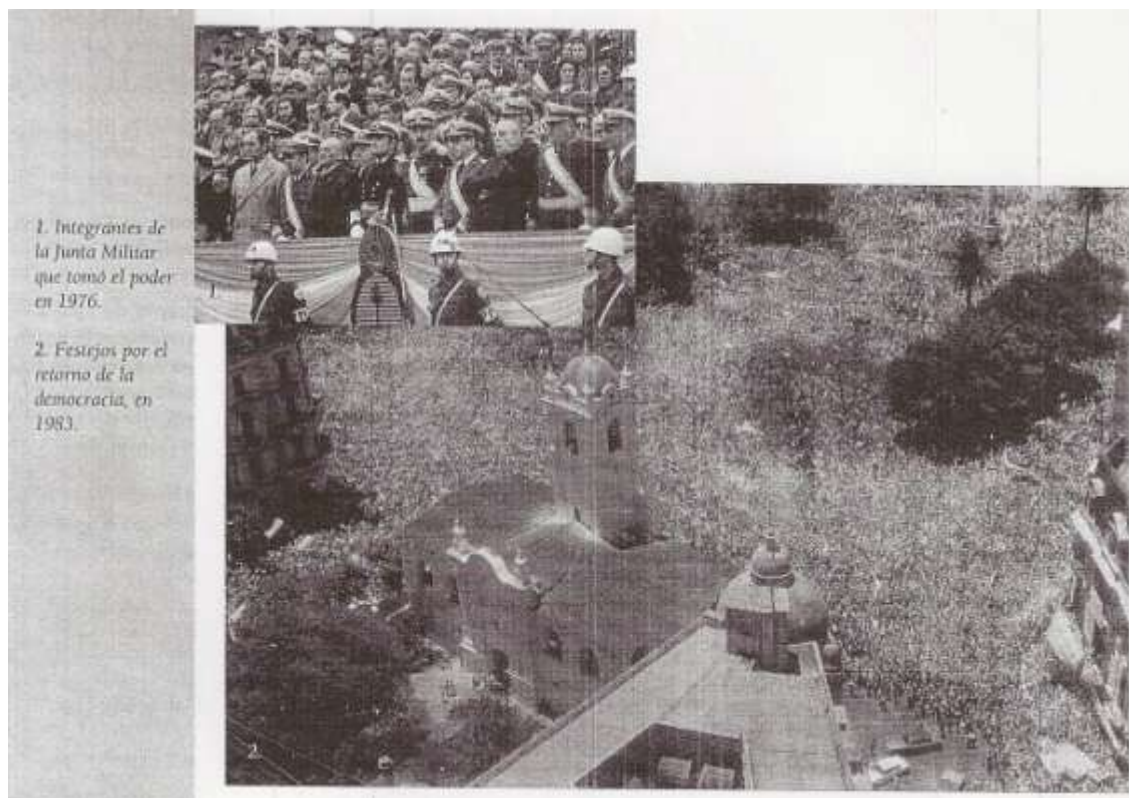


Imagen 13 – Portada de manual escolar (Ciencias Sociales, Santillana, 2001).

Imagen 14 - Portada de manual escolar (Ciencias Sociales, Santillana, 1998).



Ampliación de la Imagen 13.



Ampliación de la Imagen 14.

En la portada de la Imagen 14, a pesar de que las fotografías fueron tomadas en momentos distintos (1976 y 1983), la combinación de las mismas connota - en términos de Barthes (1982) - otros sentidos posibles. La dirección de la mirada y la orientación de los cuerpos de los miembros de la Junta Militar hacia el margen izquierdo de la página, da la impresión de que le dan la espalda a la multitud concentrada en la Plaza de Mayo. Esta idea de los militares de “espaldas al pueblo” que se construye a partir de considerar las imágenes en conjunto, permite pensar en cómo el significado de una fotografía puede modificarse en relación con las otras. Asimismo el tamaño de las dos fotografías no es idéntico. La de los militares es más pequeña, lo cual a primera vista podría suponer que es un fragmento recortado y ampliado de la foto mayor (la de la gente festejando en la Plaza de Mayo). Es necesario que el lector se remita al nivel textual para asegurarse que fueron tomadas en momentos diferentes: los epígrafes y el título del capítulo, anclan el sentido y evitan rápidamente que se produzca esta lectura incorrecta de las imágenes.

En cada portada, la falta de un espacio de separación entre las fotografías invita a pensarlas como una *unidad visual*. La unión por los vértices de las imágenes sugiere relación, continuidad, como si fueran “dos caras de una moneda” o “dos lados de un papel”: diferentes, pero inseparables. Si se considera a la Imagen 14 de este

manera, se puede pensar (a partir de las fotos) en la relación dictadura/sociedad civil, en el sentido de que toda dictadura necesita un consenso tácito de la sociedad para acontecer.³¹ En el caso de la otra portada (Imagen 13) una de las lecturas posibles es pensar, a partir de lo que muestran las imágenes y su vinculación, a la relación riqueza/pobreza, progreso/desigualdad como dos caras de un mismo proceso, es decir, un aspecto como condición del otro. Leídas conjuntamente, las imágenes pueden tomar un significado diferente de aquella que hubieran tenido aisladamente. La interacción de dos o más fotografías va a determinar un significado que está más allá de lo que ofrecen independientemente. La sintaxis está dada por el significado que adquiere el conjunto de las imágenes, a través de las relaciones que se establecen entre ellas. Estas fotografías producen lo que Cruder (2008) denomina “efectos de repertorio”, puesto que consolidan marcos conceptuales que no necesariamente habían sido previstos por el plan de publicación y colaboran con la instalación de otros sentidos alternativos. Desde esta perspectiva, de manera paradójica, se puede pensar a las imágenes, a partir de lo que “muestran”, como parte del currículum oculto.

Formato de las imágenes

En los manuales consultados, casi todas las fotografías mantienen el formato cuadrado original. El formato de una imagen es la relación existente entre sus lados verticales y horizontales. El horizontal, donde la anchura es más grande que la altura, es el formato más utilizado. Este expresa mejor la forma habitual que tiene nuestra visión de ver el mundo: de un lado a otro. Por el contrario, el formato vertical, donde la altura es superior a la anchura, suele resultar más agresivo y contundente. Nuestra visión horizontal natural es bloqueada y nos obliga a hacer un escáner de la foto de arriba a abajo (o viceversa) lo que exige una atención especial.

Sólo encontramos algunas excepciones en donde el formato de la fotografía original de la imagen no se respeta (ver Imagen 15). En estos casos, se produce un recorte de una foto para destacar y hacer hincapié en alguna persona u aspecto de una fotografía cuyo encuadre original era más amplio.

³¹ Para Gramsci (1967) la coerción por sí sola no basta para gobernar el Estado, es decir, que es insuficiente para asegurar un dominio estable de clase. La clase dominante ejerce su poder no sólo por medio de la coerción, sino además porque logra imponer su visión del mundo, una filosofía, una moral, costumbres, un “sentido común” que favorecen el reconocimiento de su dominación por las clases dominadas.



Imagen 15 – Ejemplo de recorte de imagen. (Página de manual de Ciencias Sociales, Estrada, 1998).

Tipo de imágenes

El término imagen refiere a una infinidad de conceptos (imágenes mentales, sensoriales, etc.). En esta investigación, nos referimos a las imágenes visuales y dentro de éstas, a las imágenes fijas presentes en los manuales escolares. Si bien los productos de distintas expresiones artísticas como las fotografías, los dibujos, las pinturas comparten la denominación de imágenes, es necesario diferenciarlos en dos grandes conjuntos: las imágenes icónicas y las imágenes icónicas-indiciales (Cruder, 2008). Las imágenes icónicas (como las pinturas o los dibujos) guardan con lo representado una relación de semejanza, mientras que las fotografías no sólo guardan una relación de semejanza, sino que también tienen algo de índice porque constituyen un resto (Fortuny, 2014). Algo efectivamente estuvo delante de la cámara y dejó su huella en el material sensible.³²

Según la relación que los signos tengan con un objeto, Charles Peirce distingue los índices, los iconos y los símbolos. Los iconos, tienen una relación de semejanza, en tanto se parecen al objeto que representan. Los índices, de continuidad, de contacto físico. Y en el caso de los símbolos, la relación con el objeto es convencional. Los diferentes tipos de signos pueden combinarse, en el caso particular de la fotografía, por ejemplo, se trata de un ícono (en tanto puede haber una relación de

³² Esto será ampliado y profundizado en el capítulo 5.

semejanza con el objeto) pero también es índice (Dubois, 2008) puesto que la fotografía se ve afectada por el objeto que representa, de manera tal que podemos decir que es un signo icónico-inicial.

En los manuales escolares analizados, de todas las imágenes que hacen alusión a la dictadura el 94% son fotografías (imágenes icónico-indiciales), mientras que el 6% restante corresponde a ilustraciones o caricaturas (imágenes icónicas). Consideramos que esto se enmarca, en un proceso de aumento del grado de iconicidad que los manuales escolares fueron adoptando en sus imágenes a lo largo del tiempo (Valls Montés, 2001), entendiendo por iconicidad al grado de semejanza existente entre la imagen y el objeto o la acción que representa. Y la fotografía suele tener mayor grado de semejanza con aquello que representa³³, que una pintura o un dibujo. Si bien sigue habiendo dibujos o esquemas simplificados en los manuales escolares, su presencia ha disminuido considerablemente.

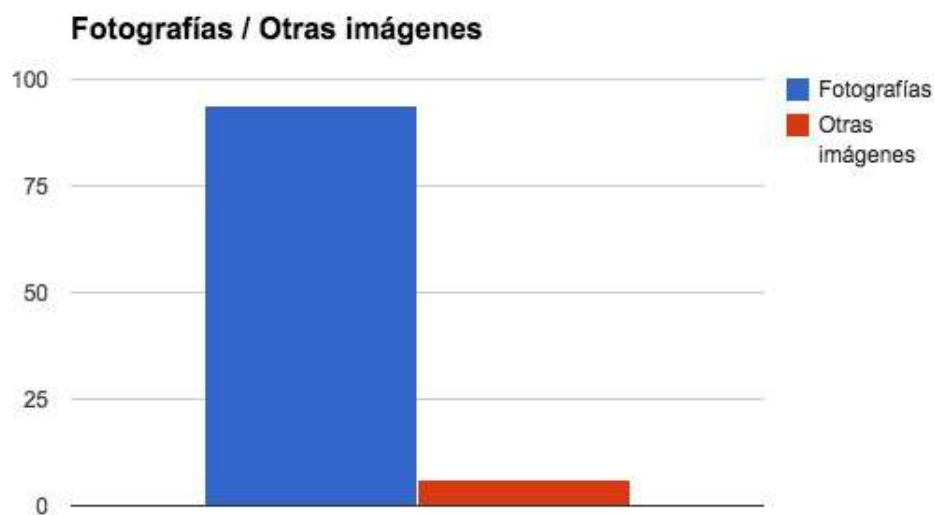


Gráfico 4 - El 94% de las imágenes presentes en los manuales escolares consultados son fotografías.

A pesar de que los documentos sobre los criterios de las editoriales son casi inexistentes, una serie de entrevistas publicadas en 1997 permiten conocer cómo las empresas editoriales entendían en aquel entonces que debían ser los nuevos manuales y especialmente qué se pensaba respecto de las imágenes. Según Carlos Silveyra de A-Z Editora: “por lo general, es mejor una foto de época de definición dudosa, que la versión libre de un dibujito” (en Saab, 1997). En consecuencia, en los

³³ Aquí es importante resaltar que la foto es ante todo índice (Dubois, 2008) y que puede o no parecerse a aquello que representa. Un claro ejemplo de ello son los fotogramas (fotografías obtenidas por simple acción de la luz, sin cámara fotográfica, colocando objetos directamente sobre el material sensible) que dan como resultado una imagen que parece más un juego de luces y sombras, que una imagen mimética o figurativa (Dubois, 2008).

manuales escolares las imágenes no sólo aumentaron en cantidad sino que también cambiaron sus características. Sauter y Rodríguez (2005) denominan a estos manuales como *de última generación*, puesto que consisten en libros con muchas imágenes y de gran calidad, que reducen notablemente la importancia del texto escrito.

Muchas de las imágenes presentes en estos libros son reproducciones de tapas de diarios o revistas. Para Alvarado (1994) se ha producido un “aggiornamiento” en el diseño de los libros escolares que puede apreciarse en una abundante ilustración (con privilegio por la fotografía), pero también en una tendencia a la reproducción de páginas de diarios y revistas, tapas de libros, etc, incorporando lo paratextual al discurso visual. Este tipo de imágenes permiten, por un lado contextualizar lo dicho por el texto y a su vez, mostrar el rol de la prensa en aquel entonces.



Imagen 16- Reproducciones de diarios y revistas de la época publicados en distintos manuales.

Asimismo, en este punto resulta conveniente hacer otras distinciones entre dos categorías de imágenes:

- Las imágenes concebidas o elaboradas específicamente para el manual, pensadas para un destinatario específico: los alumnos y los maestros.
- Las imágenes que no fueron creadas originalmente para el manual escolar. Imágenes que no tenían en su origen una destinación escolar, sino que fueron creadas para ser publicadas en otros soportes.

En las páginas dedicadas a la dictadura prácticamente todas las imágenes son imágenes del segundo tipo: imágenes que no fueron pensadas originalmente para ser parte de un manual escolar, sino que fueron realizadas y publicadas en otros contextos. Encontramos un solo ejemplo del primer tipo de imágenes: imágenes encargadas por las editoriales para ser publicadas en uno de sus manuales. Se trata de una ilustración que acompaña una cronología presidencial (Imagen 17). La misma presenta a un hombre, vestido con atuendos militares de gala, con una escarapela.

Por lo general, las imágenes que aparecen son fotografías (tomadas por fotoreporteros con fines ajenos al manual escolar), ilustraciones (hechas por encargo a dibujantes por parte de medios masivos de comunicación y publicadas en los principales diarios de la época) y reproducciones (de portadas de diarios, revistas, afiches de películas, flyers propagandísticos). Todas estas imágenes fueron sacadas de su contexto original, para ser incluidas en estas páginas. Si bien esta transposición es explicitada en algunos casos, especialmente en las ilustraciones, no sucede lo mismo en el caso de las fotografías.³⁴ Se podría definir a la transposición semiótica como la operación social por el cual una obra o un género cambian de soporte y/o de sistema de signos. En el caso de las imágenes, cuando esto sucede, cuando las fotos cambian de soporte, se produce una resignificación de las mismas, por el cambio significante en la dimensión material.



Imagen 17 – Cronología presidencial en manual de Ciencias Sociales, Kapelusz, 2006. Único ejemplo encontrado en el corpus de una imagen producida específicamente para el manual escolar.

³⁴ Esto será retomado y ampliado en el capítulo 5.

Aspectos como la cantidad, el tamaño y la ubicación de las imágenes, que influyen sobre la significación que se le da a su contenido, pueden responder tanto a criterios pedagógicos como a cuestiones de diseño editorial. La aplicación del sistema reticular busca lograr una unidad en la presentación de las informaciones visuales. La información dispuesta con claridad y lógica no sólo se lee con mayor rapidez y menor esfuerzo, sino que también se entiende mejor y se retiene con más facilidad en la memoria.

La organización interna de un libro de texto suele responder a ciertas reglas, con frecuencia no escritas, que dirigen la lectura (sin que el lector tenga verdadera consciencia de ellas). Dentro de estas reglas se encuentra la compaginación de los elementos, es decir, la forma en que se organizan en el espacio. Estos procedimientos asignan a las diversas partes un estatuto, generando una diferenciación de las actitudes por parte del lector mediante la jerarquización de los elementos, orientando en definitiva la lectura. El lector potencial deberá aprender a orientarse en esta red de lectura, pero su itinerario dependerá de su dominio sobre los diversos códigos que cada manual escolar pone en juego.

Capítulo 3: Fotos de la dictadura

Si bien en el capítulo anterior se consideraron para el análisis todas las imágenes sobre la dictadura militar, este apartado estará centrado específicamente en las fotográficas. Analizar las fotografías supone considerar sus aspectos de forma (disposición, ubicación, tamaño, formato), pero también de contenido: los sujetos y las acciones representadas. ¿Quiénes aparecen en las fotos? ¿Qué situaciones se representan?, son algunos de los interrogantes que se abordarán, como también la pregunta por lo *no representado*.

XI. Los motivos representados:

Para analizar los sujetos y situaciones representadas en las fotografías tomamos la diferencia entre tema y motivo de Segre (1985). Según el autor, la relación tema/motivo es equivalente a la relación entre una cadena y sus eslabones: un tema (como una cadena), se construye a partir de la combinación de diversos motivos (eslabones). En los manuales escolares consultados el tema *dictadura militar* se construye a partir de la combinación de dos motivos principales: las Madres de Plaza de Mayo y la guerra de Malvinas. Otro motivo que también aparece representado desde lo visual (aunque mas débilmente) son los integrantes de las Juntas Militares. Asimismo, se evidencian pocas imágenes que muestren aspectos del aparato represivo puesto en práctica por la dictadura militar.

