

**VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores**  
**Instituto de Investigaciones Gino Germani**  
**Universidad de Buenos Aires**  
**4, 5 y 6 de Noviembre de 2015**

**Natalia Calabrese.** Universidad de Buenos Aires. Estudiante de Maestría (UNSAM - IDAES)

[ncalabresecastro@gmail.com](mailto:ncalabresecastro@gmail.com)

Eje 14 Saberes, prácticas y procesos educativos

**Aprender con fotografías: análisis de repertorios visuales sobre la dictadura en manuales escolares.**

Palabras clave: educación, fotografía, dictadura.

**Introducción**

Esta investigación expone algunos de los resultados de mi tesina de grado,<sup>1</sup> 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

<sup>2</sup>,  
- de manera oficial y a nivel  
nacional - un lugar destacado al pasado reciente y -

---

<sup>1</sup> Calabrese, N. (2015). *Fotografías de la dictadura: análisis de repertorios visuales en manuales escolares para la E.G.B.* Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> La Escuela General Básica (E.G.B.) es el nombre que recibió (N° 24.195) de 1993. La E.G.B. agregaba 2 años de obligatorio 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

(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 de duración).

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.

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

3

, Dicro

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 mu

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.

---

<sup>3</sup> “Antes de ello, la historia reciente se había incorporado en algunas disposiciones so

asignatur

de saberes relevantes que integraban el proceso

manuales escolares<sup>4</sup>

potencialidades educativas.

## Desarrollo

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.<sup>5</sup> Si bien el campo de estudios sobre los manuales escolares ha sido ampliado en

ltimos 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 observ

, 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

---

4

libro de texto, etc.). Existen distintos tipos de libros y aun

(texto escolar, libro de lectura,

, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel educativo; presencia de recursos

, de los contenidos, que deben ajustarse a un plan de estudios establecido” (de Volder y Salinas 2011: 2).

5 . 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.

(2013). En ambos caso

sobre  
fotografía y dictadura, cabe destacar los trabajos de Fortuny (2014) y Menajovsky (2006).  
Asimismo, la inv

, sus trabajos sobre el rol de  
la fotografía de prensa durante la dictadura militar resultan especialmente productivos para  
indagar en las *(in)visibilidad y productividad*

, en pos de crear un cl

, resulta de vital importancia  
para contextualizar las condiciones d  
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  
relaci

, la

dictadura militar, en textos destinados a ser .

Argentina, la Biblioteca del Congreso de

nos Aires.

(E.G

(9°) del Tercer Ciclo del E.G.B.<sup>6</sup>

es que se relevaron todos los manuales escolares en las distintas bib

. Los mismos

fueron publicados entre 1997

. S.A., A-Z editora S.A., Edici

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 mod

, en la que confluyen

una serie de estrategias discursivas, una intencionalidad del autor

edad, la pluralidad de sentidos y significados que puede ser portadora una fotografía, cuya interpretación no es transparente ni uniforme, y en la cual

---

<sup>6</sup> Recién en el nivel no obligatorio (Polimodal), la Historia recuperaba su individualidad, constituyéndose , Dicroce y Garriga, 2012).

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

ilimitada (Hall, 1998). Esto quiere decir que desde las instancia intentos (aunque nunca de manera completa y definitiva) de establecer ciertas lecturas como lecturas deseadas.<sup>7</sup>

editoriales (Cruder, 2008).

### **Análisis de imágenes:**

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

, que ya v  
) pasaron a considerarse a como un  
elemento fundamental. En el marco de esta

4 es

observar comp

---

<sup>7</sup> En este sentido nos parece pertinente el

(...), se ven obligados a establecer una “direc estructura del mensaje, en el intento de establecer una de las posibles interpretaciones como la dominante” (Morley, 1996: 123).

) afe

de

de , el texto principal pasa a tener una dominancia relativa.

. Del inicial blanco y negro de las im

de colorido y de calidad que les caracteriza.

, los manuales que conforman el corpus presen

, 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

, las fotos adq , puesto que es lo primero a lo cual se dirige la mirada. Asimismo, , aunque casi nunca se superponen.

