



Limpios, planchados y sonrientes: Performatividad y ética de la visión en las tapas de la revista *Maestra de Primer ciclo*

Fecha de recepción:
14/02/2017
Fecha de aceptación:
03/10/2017

Clean, ironed and smiling: Performativity, and ethics of seeing in the covers of *Maestra de Primer Ciclo* magazine

Palabras clave:
discurso,
sentidos,
prensa
pedagógica

Lucila Maria da Silva

Universidad Nacional de Comahue - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
mluciladasilva@gmail.com

Keywords:
discourse,
magazine,
education,
meaning

Resumen

El artículo resume la trayectoria de una investigación que se propuso rastrear los sentidos producidos en la prensa pedagógica. Específicamente, se describe el proceso de análisis de portadas de la revista *Maestra de Primer Ciclo*. La hipótesis principal es que dicha publicación ha generado una lógica de retroalimentación, por la cual el régimen de inteligibilidad que ellas *performan* constituye el fundamento epistemológico de su masividad. Como resultado del análisis cualitativo del contenido de esas portadas, se fortalece dicha hipótesis y además se proponen nuevas líneas de indagación. Principalmente, si estas revistas se justifican a sí mismas y presentan la labor docente como un saber prácticamente decorativo, surgen interrogantes potentes acerca de los contenidos que se producen *tras bambalinas* en las revistas de EDIBA (Editorial Bahía Blanca): ¿Cómo influyen estos discursos en la práctica docente?, ¿Qué formas de reproducción del saber pedagógico se activan en estas revistas?, y finalmente ¿Cómo participan estos contenidos en la configuración



del imaginario escolar?

This work summarizes a research trajectory that tracked the senses produced in teacher's magazines. Specifically, it describes the analysis of the covers of *Maestra de Primer Ciclomagazine*. The main hypothesis points that these magazines had generated a feedback logic, whereby the intelligibility regime they *perform* constitutes the epistemological basic of their popularity. Because of this qualitative analysis, this hypothesis become stronger and emerge new lines of research. Principally, if these magazines justify themselves and present teacher's practice as a decorative knowledge, some other questions appear about the contents produced *behind the curtain* in EDIBA magazines: How these discourses affect teacher's practice, and the configuration of the school imaginary? Which reproduction way of the pedagogical knowledge are activated on these magazines?, and finally How this contents take part on the school imaginary?

Vivimos una época en la que las ideas se transmiten a través de las imágenes, por lo tanto el director de arte se convierte en el creador de estos mensajes. Sus conocimientos sobre los lenguajes de la tipografía, el vídeo, la ilustración, el arte, la fotografía o la música se funden con su capacidad de liderazgo¹ (Darío Mendizábal, Director de Arte de Editorial Ediba S.R.L., 2008).

Pero cuando vemos el encuadre del marco ¿qué es lo que está pasando? Yo sugeriría que el problema aquí no es sólo algo interno a la vida de los medios de comunicación, sino que implica los efectos estructurantes que tienen algunas normas más amplias, a menudo de un corte racializador y civilizatorio, en lo que provisionalmente se llama "realidad" (Butler, 2010, p. 109).

La importancia de la prensa educativa en la actualidad es bien señalada por Finocchio (2009) cuando afirma que las revistas están “ganando la lucha por el imaginario pedagógico”. Esto abonaría la propuesta de Diker (2006), quien propone una reflexión acerca de la palabra escrita como autorizando la oralidad característica de la tarea de enseñar. En ese sentido, para Diker, la pregunta fundamental no tensiona únicamente el criterio de legitimidad usado para producir y poner en circulación textos escritos, también señala la importancia de problematizar las “formas de distribución de autoridad para producir un saber acerca de qué enseñar y cómo hacerlo, que a su vez autorice socialmente la práctica de los docentes en la escuela” (Diker, 2006, p. 233). En consecuencia, si aceptamos como premisa que hoy la prensa pedagógica está cómoda en su rol de constructora de un horizonte discursivo, vale la pena que nos interroguemos acerca de qué sentidos se están produciendo en esas tramas textuales.

El objetivo del presente escrito es compartir algunos resultados del análisis realizado a un corpus de revistas *Maestra de Primer Ciclo*, editadas entre 2013 y 2016. Específicamente, se rastrean aquí los discursos que vertebran esta publicación, a partir del relevamiento de sus portadas. La hipótesis principal es que estas revistas han generado una lógica de retroalimentación, por la cual el régimen de inteligibilidad que ellas *performan* constituye el fundamento epistemológico de su masividad.