El terrorismo de Estado: la violencia y su representación

“Me duelen los ojos, pero creo que veo un poco mejor”

Sebastián Salgado³⁵

Si bien los militares autodenominaron a su gobierno “Proceso de Reorganización Nacional”, lo que se impuso fue una dictadura que ejerció el terrorismo de Estado. Es decir: fue un gobierno que implementó una forma de violencia política que, usando los recursos del Estado, buscó eliminar a los adversarios (a quienes llamó “subversivos”) y amedrentar a la sociedad a través del terror. El uso sistemático de la violencia y su extensión contra objetivos civiles, determinó la inmediata suspensión de los derechos y garantías constitucionales y propició la aplicación de tácticas y

³⁵ Citado por Navas (2005).

procedimientos bélicos irregulares a toda la población. A través de una estructura ilegal y clandestina, que implicaba la desaparición forzada y la tortura de personas en centros clandestinos de detención, los militares llevaron adelante un plan de exterminio que les brindó el marco político más adecuado para terminar con las experiencias políticas que anhelaban la transformación social; y realizar profundos cambios en la economía, acallando por medios ilegales las voces de protesta.³⁶ Esta represión ilegal masiva por parte del Estado inauguró el período más violento de la historia argentina. El secuestro, la tortura y la muerte fueron los tres elementos básicos de la represión.

Entendiendo que en toda transmisión siempre hay ausencias, en las fotografías de los manuales escolares se registran pocas imágenes que tematicen la represión y la violencia ejercida por la dictadura. Esta ausencia puede deberse a diferentes motivos. En primer lugar, consideramos que es heredera de las políticas de ocultamiento de los crímenes que la dictadura militar cometió en aquellos años. El carácter clandestino del plan de exterminio³⁷ que fue puesto en práctica requería necesariamente la falta de su representación, especialmente de la fotográfica (Menajovsky, 2006). En este sentido, el Comunicado N°19 de la dictadura militar establecía:

“Se comunica a la población que la Junta de Comandantes Generales ha resuelto que sea reprimido con la pena de reclusión por tiempo indeterminado el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare comunicados o imágenes provenientes o atribuidas a asociaciones ilícitas o personas o grupos notoriamente dedicados a actividades subversivas o al terrorismo. Será reprimido con reclusión de hasta diez años, el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare noticias, comunicados o imágenes, con el propósito de perturbar, perjudicar o desprestigiar las actividades de las Fuerzas Armadas, de Seguridad o Policiales”.³⁸

³⁶ La implantación del terrorismo de Estado supuso no sólo la desaparición de miles de personas, sino también el desmantelamiento de los sindicatos, la proscripción de los partidos políticos, la censura de los medios de comunicación y de las expresiones artísticas y culturales.

³⁷ Durante la dictadura existió un plan sistemático que consistió en secuestrar, torturar y asesinar de forma clandestina a miles de personas. Los “grupos de tareas” (comandos integrados mayoritariamente por militares y policías de baja graduación) se dedicaban a los secuestros y luego trasladaban a los secuestrados a centros clandestinos de detención que podían estar en un cuartel, una fábrica o una comisaría, entre otros lugares. A partir de ese momento pasaban a ser desaparecidos porque nadie sabía dónde estaban. Los familiares y amigos los buscaban en comisarías, hospitales, pero nadie les daba información. Hoy, a través de numerosos testimonios brindados en procesos judiciales, sabemos que el destino de la mayoría de quienes estuvieron detenidos en centros clandestinos de detención fue la muerte. Aún se los continúa denominando desaparecidos puesto que hasta la actualidad muchos familiares no han podido recuperar sus restos. Una prueba más de la violencia de la época fue la apropiación de niños y niñas, hijos de las personas detenidas. Algunos de esos chicos fueron secuestrados junto a sus padres y otros nacieron durante el cautiverio de sus madres y fueron entregados a distintas familias ocultándoles su verdadero origen. Muchos de esos niños, hoy ya adultos, continúan sin conocer su verdadera historia.

³⁸ En diario La Prensa, 24 de marzo de 1976.

Mediante el terror, la censura y la violencia, los militares buscaron asegurarse de que no quedaran registros y mucho menos visuales. A pesar de ello, muchos fotógrafos (principalmente fotoperiodistas) siguieron sacando fotografías de lo que sucedía en el país y guardaban el material puesto que no podían publicarlo. “La censura actuaba más que nada sobre lo que se imprimía, habiendo menos control en general en las redacciones sobre los negativos que se desechaban” (Gamarnik, 2011a: 2). Debido a que muchas de estas imágenes quedaron en manos de los fotógrafos y no fueron publicadas, son desconocidas o resultan de difícil acceso para los editores y autores de manuales escolares. La censura y el olvido deliberado al que fueron sometidas muchas de estas imágenes, hicieron que el volumen disponible de estas fotografías sea menor.



Imagen 18 – Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Aique, 2004. No se presenta información sobre su autoría o procedencia.

Epígrafe: “En la multitudinaria marcha del 16 de diciembre de 1982, predominaron duras consignas antidictatoriales que acusaban a los “milicos asesinos” y pedían “paredón para todos los milicos que vendieron la nación”. Cuando los manifestantes ocuparon la totalidad de la Plaza de Mayo, la policía lanzó gases lacrimógenos y se lanzó sobre la multitud con sus caballos. Desde un automóvil, fuerzas de seguridad sin uniforme balearon a un manifestante, el trabajador Dalmiro Flores, que cayó muerto frente al Cabildo”.

En los manuales consultados encontramos unas pocas fotos que hacen alusión a la represión y la violencia. Una de ellas es la Imagen 18, la cual no cuenta con información acerca de su autor o de su procedencia. En esta imagen puede observarse a un hombre acostado boca abajo en la calle, sobre la senda peatonal. Una decena de personas observan la escena. Una le toca el brazo y otra le está sacando una fotografía. En este caso, gracias a los datos aportados por el epígrafe, sabemos que la foto fue tomada a finales de la dictadura (el 16 de diciembre de 1982), en el contexto de una marcha multitudinaria con duras consignas antidictatoriales. En relación a este tipo fotografías, Cora Gamarik (2011a) destaca a 1982, con Galtieri como presidente de facto, como un año paradigmático por ser el momento en el cual la represión comienza a hacerse *pública*. Si bien la prensa seguía recibiendo presiones por parte de los militares, algunos diarios empezaron a expresar tímidamente sus críticas, haciendo más visibles las manifestaciones y protestas en las calles. Paradójicamente, para la autora, cuando lo peor de los secuestros y desapariciones ya había sucedido, la represión hacia los fotógrafos comenzó a ser sostenida y sistemática: “los reporteros comienzan a ser buscados especialmente por la policía en las manifestaciones, son golpeados y muchas veces detenidos. Les quitan y velan sus rollos y les rompen o roban los equipos” (Gamarnik, 2011a: 7). En 1982, la censura y autocensura de los medios ya no era suficiente, también había que impedir la producción de estas fotografías atacando a los fotógrafos. De este modo:

La primera reacción espontánea que tuvieron los reporteros frente a esto fue usar sus cámaras y su oficio como estrategia de defensa. Cada vez que veían que le estaba pasando algo a un compañero, corrían a sacar fotos de lo que estaba sucediendo. Algunas de las imágenes memorables de aquella época son las que sacaban de sus propios colegas siendo perseguidos o golpeados por la policía (Gamarnik, 2011a: 10).

En base a lo postulado por Gamarnik (2011a) no es casual, entonces, que todas las fotos de este tipo que encontramos en los manuales que conforman el corpus sean de 1982. La Imagen 18 pone en escena no sólo la represión por parte de la dictadura sino también la importancia del registro fotográfico, puesto que se puede observar cómo el mismo hecho es documentado, desde otro ángulo, por otro fotógrafo. En el caso de la Imagen 18, el epígrafe reconstruye lo acontecido desde el momento en que los manifestantes ingresaron a la Plaza de Mayo y brinda detalles de lo sucedido: un manifestante (Dalmiro Flores) murió al ser baleado por las fuerzas de seguridad. La imagen no muestra el momento de la represión, pero sí su resultado.

Esta fotografía puede calificarse como una imagen *violenta*, puesto que muestra a una persona asesinada.

Una de las preguntas que surgen a partir de la Imagen 18 es si este tipo de imágenes (que hacen alusión a la represión y la violencia ejercida por el terrorismo de Estado) son o pueden ser consideradas apropiadas para ilustrar manuales escolares, teniendo en cuenta que los destinatarios de los mismos suelen ser niños o adolescentes. Esto permite pensar en que la ausencia de imágenes en este tipo de materiales didácticos sobre la represión puede encontrar respuesta también en lo que denominamos como *fundamento ético-pedagógico*. Desde el fundamento ético-pedagógico, las imágenes consideradas violentas o extremadamente explícitas, no serían apropiadas para ser parte de un manual escolar y por ello deberían ser excluidas de estos repertorios fotográficos.

Algunos cambios de fotografías entre ediciones de manuales parecieran seguir este criterio. Por ejemplo, la editorial Aique, en su manual de Ciencias Sociales de 2004, publicaba una foto que mostraba la represión policial de una protesta (ver Imagen 19). En ella puede observarse cómo varios hombres uniformados intentan ingresar a la fuerza a un hombre en un camión celular de la policía. En el mismo manual, pero en su edición de 2006, esta foto fue reemplazada por otra, que muestra un monumento a los caídos en la Guerra de Malvinas en la ciudad de Buenos Aires (ver Imagen 20).



Imagen 19 – Publicada en la edición de 2004 (manual de Ciencias Sociales, Aique).



Imagen 20 – Publicada en la edición de 2006. (manual de Ciencias Sociales, Aique).

En la Imagen 19, la expresión del hombre que está siendo detenido en el centro de la imagen llama poderosamente la atención a quien la observa. La mirada se dirige, en un ir y venir constante, desde los policías al manifestante y del manifestante a los policías. Por otro lado, en la Imagen 20 (imagen que reemplaza a la 19),

prácticamente no se observa presencia humana. Una silueta diminuta aparece a lo lejos, a la izquierda de la fotografía. Cemento, monumentos y edificios llenan la composición. Si bien ambas fotos tematizan la violencia³⁹, en la segunda imagen se evidencia una deshumanización en sentido doble: desaparecen de la escena quienes la ejercen y las víctimas ya no tienen rostro.

En este punto resulta relevante retomar la pregunta de Susan Sontag (2003) sobre las imágenes que exhiben el dolor ajeno y la manera en que estas imágenes pueden generar distintos sentimientos como rebeldía, fomentar la agresividad o derivar en indiferencia. Así, la pregunta por la utilidad de las fotos que tematizan la violencia en los medios masivos puede trasladarse a la pregunta por la utilidad de la presencia de este tipo de fotos sobre la última dictadura militar en textos destinados a ser utilizados en el ámbito escolar. ¿Qué aportan al conocimiento este tipo de imágenes? ¿Son necesarias? ¿Generan más sensibilidad? ¿Ayudan a fomentar ciudadanos más comprometidos con la democracia?

Son imprevisibles los efectos que las imágenes de dolor, sufrimiento o muerte pueden provocar. Una manera de suavizar el impacto que puedan llegar a tener este tipo de imágenes, consiste en reemplazarlas por otras realizadas desde la producción cinematográfica. Esto se puede observar, por ejemplo, en un manual de Aique, en donde figura una imagen con el afiche de la película *Garage Olimpo*. En el afiche se observa, en primer plano, un retrato una joven con los ojos vendados.



Imagen 21 – Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Aique, 2004.

Epígrafe: “La película *Garage Olimpo*, estrenada en 1999, mostró el funcionamiento del aparato de exterminio de opositores montado por la dictadura militar. La trama de la película recreó la vida y la muerte de uno de los centros clandestinos de detención que había en la Ciudad de Buenos Aires, al que los militares llamaban El Olimpo, porque allí ellos eran los dioses que decidían sobre la vida y la muerte de los detenidos”.

La foto no sería más que un simple retrato sino fuera por un elemento: la venda. La venda constituye parte del acervo común de las representaciones en torno a las experiencias concentracionarias (Manzano, 2009). A pesar de que la imagen es inquietante y hace referencia a hechos aberrantes que sucedieron en los centros clandestinos de detención, es tolerada para ser parte de un manual escolares porque

³⁹ El conflicto de Malvinas costó la vida de cientos de argentinos. Muchos de los soldados tenían tan solo 18 años y partieron sin preparación, mal alimentados y sin el equipamiento correspondiente para zonas frías como lo eran las Islas Malvinas. Desde que terminó la guerra se han producido más de 500 suicidios de ex combatientes argentinos.

proviene de la ficción. Si bien la película y la fotografía están basadas en situaciones reales (el propio director fue detenido en un centro clandestino), lo que se observa en la imagen es algo que fue creado para una película⁴⁰. No es más que una puesta en escena.⁴¹

Consideramos que la ausencia de fotografías que den cuenta de la represión se inscribe también en una larga tradición occidental de privilegio de la palabra sobre la imagen como medio más adecuado de representar lo “irrepresentable”. Una fotografía que aparece en uno de los manuales consultados es paradigmática en este sentido. Para hacer referencia a la represión y a la censura, se muestra una foto del reglamento del colegio Nacional Buenos Aires. La imagen (Imagen 22) muestra una hoja escrita a máquina, firmada a mano y con algunos sellos. La foto ocupa un tamaño de mediano a chico en la página, resultando prácticamente ilegible.

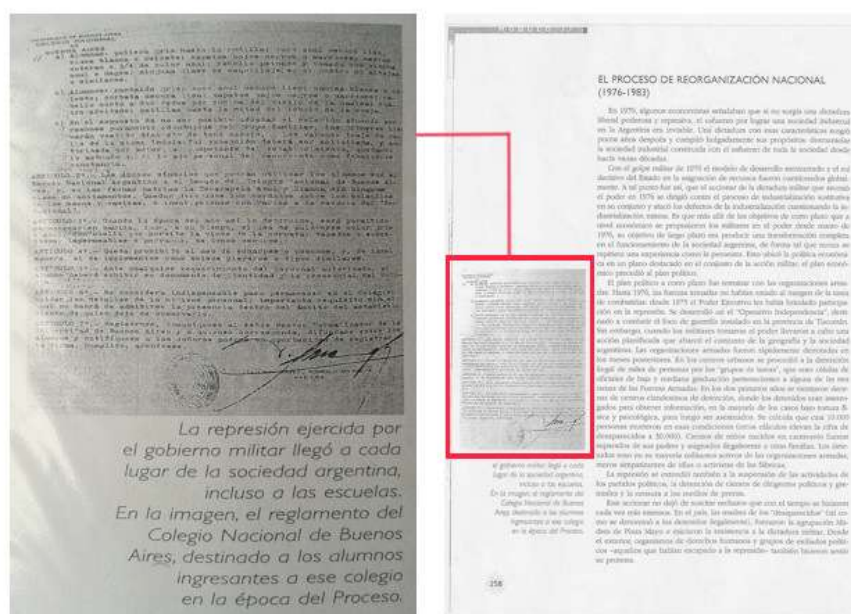


Imagen 22 – Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Kapelusz, 2000. No se presenta información sobre su autoría o procedencia.

⁴⁰ Para ampliar sobre películas que abordan la desaparición forzada de personas ver Eseverri (2010).

⁴¹ Vale aclarar que toda fotografía es en realidad una *ficción*, en el sentido de *construcción*. En el caso de la Imagen 21, nos referimos a que más allá de decisiones como la elección de la cámara, el punto de vista, el ángulo de toma, etc.; que siempre se producen a la hora de tomar una fotografía y que dan como resultado una imagen construida, en esta imagen, además de todas esas decisiones, el retrato es una puesta en escena especialmente pensada para la cámara (el fondo, el vestuario de la joven, etc.). En lo que refiere a fotografías que tematizan lo ocurrido en los centros clandestinos de detención existe un fuerte debate en la actualidad acerca del supuesto de que el terrorismo de Estado no dejó imágenes de este tipo, del interior de los campos (salvo por algunas fotografías que un ex detenido-desaparecido de la Escuela Mecánica de la Armada – Víctor Basterra- pudo rescatar). Para muchos autores, aún es muy pronto para afirmar con seguridad que el terror argentino permanecerá carente de imágenes, puesto que todavía pueden llegar a descubrirse archivos ocultos. Mientras tanto, “en ausencia de imágenes documentales que provengan de los propios campos y centros de detención, es aún más importante crear imágenes del terror: imágenes posteriores que utilicen todos los soportes, los géneros y las técnicas disponibles para combatir la evasión y el olvido” (Huyssen, 2009: 21).