-indiciales)<sup>8</sup>, mientras que el 6% restante corresponde a

---

<sup>8</sup> 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

ilustraciones o caricat

, 2001), entendiendo por iconicidad al grado de suele tener mayor grado de semejanza con aquello que representa<sup>9</sup>, que una pintura o un dibujo. Si bien sigue habiendo dibujos o esquemas simplificados en los manuales escolares, su presencia ha disminuido considerablemente.

los libros escolar

tapas de libros, etc, incorporando lo paratextual al discurso visual. Este tipo

(tomadas por fotoreporteros con fines ajenos al manual escolar), ilustraciones (hechas por encargo

). Todas fueron sacadas de su contexto origin

Aspectos co

, que

te

---

convencional. Los diferentes tipos de signos pueden combinarse, en el caso particular de la fotografía, por ejemplo, se trata de un ícono 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.

<sup>9</sup> 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 , 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).



, es decir, la forma en que se organiza

## 2) Los motivos representados:

(esl

) son

*El Terrorismo de Estado: la violencia y su representación:*

. Creemos

que esta ausencia puede deberse a dife

(Menajovsky, 2006). Mediante el terror, la censura y la violencia, los militares buscaron asegurarse de que no quedaran registros y mucho menos visuales.<sup>10</sup> Las pocas fotos que se enc

---

10

, habiendo menos control en general en las redacciones sobre los negativos que se desechaban” (Gamarnik, 2011 y no fueron publicadas, son desconocidas

. Para ampliar sobre este tema ver Gamarnik, 2011.

hacerse .<sup>11</sup>

Una de las preguntas que surgen a partir de este tipo de i

sufrim .<sup>12</sup>

. 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.<sup>13</sup>

Consideramos que la

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, en el mejor de los casos, ilustran” (Huyssen, 2009:16).

---

<sup>11</sup> 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).

<sup>12</sup> Algunos cambios de fotografías entre ediciones de manuales parecieran seguir este criterio.

policial de una protesta. En ella puede observarse cómo 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.

<sup>13</sup> 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 detención, es tolerada para ser parte de un manual escolares porque proviene de la ficción.

*Las Madres de Plaza de Mayo y la Guerra de Malvinas:*

70 comenzaron a crearse y consolidarse distintas organizaciones dedicadas a luchar por la plena vigencia de los derechos humanos frente al terrorismo de Estado,

. Las

Madres de Plaza de Mayo, se convirtieron en iconos de resistencia contra la dictadu

Madres de Plaza de Mayo: aquellas que hacen referencia a la resiste

componen el corpus muestran a la

(anteriormente descripta) desde lo visual en estos materiales educativos.<sup>14</sup>

dictadura)

. La guerra de Malvinas puede pensarse en tres

se ven sentados, quietos

---

<sup>14</sup> 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 e ausente en los repertorios visuales de los manuales escolares consultados.

de las tapas y portadas de los principales di

Malvinas. Estas revista

15

manif

, se

*Los miembros de las Juntas Militares:* durante la dictadura hubo cuatro Juntas Militares gobernantes sucesivas, integradas por los titulares de cada una de las fuer

, sólo los dibujos expresan una mirada cr

, se indica quien fue el autor de las mismas y el

nombre del diario en que fue

16

. Consider

escolares.<sup>17</sup>

sim

---

<sup>15</sup> 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).

<sup>16</sup> Durante esos años

en aquel entonces.  
los textos consultados.

, aparece en los repertorios visuales de

<sup>17</sup> 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.

narraciones de apoyo a la dictadura.

### 3) Las funciones de las imágenes:

Por el contrario, cuando no son propuestas de esta manera, decimos que cumplen una *decorativa o de ejemplo*. Aunque los doce *desde*, nos centraremos en aquellas que *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 *pr*

. En el caso de l *, anclando el sentido de las* mismas. Tod

las mismas. El texto pone a *directa a quien lee el libro, al destinatario.*

. 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*:

, en la Ciudad de Buenos Aires” (Ciencias Sociales 9, Aique, 2006).