La revista *Maestra de Primer Ciclo* es uno de los títulos editados por EDIBA² (Editorial Bahiense). Esta editorial fue fundada en 1996, y desde entonces ha producido una inmensa cantidad de materiales vinculados a la práctica escolar y docente en Argentina, y en otros países de América Latina y Europa. Es posible afirmar que, desde su creación, los materiales de la empresa EDIBA han generado una masividad inusitada. De Amezola (2013) recupera las estadísticas que reflejan su impacto en el mercado editorial:

Según datos del Instituto Verificador de Circulaciones, *Maestra de Primer Ciclo* vendió en septiembre de 2010 un total de 55.976 ejemplares y *Maestra de Segundo Ciclo* 37.377. En ese mismo mes,

Genios facturó 65.242 copias, *Billiken* 60.182 y de las llamadas «revistas de interés general», *Caras* 43.755, *Gente* 25.147 y *Noticias* 56.011. Dos años después, en septiembre de 2012, las ventas de *Maestra de Primer Ciclo* fueron de 58.049 ejemplares, las de *Maestra de Segundo Ciclo* 36.584, *Genios* 54.460, *Billiken* 44.013, *Caras* 58.135, *Gente* 47.477 y *Noticias* 56.049 (De Amezola, 2013, p. 5).

Entre los materiales que produce EDIBA se destacan las revistas educativas (*Maestra Jardinera*, *Maestra de Primer Ciclo*, *Maestra de Segundo Ciclo*, *Educación Secundaria*, *The teacher's Magazine*, *Dificultades de Aprendizaje*, *Educación Artística*, *Efemérides*, *Maestra de Catequesis*, *Maternal y Prácticas de lectura*). Sin embargo, en los últimos años esta empresa ha producido además gran cantidad de material digitalizado (*EDIBAPlayer*; con revistas, música e “imprimibles”) y también ha editado numerosos libros y “suplementos”³.

La revista *Maestra de Primer Ciclo* puede ser clasificada dentro de lo que Finocchio (2009) llama “revistas mensuales de género profesional”. Además, circunscriptas al universo de la prensa pedagógica pueden ser caracterizadas como:

Publicaciones para docentes, entre las que se suelen encontrar revistas de instituciones de formación docente, (...) de asociaciones y gremios docentes, (...) de docentes o grupos de docentes (...) y de editoriales educativas y medios de comunicación destinadas a guiar la enseñanza u ofrecer materiales para el quehacer diario del aula (Finocchio, 2009, p.21).

Es posible afirmar que las palabras de Finocchio cuando define a estas revistas como “publicaciones para docentes” hacen eco de las palabras de los editores de EDIBA, quienes se jactan de producir una revista “de maestros para maestros” (Finocchio, 2009, p. 201). De alguna forma, este objetivo de la empresa se ha materializado en la medida en que quienes escriben en la revista son exclusivamente docentes.

Como se postuló aquí, uno de los datos relevantes acerca de esta

publicación, es la masividad de su consumo. Finocchio no duda en afirmar que uno de cada dos docentes consume estas revistas y que “en su pacto con el lector, las revistas constituyen una herramienta concreta para el trabajo diario” (Finocchio, 2009, p. 201). Por consiguiente, se puede arriesgar que la labor cotidiana de los docentes argentinos⁴ se organiza –en mayor o menor medida– a partir de los contenidos de esas revistas. La popularidad de este tipo de publicaciones, se evidencia rápidamente si consideramos las múltiples estrategias de archivo, distribución y circulación que ponen en funcionamiento sus usuarios. Por ejemplo, si bien muchos docentes adquieren las revistas mensualmente en los kioscos de revistas, existe un circuito marginal de comercialización de “números atrasados” en locales que venden revistas antiguas o usadas, y también por internet. Además, estas revistas son archivadas tanto en las bibliotecas de cada uno de los docentes, como de las escuelas.

El hecho de que los docentes adquieran no sólo números actuales, sino también “atrasados”, y que asimismo construyan repositorios de estas publicaciones o de los materiales que ellas incluyen cobra relevancia si es puesto en relación con otro rasgo sobresaliente de esta publicación: la cuestión práctica. En efecto, los recursos más valorados por los educadores que consumen las revistas de EDIBA son aquellos que llegan muchas veces sin intermediaciones al aula: Láminas y mapas, ejercicios y evaluaciones “fotocopiables⁵”, invitaciones, cuentos, planificaciones y guías para la organización de actos (que incluyen discursos, guiones y material para ornamentación). De hecho, algunos trabajos muestran lo eficaces que están resultando estas revistas en establecer la agenda escolar (De Amezola, 2013; González, 2014; Loango, 2011⁶).