Esta foto permite pensar acerca de la jerarquía según la cual el lenguaje escrito suele considerarse superior a la imagen para dar cuenta de lo irrepresentable. Esta valoración aparece, una vez más, en el debate sobre la legitimidad de representar la dictadura u otras formas de violencia a través de imágenes o a través de palabras. En este sentido, “el lenguaje verbal siempre ha monopolizado el poder de clarificar, de argumentar, de crear conocimiento. Las imágenes, en el mejor de los casos, ilustran” (Huysen, 2009:16).

Para Sontag (2003), las fotos brutales exigen una brutalidad previa que es necesario conocer. Con la que es necesario encararse. Una sociedad democrática debe someterse a ese tipo de ejercicios. Si no se convierte, en cierto sentido, en una sociedad cómplice de la brutalidad. Pero, Sontag (2003) analiza las imágenes que circulan en los medios masivos de comunicación y no en libros destinados a niños en edad escolar. Podríamos preguntarnos: ¿por qué cuando se trata de otros periodos de la historia la violencia es representada más explícitamente desde lo visual?



Imagen 23 - Ejemplo imagen de manual escolar, extraída de Internet.

En los manuales escolares, en las páginas dedicadas a los momentos fundantes de nuestra nación abundan imágenes de batallas, en donde se representan escenas violentas que caracterizan a toda guerra o enfrentamiento armado. La pregunta que surge es ¿por qué en ciertos acontecimientos del pasado se privilegia a la imagen para dar cuenta de la violencia y en otros la palabra? La imagen 23 es un

ejemplo de lo que Sorlin (2004) denomina *imagen sintética*. Según el autor muchas obras de pintores son una suerte de resumen. La obra sintética condensa, simplificando o reagrupando en una misma superficie los elementos sucesivos de una acción. La imagen 23, muestra múltiples acciones de una batalla sucediendo al mismo tiempo. De haber sido posible fotografiar esta batalla, las fotos, probablemente, no hubiesen tenido esta capacidad de síntesis que tiene la pintura. Para Sorlin (2004) estos dibujos son altamente fantásticos, porque pueden resumir en una sola imagen todos los acontecimientos de una batalla.

En el caso de la fotografía, algunos autores ponen en discusión el *dictum* recurrente de la imposibilidad de una imagen que dé cuenta del horror y de una fotografía que resuma, o pueda representar la atrocidad masiva del terrorismo de Estado en nuestro país.⁴² En este sentido, entendemos con García y Longoni (2013) que una imagen del horror no puede ser *una* imagen, ni tiene que ser una imagen necesariamente *truculenta*. Cuando decimos que no necesariamente tienen que ser *truculentas*, nos referimos a que para trabajar el aparato represivo del terrorismo de Estado desde lo visual, no necesariamente las imágenes tienen que mostrar explícitamente escenas de violencias o resumir (si es que esto fuera posible) el horror de lo acontecido en una misma imagen. Dijimos anteriormente que la falta de fotografías que tematicen la represión en manuales escolares podía deberse a diversos motivos: la dificultad de acceso a este tipo de fotografías, el hecho de no ser consideradas apropiadas para niños en edad escolar y el privilegio de la palabra frente a la imagen para tratar lo irrepresentable. Frente a esto, existen otras fotografías (mayormente producidas post-dictadura), otros repertorios que no provienen necesariamente del fotoperiodismo, que permiten pensar el terrorismo de Estado y que pueden ser aptas para ser parte de libros para chicos. Estos repertorios fotográficos, expresan el horror y lo hacen visible, sin trivializar la memoria por lo sucedido.⁴³

⁴² Ver: Blejmar, Fortuny y García (2013), Feld y Mor (2009), Fortuny (2014), Menajovsky (2006).

⁴³ Me refiero a obras como las de Marcelo Brodsky, Lucila Quieto, Julio Pantoja, Helen Zout, Juan Travnik, Raúl Eduardo Stolkner (más conocido como Res), Fernando Gutierrez, Inés Ulanosky, entre otros. Para un análisis detallado de estos trabajos ver: Fortuny (2014) y Menajovsky (2006).

EJEMPLO DE OTROS REPERTORIOS POSIBLES:



Imagen 24: Lucila Quieto – Arqueología de la Ausencia. Hijos e hijas de desaparecidos se sacan una foto delante de una proyección de una foto de sus padres.



1968
Roberto Ismael Sorba
Jorge Cresta
Azucena Sorba



2006
Jorge Cresta
Azucena Sorba

Imagen 25: Gustavo Germano – Ausencias. Una foto es reproducida años después, evidenciando la falta de uno de los integrantes de la foto original.

Frente al privilegio de las palabras sobre las imágenes para representar lo irrepresentable, consideramos que “para recordar los traumas de la historia se necesita de imágenes” (Huyssen, 2009: 15). La consideración pública del horror, no es la misma cuando se cuenta con representaciones que lo evocan, que cuando no (Menajovsky, 2006), aun cuando estas representaciones no nos muestren directamente ni resuman en una sola imagen el accionar del terrorismo de Estado.

Las Madres de Plaza de Mayo y la Guerra de Malvinas

La Organización Madres de Plaza de Mayo surgió a partir de un grupo de madres cuyos hijos habían sido secuestrados por la dictadura militar. El 30 de abril de 1977, se reunieron en la Plaza de Mayo y efectuaron una manifestación pública pacífica con el objetivo de poder tener una audiencia con Jorge Rafael Videla (entonces presidente de facto). Ese día, Videla no las recibió y las fuerzas de seguridad les exigieron “circular” por causa del estado de sitio. Desde entonces, todos los jueves hasta la actualidad repiten una caminata alrededor de la pirámide central de la plaza, con el fin de reclamar por el paradero de sus familiares detenidos desaparecidos, establecer quiénes fueron los responsables y promover su enjuiciamiento.⁴⁴ Para reconocerse, comenzaron a usar un pañuelo blanco en la cabeza, hecho en un principio con tela de los pañales que se usaban para bebés, representando así a los hijos desaparecidos. Ese pañuelo se convirtió en su símbolo.

Si bien desde fines de la década del 70' comenzaron a crearse y consolidarse distintas organizaciones dedicadas a luchar por la plena vigencia de los derechos humanos frente al terrorismo de Estado,⁴⁵ en los manuales escolares se hace hincapié desde lo visual sólo en las Madres de Plaza de Mayo. Las Madres de Plaza de Mayo, se convirtieron en iconos de resistencia contra la dictadura y esta importancia se refleja en la gran presencia que tienen en las imágenes. Cora Gamarnik (2010) define tres grandes ejes para pensar las fotografías de las Madres de Plaza de Mayo: aquellas que hacen referencia a la resistencia frente a la represión, aquellas que refieren a la voluntad y la perseverancia y las que hacen hincapié en la tristeza y el dolor. En el caso de las imágenes presentes en los manuales analizados, el eje de la resistencia a la represión se encuentra totalmente ausente. Esto se inscribe en la falta de representación de la represión en general (anteriormente descripta) desde lo visual en estos materiales educativos.

⁴⁴ Las Madres de Plaza de Mayo se encuentran actualmente divididas en dos grupos: Madres de Plaza de Mayo (presidido por Hebe de Bonafini), y Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora (presidido por Marta Ocampo de Vázquez).

⁴⁵ Por ejemplo, Abuelas de Plaza de Mayo o la agrupación H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio).



Imagen 26 - Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Estrada, 2005. No se presenta información sobre autoría o procedencia.



Imagen 27 - Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Santillana, 2001. No se presenta información sobre autoría o procedencia.



Imagen 28 - Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Editorial Stella, 2000. No se presenta información sobre autoría o procedencia.



Imagen 29 - Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, A-Z Editora, 2005. No se presenta información sobre autoría o procedencia.



Imagen 30 - Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Tinta Fresca, 2005. No se presenta información sobre autoría o procedencia.



Imagen 31 - Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Ediciones SM, 2005. No se presenta información sobre autoría o procedencia.

En este punto cabe recordar que, en su lucha por la visibilidad, la fotografía de prensa fue fundamental para la construcción de la imagen de las Madres de Plaza de Mayo.⁴⁶ Desde sus primeras reuniones comenzaron a darse cuenta, “que la presencia de periodistas y fotógrafos extranjeros en la Plaza de Mayo las protegía y les daba la visibilidad que la dictadura y los medios nacionales les negaban” (Gamarnik, 2010: 4). Por ello, decidieron comenzar a ir a todos los actos públicos que contaran con la visita de alguna personalidad internacional con el objetivo de hacerse ver. “Varios fotógrafos de prensa señalan que durante esos años documentaban las acciones de las Madres y de otros familiares, fotografiando muchas veces a escondidas, enfrentando las directivas de las empresas de medios y en algunos casos bajo riesgo físico, sabiendo que ningún medio por entonces publicaría esas imágenes” (Gamarnik, 2010: 5). Los medios nacionales no lo hacían, pero muchos internacionales si publicaron estas fotos. De este modo, fotógrafos y periodistas extranjeros ayudaron a que este pequeño grupo de madres adquiriera una rápida trascendencia fuera del país.

Las fotografías que componen el corpus muestran a las Madres, en grupo, con sus pañuelos blancos caminando o marchando frente a la Casa Rosada (ver imágenes 26, 27, 28, 29, 30 y 31). Como marcamos anteriormente, desde lo visual las imágenes hacen hincapié en la voluntad y la perseverancia, así como en la tristeza y el dolor, a través de las expresiones de los rostros de las retratadas, de sus gestos y de sus posiciones corporales. Considerando que las rondas de las Madres de Plaza de Mayo muchas veces fueron reprimidas, incluso en democracia durante las protestas del 19 y 20 de diciembre de 2001,⁴⁷ el eje de la resistencia a la represión se encuentra ausente en los repertorios visuales de los manuales escolares consultados. A continuación, algunos ejemplos de otros repertorios posibles.

EJEMPLO DE OTROS REPERTORIOS POSIBLES:



Imagen 32 – Fuente: Télam.



Imagen 33 – Fuente: Télam.

⁴⁶ Ver Gamarnik (2010).

⁴⁷ Diversos fotógrafos registraron estos sucesos. Ver, por ejemplo, el trabajo “Violencias” de Eduardo Longoni (<http://www.eduardolongoni.com.ar/>).



Imagen 34 – Madres de Plaza de Mayo reprimidas por la caballería en plena dictadura militar, 1982. Foto de Eduardo Longoni
<http://www.eduardolongoni.com.ar/>



Imagen 35 – Gases sobre una madre de Plaza de Mayo, 2001. Foto de Eduardo Longoni.
<http://www.eduardolongoni.com.ar/>

Por otro lado, la guerra de Malvinas aparece representada de dos maneras: a través de sus monumentos conmemorativos y de algunos retratos grupales de soldados. El primer conjunto de imágenes consiste en fotos que muestran mausoleos que homenajean a los fallecidos durante la guerra, tomadas mucho después del final del conflicto. El monumento a los caídos en Malvinas (Imagen 37 y 38) ubicado en Plaza San Martín, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se inauguró oficialmente el 24 de junio de 1990; y el ubicado en la ciudad de Ushuaia (Imagen 36) fue inaugurado el 2 de abril de 1994. En estas imágenes, los muertos (al igual que en la mayoría de las fotos sobre la represión durante la dictadura) y las heridas de la guerra quedan fuera de lo observable. Desde lo visual, los fallecidos aparecen representados, a través de una operación metonímica, en obras arquitectónicas confeccionadas en su memoria.



Imagen 36 – Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Santillana, 2001. No se presenta información sobre autoría o procedencia de la fotografía.

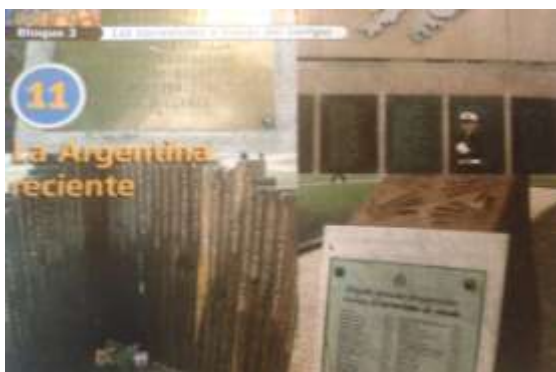


Imagen 37 – Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Estrada, 2005. No se presenta información sobre autoría o procedencia de la fotografía.



Imagen 38 – Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Aique, 2006. No se presenta información sobre autoría o procedencia de la fotografía.

La fotografía bélica tiene una larga historia. Desde la guerra de Crimea en 1853, diversos conflictos fueron fotografiados, según las concepciones y las tecnologías disponibles de la época.⁴⁸ En el caso de la Guerra de Malvinas, los controles sobre las imágenes que se publicaban se inscribían en la política mayor de censura de la información que la dictadura venía desarrollando desde sus inicios. Rafael Wollman fue el único fotógrafo argentino que pasó la víspera del 2 de abril en Puerto Argentino. Wollman estaba en las islas en esos días con el objetivo de realizar fotos al estilo *National Geographic*. No obstante, se convirtió en el autor de fotografías emblemáticas del desembarco argentino. Luego, llegarían otros corresponsales que registrarían, con restricciones oficiales, varios de los hechos del conflicto armado.

En el inicio de la ocupación el gobierno permitió que periodistas argentinos fueran a las islas (aunque en una expedición organizada oficialmente) y, luego de eso, permitió la distribución entre los diferentes medios de gran parte de las imágenes tomadas en Malvinas por los medios oficiales autorizados (imágenes de la ocupación exitosa e incruenta, de los preparativos) en esta segunda etapa sólo quedaron en territorio isleño unos pocos periodistas, agencias y medios oficiales, sobre cuyo trabajo se ejerció cada vez más fuertemente la censura y la restricción de lo que era publicable (Sánchez, 2011: 75).

La guerra de Malvinas puede pensarse en tres momentos: el de la toma de las islas por parte de los argentinos y las negociaciones diplomáticas, el de la confrontación bélica en sí y el de la derrota argentina (Marchetti, 2004). En cada una

⁴⁸ Fotos como la del miliciano de Robert Capa o la de niños corriendo de una aldea recién bañada con napalm de Huynh Cong Ut se han convertido en símbolos de conflictos bélicos como la Guerra Civil Española o la Guerra de Vietnam.

de estas etapas, el manejo de la información y la presencia de imágenes en la prensa fue diferente. En los manuales escolares las fotos que conforman el segundo conjunto (retratos de soldados), se sitúan en el primer momento, antes del enfrentamiento en sí, o en el tercero, de consolidación definitiva del poderío inglés y la rendición argentina. Cuando pensamos en fotografías de guerras pensamos en imágenes que muestran armas, acción, combate. Sin embargo, en las fotos que ilustran las páginas dedicadas a Malvinas los soldados se ven sentados, quietos, en posición de descanso.



Imagen 39 - Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Ediciones SM, 2005. No se presenta información sobre autoría o procedencia de la fotografía.



Imagen 40 - Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Tinta Fresca, 2005. No se presenta información sobre autoría o procedencia de la fotografía.

La imagen 39, a pesar de que el epígrafe no indica quien fue su autor, se puede consultar en Internet que fue tomada por el fotógrafo Roman Von Eckstein, mientras que los soldados argentinos esperaban para entrar en combate en Malvinas. Con 32 años, el fotógrafo fue a cubrir la guerra cuando trabajaba para Télam. La agencia estatal de noticias fue el único medio, junto con Canal 7, que tuvo autorización para quedarse durante todo el conflicto. Es una foto paradigmática, que suele ser muy utilizada en distintos soportes para ilustrar lo que fue el conflicto de Malvinas (Imagen 41). Al igual que las fotografías sobre lo que ocurría en el continente con el terrorismo de Estado, hubo muchas fotos de Malvinas que se perdieron o que fueron destruidas. En una nota periodística Roman Von Eckstein cuenta que “el pollo Farré tenía 3 o 4 rollos de la derrota. Cuando estaba haciendo fotos, vino un oficial del Ejército con rango sobre tropa, no de prensa, y le dice “Dame los rollos o te mato. Nosotros no podemos mostrar eso”. El tipo destruyó los rollos ahí mismo, los veló, los abrió”.⁴⁹ En aquel entonces, según Diego Pérez Andrade, periodista de Télam en Malvinas, la

⁴⁹ Publicado en Infojusnoticias (www.infojusnoticias.gov.ar) el 2 de abril de 2014.

censura “era de manual” (Sánchez, 2011: 79) y los militares no querían que nada de lo que en realidad estaba sucediendo se mostrara a la población.

lanacion.com Política

Encuentran a un ex combatiente de Malvinas desaparecido, casi 30 años después

Miguel Ángel Brítez, a quien su familia dio por muerto apenas volvió de la guerra, fue hallado con vida en Uruguay; vivía en la calle y padece problemas psicológicos.

