**Fotografías de la dictadura: análisis de repertorios visuales**

**en manuales escolares para la E.G.B.**

Natalia Calabrese

ncalabresecastro@gmail.com

Lic. y Prof. en Ciencias de la Comunicación Social (UBA).

Maestranda en Sociología de la Cultura (IDAES/UNSAM).

Director: Cora Gamarmik

Área de Estudios sobre Fotografía (UBA)

**Resumen**

Esta investigación expone algunos de los resultados de mi tesina de grado,[[1]](#footnote-2) en donde se analizan distintas modalidades de representación visual de la última dictadura militar en Argentina, en fotografías incluidas en manuales escolares de Ciencias Sociales. Estos manuales se inscriben en los cambios propuestos por la Ley Federal de Educación (1993), que supuso no sólo una transformación estructural del entonces sistema educativo argentino,[[2]](#footnote-3) 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 (1976-1983). 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 esta investigación. Este trabajo tiene como objetivo observar cómo se presentan las fotos de este período traumático en los manuales, qué ofrecen a la mirada de los niños en edad escolar y cómo se articulan con el texto escrito.

**Introducción**

El tratamiento de la última 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 presente y resultaría clave para la formación de ciudadanos comprometidos con la democracia. A partir de lo propuesto por la ley, las empresas editoriales debieron lanzar al mercado manuales escolares renovados que constituyeron una forma de materialización de estos contenidos hasta entonces prácticamente excluidos de la historia enseñada.[[3]](#footnote-4)

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 constituyeron también en la fuente principal de los profesores. Podemos decir entonces, que estos manuales son significativos también por la importancia que tuvieron para los docentes en el abordaje de los nuevos contenidos en el aula.

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 escolares[[4]](#footnote-5) las fotografías aparecen como ilustraciones que acompañan lo dicho por el texto, desdibujando su carácter de documentos históricos y desaprovechando sus potencialidades educativas.

**Antecedentes**

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.[[5]](#footnote-6) 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 encuentran los trabajos de Gabriela Cruder (2008), Caggiano (2012), Kaufmann (2012), Morales y Lischinsky (2008) y Saletta (2012).

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. Respecto al estudio de la compleja relación entre imagen y memoria, la bibliogrfía 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 aquí́ 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). 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.

**Criterios de selección y metodología**

Frente a la gran diversidad de manuales existentes, se tomó como unidad de análisis a los disponibles en distintas bibliotecas públicas: 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. 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). La Ley establecía respecto a la enseñanza de Historia, que en el nivel obligatorio 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 (9°) del Tercer Ciclo del E.G.B.[[6]](#footnote-7) Teniendo esto en consideración, es que se relevaron todos los manuales escolares en las distintas bibliotecas, hallándose dieciocho (18) que incluían como contenido al período dictatorial en cuestión. Los mismos fueron publicados entre 1997 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.

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. 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).

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. 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 significante, 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 fotogrfía es su capacidad de producir significados. Pero la signficación 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.[[7]](#footnote-8) 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).

**Análisis de imágenes:**

**1) Aspectos formales: cantidad, tipología, tamaño, ubicación y formato.**

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. 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. 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. Esta tendencia creciente 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.

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.

Más allá de algunos matices, los manuales que conforman el corpus presentan un estilo común en cuanto al tamaño y 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. Asimismo, por lo general, las imágenes están bien diferenciadas del texto. Las mismas se encuentran próximas en la página, aunque casi nunca se superponen.

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. Sólo encontramos algunas excepciones en donde el formato de la fotografía original de la imagen no se respeta. 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. Por otro lado, de todas las imágenes que hacen alusión a la dictadura el 94% son fotografías (imágenes icónico-indiciales)[[8]](#footnote-9), 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 representa[[9]](#footnote-10), que una pintura o un dibujo. Si bien sigue habiendo dibujos o esquemas simplificados en los manuales escolares, su presencia ha disminuido considerablemente.

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. En las páginas dedicadas a la dictadura prácticamente todas las imágenes son imágenes que no fueron pensadas originalmente para ser parte de un manual escolar, sino que fueron realizadas y publicadas en otros contextos. 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 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 que no presentan información acerca de su procedencia.

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 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 deberá aprender a orientarse en esta red de lectura y su itinerario dependerá de su dominio sobre los diversos códigos que cada manual escolar ponga en juego.