Teniendo en cuenta lo dicho, cobran valor los estudios que intentan abordar los discursos⁷ presentes en estas revistas, como una vía de acceso a algunos sentidos que sobrevuelan el aula. No obstante, es importante destacar que no se está afirmando que un análisis documental pueda dar cuenta de la totalidad de los sentidos que circulan en las escuelas, sería muy valioso llevar adelante un estudio que rastree la trayectoria de los contenidos de estas publicaciones en las escuelas⁸ (y aun así, estaríamos haciendo un recorte). Tampoco se está postulando aquí que hay una

suerte de extrapolación sin negociaciones desde las revistas de EDIBA hasta el aula. Más bien, la postura en este trabajo es que siempre se trata de fenómenos de traducción (Dussel, 2009). Y en ese sentido, parece enriquecedor intentar aproximarse a alguna de las líneas que conforman esta gran trama textual.

Características del diseño

En este trabajo se construyó un diseño flexible (Maxwell, 1996), acorde con el tipo de abordaje, fundamentalmente cualitativo (Sautú et al, 2005). El muestreo fue intencional, buscando componentes típicos (Maxwell, 1996) y anteponiendo el criterio de accesibilidad (tapas que estuvieran disponibles en formato digital). Es fundamental aclarar que esta forma de proceder fue posible en la medida en que el estudio no contempla variables históricas, caso contrario, un muestreo como el que se llevó adelante aquí carecería de rigor metodológico. El corpus estuvo compuesto finalmente por 37 tapas de la revista *Maestra de Primer Ciclo*, correspondientes al período 02/2013 – 05/2016. Importa destacar que esta publicación es editada mensualmente, a excepción del mes de enero.

Se organizó el relevamiento siguiendo lineamientos propios de la *Teoría Fundamentada* (Kornblit, 2007; Strauss & Corbin, 2002). Se construyeron y aplicaron tres dimensiones de análisis: “Fondo”, “Protagonista” y “Escenario”. La primera variable buscó dar cuenta de las características del fondo de la portada, y fue organizada a partir de las siguientes categorías/interrogantes: ¿Es un escenario *real* o es un montaje digital? ¿Es colorido o apagado? ¿Qué colores predominan? ¿Qué elementos es posible distinguir? La segunda dimensión, apunta a describir a los personajes que están presentes: ¿Son niños o adultos? ¿Qué rol desempeñan? ¿Cómo están vestidos y peinados? ¿Cómo son sus posturas y gestos? ¿Cómo se vinculan con la cámara? ¿Con qué elementos interactúan en la escena? La última dimensión se refiere al “escenario” como el compuesto de elementos que organizan la imagen: ¿Qué elementos

hay? ¿Cómo interactúan esos elementos con el fondo y los personajes?
¿Qué relaciones se establecen entre los elementos *reales* y los digitales?

Discusión

En su análisis de las revistas de EDIBA, quien más ha trabajado la prensa pedagógica argentina, Finocchio (2009), subraya que se sostienen pactos de lectura que en parte continúan la tradición inaugurada por la revista *La Obra*⁹. Entre ellos, se destacan dos: la importancia que le otorgan a la dimensión de los afectos en el vínculo pedagógico y lo que ella llama el “despliegue de femineidad” (Finocchio, 2009, p.202). Sin embargo, la autora no tematiza cuál es la construcción de femineidad que se despliega en este medio de comunicación.

Una de las tesis que se intenta sostener aquí refiere a que en las portadas analizadas en el presente estudio, los dos elementos que señala Finocchio (2009) se encuentran entrelazados. Como consecuencia, es posible afirmar que “la maestra” es efectivamente construida a partir del estereotipo de la femineidad. Sin embargo, no se trata –como en la mayoría de las tapas de revistas de consumo masivo– de una mujer erotizada; más bien lo que se presenta es una mujer-madre. Dicho con otras palabras, si en las revistas que exhiben a la mujer como objeto erótico la composición de las tapas reproduce de alguna forma escenas de sexualidad hegemónica y los rasgos que se destacan se vinculan más que nada a la exhibición del cuerpo; en las revistas de EDIBA el énfasis está en poner en escena un estereotipo del rol docente asociado a una imagen de una femineidad moderada y amable, que puede vincularse sin tensiones a los discursos canónicos sobre la maternidad. Además, en la estrategia a partir de la cual se produce esta figura de género, es posible identificar y problematizar elementos vinculados a variables de clase y de raza, ya que ninguna de las imágenes materializa otro tipo de racionalidad que no sea blanca y burguesa. No sólo porque en las fotografías no hay personas que no sean “blancas”, sino porque tampoco es posible hallar en ninguna de las portadas alguna marca que pueda ser asociada a los estereotipos de

precariedad, como el “deterioro” material o la “suciedad”.