Comentá Facebook Twitter 19



Soldados argentinos esperan para entrar en combate en Malvinas, una postal de mayo de 1982 del fotógrafo Roman von Eckstein. Foto: Archivo

Volvió de Malvinas al finalizar la guerra. Llegó a su Corrientes natal, pero a los 15 días decidió ir a Tucumán para buscar trabajo. Su familia nunca más supo de él, y hasta lo dio por muerto. Pero hoy, casi 30 años después, el ex combatiente Miguel Ángel Brítez fue hallado con vida en Uruguay.

Brítez fue encontrado en las últimas horas en la ciudad uruguaya de Tacuarembó, donde vivía en la calle como mendigo y sufría problemas psicológicos, según informó la agencia DyN.

El hallazgo del ex soldado, de 49 años, fue confirmado hoy por el presidente del Centro de ex combatientes de Malvinas en Corrientes, José Galván, quien precisó que Brítez será trasladado el próximo lunes hacia la capital correntina.

télam AGENCIA NACIONAL DE NOTICIAS

A MEDIADOS DE MES

Ex combatientes ultiman detalles de un recurso que presentarán ante la CIDH por torturas en Malvinas



DiarioAndino DIGITAL
SERVICIO DE INFORMACIÓN DE VILLALBA, LA ANGOSTURA Y LA PATAGONIA

INICIO TÍTULOS POLÍTICA INFORMACIÓN GENERAL POLICIALES

ARTE Y CULTURA • INFORMACIÓN GENERAL

30 frases de ex combatientes sobre Malvinas

• 20/11/14 | Así se vivió y se vive actualmente la guerra en primera persona.



DIARIO JORNADA
POLÍTICA DEPORTES ECONOMÍA POLICIALES SOCIEDAD

INICIO / POLÍTICA / 13/01/2015 08:01 a.m.

Ex combatientes van a la CIDH por torturas en Malvinas

Se presentaron ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos por “negación de justicia” luego que la Corte Suprema ratificara el fallo que declaró prescripta la causa por las torturas, vejámenes y abusos en la guerra de 1982.



Imagen 41 - La fotografía de Roman Von Eckstein es muy utilizada en los diarios y portales cuando se trata de noticias sobre Malvinas.

Por otro lado, durante el transcurso del conflicto, muchos medios ofrecieron una visión triunfalista de la guerra. Esto es representado en los manuales por medio de la reproducción de las tapas y portadas de los principales diarios y revistas de la época. Para Escudero (1996) se produjo un fenómeno de *malvinización* de la

información, especialmente, en los semanarios de actualidad que “pasaron a transformarse en verdaderos dispositivos de puesta en escena y de focalización gráfica de la guerra (...) en la pretensión de ofrecer al lector algo que la información de la época revelaba escasa en los dos países enfrentados: las imágenes”. Revistas como Gente y Siete Días, buscaron hacer visible la guerra y muchas de las fotos que se publicaban, en realidad, eran puestas en escena, que se mostraban como auténticas fotos de la guerra en Malvinas. Estas revistas se alinearon con el discurso oficial, apelando al triunfalismo, la exaltación de sentimientos nacionalistas y el optimismo a ultranza.⁵⁰ La importancia de estas revistas y su rol en la construcción de un relato sobre Malvinas en aquel entonces, se manifiesta en los manuales escolares a través de la reproducción fotográfica de sus portadas.



Imagen 42 y 43 – Portadas extraídas de manual de Ciencias Sociales, Aique, 2004.

Los miembros de las Juntas Militares

El golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 impuso una dictadura militar encabezada por una Junta de Comandantes integrantes por las tres fuerzas armadas: Ejército, Marina y Aviación. Durante la dictadura hubo cuatro Juntas Militares gobernantes sucesivas, integradas por los titulares de cada una de las fuerzas. Estas juntas nominaron como presidentes de facto a Jorge Rafael Videla (1976-1981), Roberto Eduardo Viola (1981), Leopoldo Fortunato Galtieri (1982-1983) y Reynaldo Benito Bignone (1983). En los manuales escolares, los militares se presentan en las fotos a partir de retratos de los altos mandos de la Junta Militar participando en actos

⁵⁰ Para ver un trabajo más detallado sobre las fotografías que distintos diarios y revistas publicaron (y también sobre las que no se publicaron) durante la guerra ver Sánchez (2011).

públicos. Aparecen solemnes, serios, formales. Posan firmes para las cámaras e incluso se saludan con personalidades con un apretón de manos (como con el dictador chileno Augusto Pinochet – Imagen 47- o el cardenal Antonio Samoré, enviado personal del Papa Juan Pablo II –Imagen 46).



Imagen 44 – Foto extraída de manual de Ciencias Sociales, Estrada, 2005. No se presenta información sobre autoría o procedencia.



Imagen 45 – Foto extraída de manual de Ciencias Sociales, Santillana, 2002. No se presenta información sobre autoría o procedencia.



Imagen 46 – Foto extraída de manual de Ciencias Sociales, Estrada, 2005. No se presenta información sobre autoría o procedencia.



Imagen 47 – Foto extraída de manual de Ciencias Sociales, Santillana, 1998. No se presenta información sobre autoría o procedencia.

Durante esos años, una de las actividades centrales de los reporteros gráficos era cubrir actos militares.⁵¹ Para Cora Gamarnik (2010), esto hizo que algunos fotógrafos buscaran nuevas formas de seguir sacando fotos para obtener imágenes políticamente opositoras. Una de estas estrategias era obtener en esos mismos actos oficiales fotografías *irónicas*, que consistían en retratos de militares que los mostraban con gestos, poses o actitudes que los ridiculizaban. Estas imágenes eran guardadas por los reporteros quienes sabían que no iban a ser publicadas en aquel entonces.⁵² Ninguna imagen de este tipo (imágenes 48 o 49), de alto valor simbólico, aparece en los repertorios visuales de los textos consultados.

EJEMPLO DE OTROS REPERTORIOS POSIBLES:



Imagen 48 – Foto de Guillermo Loíacono, extraída de Gamarnik (2013). J. Martínez de Hoz, ministro de Economía (1976-1981).



Imagen 49 – Foto de Daniel García, extraída de Gamarnik (2013). J. Martínez de Hoz, ministro de Economía (1976-1981).

En los manuales escolares, la ironía o la mirada crítica hacia la Junta Militar aparece en los dibujos. Por ejemplo, en la ilustración de Sábat “Las viudas del proceso” (ver Ilustración 1), publicada en el diario Clarín del 30 de octubre de 1983,

⁵¹ En los medios de aquel entonces, los temas se repartían entre espectáculos, deportes e información general por sobre las secciones de economía y política. “En la superficie política parecía que no pasaba absolutamente nada y la actividad central de los reporteros gráficos era cubrir actos militares uno tras otro, sacar fotos deportivas o de figuras del espectáculo” (Gamarnik, 2011:1).

⁵² Varios medios fueron intervenidos o siguieron funcionando con la presencia de una oficina verificadora que controlaba lo que se publicaba. Prevalecía la cobertura periodística de cables, se publicaban los Boletines Oficiales y los discursos de los generales completos, y predominaba un lenguaje abarrotado de eufemismos, paráfrasis, verbos impersonales y dicotomías. Los contenidos propios escaseaban en las publicaciones por efecto de la censura y la autocensura (Sánchez, 2011). En este contexto, el rol de los medios de comunicación no fue homogéneo. Algunas voces denunciaban la existencia de desaparecidos, como el diario Buenos Aires Herald.

Videla, Viola, Galtieri y Bignone, aparecen vestidos de mujer, con tacos y carteras. Sus expresiones son de tristeza y descontento. Uno de los representados (Viola) aparece extremadamente chico en tamaño en comparación con el resto. En otra caricatura del mismo autor, Videla y Martínez de Hoz son representados con cuerpos cuyas dimensiones son desproporcionadas (ver Ilustración 2). En ambas, el dibujante exagera los rasgos físicos de los personajes. Estos dibujos fueron publicados en diarios de la época. En los epígrafes que las acompañan, se indica quien fue el autor de las mismas y, en una de ellas el nombre del diario. A diferencia de las fotografías, los dibujos expresan una mirada crítica hacia los miembros de las Juntas.



Ilustración 1 – Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Aique, 2004.

Epígrafe: Videla, Viola, Galtieri y Bignone, “las viudas del proceso”, según el título de un dibujo de Sábat, publicado en Clarín después de las elecciones del 30 de octubre de 1983.



Ilustración 2 – Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Aique, 2004.

Epígrafe: Videla y Martínez de Hoz en una caricatura de Sábat. El jefe del Ejército y el ministro de Economía expresaron la alianza entre las Fuerzas Armadas y los grupos capitalistas más poderosos.

Dos imágenes que representan a José Alfredo Martínez de Hoz (Ministro de Economía de la dictadura), evidencian cómo en los repertorios visuales de los manuales escolares la ironía aparece en las ilustraciones y nunca en las fotografías (ver imágenes 50 y 51). Frente a la Imagen 50 que es un retrato clásico, en la tapa de la revista Humor (Imagen 51), aparece un dibujo de Andrés Cascioli en donde el ministro se está comiendo el cerebro de un sucesor: Jorge Wehbe.⁵³

⁵³ El 25 de agosto de 1982, la dictadura del general Reynaldo Bignone designó a Jorge Wehbe por tercera y última vez como ministro de Economía, en reemplazo de José María Dagnino Pastore (quien había estado solamente 53 días).



Imagen 50 - Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Santillana, 1998. No se presenta información sobre autoría o procedencia de la fotografía.

Epígrafe: "José Alfredo Martínez de Hoz, ministro de Economía del gobierno militar".



Imagen 51 - Imagen extraída de manual de Ciencias Sociales, Aique, 2004.

Epígrafe: "Martínez de Hoz y Jorge Wehbe, que se desempeñó como ministro de Economía durante la última etapa de la dictadura militar. Tapa de la revista *Humor*, septiembre de 1982".

Las fotografías irónicas tomadas por los reporteros gráficos, son de difícil acceso para autores o editores en comparación con las caricaturas o dibujos publicados en los principales medios de comunicación. Consideramos que esta puede ser una de las posibles y principales razones por las cuales no hay imágenes fotográficas de este tipo en las series visuales de los manuales escolares. Porque "como sucede a menudo con las cosas que quedan excluidas de "lo legítimo", el origen, sus circunstancias y los caminos que atravesaron estas fotografías se pierden en el silencio de la historia" (Sánchez, 2011: 143). Asimismo, todo discurso siempre supone posibles destinatarios y es considerando estos destinatarios que se diseñan los manuales escolares. En este sentido, Pescatore cuenta que:

*Las editoriales tienen un perfil de público y de colegios determinados. Por ejemplo, Santillana apunta mucho a los colegios religiosos, por lo que nunca vas a ver una foto de una mujer dándole el pecho a un bebé.*⁵⁴

⁵⁴ Entrevista realizada por la autora en 2014.

Las fotografías de los militares que aparecen en los manuales escolares son similares a las que el canon oficial de aquella época establecía que debían ser las imágenes de las fuerzas armadas. Son la clase de fotografías que la prensa de entonces usaba para construir narraciones de apoyo a la dictadura. Pero “frente a la construcción de la imagen oficial de los militares como hombres honorables, valientes y accesibles, muchos fotógrafos buscaron el gesto, la mueca, el paso en falso, el ángulo que los dejara en ridículo. Sacaron fotografías irónicas” (Gamarnik, 2013: 179). Más allá de los problemas de accesibilidad a estas imágenes ¿serían publicadas en manuales escolares? ¿Cuál es la diferencia entre un dibujo de un militar vestido de mujer y una foto en donde se ve a un ministro metiéndose un dedo en la nariz? Por un lado, los dibujos o caricaturas suelen ser considerados más fácilmente que las fotografías como producto de la subjetividad del artista que las realizó. Por otro lado, estos dibujos (que expresan una marcada opinión sobre los militares) son imágenes que, a diferencia de las fotografías en general de los manuales escolares, aparecen *contextualizadas*. Es decir, con información sobre el autor y el medio que avaló dicha publicación. De este modo, la opinión o mirada crítica sobre las fuerzas militares, se apoya en otras instancias de enunciación reconocidas como puede ser un diario o una revista y no recaen directamente en la editorial o en los autores del manual escolar.

¿Sentido común visual?

A rasgos generales, puede hablarse de una omnipresencia de imágenes en los manuales escolares. Pero en medio de la aparente heterogeneidad de las fotografías que ofrecen se observa una invariabilidad en torno a los motivos representados. En este sentido, evidenciamos un grupo restringido de “observables” (Cruder, 2008) que hace eje especialmente en las Madres de Plaza de Mayo y la Guerra de Malvinas. Asimismo, las fotografías que muestran estos motivos presentan características comunes: en el caso de las Madres de Plaza de Mayo, las representaciones hacen eje en la voluntad y la perseverancia, dejando de lado la resistencia a la represión; y en el caso de la Guerra de Malvinas, hay una gran presencia de imágenes de monumentos y de grupos de soldados en posición de descanso. Otros motivos que aparecen más débilmente desde lo visual, como los retratos de la Junta Militar, se parecen entre sí, hasta el punto de que algunas fotografías se repiten entre distintos ejemplares.



Imagen 52 – Una fotografía se repite entre distintos ejemplares de manuales escolares de Ciencias Sociales.



Imagen 53 – Una fotografía se repite entre distintos ejemplares de manuales escolares de Ciencias Sociales.

A modo global, podemos decir que se observa cierta uniformidad en el estilo y en los motivos elegidos por las distintas propuestas editoriales. Para Segre (1985) los motivos tienden a repetirse dentro del mismo texto, siendo una de sus características la recursividad. En el caso de las imágenes, tras analizar los manuales consideramos que los motivos que construyen el tema dictadura, no sólo se repiten dentro del mismo manual, sino entre distintos manuales.⁵⁵ Consideramos que los manuales escolares analizados, de marcada homogeneidad en lo que respecta a los motivos representados, insiste en un sesgo consolidado de la mirada y con ello acotan el universo de lo visible a un verosímil representacional (Cruder, 2008). Creemos que las fotos sobre la dictadura que aparecen en los libros escolares colaboran en la construcción de formas hegemónicas de visualización, interviniendo en la reproducción de lo que Caggiano (2012) denomina sentido común visual.

Como señalara Gramsci, el sentido común es constitutivo de la hegemonía y esta es un proceso dinámico, en permanente tensión, que se define siempre en relación dialéctica en un momento histórico determinado. La dictadura intentó invisibilizar cualquier intento de disidencia, como el caso de las Madres de Plaza de Mayo y sus demandas. Ocultar los secuestros y el paradero de quienes habían sido secuestrados, implicaba ocultar también a los familiares que buscaban a sus seres queridos. Así, este doble ocultamiento requería la ausencia de dichas noticias en la prensa o su presentación confusa, tergiversada y/o descontextualizada (Gamarnik, 2010). Por otro lado, la información durante la guerra de Malvinas no escapó a las condiciones generales de la dictadura. Al severo control de la prensa, se agregó la censura típica de todo conflicto armado y el triunfalismo propio de la propaganda, impulsado desde el gobierno militar. Tras la rendición, los soldados fueron embarcados de regreso al continente y devueltos a sus guarniciones y hogares, en la mayoría de los casos en condiciones de semiclandestinidad, con la orden expresa de no hacer declaraciones a la prensa y no contar lo que habían vivido a sus familiares (Flachsland, 2010). En este sentido, para Schmucler (1998) la historia argentina reciente se ha sostenido en dos intenciones de olvido: los desaparecidos y la derrota en Malvinas. Hoy, imágenes como las Madres reclamando por sus familiares que antes eran invisibilizadas, se han vuelto íconos visuales de resistencia contra el proceso dictatorial. Si bien en los comienzos estas fotografías eran tomadas casi clandestinamente por los fotógrafos, con el tiempo se fueron incorporando al imaginario colectivo y fueron puestas en circulación en distintos medios de comunicación, libros, muestras fotográficas, etc. Asimismo, con el paso de los años, se

⁵⁵ Esto puede deberse a diversos motivos como consulta de los mismos archivos o a los estudios de mercado que las editoriales realizan antes de diseñar un nuevo libro, analizando los manuales de la competencia, copiándose muchas veces entre sí.

hicieron públicas imágenes sobre Malvinas, que conforman parte de las representaciones que hoy nos hacemos de la guerra.