. Los epígrafes del corpus, describen lo representado en la imagen e invitan a realizar una lect

. Dicha actividad es: *Observen*

?

. A pesar de ello, la a

, son muchos los autores que afirman que, en la mayor parte de los casos, las mismas suelen seguir as

, pero esta abundancia se contradice con la falta de actividades planteadas desde lo textual hacia la

, mientras que la imagen se valora como un me

, se produc

). En efecto,

vale la pena dest

6 indican su procedencia.

. Mientras qu

puede responder a distintos motivos. Además de consultar sus propios archivos y los archivos de terceros (diarios, museos

. De acuerdo a la ley 11723 de propiedad intelectual, el autor siempre debe ser mencionado junto a su obra cada vez que la misma se

. En los m

consonancia con un discurso p

: el de la

. En el caso de los manuales analizados, al ignorar al sujeto productor de la foto

a, que opera en ausencia del sujeto.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> 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).

un binomio indivisible que caracteriza

, 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).

## Conclusiones

A *dictum*, o pueda represe

19

(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*

violencias o resumir (si es que esto fuer

, el hecho

(mayormente producidas post-dictadura), otros repertorios que no provi

, expresan el horror

---

<sup>19</sup> 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 Bastera- pudo rescatar). Para muchos autores, aún

archivos ocultos. Mientras tan

Ver más en (Huyssen, 2009: 21). (2013), Feld y Mor (2009), Fortuny (2014), Menajovsky (2006).



y lo hacen visible, sin trivializar la memoria por lo sucedido.<sup>20</sup>

(Huyssen, 2009: 15).

, 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

ofrecen se observa una invariabilidad en torno a los motivos representados. En este sentido, evidenciamos un grupo restringido

: en el caso de las Madres de Plaza de Mayo, las re

Otros mot

ejemplares. A modo global, podemos decir que se observa cierta uniformidad

, tras analizar los , sino entre distintos manuales. Consideramos que los manuales escolares analizados, de marcada homogeneidad en lo que respecta a los motivos

(Cruder, 2008).

de trabaja

---

<sup>20</sup> Me refiero a obras como las de Marcelo Brodsky, Lucila Quieto, Julio Pantoja, Helen Zout, Juan Tr

: Fortuny (2014) y Menajovsky (2006).

proponer preguntas a las mismas. En este sentido, le qued  
mirar, de (re)politizar los modos de ver al estudiante” (Vannucchi, 2013: 8).

reflexiva y el cuestionamiento hacia las mismas). La imagen se caracteriza por su polisemia,  
de modo que resulta mu

, 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.

(Kossoy, 2001: 25).

ayud

quienes no son especialistas (del Valle y Waiman, 2014). Didi-Huberman (

, dada su preponderancia en la socieda

. Y es a

, sentimiento y

### **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: 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.
- Campanario, J. M., y Otero, J. (2000). “La comprensión de los libros de texto”. En *Didáctica de las ciencias experimentales*, 323-338.
- 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.

- 

. *Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia* (pp. 103- 134). Buenos Aires: Prometeo Libros.

- 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.
- 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 ----- . Montevideo: Ediciones CMDF.
- -----  
----- . En ----- ,  
*Artes Visuales*, 9.
- ----- (2009, noviembre): ----- *a muestra de periodismo grafico argentino durante la dictadura*. Ponencia presentada en ----- . 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.
- 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). . Buenos Aires: La Marca.
- 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..
- 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>

## CORPUS DE ANÁLISIS

- Aique. 2006. 1º edición. *Ciencias Sociales 9*. EGB 3. Raquel Gurevich ... [et.al]. Buenos Aires, Argentina.
- Aique. 2004. 1º edición. *Ciencias Sociales 9*. EGB 3. María Ernestina Alonso, Jorge Blanco y Silvia Chaves. Buenos Aires, Argentina.
- A-Z Editora. 2005. 5º edición. *Ciencias Sociales 9*. EGB 3. Juan Antonio Bustinza, Patricia Bustinza y Roxana Franco. Buenos Aires, Argentina.
- A-Z Editora. 2005. 3º 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. Wuilfredo G. Carozza...[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.