Específicamente, la figura “femenina” que desempeña el rol de “maestra” ostenta en todos los casos una imagen sumamente prolija. Es posible pensar que la vejez es a su vez una forma de “deterioro” material, ya que en todos los casos se trata de mujeres jóvenes, su fisonomía se asemeja más a la figura de la “practicante” que a las maestras en ejercicio. Además, su aspecto es siempre mesurado: poco maquillaje, aros pequeños -muchas veces perlas, ninguna tiene *piercings*-, uñas limpias, cortas y sin pintar. Además, el cabello siempre está cuidadosamente arreglado y en la mayoría de los casos, las protagonistas tienen pelo lacio¹⁰ y lo llevan suelto y cuidadosamente peinado. En ninguna de las tapas las mujeres tienen el pelo teñido de un color que sugiera algún tipo de artificialidad, ni llevan accesorios vistosos o peinados extravagantes o llamativos. La vestimenta no exhibe ni destaca partes comúnmente erotizadas del cuerpo (no llevan escotes pronunciados, ni prendas ajustadas). Además, aún debajo de los delantales es posible ver los colores de las prendas, que casi siempre son de tonalidades pastel y predomina el color rosa. De alguna forma, la construcción de la docente que se presenta en estas portadas, intenta materializar la pureza y la abnegación constitutivas del estereotipo de la maternidad.

Otro elemento estético que es legítimo vincular a estos estereotipos tiene que ver con las posturas de las protagonistas. En la mayoría de las tapas, las poses sugieren una actitud idílica del rol docente siempre sonriente, impoluto, permanentemente dispuesto a recibir con los brazos abiertos. La cabeza ligeramente ladeada hacia la derecha y la amplia sonrisa clara y brillante (Fig. 02-2015), insinúan mujeres siempre alegres y comprensivas.



Fig. 02-2015

Por otro lado, este límite difuso –pero de alguna forma fértil– entre la figura de la maestra y la madre se resignifica en aquellas tapas donde se corporiza únicamente la primera. En estos casos, además de presentar las mismas marcas que señalábamos para las maestras, se destaca el gesto profundamente piadoso que ostenta quien presenta el rol de madre (En la figura Fig. 12-2014 está tomando las manos de una niña entre las suyas).



Fig. 12-2014

Además de estos hallazgos, a partir de la puesta en funcionamiento de las categorías de análisis, se visibilizó una lógica que podría denominarse de *hipertrofia de la forma*, en detrimento del contenido. Es decir, pareciera que en estas portadas se produce una absorción o invisibilización de lo que tradicionalmente se entiende por contenido; esto da como resultado que sólo aparezca tematizada la forma. Es posible arriesgar que

esto sucedió a partir del despliegue de dos mecanismos de fragmentación discursiva: La forma –presentación y la forma– fórmula.

El mecanismo de forma –presentación opera disociando la escuela presentada en la tapa, de las escuelas reales (efectivamente presentes en el mundo). De todas las portadas analizadas, ninguna contiene imágenes de una escuela existente. Por el contrario, la estructura dominante es: fondo muy cargado con superposición de imágenes o escenografías y uno o varios personajes en primer plano sosteniendo un objeto. Lo interesante es que los fondos son casi todos montajes escenográficos o son producidos digitalmente, al igual que los elementos que sostienen los personajes (láminas, objetos, libros). Las maestras, por su parte, cargan mayormente productos de EDIBA (alguna lleva tizas, pero lo hacen muy artificialmente, como en la Fig. 09-2013).



Fig. 09-2013

Las mismas lecturas respecto de la pulcritud y las marcas de género, clase y raza de las docentes presentadas en estas portadas, son válidas para analizar el resto de los personajes. Los niños y niñas aparecen cuidadosamente peinados, las niñas usan también aros pequeños, todos sonríen y muestran sus dientes blanquísimos. Sus delantales y uniformes siempre están sanos, abotonados, limpios y planchados. Además, cuando están disfrazados –algo que sucede muy a menudo, ya que la mayoría de las tapas aluden a alguna efeméride– sus trajes son de una confección sobresaliente (Fig. 05-2015, 05-2016).