Tanto las Madres de Plaza de Mayo, como los soldados de Malvinas, son las temáticas más recurrentes en las fotografías de los manuales escolares consultados. Si bien el hecho de que estas imágenes que antes eran ocultas, ahora formen parte de los repertorios visuales propuestos desde posiciones de enunciación privilegiadas - como son las grandes editoriales - puede pensarse como un “triunfo” por parte de estos actores en el marco de las disputas por la re-construcción actual de la historia (Caggiano, 2012), las formas específicas en que estas imágenes se hacen visibles en los libros de texto muestran aspectos de una organización hegemónica de la mirada, que excluye de lo visible muchos otros repertorios visuales posibles.

Capítulo 4: Aprendiendo con fotografías de la dictadura

En este capítulo se realiza un análisis de las funciones que adquieren las imágenes fotográficas en los manuales escolares consultados. Para ello, es necesario examinarlas en conjunto con los textos escritos, especialmente con los epígrafes, que las acompañan. Porque si bien, en última instancia, son los usuarios (los profesores y los alumnos) quienes determinan las utilizaciones que pueden darse a las imágenes, los textos que acompañan a las fotografías pueden sugerir ciertos usos.

XII. Funciones de las imágenes

Cuando las imágenes son propuestas desde el manual escolar como recursos didácticos, decimos que las mismas cumplen una *función pedagógica*. Por el contrario, cuando no son propuestas de esta manera, decimos que cumplen una *función decorativa o de ejemplo*. Aunque los docentes y los alumnos, en el uso de estos libros en el aula, pueden asignar nuevas funciones a estas imágenes, nos centraremos en aquellas que *desde* los manuales escolares se asignan a las fotografías. Si bien no existe una definición unívoca acerca de lo que es un recurso didáctico, lo entendemos como cualquier material que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con para facilitar el desarrollo de las actividades formativas (Graells, 2000). Son aquellos materiales que ayudan a los docentes a presentar y desarrollar los contenidos y a que los alumnos trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos.

En los manuales escolares las funciones de las imágenes se definen en función del texto que las acompaña. En el caso de la función de ejemplificación o decoración, los textos que acompañan a las fotografías son de tipo descriptivo, en la medida en que los elementos lingüísticos tienden a dar cuenta del contenido de las imágenes, anclando el sentido de las mismas. Toda imagen es polisémica, es decir, que crea una cadena flotante de significados, entre los cuales el lector puede elegir algunos e ignorar otros. Frente a ello, el mensaje lingüístico en su función de anclaje (Barthes, 1982) guía, no sólo el reconocimiento sino también la interpretación y constituye una "tenaza" que impide que los sentidos connotados se desorienten. En otras palabras, se limita el poder proyectivo de la imagen.

Por otro lado, decimos que las imágenes cumplen una *función reflexiva o pedagógica*, cuando constituyen dentro del manual escolar el centro de una actividad o ejercicio. En estos casos, las fotografías están acompañadas por leyendas interrogativas que invitar a dirigir la mirada y a pensar sobre las mismas. El texto pone

a la imagen en el centro y por lo general hay una interpelación directa a quien lee el libro, al destinatario.

En los manuales analizados, en los epígrafes que acompañan a las fotografías encontramos gran presencia de discurso descriptivo. Estos epígrafes se dirigen a la identificación de los objetos, personas y situaciones representadas en las imágenes. A continuación, algunos ejemplos:

Tabla 1. Ejemplos de epígrafes de manuales escolares que conforman el corpus
Epígrafe 1: “La lucha de las Madres en la Plaza de Mayo: pañuelos blancos y los retratos de sus hijos detenidos-desaparecidos”. (Ciencias Sociales 9, Aique, 2004).
Epígrafe 2: “Tapa de la Revista Gente, 7 de mayo de 1982”. (Ciencias Sociales 9, Aique, 2004).
Epígrafe 3: “Monumento a los caídos en la guerra de las Malvinas, situado en la Plaza General San Martín, en la Ciudad de Buenos Aires”. (Ciencias Sociales 9, Aique, 2006).
Epígrafe 4: “Soldados argentinos tomados prisioneros por la armada británica en las Islas Malvinas esperan para ser repatriados” (Ciencias Sociales 9, Tinta Fresca, 2005).
Epígrafe 5: “Miembros de la Asociación Madres de Plaza de Mayo frente a la sede del gobierno nacional”. (Ciencias Sociales 9, Tinta Fresca, 2005).

Los epígrafes son herramientas fundamentales que mediatizan la interacción de los alumnos con las imágenes. Estos textos (Tabla 1), describen lo representado en la imagen e invitan a realizar una lectura superficial de las fotografías. De 132 fotografías analizadas, tan solo una está acompañada de un texto que plantea una interrogación. Es el caso de la Imagen 54, publicada en un manual de Santillana (1998). Si bien su epígrafe es descriptivo (*Integrantes de la Junta Militar que tomó el poder en 1976*), en la página hay una actividad que hace referencia a la fotografía. Dicha actividad es: *Observen la fotografía. ¿Qué personajes reconocen?* En este caso, desde el mensaje lingüístico se interpela directamente al lector, llama su atención y lo invita a realizar una acción: mirar la fotografía e identificar a los personajes. A pesar de ello, la actividad es un ejercicio simple, de identificación, que no plantea demasiados desafíos a los estudiantes.



Imagen 54 – Fotografía extraída de manual de Ciencias Sociales, Santillana, 1998.

Epígrafe: “Integrantes de la Junta Militar que tomó el poder en 1976”.

Actividad: “Observen la fotografía. 1. ¿Qué personajes reconocen?”

♦ Observen la fotografía 1. ¿Qué personajes reconocen?

Las imágenes en los manuales analizados cumplen funciones de decoración o ejemplificación. Frente a la falta de ejemplos en el corpus de otros posibles usos de las imágenes, creemos pertinente presentar algunas actividades propuestas en otros materiales didácticos que plantean nuevas y diferentes relaciones con las imágenes. Tal es el caso de los cuadernillos para el aula *Recorrido por la Memoria: 1955-1990* (Vannucchi, 2013), publicado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti; y *Pensar Malvinas* (Flachsland, 2010), publicado por el Ministerio de Educación de la Nación. Sin detenernos exhaustivamente sobre ellos, vale destacar cómo en estos casos, las actividades que se proponen ponen a la imagen en el centro de la reflexión. El mensaje lingüístico no sólo invita a identificar lo que se ve (como en la actividad de la Imagen 54), sino que también asignan a la fotografía otro estatuto. En estos casos no es considerada como prueba o registro objetivo, sino que se observa cierta preocupación por parte de los productores del material de que los alumnos atiendan y consideren la subjetividad de quien tomó la imagen. En otras palabras, las actividades invitan a pensar sobre el carácter construido de la fotografía, a partir de interrogaciones que se dirigen a que los estudiantes piensen acerca de cuestiones como el punto de vista, el recorte de la imagen, etc. Asimismo, algunas preguntas que forman parte de las actividades hacen hincapié en las *sensaciones* que las imágenes generan en quien la observa, recordando que las imágenes, además de aportar información, funcionan como importantes centros de atención, vehículos de transmisión de emociones y que promueven diferentes reacciones en los lectores. A continuación, algunos ejemplos:

Tabla 2: Ejemplos de actividades con imágenes extraídas de *Recorrido por la Memoria: 1955-1990*, publicado en 2013 por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.

Imagen	Actividad
	Observen la imagen: ¿Qué sensaciones/emociones despierta? ¿Por qué? ¿Qué aspecto/s del acontecimiento prioriza? ¿Cuál es su “punto de vista”? (desde dónde retrata lo ocurrido).
 	Observen las fotografías: ¿Qué sensaciones despierta cada una de ellas? ¿Qué situaciones, momentos reflejan? ¿Qué información nos brindan los carteles, las imágenes, las banderas que portan? ¿A qué sector del peronismo pertenecen? ¿por qué? ¿Qué nos dicen esas consignas sobre la época? ¿Qué expectativas sobre la vuelta de Perón traducen?

Tabla 3: Ejemplo de actividad con imagen extraída de *Pensar Malvinas*, publicado en 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación.

Imagen	Actividad
	Consigna par la imagen: ¿Qué vemos allí? ¿Quiénes son los que están en esa imagen? ¿Quiénes son los “galeses”? ¿Qué vemos en la foto y desde cuando están en la Patagonia? ¿Qué están haciendo? ¿Por qué izan la bandera? ¿Cuál creen que es el sentido de ese ritual? ¿Por qué hay un mapa en la imagen? ¿Qué representa ese mapa? ¿Qué lugar ocupaba la enseñanza de la geografía, cuál el de la historia? El maestro ¿les hablaría de Malvinas? Y si lo hacía ¿qué les diría?

A diferencia de los epígrafes de los manuales consultados, en las actividades propuestas por *Recorrido por la Memoria: 1955-1990* (Vannucchi, 2013) y *Pensar Malvinas* (Flachsland, 2010), se propone a la imagen como recurso didáctico. Los mismos invitan a ver las imágenes detenidamente y hasta imaginar a partir de las mismas (por ejemplo, la actividad del libro *Pensar Malvinas*, en la Tabla 3, dice: “el maestro ¿les hablaría de Malvinas? Y si lo hacía ¿qué les diría?”). Asimismo, pareciera que en estos materiales educativos lo importante no es sólo lo que muestran las imágenes sino lo que los alumnos pueden aportar a las mismas (por ejemplo, en la misma actividad del libro *Pensar Malvinas* se plantea: “¿cuál creen que es el sentido de ese ritual?”). Por el contrario, los epígrafes de los manuales escolares que acompañan a las fotografías son afirmativos y descriptivos. Esto se puede observar también con otro tipo de imágenes. Anteriormente (capítulo 3), destacamos la importancia que los medios de comunicación tuvieron durante la dictadura y la guerra de Malvinas, y cómo los manuales escolares incorporan este aspecto en sus series fotográficas, reproduciendo tapas de diarios y revistas de la época. Los epígrafes que acompañan a estas reproducciones tampoco plantean actividades que reflexionen sobre las mismas.

Tabla 4: Actividades con tapas de diarios y revistas.

Extraído de manual de Ciencias Sociales, Ediciones SM, 2005.

Extraído de *Recorrido por la Memoria: 1955-1990* (Vannucchi, 2013).



Epígrafe: Tapas de diarios de los días posteriores al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.

Epígrafe: Observen y analicen las tapas y titulares de los diarios:

- ¿De qué manera se refieren a los acontecimientos del 24 de marzo?
- ¿Cómo mencionan el accionar de los militares? (¿Se habla de interrupción constitucional, de golpe de Estado, de gobierno de facto? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?) ¿Qué importancia tiene esto?
- ¿Qué nos dicen estas tapas sobre el papel de algunos medios de comunicación durante la dictadura?

Observen la portada de La Razón

- Identifiquen y enumeren las medidas que tomó la Junta militar al momento de asumir el poder: ¿Qué características tienen esas medidas?

En la Tabla 4, se puede observar dos propuestas muy diferentes para trabajar este tipo de imágenes. Por un lado, el epígrafe del manual de Ciencias Sociales es descriptivo e impersonal. Por el otro, el epígrafe del cuadernillo *Recorrido por la Memoria: 1955-1990* (Vannucchi, 2013) propone múltiples maneras de pensar a estas reproducciones de tapas de periódicos. Consideramos que esta forma de trabajar las imágenes que proponen los editores del cuadernillo, es más acorde a un quehacer pedagógico estimulante y motivador. Ofrece a los alumnos más herramientas que los manuales escolares, para poder efectuar lecturas críticas de las imágenes y no quedarse sólo en el nivel descriptivo.⁵⁶

Al no plantearse actividades con las imágenes desde los manuales escolares, las fotografías cumplen una función subordinada al texto y se desaprovechan sus potencialidades educativas. Si bien es cierto que con el tiempo las imágenes en estos materiales fueron adquiriendo cada vez más protagonismo, son muchos los autores que afirman que, en la mayor parte de los casos, las mismas suelen seguir asumiendo un papel secundario en relación al texto (Santaella, Braga y Nöth, 2003, Escolano, 1998). En una serie de entrevistas a editores publicadas en 1997, Carlos Silveyra de A-Z Editora afirma:

Se les informa a los autores que las imágenes informan (éste es un criterio editorial) y que por lo tanto, las imágenes no deben ni pueden ser decorativas o formas coloridas de aliviar textos largos (un texto inabordable lo sigue siendo aunque lo rodeemos con las ilustraciones más bellas).⁵⁷

En la cita se hace referencia a un criterio editorial que establece que las fotos no pueden ser decorativas. Uno de los rasgos más destacados en los libros analizados es la gran cantidad de imágenes presentes en casi todas sus páginas, pero esta abundancia se contradice con la falta de actividades planteadas desde lo textual hacia las mismas. En general, se atribuyen a las imágenes funciones motivadoras y, cuando se usan para presentar contenidos, se sigue considerando el texto escrito como el principal vehículo de transmisión conceptual, mientras que la imagen se valora como un mero acompañante.

⁵⁶ “La lectura que realiza normalmente un alumno que no ha sido alfabetizado en la imagen es más de carácter emotivo que cognitivo. Este tipo de lectura no supera, la mayoría de las veces, el nivel descriptivo” (Aparici y Matilla, 2010: 3).

⁵⁷ Publicado en Saab (1997)

Capítulo 5: Arquelogía del documento fotográfico

"Fotógrafo es aquel que debe dejar, mejor aún, que debe crear
huellas de su pasaje y del pasaje de los fenómenos,
huellas de su encuentro (fotográfico) con los fenómenos.

Precisamente por eso es artista".

Soulages François (2005: 19)

XIII. ¿Quiénes son los autores de las fotos?: la cuestión del sujeto y la despolitización de las imágenes:

En los manuales escolares identificamos un procedimiento de “despolitización” de la imagen. Esta “despolitización”, se produce como resultado de no contextualizar y contener a las fotos en un marco explicativo que dé cuenta de las condiciones en que fueron producidas (al omitir la procedencia de la imagen y, especialmente, el nombre del fotógrafo). En efecto, vale la pena destacar que de un total de 132 fotografías presentes en las páginas dedicadas a la dictadura, tan sólo 6 indican su procedencia.⁵⁸ En contraste, el tratamiento que se le da a otro tipo de imágenes como son los dibujos o caricaturas es diferente. Mientras que en estos casos siempre aparece el nombre del artista que los realizó, la gran mayoría de las fotos no presentan créditos. Si bien las imágenes fotográficas están casi siempre acompañadas de un epígrafe que brinda información sobre lo que se muestra, no se encuentran referencias al sujeto que realizó la acción de tomar la foto.

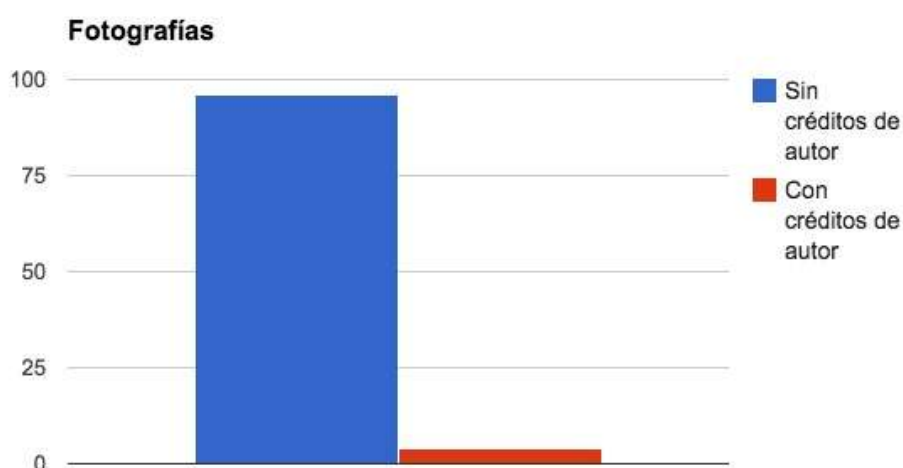


Gráfico 5 – De 132 fotografías, tan sólo 6 tienen créditos de autor.

⁵⁸ Dichas Fuentes son: el Archivo General de la Nación (AGN) y la Agencia norteamericana The Associated Press (AP).