**2) Los motivos representados:**

Para analizar los sujetos y situaciones representadas en las fotografías se tomó 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:* 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. Creemos que 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 exterminio que fue puesto en practica requería necesariamente la falta de su representación, especialmente de la fotográfica (Menajovsky, 2006). Mediante el terror, la censura y la violencia, los militares buscaron asegurarse de que no quedaran registros y mucho menos visuales.[[10]](#footnote-11) Las pocas fotos que se encuentran que tematizan este aspecto fueron tomadas en 1982, año que Cora Gamarik (2011) destaca como un año paradigmático, por ser el momento en el cual la represión comienza a hacerse pública.[[11]](#footnote-12)

Una de las preguntas que surgen a partir de este tipo de imágenes (que hacen alusión a la represión y la violencia ejercida por el terrorismo de Estado) es si 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 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 serian apropiadas para ser parte de un manual escolar y por ello deberían ser excluidas de estos repertorios fotográficos.[[12]](#footnote-13) Si bien 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. En este sentido, se observaron imágenes como el afiche del filme Garage Olimpo, que muestra el retrato de una chica con los ojos vendados en un centro clandestino de detención.[[13]](#footnote-14)

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 sobe la imagen como medio más adecuado de representar lo “irrepresentable”. Una foto que muestra el reglamento (prácticamente ilegible) del Colegio Nacional Buenos Aires permite pensar acerca de la jerarquía según la cual el lenguaje escrito suele considerarse superior a la imagen en el debate sobre cómo representar la dictadura u otras formas de violencia. 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” (Huyssen, 2009:16).

*Las Madres de Plaza de Mayo y la Guerra de Malvinas:* 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, 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 que conforman el corpus. 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, las fotografías que componen el corpus muestran a las Madres, en grupo, con sus pañuelos blancos caminando o marchando frente a la Casa Rosada. 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.[[14]](#footnote-15)

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. 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. 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 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 solados se ven sentados, quietos, en posición de descanso.

Por otro lado, durante el transcurso del conflicto, muchos medios ofrecieron una visón 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. 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.[[15]](#footnote-16) 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.

*Los miembros de las Juntas Militares:* durante la dictadura hubo cuatro Juntas Militares gobernantes sucesivas, integradas por los titulares de cada una de las fuerzas. En los manuales escolares, los militares se presentan en las fotos a partir de retratos de los altos mandos participando en actos públicos. Aparecen solemnes, serios, formales. A diferencia de las fotografías, sólo los dibujos expresan una mirada crítica hacia los miembros de las Juntas. La ironía o la mirada critica aparece en caricaturas que fueron publicados en diarios de la época. En los epígrafes que las acompañan, se indica quien fue el autor de las mismas y el nombre del diario en que fueron publicadas. Las fotografías irónicas tomadas por los reporteros gráficos en aquel entonces,[[16]](#footnote-17) 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.[[17]](#footnote-18) 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.

**3) Las funciones de las imágenes:**

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. 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 los que es un recurso didáctico, lo entendemos como cualquier material que, en un contexto educativo determinado, es utilizado 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 base al texto que las acompañan. 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. Por ejemplo:

- *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).

Los epígrafes son herramientas fundamentales que mediatizan la interacción de los alumnos con las imágenes. Los epigrafes del corpus, 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. En este caso, 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.

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). 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.

**4) ¿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. 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. 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. De acuerdo a la ley 11723 de propiedad intelectual, 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 para ese ejemplar. Si se recorren las páginas del interior de los manuales, no es posible saber qué foto es de qué fotógrafo.

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*. En el caso de los manuales analizados, al ignorar al sujeto productor de la foto se ubica al dispositivo fotográfico dentro de una primera concepción mecanicista de la fotografía, que opera en ausencia del sujeto.[[18]](#footnote-19) 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 (Kossoy, 2001:42).

**A modo de cierre**

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.[[19]](#footnote-20) 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 tiene 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 terrosismo 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.[[20]](#footnote-21) 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.

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. 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. 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).

Por otro lado, desde las propuestas editoriales, no se evidencia una intención explícita de trabajar con las fotografías como recursos didácticos. En los libros de texto analizados no se propone 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. 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.

*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 trasmitida según un sistema codificado de signos en conformidad con los cánones establecidos de la comunicación escrita* (Kossoy, 2001: 25).

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). 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 critica 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 logar establecer un equilibrio entre reflexión, sentimiento y comprensión.