Fig.05-2015



Fig.05-2016

Todos estos elementos se conjugan y se resumen en uno: todos *posan* para la cámara. De las 37 portadas analizadas, en sólo 3 los personajes no están mirando a la cámara. Es decir, que no hay ninguna intención de disimular que se trata de una escenografía, de un montaje. EDIBA nos dice abiertamente que esa escena no existe, que esas maestras no existen, y tampoco esos estudiantes.

La forma - fórmula opera disociando los recursos y propuestas de la revista, de los supuestos epistemológicos, pedagógicos y políticos que movilizan. Puntualmente, la ritualización de las efemérides señalada por Finocchio (2009) se hace patente en la presentación estereotipada de los actos patrios. Por ejemplo, el 25 de mayo los personajes aparecen disfrazados de “dama y caballero antiguos”; el 17 de agosto la figura central es San Martín –siempre épico– y el “día de la tradición” recrea escenarios gauchescos. Esto nos lleva a pensar que EDIBA no se corre del guion tradicional, y no propone –al menos desde la imagen que propone su portada– actividades que problematicen los fenómenos históricos.

La hipérbole de este gesto se observa en algunas tapas donde determinados eventos históricos aparecen presentados de manera difusa o marginal. Por ejemplo, algunas tapas sirven de apoyo a escenas contradictorias donde niños sonrientes sostienen láminas con fotografías de la guerra de Malvinas, inclusive una de un cementerio (Fig. 04-2014):



Fig. 04-2014

O niños sonrientes sosteniendo láminas sobre el abecedario en primer plano, pero con fotografías de fondo donde se retratan actos alusivos a los desaparecidos durante la última dictadura militar (Fig. 03-2015). Finalmente, en marzo de 2016, parecen haberse sentido habilitados para omitir en su portada la conmemoración del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia (Fig. 03-2016).



Fig. 03-2015



Fig. 03-2016

Estas apreciaciones conducen a la discusión acerca de cómo abordar la problemática forma-contenido.

En *Retórica de la imagen*, Barthes (1961) discute las primeras nociones de discurso aplicado al análisis de la publicidad. Afirma que refiere a la realización concreta de un hecho de comunicación que posee

significado y significante, pero que en su interior es posible que un significante sea asociado a más de un significado. De ahí que proponga diferenciar *denotación* y *connotación*. Una idea tiene un sentido primero, literal, “denotado”. A su vez, el mismo significante tiene otro vector de sentido, el “significado connotado”. Para Barthes es en este nivel donde aparece el componente “ideológico” y el área de especificidad de la construcción semiótica publicitaria. De esta forma, Barthes comienza a problematizar un vínculo que en Saussure parecía saldado. Si para el escritor de *El Curso de Lingüística General* (1916) el dilema forma-contenido era resuelto en la arbitrariedad del signo, para Barthes (por supuesto, con matices a lo largo de su obra) ese vínculo sugería otra clase de complejidad.

No obstante, la crítica más fuerte al modelo forma-contenido/ significante-significado llega en los años 60 en el planteo de Jacques Derrida y Michael Foucault –entre otros–, quienes discuten profundamente lo que ellos llaman “el modelo metafísico del lenguaje” (Derrida, 1968). Foucault plantea que una proposición o frase debe ser considerada desde sus condiciones históricas de posibilidad (Deleuze, 1990; Foucault, 2008, 2013) y no como una estructura abstracta susceptible de ser reconstruida y analizada. Derrida afirma que la distinción saussureana entre significado y significante –más allá de los recaudos del propio Saussure– deja abierta la posibilidad de pensar un concepto significado en sí mismo, un “significado trascendental” que no remitiría en su esencia a ningún significante (1968). Dentro de esta línea, Jakobson (1975) afirma que la distinción entre significante y significado ha reproducido siempre la noción de diferencia entre lo sensible y lo inteligible; a lo que varios autores agregan que este mismo par dicotómico ha convivido con otros pares también jerarquizantes (verdad-falsedad, conocimiento científico-conocimiento vulgar, hombre - mujer, blanco - negro, Europa - América, entre muchos otros). Por eso es que una de las críticas sobre las que se funda el postestructuralismo apunta a la relación que establecen algunos teóricos entre lenguaje y realidad (Giroux, 1996), ya que este abordaje teórico-epistemológico reconoce la importancia del lenguaje como un mecanismo “que “constituye” y no expresa simplemente, lo

que considera realidad (Giroux, 1996, p. 177).