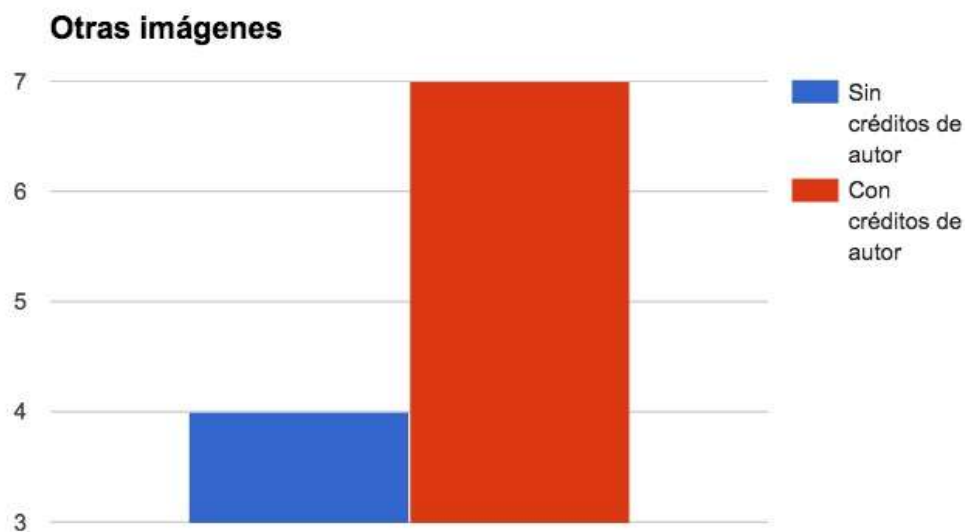


Gráfico 6 - El 64% de las ilustraciones presentes en los manuales escolares presenta créditos de autor.

Esta falta de información sobre los fotógrafos puede responder a distintos motivos. Además de consultar sus propios archivos y los archivos de terceros (diarios, museos, agencias, etc.), las editoriales toman fotos de Internet, en donde las imágenes suelen circular sin datos identificatorios. En este sentido Pescatore afirma que:

En las editoriales se bajaban muchas fotos de Internet o Wikipedia. Ahora no se si lo siguen haciendo, les deben haber hecho varios juicios. Yo sospecho que no ponen los nombres de los fotógrafos por una cuestión de descuido más que por otra cosa. Saben que si se publica algo que salió en Clarín hay que citarlo porque sino viene Clarín a reclamar. En cambio, si se publicaba una foto, andá a saber si ese fotógrafo aún vive o no, o si tiene posibilidades de hacer juicio o no.⁵⁹

De acuerdo a la ley 11723 de propiedad intelectual⁶⁰, el autor siempre debe ser mencionado junto a su obra cada vez que la misma sea exhibida o publicada. Asimismo, en el sitio web de ARGRA (Asociación de Reporteros Gráficos de la República Argentina) se advierte que el autor es siempre una persona física y nunca puede ser una agencia, un banco de imágenes o una empresa. En los manuales escolares, sólo aparecen algunos créditos en la contratapa de los libros. Por lo general, bajo el rótulo “fotografía” figura una serie de nombres que suelen ser los fotógrafos del staff permanente o de algún fotógrafo que realizó alguna contribución

⁵⁹ Entrevista realizada por la autora en 2014.

⁶⁰ Disponible en: <http://infoleg.mecon.gov.ar/>

para ese ejemplar. Si se recorren las páginas del interior de los manuales, no es posible saber qué foto es de qué fotógrafo.

Esta obra fue realizada por el equipo de Ángel Estrada y Cía. S.A. bajo la dirección de la Lic. Silvia Jáuregui.

En su realización han intervenido:

Editor: Silvia Alderoqui.

Corrección: Mónica Graziolo.

Documentación gráfica: Nicolás Anguita, Consuelo Rodríguez Egaña, Mónica Incorvaia y Felicitas Luna.

Dirección de Arte: Arq. Daniel Balado.

Diseño gráfico: Ángel Sánchez.

Películas: Norma Alonso y Benjamín Benítez.

Ilustración: Miguel Torres.

Fotografía: Archivo Estrada, Archivo General de la Nación, Museo de la Ciudad, Archivo Keystone, Enrique Limbrunner, Claudio Botti, Focus, Alberto Natán, Ricardo Cenzano Brandon, Nicolás Anguita, Esteban Widnicky, Noticias Argentinas, Colección Ronchi y Gustavo Alric.

Cartografía: Miguel Ángel Forchi.

Diseño de tapa: Estudio Binda.

Agradecimientos: Video Club "Le Privé", Archivo histórico y centro de documentación de la UCR, Fuerza Aérea Argentina, Museo Histórico Nacional, Museo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires "Brigadier Cornelio Saavedra".

Contratapa de manual de Ciencias Sociales, Editorial Estrada, 2005.

Muchos de los manuales analizados fueron confeccionados cuando no existía la fotografía digital o no estaba generalizada en nuestro país. Alberto Natán trabajó como fotógrafo en la editorial Estrada desde 1993 hasta el 2000. En sus comienzos en Estrada en la década del 90', sacaba fotos con una cámara analógica y todavía no existía Internet. Como fotógrafo del staff de la editorial, realizaba principalmente dos tareas: hacía fotos por encargo de su editor o tomaba fotos de fotos (o sea reproducciones) que había en otros libros que las editoriales traían del exterior. En una entrevista realizada para esta tesina, el fotógrafo cuenta que:

*La reproducción la pagaban menos que una foto que tenía que ir sacar en presencia. Ellos me daban libros de otros países, que acá no se conocían y yo les hacía las reproducciones. Nadie reclamaba porque no se enteraban de afuera.*⁶¹

Para Alberto Natán, el hecho de no poner los nombres de los fotógrafos al lado de cada imagen era también una estrategia para que no se notara cuáles eran reproducciones y cuáles eran fotos sacadas por ellos.

*Siempre figuraba: “Fotografía: Alberto Natán y Ricardo Cenzano”, en la contratapa. No es que en cada foto se identificaba el nombre del autor. Yo podría haber sacado fauna y flora (en lugar de Ricardo que era el encargado de eso) y el que mira el manual ni se enteraba. De esta manera se evita informar cuáles fotos eran reproducciones y cuáles eran mandadas a sacar.*⁶²

Esta ausencia de créditos en el caso de las fotografías también puede pensarse en consonancia con un discurso primero (y originario) sobre la fotografía: el de la *mímesis fotográfica*. Desde su invención en el siglo XIX, fue considerada mayoritariamente como una imitación mecánica (la más perfecta) de la naturaleza. Según los discursos de la época, obtenía esa capacidad mimética de su propia técnica, del procedimiento mecánico que permite hacer aparecer una imagen de manera “automática”, “objetiva”, sin que intervenga de manera directa la mano del creador. Así, por vez primera, entre el objeto inicial y su representación, lo único que se interpone es otro objeto: la cámara (Bazin en Dubois, 2008). Dentro de esta concepción, el fotógrafo no es más que el asistente de la máquina. En este sentido, la imagen fotográfica se opone a la obra de arte, producto del trabajo, del talento y la subjetividad de un artista. Si bien esta perspectiva se prolongará en siglos posteriores, en el siglo XX aparecieron las primeras reacciones contra la concepción mimética, que buscaban desnaturalizar a la imagen fotográfica, sosteniendo el carácter eminentemente codificado de la misma.⁶³ A partir de entonces, el valor de espejo, de semejanza infalible con lo real, comienza a ser cuestionado y la fotografía deja de aparecer transparente, inocente.

Pero este movimiento de denuncia acerca de la impresión de realidad, es ampliado posteriormente. A pesar de todo, algo singular subsiste en la fotografía que

⁶¹ Entrevista realizada por la autora en 2014.

⁶² Entrevista realizada por la autora en 2014.

⁶³ Para un análisis más detallado del recorrido histórico de las diferentes posiciones sostenidas en el curso de la historia por críticos y teóricos de la fotografía ver “El Acto fotográfico y otros ensayos” de Dubois (2008).

la diferencia de otros modos de representación. Una foto es una “huella luminosa” puesto que se produce gracias los rayos de luz que los objetos reflejan y que quedan grabados en un soporte sensibilizado con un compuesto químico fotosensible. Dubois (2008) lo denomina *traza*, una marca, un depósito de aquello que está frente al lente y que se “impregna” en la foto. Para esta tercera posición, la fotografía comparte el estatus de índice, en términos de Peirce, con el humo (indicio de fuego), la cicatriz (la marca de una herida), etc, puesto que lo que tienen en común es la de mantener una relación física con el objeto (diferenciándose de los íconos, que mantienen una relación de semejanza y de los símbolos, que definen a su objeto por una convención general).

Por este carácter indicial, las fotos resultan una herramienta privilegiada para conocer y estudiar aspectos de un momento histórico concreto. La fotografía reproduce al infinito lo que ha tenido lugar una sola vez y nunca más podrá repetirse existencialmente (Barthes, 1980). El hecho de ser la representación de una ausencia que mantiene una relación única y de contigüidad con su referente, hace que suela ser considerada como testimonio visual y gráfico de una época. Es por este valor testimonial, que pueden ser utilizadas con la misma validez de otras fuentes que permiten acceder, aunque sea de manera discontinua, fragmentada, a la vida pasada. Por esta misma razón, son incluidas en los manuales escolares, especialmente en los de Historia o Ciencias Sociales. Pero la traza, (momento en donde se produce la huella luminosa) sólo marca un momento en el conjunto del proceso fotográfico (Dubois, 2008). Antes y después, hay gestos culturales, codificados, que dependen de opciones y decisiones humanas. Antes: elección del tema, del tipo de cámara, el tiempo de exposición, el ángulo de visión, etc. Después: todas las elecciones durante la edición de la fotografía y el copiado, y las que se producen en los circuitos de difusión. En consecuencia, sólo entre esas dos series de códigos, únicamente durante el momento de la exposición propiamente dicho, la fotografía puede ser considerada como un mero acto-traza. Es ahí, pero solamente ahí, donde el hombre no interviene.

Si bien lo que la fotografía tiene de singular que la diferencia de otros medios de representación es ese sentimiento de realidad insoslayable siempre hay mediaciones que impiden pensarla en términos objetivos. A lo denotado por la imagen no sólo se agregan elementos de significación (de connotación) en el proceso de editorialización y puesta en página, sino en el proceso de producción donde el fotógrafo toma una serie de elecciones, dando como resultado una imagen construida (Calabrese, 2014).

En el caso de los manuales analizados, al ignorar al sujeto productor de la foto⁶⁴ se ubica al dispositivo fotográfico dentro de una primera concepción mecanicista de la fotografía, que opera en ausencia del sujeto. El hecho de que no aparezcan los créditos de autor, no sólo desdibuja el rol del fotógrafo, sino que invisibiliza el carácter de construcción de la fotografía. Esta falta de información impide que los alumnos que aprenden con estos textos, tengan la posibilidad de conocer una parte fundamental de las condiciones de producción de las imágenes. Y estos datos son fundamentales a la hora de analizar documentos históricos.

Kossoy (2001) hace énfasis en la actuación del fotógrafo como filtro cultural. El testimonio (que es el registro fotográfico), es obtenido/elaborado según la medición creativa del fotógrafo. Por eso, el testimonio y la creación son los componentes de un binomio indivisible que caracteriza a los contenidos de las imágenes fotográficas. Cualquiera sea el asunto registrado en la fotografía, ésta también documentara la visión de mundo del fotógrafo. La fotografía es, entonces, un doble testimonio, por aquello que ella nos muestra de la escena pasada y por aquello que nos informa de su autor. “Toda fotografía representa el testimonio de una creación. Por otro lado, ella representará siempre la creación de un testimonio” (Kossoy, 2001:42).

XIV. Sobre la importancia del contexto. Análisis de dos fotografías.

Para Burke (2001), las imágenes, al igual que los textos o los testimonios orales, son importantes documentos históricos. En tanto testimonios visuales que permiten conocer aspectos del pasado, deben ser sometidas a los mismos interrogantes a los cuales se somete toda fuente histórica. Así, “como observaba el crítico de arte John Ruskin, el testimonio de las fotografías es de gran utilidad si se las sabe someter a un careo severo” (Burke, 2001: 30).

Las imágenes pueden ser utilizadas como documentos históricos, pero para llegar a un conocimiento profundo de las mismas es necesario hacerles preguntas. En el caso de las fotos de la dictadura presentes en los manuales escolares, los epígrafes que acompañan a las fotos son de tipo descriptivo y no plantean interrogantes que apunten a trabajar con las imágenes como recurso didáctico. Un ejemplo de ello puede encontrarse en dos fotos publicadas en uno de los manuales de Santillana.

⁶⁴ No sólo se ignora al sujeto sino también la procedencia de la fotografía.



Imagen 55 – Extraída de manual de Ciencias Sociales, Santillana, 2002. No se presenta información sobre autoría o procedencia de la fotografía.

Epígrafe: “Efectivos del ejército realizando un procedimiento en las calles de la ciudad de Buenos Aires durante la época de la dictadura militar”



Imagen 56 - Extraída de manual de Ciencias Sociales, Santillana, 2002. No se presenta información sobre autoría o procedencia de la fotografía.

Epígrafe: “El General Galtieri saludando desde el balcón de la Casa Rosada a la multitud que concurre a la Plaza de Mayo a festejar la recuperación de las Islas Malvinas”

En una de ellas (Imagen 55), se puede observar en primer plano a un joven arrodillado en la vía pública, frente a un militar de pie, que le apunta con un fusil directamente a la cara. Una situación similar puede observarse con otros jóvenes que aparecen en segundo plano y en perspectiva al final de la calle. La imagen aparece acompañada del siguiente epígrafe: “efectivos del ejército realizando un procedimiento en las calles de la ciudad de Buenos Aires durante la época de la dictadura militar”. Considerando a la fotografía como un producto resultante de una aplicación tecnológica mediada por un sujeto que registra desde una cultura, desde una praxis social de una época, muchos son los interrogantes a los cuales puede ser sometida: ¿Cuándo y dónde se tomó? ¿Quién es el autor? ¿Cuál fue el contexto de su producción? ¿Cuál es el tema que (re)presenta? ¿Qué sujetos aparecen? ¿Qué dice acerca de un lugar, un tiempo, una persona, un hecho?, etc. A partir de la observación de esta imagen podemos inferir, según la información que brinda el epígrafe, que se trata de un procedimiento militar, producido en algún momento entre 1976 y 1983, en algún lugar de la Ciudad Buenos Aires.

Si continuamos el análisis de la imagen y se busca información en otras fuentes (como puede ser Internet), encontramos que se trata de la fotografía titulada

"Paz, pan y trabajo" cuyo autor es el fotógrafo Pablo Lasansky.⁶⁵ La misma fue tomada el 30 de marzo de 1982, día en que se realizó la mayor expresión de lucha obrera durante el período dictatorial y que culminó en una brutal represión. A seis años de la toma del poder, las Fuerzas Armadas se enfrentaban a un contexto político interno difícil con varios frentes de conflicto: la creciente actividad sindical y la crisis económica (combinación de inflación, recesión, devaluación e incremento de la deuda externa), las denuncias por violaciones a los derechos humanos, y los reclamos de la recientemente creada Multipartidaria.⁶⁶ En este marco, la CGT (Confederación General del Trabajo), liderada por Saúl Baldini, había convocado una movilización nacional de protesta bajo la consigna "Paz, pan y trabajo". Aunque no se pudo cumplir con el objetivo de llegar a la Plaza de Mayo, la manifestación fue una demostración importante de desacuerdo con la dictadura que terminó con más de mil quinientos detenidos. Sin embargo, pocos días después (2 de abril), la atención pública fue acaparada por una noticia inesperada: un contingente de soldados argentinos había desembarcado en las Islas Malvinas. Ese día, se tomó la segunda fotografía (Imagen 56)⁶⁷ que muestra a Leopoldo Galtieri, entonces presidente de facto, en el balcón de la Casa Rosada siendo vitoreado por una multitud en la Plaza de Mayo. En este caso, el epígrafe es: "el General Galtieri saludando desde el balcón de la Casa Rosada a la multitud que concurrió a la Plaza de Mayo a festejar la recuperación de las Islas Malvinas".

Ambas fotografías, aparecen contiguas en las páginas de los manuales escolares pero no relacionadas. No hay una invitación desde lo textual a pensar ambas fotos como una serie, sino más bien como imágenes aisladas. Siendo dos fotografías tomadas en momentos tan significativos y contrastantes entre sí, con tan poca diferencia temporal y espacial, podría pensarse la posibilidad de establecer un diálogo entre las mismas, un puente, que habilite interrogantes. ¿Qué nos dicen dos fotos tan distintas en días tan cercanos? ¿Qué relación se puede establecer entre el contexto de crisis que atravesaba la dictadura y la guerra de Malvinas?

Existe una relación estrecha entre imágenes y palabras. Según Berger (1998) las fotografías públicas, a diferencia de las privadas sobre las que suele hablarnos algún pariente, en muchas ocasiones carecen de relatos que las cuenten y nos ayuden

⁶⁵ Pablo Lasansky nació en Buenos Aires, Argentina, en 1958. Es Jefe del Departamento de Fotografía de la Agencia Noticias Argentinas y trabaja con IWGIA (Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas). Trabajó para diversos medios del extranjero, entre ellos la Agencia Corbis, France Press y la revista *Veja*, de Brasil.