**Bibliografía:**

* Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Universidad de Buenos Aires.
* 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: Libraria 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.
* Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: Editorial Stella.
* 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.
* 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
* Del Valle, L. C. y Waiman, D. (2014). “Las imágenes medievales en los manuales escolares argentinos”. *Mirabilia*, *19*, 1-7.
* Dubois, P. (2008). *El acto fotográfico y otros ensayos*. Buenos Aires: La Marca Editora.
* 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
* Flachsland, 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.
* 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 grafico 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: Libraria.
* 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.
* 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.
* Kaufmann, C. (Coord.) (2012). *Textos Escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
* Kossoy, B. (2001). *Fotografía e historia*. Buenos Aires: La Marca.
* 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.
* Marchetti, M. L. (2004). “Gente y la Guerra de Malvinas”. *La Trama de la Comunicación, 9*, 207-217.
* Menajovsky, J. (2006, agosto). *Terrorismo de estado y fotografía. Entre le documento y la intervención.* 2º Bienal de fotografía documental, Tucumán.
* Rosemberg, J. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
* 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.
* 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.
* Segre, C. (1985): “Tema/motivo”. En Principios de análisis del texto literario, (pp. 339-66). Barcelona: Crítica.
* Sontag, S. (2006 -orig. 1977). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara.
* -------------- (2003). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara.
* Valls Montés, R. (2008). *La enseñanza de la historia y los textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
* 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

1. Calabrese, N. (2015). *Fotografías de la dictadira: análisis de repertorios visuales en manuales escolares para la E.G.B.*  Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. [↑](#footnote-ref-2)
2. 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. Actualmente se encuentra en vigencia la Ley de Educación Nacional (N° 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 (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 de duración). [↑](#footnote-ref-3)
3. “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). En pos de actualizar los contenidos en todas las asignaturas, se reemplazaban los hasta entonces Lineamientos Curriculares Básicos Comunes, por los Contenidos Básicos Comunes (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. [↑](#footnote-ref-4)
4. 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). [↑](#footnote-ref-5)
5. 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. [↑](#footnote-ref-6)
6. 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). [↑](#footnote-ref-7)
7. 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). [↑](#footnote-ref-8)
8. 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 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. [↑](#footnote-ref-9)
9. Es importante resaltar que la foto es ante todo índice (Dubois, 2008) y que puede o no parecerse a aquello que representa. Un claro de 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). [↑](#footnote-ref-10)
10. 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, 2011: 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. Para ampliar sobre este tema ver Gamarnik, 2011. [↑](#footnote-ref-11)
11. 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 (Gamarnik, 2011). [↑](#footnote-ref-12)
12. 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. 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. [↑](#footnote-ref-13)
13. La película Garage Olimpo, estrenada en 1999, recreaba lo que fue uno de los centros clandestinos de detención de la dictadura, 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 del afiche, 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 detenciónn, es tolerada para ser parte de un manual escolares porque proviene de la ficción. [↑](#footnote-ref-14)
14. 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, resulta llamativo que el eje de la resistencia a la represión se encuentre ausente en los repertorios visuales de los manuales escolares consultados. [↑](#footnote-ref-15)
15. 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 de Malvinas, ver Sánchez (2011). [↑](#footnote-ref-16)
16. Durante esos años, una de las actividades centrales de los reporteros gráficos era cubrir actos militares. 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. Ninguna imagen de este tipo, de alto valor simbólico, aparece en los repertorios visuales de los textos consultados. [↑](#footnote-ref-17)
17. Asimismo, los dibujos (que expresan una marcada opinión sobre los militares) son imágenes que, a diferencia de las fotografías 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. [↑](#footnote-ref-18)
18. 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. Para un análisis más detallado, ver Dubois (2008). [↑](#footnote-ref-19)
19. En lo que refiere a fotografías que tematicen 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 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). Ver más en: Blejmar, Fortuny y García (2013), Feld y Mor (2009), Fortuny (2014), Menajovsky (2006). [↑](#footnote-ref-20)
20. Me refiero a obras como las de Marcelo Brodsky, Lucila Quieto, Julio Pantoja, Helen Zout, Juan Travnik, Raúl Eduardo Stolkiner (más conocido como Res), Fernando Gutierrez, Inés Ulanosky, entre otros. Para un análisis detallado de estos trabajos ver: Fortuny (2014) y Menajovsky (2006). [↑](#footnote-ref-21)