Siguiendo esta argumentación, el lenguaje y las categorías que se utilizan para nombrar, operan dando forma a lo que nos rodea. Por lo tanto, son construcciones que contribuyen a producir esa realidad, y no son un mero reflejo de algo dado. Esto equivale a decir, no sólo que ya no es posible sostener la diferencia entre forma y contenido (porque la forma es contenido), sino que además sostener una forma-sin contenido no hace más que operar invisibilizando un “contenido” determinado.

Respecto al estatus semiótico de la fotografía, fue el mismo Barthes quien en la década del 80 analiza profundamente este tema. Su enfoque problematiza el rol del referente en la fotografía. Afirma que en la pintura no era necesario que el referente estuviera delante del pintor (podía surgir de su imaginación); sin embargo, en la fotografía, al ser una imagen técnica, “la cosa” tuvo que posar delante de la cámara. Esto lleva al autor a postular que la fotografía muestra la “cosa real” que estuvo delante del objetivo de la cámara, por eso “el nombre del *noema* de la Fotografía será pues: ‘esto ha sido’” (Barthes, 2009). Esta relación se vuelve así, necesaria: el referente y la fotografía están “pegados”. Empero, la relación que supo tener la imagen fotográfica y su referente en el pensamiento de Barthes comenzó a desdibujarse con la introducción de las prácticas de producción digital. Como afirma Couto (2012, p. 4): “pareciera que la fotografía actual muestra un cuerpo que indica: ‘esto no ha sido, o esto puede no haber sido’”, ya que el referente de la imagen es ahora “la propia imagen”.

A modo de conclusión: el *lado B* de las escuelas ideales

Al principio de este trabajo se planteó como hipótesis que las revistas *Maestra de Primer Ciclo* (y probablemente se podría hacer extensiva esta hipótesis al resto de las ediciones de EDIBA) han generado una lógica de retroalimentación, por la cual el régimen de inteligibilidad que ellas *performan* (Butler, 2009; 2010), constituye el fundamento epistemológico de su masividad. A partir del análisis realizado, se postula que esta

hipertrofia de la forma genera un horizonte de sentido donde el contenido está invisibilizado detrás de la escenografía montada por la revista. En consecuencia, no se discute, no se explicita ni se tematiza quiénes enseñan, dónde enseñan, qué enseñan; acaso porque se pretende unívoco. Las tapas de EDIBA construyen un referente espectral (Couto, 2012).

Las revistas no se detienen en el debate de las corrientes pedagógicas o las modas didácticas sino que, directamente, acompañan y orientan las diversas tareas que encaran los docentes en la escuela: planificación anual, actividades para el aula, láminas y mapas, consignas de evaluaciones, fichas de seguimiento de los alumnos, discursos y obras teatrales para los actos escolares, entre otros elementos (González, 2014, p.11).

De alguna forma esas maestras, niños y escenas ideales (espectrales) permiten que, al no corporizar a nadie, puedan ser todos. Cualquier maestra debe poder sentirse interpelada por ese ambiente ideal, y debe poder “aplicar” las recetas que propone la revista. Cualquier niño puede ser objeto de esas actividades, y participe de esos rituales-actos.

Es importante aclarar que el objetivo aquí no es poner en cuestión las estrategias de mercadotecnia de la editorial, se trata más bien de un ensayo de análisis que nos permita arriesgar qué efectos (Deleuze, 2013; Foucault, 1990) pueden llegar a producir estas tramas de sentido. Si se afirmó que, en primer lugar, estas revistas se justifican a sí mismas, ya que presentan a la labor docente como un saber prácticamente decorativo. Aunque también pueden ensayarse otros interrogantes ¿Qué contenidos se producen “tras bambalinas” en las revistas de EDIBA? ¿Cómo influye este régimen discursivo en la práctica docente? ¿Qué formas de reproducción del saber pedagógico se activan en estas revistas? Y Finalmente, ¿Cómo influyen estos contenidos en la configuración del imaginario escolar?

Michael Foucault (1996) afirma que en el siglo XVIII aparece una forma de poder caracterizada por la noción de norma, que él va a denominar “poder normalizador”. Lo característico de este poder es su

positividad: se trata de un poder productivo, que toma a la vida como lo que debe ser conducido, regulado, prolongado, adiestrado, distribuido por zonas, estudiado, observado, normalizado. En términos de Castro (2011): “El poder no simplemente reprime una individualidad o una naturaleza ya dada, sino que positivamente la constituye, la forma.” Se trata de una “sociedad de normalización” en la cual ciertos ideales, siempre inalcanzables, funcionan como modelos o parámetros que permiten establecer comportamientos “normales” y sus respectivos “desvíos”.