⁶⁶ La Multipartidaria Nacional, mejor conocida como "la Multipartidaria", fue una instancia colectiva de acción política creada en 1981 en Argentina, integrada por los partidos Unión Cívica Radical, Partido Justicialista, Intransigente, Demócrata Cristiano y Movimiento de Integración y Desarrollo. Su objetivo fue presionar a la dictadura militar para que abandonara el poder y se estableciera un régimen democrático.

⁶⁷ Si bien se desconoce el autor de esta imagen, creemos que pertenece a Víctor Bugge (fotógrafo presidencial desde 1978 hasta la actualidad) por estar tomada desde el mismo balcón de la Casa Rosada, lugar de difícil acceso para cualquier otro reportero.

a comprenderlas. Para que las imágenes puedan transformarse en parte integrante del proceso mediante el cual las personas van creando su propia historia, hay que mirarlas sin inocencia y acompañarlas de relatos (Berger, 1998). De esta manera, frente a las fotografías publicadas en los manuales escolares podemos preguntarnos: ¿Qué narraciones necesitan estas imágenes para que puedan comprenderse? ¿Qué elementos del contexto necesitamos para “leerlas”? Si bien las imágenes son polisémicas, las fotografías son documentos que nos dicen tanto más cuanto más y mejor las interrogamos. Trabajar con fotografías como fuentes históricas implica la pregunta por el contexto de producción, contextualizarlas y acompañarlas de relatos, así como trabajarlas como repertorios y no como fragmentos aislados.

Enseñar a mirar: un desafío y una tarea para los docentes

Desde las propuestas editoriales, no se evidencia una intención explícita de trabajar con las fotografías como recursos didácticos. Los libros de texto analizados no proponen una reflexión sobre las imágenes. Más bien, se las presenta para ilustrar lo dicho por el texto. Dependerá, entonces, del trabajo áulico la posibilidad de potenciar las contribuciones que pueden aportar estos documentos. Queda en manos del docente, como parte de su estrategia de enseñanza, la tarea de agregar más información sobre las imágenes y proponer preguntas a las mismas. Para Kossoy (2001) una verdadera arqueología del documento fotográfico, consiste en una preocupación por la información implícita y explícita de la imagen. O sea reconstruir el proceso que dio origen a una fotografía: lugar, tecnología utilizada, fotógrafo, fecha, etc. En este sentido, le queda a la escuela “la tarea de enseñar a mirar, de (re)politizar los modos de ver al estudiante” (Vannucchi, 2013: 8).

¿En qué medida las fotografías constituyen recursos didácticos? Creemos que en la medida en que se las sitúa en el espacio y en el tiempo, que se identifica a sus autores, que se critica su verdad (porque trabajar con fotos que son documentos no debería excluir una actitud reflexiva y el cuestionamiento hacia las mismas). La imagen se caracteriza por su polisemia, de modo que resulta muy difícil predecir cuál será la interpretación que una persona puede realizar de una fotografía. Esta especificidad de la imagen, como instrumento de comunicación abierto o ambiguo, plantea un problema educativo de primer orden que afecta a los editores de manuales escolares, a los profesores que lo usan y al propio alumno. En este sentido:

La información registrada visualmente constituye un serio obstáculo. El problema reside justamente en la habitual resistencia a aceptar, analizar, e interpretar la información cuando ésta no es transmitida según un sistema codificado de signos en conformidad con los cánones establecidos de la comunicación escrita (Kossoy, 2001: 25).

Las fotos representan un instante de la realidad, un evento descontextualizado. Si bien remitimos a las fotografías para conocer el pasado, es la información y la experiencia que llevamos hacia ellas lo que les termina de otorgar sentido. La fotografía es indiscutiblemente un medio de conocimiento del pasado, pero no reúne en su contenido un conocimiento definitivo. Los lectores tienen dificultad para comprender las fotografías históricas si no se les ayuda a la hora de leerlas. Al no acompañar con datos a las imágenes se deja un vacío que hace difícil después poder abordarlas en el aula. Las mismas quedan vacías de contenido por quienes no son especialistas (del Valle y Waiman, 2014)

El desarrollo tecnológico trae consigo un progresivo e imparable aumento de producción de imágenes que implican la adquisición de nuevos hábitos perceptivos caracterizados, cada vez más, por la exigencia de una disminución en el tiempo de su contemplación. En esta línea, Didi-Huberman (2004) propone que hay que actualizar los puntos de contacto entre las imágenes y el conocimiento, porque es imposible ver lo que no sabemos. El desarrollo de una capacidad analítica y crítica respecto a las imágenes, dada su preponderancia en la sociedad actual, es una de las metas que debería tener la educación como desafío para pensar la formación de estudiantes más reflexivos y críticos. En el caso del trabajo con fotografías sobre la dictadura, mirar el dolor de los demás no es fácil. Y es ahí donde se debe “intervenir a través de preguntas éticas y políticas que potencien prácticas para la construcción de una sociedad más justa y democrática” (Rosemberg, 2010: 27) y para lograr establecer un equilibrio entre reflexión, sentimiento y comprensión.

Capítulo 6: Aporte para la búsqueda de fotografías sobre la dictadura para manuales escolares

XV. ¿Dónde encontrar fotografías de la dictadura?

En este apartado brindaremos información sobre algunos de los principales lugares en donde pueden conseguirse fotografías sobre la dictadura.⁶⁸ En dichas instituciones la consulta de imágenes es gratuita y (en su mayoría) son susceptibles de reproducción, con previa autorización y acatamiento por parte del solicitante a los términos y condiciones que cada espacio establece.

Archivo General de la Nación: Departamento de Documentos Fotográficos

El Archivo General de la Nación es un organismo dependiente del Ministerio del Interior y Transporte. Tiene como fin reunir, ordenar y conservar la documentación que la ley le confía para difundir el conocimiento de las fuentes. Es uno de los más importantes de América Latina, tanto en lo que respecta a documentos escritos, como a sonoros y visuales. Sus fondos se remontan a la época colonial, con un amplio repositorio para el estudio de la historia desde el siglo XVI a la actualidad. Cuenta con un Departamento de Documentos Fotográficos disponible para los usuarios e investigadores que lo requieran. Las fechas extremas aproximadas de los documentos fotográficos actualmente librados a la consulta son 1853/1983. Un gran porcentaje de las fotografías tienen su correspondiente negativo, de lo que resulta la existencia de dos depósitos interconectados pero de diferentes soportes, es decir, soporte papel (positivos) y soporte flexible o vidrio (negativos). Los negativos sólo son utilizados por los técnicos fotográficos del Archivo.

A fin de facilitar la búsqueda del material a investigar, existen dos ficheros, uno temático y otro onomástico, por lo que una misma fotografía figura por tema y por el nombre de cada persona que aparece en ella, resultando que ambas referencias remiten a la misma ubicación topográfica. La cantidad de documentos fotográficos disponibles a la consulta es de aproximadamente 800.000 de piezas, pertenecientes casi en su totalidad a imágenes de Argentina. La consulta de los mismos es libre y gratuita, la obtención de una reproducción es arancelada, y su utilización cultural y/o comercial requiere la mención de la fuente de obtención de la misma.

⁶⁸ Este listado de lugares de consulta no pretende ser exhaustivo, sino representativo de los más importantes archivos de imágenes sobre la dictadura abiertos al público en la actualidad.

Autoridades:

Ministro del Interior y Transporte: Cdr. Aníbal Florencio Randazzo.

Director: Dr. Juan Pablo Zabala.

Archivo General de la Nación

Dirección: Av. Leandro Alem 246 (C.A.B.A).

Teléfono: 4331-5531.

Sitio web: <http://www.mininterior.gov.ar/agn/agn.php>

Departamento de Documentos Fotográficos

Dirección: Av. Leandro Alem 246 (C.A.B.A).

Horario de Atención: lunes a viernes de 10 a 17 horas.

Teléfono-fax: 4334-0081 / 4339-0800 - Int: 70906.

E-mail: fotografia@mininterior.gov.ar

Sitio web: <http://www.mininterior.gov.ar/agn/documentos-fotograficos.php>

Archivo Nacional de la Memoria

El Archivo Nacional de la Memoria es un organismo dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, responsable de la preservación y estudio de la documentación referente a las violaciones de los derechos humanos en la Argentina, que incluye la custodia y análisis de los testimonios que integran el archivo de la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP), tal como lo dispone el Decreto N° 3090 del 20 de septiembre de 1984; de los testimonios recibidos en la Secretaría de Derechos Humanos con posterioridad al trabajo de la CONADEP histórica y que siguen recibéndose hasta la actualidad; y de numerosas causas judiciales en las que se investiga el accionar del terrorismo de Estado, entre otros documentos. Además es responsable de la obtención, análisis, clasificación, duplicación, digitalización y archivo de informaciones, testimonios y documentos sobre el quebrantamiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales en que esté comprometida la responsabilidad del Estado Argentino y sobre la respuesta social e institucional ante esas violaciones.

Toda persona o institución, que acredite interés científico, de investigación, cultural, histórico o funcional, que tenga por fin estudiar lo ocurrido en el marco del accionar de la represión estatal y el terrorismo de Estado así como las respuestas

sociales e institucionales al mismo, podrá acceder al material documental obrante en el Archivo Nacional de la Memoria, iniciando los trámites correspondientes y de acuerdo a los criterios de accesibilidad de los mismos. La reproducción total o parcial del material obrante en el acervo documental del Archivo Nacional de la Memoria deberá ser correctamente citada, identificando como fuente al Archivo Nacional de la Memoria e indicando correctamente los datos del material reproducido.

Autoridades:

Ministro de Justicia y Derechos Humanos: Dr. Julio Alak.

Presidente Archivo Nacional de la Memoria: Dr. Ramón Torres Molina.

Archivo Nacional de la Memoria

El Archivo Nacional de la Memoria está ubicado en el Espacio para la Memoria, la Promoción y la Defensa de los Derechos Humanos (ex-ESMA).

Dirección: Av. del Libertador 8151 (C.A.B.A).

Teléfonos: 4701-1345/1538/1594/1876/3858/5240/8532/4702-1211/2511.

Sitio web: <http://anm.derhuman.jus.gov.ar/index.html>

Dirección Nacional de Gestión de Fondos Documentales

Teléfonos: 4702-1211/4701-3858/1345 Int 132.

E-mail: dngfd@jus.gov.ar

Sitio web: http://anm.derhuman.jus.gov.ar/fondos_doc.html

**Asociación de Reporteros Gráficos de la República Argentina (ARGRA):
Fototeca**

La Asociación de Reporteros Gráficos de la República Argentina (ARGRA), nació en 1942, por iniciativa de un grupo de reporteros gráficos. A través de los años, esta asociación civil se dedicó a la defensa de los principios éticos y profesionales del fotoperiodismo y a la lucha por la defensa de la libertad de prensa y el derecho a la información. A principios de los ochenta ARGRA, realizó su primera muestra con fotografías censuradas y no publicadas en medios gráficos, que marcó el camino para la realización anual de la Muestra de Fotoperiodismo Argentino que, año tras año, recorre diversos puntos del país mostrando el trabajo que realizan a diario los reporteros gráficos.

La Asociación, cuenta con una Fototeca que está integrada, casi en su totalidad, por el material de las sucesivas muestras anuales de Fotoperiodismo

organizadas por ARGRA. Integrada por imágenes de la cultura, el deporte, la política y la vida cotidiana, la fototeca funciona como un registro minucioso de los acontecimientos más importantes ocurridos en Argentina en los últimos 50 años. Estas fotografías, que se ofrecen para la visualización e investigación, constituyen sólo una parte del patrimonio fotográfico de ARGRA, que continúa en proceso de digitalización. En 2008, el Archivo Nacional de la Memoria, que funciona en el Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (ex ESMA), otorgó a la Asociación un espacio físico para la guarda de su patrimonio documental. Todas las fotografías exhibidas en la Fototeca están protegidas por las leyes nacionales e internacionales que prohíben su apropiación, difusión, exhibición y/o publicación por cualquier medio o soporte sin el expreso consentimiento de sus autores.

Autoridades:

Presidente (período 2014-2017): Ezequiel Torres.

Asociación de Reporteros Gráficos

Dirección: Venezuela 1433 (CABA)

Horario de atención: lunes a viernes de 12 a 18 horas.

Teléfono: 4381-4593.

Sitio web: <http://www.argra.org.ar>

E-mail: argra@argre.org.ar

Fototeca

Horario de Atención: lunes a viernes 12 a 17 horas.

Teléfono: 4701-1594 (interno 137).

E-mail: fototeca.argra@gmail.com

Sitio web: <http://www.argra.org.ar/web/fototeca.html>

Memoria Abierta

Memoria Abierta, Acción Coordinada de Organizaciones Argentinas de Derechos Humanos, trabaja para aumentar el nivel de información y conciencia social sobre el terrorismo de Estado y para enriquecer la cultura democrática. Uno de sus principales objetivos es lograr que los registros de lo ocurrido durante la última dictadura militar y sus consecuencias sean accesibles y sirvan a los fines de la investigación y educación de las futuras generaciones. Los organismos que conforman esta acción coordinada son: la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos

(APDH), el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), la Fundación Memoria Histórica y Social Argentina, Madres de Plaza de Mayo - Línea Fundadora, y Servicio Paz y Justicia.

Memoria Abierta pone a disposición de la consulta pública sus archivos. La consulta se efectúa luego de haber leído y aceptado las condiciones de consulta y uso de los documentos y sólo se realiza en las sedes en donde el documento se encuentra. Los documentos poseen determinadas condiciones de uso, así como formas de citado específicas. Cada una de las organizaciones que integran Memoria Abierta establece el acceso a sus fondos documentales. A su vez, las personas o instituciones que ceden sus archivos para que puedan ser consultados establecen las condiciones de acceso a los mismos.

La autorización para la utilización de los documentos estará siempre sometida las decisiones de la Comisión Directiva de Memoria Abierta. En cada caso se indicarán las condiciones de utilización de los materiales. Su copiado y/o su reproducción para otros usos deberá ser solicitado por el usuario con indicación de los motivos y destino del mismo y será decidido en cada caso por Memoria Abierta, teniendo en cuenta su condición de organismo de derechos humanos, custodio del patrimonio y titular de los derechos de reproducción.

Autoridades:

Presidenta: Ilda Micucci.

Memoria Abierta

Dirección: Av. Corrientes 2554 3B (C.A.B.A.).

Teléfono: 4951-4870 / 3559.

Horarios de atención para consulta en la sala: lunes a jueves de 10:30 a 18 hs y los viernes de 9:30 a 15 hs.

E-mail: contacto@memoriaabierta.org.ar

Sitio web: <http://www.memoriaabierta.org.ar/>

Para concluir, indicamos que con la realización de esta tesina, esperamos poder contribuir a la incorporación de diferentes repertorios de imágenes sobre la dictadura en manuales escolares, a fin de enriquecer la mirada de los alumnos sobre el período más trágico de la historia de nuestro país; y de fomentar la realización de actividades reflexivas con las mismas para ayudar a la formación de ciudadanos críticos con aquello que ven y, sobretudo, comprometidos con la democracia.

Bibliografía

Sobre fotografía e imágenes:

- Amar, P. J. (2005). *El fotoperiodismo*. Buenos Aires: La marca.
- Aparici, R., Fernández Baena, J., García Matilla, A. y Osuna Acedo, S. (2006). *La imagen: análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Aparici, R., y Matilla, A. G. (2010). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arnheim, R. (1997). *Cine Arte y percepción visual*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Baeza, P. (2001). *Por una función crítica de la fotografía de prensa*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Barthes, R. (2006 -orig. 1980-): *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Buenos Aires: Paidós.
- ----- (1992 -orig. 1982). "El mensaje fotográfico" y "Retórica de la imagen". En *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Berger, J. (1998). "Usos de la fotografía". En *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Blejmar, J., Fortuny, N. y García L. I. (Eds.) (2013). *Instantáneas de la memoria. Fotografía y dictadura en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Librería Ediciones.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica S.L.
- Caggiano, S. (2012). *El sentido común visual: disputas en torno a género, raza y clase en imágenes de circulación pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Calabrese, N. (2014). "Un análisis de las fotografías del cacerolazo del 13-S publicadas por los principales diarios argentinos". *Question*, 1(41), 1-15.
- Da Silva Catela, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado: la experiencia de reconstrucción del mundo de familiares de desaparecidos*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo: memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.
- Dubois, P. (2008). *El acto fotográfico y otros ensayos*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Eseverri, M. (2010). "Notas sobre cine argentino y antropología forense". *KAF – Lenguaje y acciones*, 1(2), 36-41.