En la misma línea, Susan Sontag, en su libro *Sobre la fotografía*, nos decía:

Al enseñarnos un nuevo código visual, las fotografías alteran y amplían nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar. Son una gramática y, sobre todo, una ética de la visión (Sontag, 2014, p.15).

Al afirmar que se trata de una gramática, Sontag nos alerta: no es posible ya pensar en las fotografías como un reflejo del mundo; más bien se trata de considerarlas como a cualquier otra red de sentido, en tanto movilizan un conjunto de normas semióticas. La tarea, entonces, puede ser analizar qué normas están implicadas, y cómo están operando en una determinada imagen. En la misma línea reflexiona Judith Butler (2010) algunos años después. Para ella, es importante considerar las normas que organizan las imágenes; entiende que necesariamente suponen un determinado marco (o encuadre). Esto implica que “no podemos comprender el ámbito de la representabilidad examinando simplemente su contenido explícito, puesto que está constituido fundamentalmente por lo que se deja afuera, por lo que se mantiene fuera del marco de las representaciones” (2010, p.108). Para Butler (2010) los marcos –de visión, de entendimiento- no sólo “organizan una experiencia visual”. Estos marcos generan “ontologías específicas de sujeto” (2010, p.17).

Lo fundamental aquí entonces, es que aquellas (no) subjetividades o gestos que tensionan los límites de inteligibilidad, que no cumplen de

manera cabal con “las normas que confieren reconocimiento a los sujetos” van a ocupar lugares abyectos del imaginario social y también del imaginario escolar. La pregunta sería en todo caso qué diagramas producen estas exclusiones, y si podemos como sociedad proponernos aprehender esas vidas. ¿Podemos criticar las normas mismas que organizan el reconocimiento? Sí, es posible. Pero es necesario que el paso previo sea el acuerdo respecto a que lo imposible es generar formas exclusivamente cosméticas, independientes de sus contenidos. De esta manera, se abrirá la exploración de una dimensión ético-política renovada, vinculada a la noción de responsabilidad, y –como afirma Butler (2010)– fundada en la obligación de minimizar la precariedad de manera igualitaria.

Referencias Bibliográficas

- Barthes, R. (1961). El mensaje fotográfico. *Cuadernos de Cine Documental*, (10), 86-98.
- Barthes, R. (1969). Retórica de la imagen. *O óbvio e o obtuso*, 2, 27-43.
- Barthes, R. (2009). *La cámara lúcida*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (3), pp.321-336.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Vidas Lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2011). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: UNQUI.
- Couto, J. A. (2012). Los cuerpos “bellos” en las tapas de revistas: Aportes de la Teoría Crítica para pensar la imagen digital [en línea]. En Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5al 7 de diciembre de 2012, La Plata. En Memoria Académica, pp. 2 - 16. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1800/ev.1800.pdf
- Couto, J. A. (2015). La “belleza” imposible visual/digital de las tapas de las revistas: Aportes de la biopolítica para entender su u-topía. En *Cuadernos del*

Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (54), 211-225.

- De Amezola, G. (2013). Una dictadura para los niños. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires y la influencia de las revistas de EDIBA *Clio y Asociados* (17), 1-20. ISSN 2362-3063. Disponible en: <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion17a05/5885>
- Del Valle, S. (2009). Pasar por blanca. *Desafíos feministas en América Latina: la mirada de las jóvenes*. Montevideo, 87-96.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?. En Deleuze, G., Dreyfus, H. L., Frank, M., Glucksmann, A., Miller, J. A., & Rorty, R. (1999). *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155 – 163). Barcelona, España: Gedisa.
- Deleuze, G. (2013). *El saber: Curso sobre Foucault, Tomo I*. Buenos Aires: Cactus.
- Derrida, J. (1968). *Semiología y Gramatología. Entrevista con Julia Kristeva*. En *Information sur les sciences sociales*, VII (3), 53-68.
- Diker, G. (2006). Los laberintos de la palabra escrita del maestro. En Terigi, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 231-265). Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Dussel, I. (2009). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela*, conferencia en *Virtualeduca 2009*. Recuperado el 20 de abril de 2016 de http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_conf-Dussel.pdf.
- Finocchio, S. (2009). *La Escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Bs. As.: Tusquets.
- Foucault, M. (2013). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.

- González, M. P. (2014). La historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar. *História&Ensino*, 19(2), 07-22.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Kornblit, A. (2007). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En Kornblit, A. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* (47 – 76). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Loango, A. O. (2011). La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo en la Argentina: del negro heroico al decorativo y estereotipado. *Pedagogía y Saberes*, (34), 33-50.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Colección Campus Virtual de CLACSO. Buenos Aires: www.clacso.org.ar/biblioteca.
- Sontag, S. (2014). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Notas

- 1 “El director de arte. Cómo ser líder entre diseñadores gráficos” Conferencia dictada por Darío Mendizábal, Director de arte de Editorial Ediba S.R.L, el jueves N31 de julio de 2008, en el Tercer Encuentro Latinoamericano de Diseño realizado en la Universidad de Palermo.
- 2 Es fundamental subrayar que no se han elaborado estudios sobre la editorial EDIBA, más allá de los trabajos de Finocchio. En todo caso, puede considerarse un área de vacancia. La mayoría de los trabajos que se ocupan de la editorial, son aquellos que rastrean las prácticas escolares vinculadas a las efemérides (por ejemplo, De Amezola,

- 2013 y Gonzalez, 2014).
- 3 EDIBA ha editado durante los últimos años una gran cantidad de libros escolares. Se trata de colecciones organizadas por nivel: “Primer Ciclo” y “Segundo Ciclo”. Entre ellas se destacan la colección “Todos los días” para primer ciclo, que incluye materiales sobre “impresión”, “cursiva” y “cuentos y poesías”. También producen las series “Mi lugar” y “Todos juntos aprendemos” (ambas se organizan por “packs” de materiales) y cuadernillos con “guías” para el trabajo docente en función de esos materiales, llamadas “Guías de intervenciones del docente”. Los materiales de segundo ciclo están organizados fundamentalmente alrededor de dos espacios curriculares: “prácticas del lenguaje” y “matemáticas”. Además, producen las “series” “Todos juntos aprendemos”, “Todos juntos comprendemos textos y consignas”, “Ortografía”, “Todos juntos aprendemos a convivir”, y las correspondientes “Guías de intervenciones del docente”
 - 4 No sólo los argentinos. Tal cual se expuso, EDIBA edita revistas en casi toda América y en algunos países de Europa
 - 5 Los materiales “fotocopiables” merecerían un estudio aparte. Son quizás, el elemento más usado de este tipo de publicaciones. En algunas escuelas, de hecho, existen pequeñas “bibliotecas” de materiales de este tipo.
 - 6 De Amezola, G. (2013) Una dictadura para los niños. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires y la influencia de las revistas de EDIBA *Clio* y *Asociados* (17). ISSN 2362-3063; González, M. P. (2014). La historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar. *Historia&Enseño*, 19(2), 07-22; Loango, A. O. (2011). La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo en la Argentina: del negro heroico al decorativo y estereotipado. *Pedagogía y Saberes*, (34), 33-50.
 - 7 La expresión “discurso” refiere a concepto prolífero en el área de las ciencias del lenguaje. En el presente artículo es utilizado en la acepción del sentido común, en la medida en que no es posible en el marco de este trabajo desarrollarlo en toda su complejidad. Para un resumen de las principales acepciones véase Burgos, B. (1993). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE*, 26. Para consultar la definición que da el propio Foucault de discurso véase Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
 - 8 Un buen ejemplo es el trabajo de Gonzalo De Amezola: De Amézola, G. A., & D’Achary, C. (2013). Una dictadura para los niños: Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires y la influencia de las revistas de EDIBA. *Clio& asociados*, (17), 56-75. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6209/pr.6209.pdf
 - 9 *La Obra* fue fundada en 1921 por un grupo de profesores y egresados de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta de la Capital Federal. Era una publicación quincenal que se convirtió en referencia didáctica obligada para los docentes de la época. Fue ampliamente difundida – como la mayoría de

las publicaciones de la época- a través del sistema de suscripciones (Finocchio, 2009). Han aparecido otras revistas similares destinadas a docentes (*Ser Docentes*, 345); sin embargo, las publicaciones de EDIBA se destacan porque son las que contienen casi exclusivamente materiales didácticos. Otras revistas (*El Monitor*; *Novedades Educativas*, *Voces Maestras*, *Zona Educativa*)

incluyen, o contienen exclusivamente, artículos con discusiones pedagógicas

- 10 El cabello lacio es un signo de “blancura”. Al respecto véase Del Valle, S. (2009) Pasar por blanca. *Desafíos feministas en América Latina: la mirada de las jóvenes*. Montevideo, 87-96.