- Feld, C. y Mor, J. S. (Comp.) (2009). *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante la historia reciente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fortuny, N. (2014). *Memorias fotográficas. Imagen y dictadura en la fotografía argentina contemporánea*. Buenos Aires: La Luminosa.
- Gamarnik, C. (2013): "La fotografía irónica durante la dictadura militar argentina: un arma contra el poder". *Discursos Fotográficos*, 9,14, 173-197.
- ----- (2011a, noviembre). *Acciones e imágenes de los fotorreporteros durante la dictadura argentina*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- ----- (2011b) "Imágenes de la dictadura militar. La fotografía de prensa antes, durante y después del golpe de Estado de 1976 en Argentina". En *Artículos de investigación sobre fotografía*. Montevideo: Ediciones CMDF.
- ----- (2010). "La construcción de la imagen de las Madres de Plaza de Mayo a través de la fotografía de prensa". En *Afuera. Estudios de Crítica Cultural, Artes Visuales*, 9.
- ----- (2009, noviembre): *Reconstrucción de la primera muestra de periodismo gráfico argentino durante la dictadura*. Ponencia presentada en V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- García, L. I. y Longoni, A. (2013). "Imágenes invisibles: acerca de las fotos de desaparecidos". En Blejmar, J., Fortuny, N. y García L. I. (Eds.), *Instantáneas de la memoria. Fotografía y dictadura en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Librería.
- Huyssen, A. (2009). "Prólogo". En Feld, J. y Mor, J. S. (Comp.), *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante la historia reciente* (pp. 15-24). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Joly, M. (2012). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La Marca.
- Kossoy, B. (2001). *Fotografía e historia*. Buenos Aires: La Marca.
- Longoni, A. (2010). "Fotos y siluetas: dos estrategias en la representación de los desaparecidos". En Crenzel, E. (Comp.), *Los desaparecidos en la Argentina: memorias, representaciones e ideas (1983-2008)* (pp. 35-57). Buenos Aires: Biblos.
- Manzano, V. (2009). "Garage Olimpo o cómo proyectar el pasado sobre el presente (y viceversa)". En Feld, J. y Mor, J. S. (Comp.), *El pasado que miramos: memoria e imagen ante la historia reciente* (pp. 155-180). Buenos Aires: Paidós.
- Menajovsky, J. (2006, agosto). *Terrorismo de estado y fotografía. Entre le documento y la intervención*. 2º Bienal de fotografía documental, Tucumán.

- Navas, A. L. (2005). "Reflexiones sobre los efectos de las imágenes de dolor, muerte y sufrimiento en los espectadores". *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25.
- Richard, N. (Ed.) (2000). *Políticas y estéticas de la memoria*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Santaella, L., Braga, M. L. S., y Nöth, W. (2003). *Imagen: comunicación, semiótica y medios* (Vol. 55). Edition Reichenberger.
- Schaeffer, J. M. (1990). *La imagen precaria (del dispositivo cinematográfico)*. Madrid: Cátedra.
- Sontag, S. (2006 -orig. 1977). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara.
- ----- (2003). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Sorlin, P. (2004). *El "siglo" de la imagen analógica. Los hijos de Nadar*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Soulages, F. (2005). *Estética de la fotografía*. Buenos Aires: La Marca Editora.

Sobre manuales escolares y educación:

- Aguirre, M. E. (2001). "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1).
- Alzate, P. M. V. (2000). "¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes". *Revista de Ciencias Humanas*, 20.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Artieda, T. (Comp.) (2010). *Los otros en los manuales escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación* (Proyecto RELEE). Luján: Departamento de Publicaciones e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional del Nordeste.
- Báez, C. (2005). "Uso y abuso. La construcción del indígena fueguino en los textos escolares a través de la imagen fotográfica". *Revista Chilena de Antropología Visual*, 6, 19-33.
- Bianco, M. A. (1998). *La última dictadura militar (1976-1983) a partir de los textos de historia para la enseñanza media*. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Born, D. (2009). *Las representaciones sobre la dictadura militar (1976-1983). En los textos escolares de Historia del Nivel Medio de la Ciudad de Buenos Aires publicados entre 2003 y 2008*. Ponencia presentada en el XXVII

Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina.

- ----- (2009). *Los textos escolares desde los estudios de la memoria social*. Ponencia presentada en la V Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Braslavsky, C. (1994). "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas". En Aisenberg, B. y Alderoqui, C. (Comp.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 115-136). Buenos Aires: Paidós.
- ----- (1992). *Los usos de la historia en la educación argentina: con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias (1853-1916)*. Buenos Aires: FLACSO Argentina, Serie Documentos e Informes de Investigación N° 133.
- ----- (1991). "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989". En Rieckenberg, M. (Comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* (pp. 60-76). Buenos Aires: Alianza Ed./FLACSO/ G. Eckert Institut.
- Campanario, J. M., y Otero, J. (2000). "La comprensión de los libros de texto". En *Didáctica de las ciencias experimentales*, 323-338.
- Carbone, G. M. (2003). *Libros Escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- ----- (Ed.) (2001): *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján / Miño y Dávila Editores.
- Choppin, A. y Lucas, M. S. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y pedagogía*, 13 (29), 207-229.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Cucuzza, H. R. (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Argentina: Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. R. y Somoza, M. (2001). Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía. En Ossenbach, G. y Somoza, M., *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina* (pp. 209-258). Madrid: UNED.
- De Amézola, G. (2012). "Memoria, historia reciente y escuela. Luces y sombras en la enseñanza escolar de la última dictadura militar". *Question*, 1 (33), 19-27.
- ----- (2011). "Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores". *PolHis*, 8, 1-18.

- De Amézola, G., Dicroce, C. y Garriga, M. (2012). "La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica". En Kaufmann, C. (Coord.), *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia* (pp. 103- 134). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- ----- (2009). "La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos". *Clio & asociados: La historia enseñada*, 13, 104-131.
- Del Valle, L. C. y Waiman, D. (2014). "Las imágenes medievales en los manuales escolares argentinos". *Mirabilia*, 19, 1-7.
- De Volder, C., y Salinas, W. (2011). La colección Historia de los textos escolares argentinos de la Biblioteca del Docente. Documento en línea: <http://www.bn.gov.ar/descargas/pnbc/fondosantiguosyraros/26-3.pdf>
- Demasi, C. (2004). "Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay". En Jelin, E. y Lorenz, F. G. (Comp.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Eds.) (2006). *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Escolano, A. B. (1998). "Texto e iconografía.: viejas y nuevas imágenes". En *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa* (pp. 125-148). Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Escudero, J. M. (1979). *Tecnología educativa: diseño de material escrito para la enseñanza de conceptos*. Valencia: Universidad de Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Flachslund, C. (2010). *Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- González, M. P. (2012). "Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial". *Quinto sol*, 16 (2), 1-24.
- Guelerman, S. (2001). *Memorias en Presente: Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Gvirtz, S. y Morales, G. (2001). "Los libros de texto de matemáticas y la historia de la escolarización de los saberes. El caso de la racionalización de los denominadores en la escuela media Argentina". *Revista Educación y Pedagogía*, XIII (29), 169-184.
- Johnsen, E. B. (1996): *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Kaufmann, C. (Coord.) (2012). *Textos Escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Landau, M. (2006). "Estado, ciudadanía y discurso escolar. Análisis de los libros de texto de sexto año de la Educación General Básica". En Ortiz, T. y M. Pardo (Coord.), *Estado posmoderno y globalización. Transformación del Estado-nación argentino*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Lucas, A. S. (1987). "En torno al currículum oculto". *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 7, 29-36.
- Mariño, M. (2006). "Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria". En Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B., *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* (pp. 119-207). Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma.
- Morales, O. A. y Lischinsky, A. (2008). "Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España". *Discurso y Sociedad*, 2(1), 115-152.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Poggi, M. (2003). "La problemática del conocimiento en la escuela media". En Tenti, F. E. (Comp.), *Educación media para todos*. Buenos Aires: Altamira.
- Pró, M. (2003). *Aprender con Imágenes: Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Romero, L. A. y de Privitellio, L. (2004). *La Argentina en la escuela: La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Saab, J. (1997). "La enseñanza de la historia y los libros de texto". *Clio y Asociados*, 1(2), 115-122.
- Saletta, M. J. (2012). "Fotografías de indígenas en manuales escolares argentinos: representaciones visuales y connotaciones textuales". *Intersecciones en antropología*, 13(1), 181-195.
- Sauter, G. O., y Rodríguez, J. M. S. (2005). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Editorial UNED.
- Rosemberg, J. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Valls Montés, R. (2008). *La enseñanza de la historia y los textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ----- (2001). "Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos". *Educación y Pedagogía*, 13, 29-30.

- ----- (1995). "Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?". *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 2(4), 105-119.
- Vannucchi, E. (2013). *Recorrido por la memoria 1955-1990: Fotos con historia. Propuestas para trabajar en el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Disponible en: <http://conti.derhuman.jus.gov.ar>

Bibliografía general:

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Universidad de Buenos Aires.
- Becerra, M., Hernández, P. y Postolski, G. (2003): "La concentración de las industrias culturales", en *Industrias culturales: mercado y políticas públicas en Argentina* (p. 55-84). Buenos Aires: Ediciones CICCUS y Secretaría de Cultura de la Nación.
- Canclini, N. G. (2000): "Industrias culturales y globalización: procesos de desarrollo e integración en América Latina". En *Estudios internacionales*, 33 (129), 90-111.
- ----- (1990): "La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu". En *Pierre Bourdieu, Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Chudnovsky, D. y López, A. (2001). *La transnacionalización de la economía argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- De Diego, J. L. (2012). *Concentración económica, nuevos editores, nuevos agentes*. En I Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición, La Plata.
- ----- (2010). "Un itinerario crítico sobre el mercado editorial de literatura en Argentina". *Iberoamericana*, p. 47-62.
- Escudero, L. (1996). *Malvinas: el gran relato*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Graells, P. M. (2000). *Los medios didácticos*. Monografía en Internet, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Hall, S. (1998). "El problema de la ideología: marxismo sin garantías". *Revista Doxa*, 9 (18).
- Link, D. (2003): *Literatura en compromiso* en Foro Hispánico, la literatura en Argentina en los años 90. New York: Editions Rodopi B.V., Amsterdam.
- Marchetti, M. L. (2004). "Gente y la Guerra de Malvinas". *La Trama de la Comunicación*, 9, 207-217.

- Morley, D. (1996). "Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide". En *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Müller-Brockmann, J. (1982). *Sistemas de retículas. Un manual para diseñadores gráficos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Peirce, C. S. (2005). *El icono, el índice y el símbolo*. Traducción castellana de Sara F. Barrena.
- Saferstein, E., y Szpilbarg, D. (2014): "La industria editorial argentina, 1990-2010: entre la concentración económica y la bibliodiversidad". *Alter/nativas latin american cultural studies Journal*, 3.
- Segre, C. (1985): "Tema/motivo". En Principios de análisis del texto literario, (pp. 339-66). Barcelona: Crítica.
- Schmucler, H. (1998). "Entre historia y memoria". *Estudios*, (10).

Tesis Consultadas:

- Arias, J. (2009). *Las representaciones femeninas y masculinas en manuales escolares editados desde 1997 al 2007*. Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Barbeiro, M. y Cueva, M. V. (2002). *Una mirada al progreso en los libros escolares de las décadas del 50 y 90*. Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Born, D. (2011). *Las representaciones de la última dictadura militar: los textos escolares de historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires: 1976-2009*. Tesis de Magíster, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Di Luca, M. E. (2004). *Manuales escolares e identidad nacional. Una aproximación a los textos escolares de los últimos cinco años*. Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Narcisi, V. (1999). *La culturas aborígenes en los textos escolares*. Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Pescatore, A. (2013). *¿Páginas para mí? Transformaciones en el diseño (y en el diseñador) del libro de texto (1985 - 2005)*. Tesis de Magíster, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Sabich, Agustina (2014). *De los libros de texto a los portales educativos: un análisis sociosemiótico sobre los procedimientos discursivos en Introducción a la Comunicación y Educar*. Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Sánchez, M. E. (2011). *Tras un manto de neblinas. El circuito de las fotos de Malvinas y su lugar en los medios*. Tesina de Grado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Legislación:

- Ley Federal de Educación (N° 24.195). Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- Ley de Educación Nacional (N° 26.206). Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/sociales.pdf>
- Ley de Propiedad Intelectual (N° 11.723). Disponible en: <http://infoleg.mecon.gov.ar/>

Informes:

- Argentina, Boletín informativo del laboratorio de industrias culturales (CLICK). *Informe sobre el sector editorial en Argentina (2006)*. Disponible en <http://lic.cultura.gov.ar/>
- Argentina, Centro de Estudios para la Producción (CEP). Secretaria de Industria, Comercio y de la Pequeña y Mediana Empresa. Ministerio de Economía y Producción. *Síntesis de la Economía Real N°48 - Segunda Época (2005)*. Disponible en: <http://www.cep.gob.ar/>
- Argentina, Centro de Estudios para la Producción (CEP). Secretaria de Industria, Comercio y de la Pequeña y Mediana Empresa. Ministerio de Economía y Producción. *Síntesis de la Economía Real N°51 - La industria del libro en Argentina (2004)*. Disponible en: <http://www.cep.gob.ar/>
- Argentina, Observatorio de Industrias Creativas (OIC). *Informe 2013, Mercado editorial de Argentina y Ciudad de Buenos Aires (2013)*. Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/oic/publicaciones>
- Argentina, Cámara Argentina del Libro (CAL). Informes estadísticos disponibles en: <http://camaradellibro.com.ar/>

Sitios web:

- Área de Estudios sobre Fotografía (UBA): <http://areadefoto.sociales.uba.ar/>

- Asociación de Reporteros Gráficos de la República Argentina: <http://www.argra.org.ar/web/>
- Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti: <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/>
- Eduardo Longoni: <http://www.eduardolongoni.com.ar/>
- Gustavo Germano: <http://www.gustavogermano.com/>
- Infojus Noticias: <http://www.infojusnoticias.gov.ar/>

Corpus de Análisis:

- Aique. 2006. 1° edición. *Ciencias Sociales 9. EGB 3*. Raquel Gurevich ... [et.al]. Buenos Aires, Argentina.
- Aique. 2004. 1° edición. *Ciencias Sociales 9. EGB 3*. María Ernestina Alonso, Jorge Blanco y Silvia Chaves. Buenos Aires, Argentina.
- A-Z Editora. 2005. 5° edición. *Ciencias Sociales 9. EGB 3*. Juan Antonio Bustinza, Patricia Bustinza y Roxana Franco. Buenos Aires, Argentina.
- A-Z Editora. 2005. 3° edición *Ciencias Sociales 9. EGB 3*. Paula Bruno...[et.al]. Buenos Aires, Argentina.
- Ediciones SM. 2005. 1° edición. *Cronos. Ciencias Sociales 9. EGB 3*. Carina Martínez...[et.al]. Buenos Aires, Argentina.
- Editorial Stella. 2000. 1° edición. *Ciencias Sociales 9. EGB 3*. Mirian Borgognoni y Graciela Cacace. Buenos Aires, Argentina.
- Estrada. 2005. *El libro de la sociedad en el tiempo y en el espacio*. Raúl Fradkin, Beatriz Bragoni, Jorge Saab, Claudia Barros y Ricardo Figueiras. Buenos Aires, Argentina.
- Estrada. 1998. *El libro de la sociedad en el tiempo y en el espacio*. Silvia Jáuregui...[et.al]. Buenos Aires, Argentina.
- Kapelusz. 2006. 1° edición. *Ciencias Sociales 9. EGB 3*. Silvia Vázquez de Fernández ...[et.al]. Buenos Aires, Argentina.
- Kapelusz. 2000. *Ciencias Sociales 9. EGB 3*. Silvia Quintero...[et.al]. Buenos Aires, Argentina.
- Longseller. 2005. 1° edición. *Ciencias Sociales 9. EGB 3*. Viviana Paura (Coord.)...[et.al]. Buenos Aires, Argentina.
- Puerto de Palos. 2001. *Ciencias Sociales 9. EGB 3*. Raúl A. González (Ed.)...[et.al]. Buenos Aires, Argentina.

- Santillana. 2005. 1° edición. *Ciencias Sociales 9*. EGB 3. Mariana B. Arzeno...[et.al]. Buenos Aires.
- Santillana. 2002. 1° edición. *Ciencias Sociales 9*. EGB 3. Wulfredo G. Carrozza...[et.al]. Buenos Aires, Argentina.
- Santillana. 2001. *Ciencias Sociales 9*. EGB 3. P. A. García...[et.al]. Buenos Aires, Argentina.
- Santillana. 1998. *Ciencias Sociales 9*. EGB 3. Buenos Aires, Argentina.
- Santillana. 1997. *Ciencias Sociales 9*. EGB 3. Buenos Aires, Argentina.
- Tinta Fresca. 2005. 1° edición. *Ciencias Sociales 9*. EGB 3. Aldo Bianchi...[et.al]. Buenos Aires, Argentina.