

Carou, A.

A. Carou alc.carou@gmail.com
UNLP, Ecuador

post(s)
Universidad San Francisco de Quito, Ecuador
ISSN: 1390-9797
ISSN-e: 2631-2670
Periodicidad: Anual
vol. 9, 2023
posts@usfq.edu.ec

Recepción: 12 Abril 2023
Aprobación: 18 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/271/2713015013/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: En este artículo presento una reflexión acerca del uso didáctico de la fotografía en una clase de Literatura de la escuela secundaria como un aporte para la construcción de una mirada sexogenerizada en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI). Para ello, analizo un texto poético creado por una estudiante donde lo fotográfico y lo verbal se entranan más allá de la comparación (Mitchell, 2018) para revelar las marcas y la opresión provocadas por el mandato de belleza hegemónico que regula a las mujeres y a los cuerpos feminizados.

Palabras clave: enseñanza, lengua y literatura, ESI, fotografía, feminismos.

Abstract: In this article I present a reflection on the didactic use of photography in a high school Literature class as a contribution to the construction of a sex-gendered gaze in the framework of Comprehensive Sexuality Education (CSE). To do so, I analyze a poetic text created by a student where the photographic and the verbal are intertwined beyond comparison (Mitchell, 2018) to reveal the marks and oppression caused by the hegemonic beauty mandate that regulates women and feminized bodies.

Keywords: teaching, language and literature, ESI, photography, feminisms.

El problema de la mirada en las clases de Lengua y Literatura

Las conversaciones que se vienen sosteniendo, desde hace ya algunos años, en el campo de los estudios teóricos vinculados a las imágenes y a la visualidad, nos permiten decir sin mucha duda que, actualmente, la nuestra es una cultura visual; que ahora, tal vez más que nunca, estamos frente a una cultura totalmente dominada por las imágenes (Mitchell, 2018). ¿Cómo se manifiesta este rasgo en la escuela secundaria? ¿Qué modos de ver circulan allí? ¿Qué sesgos atraviesan las prácticas de lectura y escritura? ¿Qué imágenes integran el archivo visual escolar? ¿Qué sujetos, cuerpos, identidades y prácticas visibilizan y ocultan dichas imágenes?

En una clase de Literatura de un sexto año en una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), estamos trabajando con una consigna de escritura a partir de la fotografía de Sally Mann titulada «Candy Cigarette». Al momento de comentar su escritura, un grupo de estudiantes explica que «[la niña fumando] no nos sorprendió porque es algo que vemos todos los días» (Registro etnográfico, 14/7/2017). En este mismo curso, durante

otra clase, leemos la novela *Boquitas pintadas* del escritor argentino Manuel Puig y, al momento de compartir algunas hipótesis de lectura, un estudiante sostiene que «antes no estaba bien vista la homosexualidad» (Registro etnográfico, 15/9/2017). En otro sexto año de la misma escuela, un grupo de estudiantes escribe a partir de una fotografía tomada por Misha Erwitte en el *Wigstock*, un reconocido festival de *drag-queens* de los años ochenta y noventa llevado a cabo en Nueva York para visibilizar y celebrar la cultura *drag* y los activismos LGBTTTIQ+: «(...) antes [ser transgénero] no estaba tan visibilizado como ahora». En otra ocasión, reflexionando con otro grupo de estudiantes acerca de los vínculos que pueden establecerse entre la literatura y las imágenes fotográficas, una alumna dice que cuando vemos una fotografía creamos una historia de aquello que vemos, es decir, podemos inventar el relato detrás de esa imagen, mientras que otro estudiante agrega que, por ejemplo, podemos imaginar el origen de esa fotografía y narrarlo (Registro etnográfico, 10/3/2023).

En estos aislados recortes de mis prácticas como docente de Literatura en la escuela secundaria, podemos observar que las prácticas de visualidad se articulan con los saberes lingüísticos y literarios, más específicamente, con los modos de leer y de escribir en las aulas. La mirada atraviesa los cuerpos —los que son vistos y los que no— y configura un modo encarnado —sexogenerizado— de entender el mundo y de pensar a lxs sujetxs que lo habitan; de reconocer y de nombrar sus cuerpos, de percibir y describir sus identidades. ¿Cómo se articula el régimen visual escolar con estos modos de ver? ¿Qué sentidos se (re)configuran cuando se tensiona dicho régimen visual? ¿Por qué es importante repensar este régimen visual desde la perspectiva de género y derechos que despliega la Educación Sexual Integral (ESI)? ¿Cuáles son los aportes que esta revisión y problematización trae a la construcción de modos sexogenerizados de enseñar la lengua y la literatura en la escuela secundaria?

Estos son los interrogantes generales que estructuran el proyecto de Doctorado en Letras que me encuentro desarrollando como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dicho proyecto se titula «La construcción de una mirada sexogenerizada desde el uso didáctico de la fotografía en la enseñanza de la lengua y la literatura. Una investigación etnográfica en escuelas secundarias públicas de La Plata». Se enfoca en el uso didáctico de las imágenes fotográficas como un aporte para ampliar y profundizar una mirada sexogenerizada a partir del abordaje de los saberes de la lengua y la literatura, desde una perspectiva de género y feminista (Sardi, 2017a; 2017b; Báez y Sardi, 2019; Sardi, 2019) que problematice la matriz androcéntrica y heterocisnormativa que, desde una pedagogía de la sexualidad (Lopes Louro, 1999), se enseña y aprende en la escuela secundaria. Así, el objetivo general de mi investigación se encuadra dentro de la propuesta político-pedagógica de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), y radica en el registro y el análisis de las tensiones entre los sentidos hegemónicos y contrahegemónicos que implica la formación de esta mirada sexogenerizada en las prácticas de lectura y escritura.

Este proyecto parte del supuesto de que, como decía al comienzo, nuestra cultura actual es predominantemente visual pero, también, de que la fotografía es una disciplina y un arte que ocupa un lugar relevante dentro de las

prácticas culturales de lxs jóvenes; que la recepción y la producción de imágenes fotográficas forman parte de sus costumbres y experiencias habituales, que la circulación de imágenes fotográficas integra ampliamente su cotidianeidad. En este sentido, considero que las tramas que pueden establecerse entre la lengua, la literatura y la fotografía resultan propicias para la producción de conocimiento literario y lingüístico con lxs jóvenes estudiantes en las aulas de la escuela secundaria.

Asimismo, resulta relevante para este proyecto el significativo lugar que la educación visual y el uso didáctico de las imágenes tienen en las propuestas pedagógicas vigentes para el área de Lengua y Literatura. Podemos encontrar propuestas que incluyen el abordaje didáctico de las imágenes en los diseños curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, así como también en los libros escolares, los cuadernillos de trabajo y demás materiales didácticos propuestos específicamente para las asignaturas Prácticas del Lenguaje y Literatura, tanto del Ciclo Básico (primer a tercer año) como del Ciclo Orientado (cuarto a sexto año). Asimismo, encontramos que el abordaje pedagógico y didáctico de las imágenes es objeto de reflexión teórica desde algunos desarrollos del campo de la pedagogía, tanto en el ámbito extranjero (Giroux, 1996; Peña Sanchez, 2011; Pancani, 2009) como en el local (Dussel *et al.*, 2010; Abramowski, 2007; Cruder, 2008).

Dicho esto, es certero decir que la fotografía no ha sido una materia explorada como objeto de estudio desde el campo de la didáctica de la lengua y la literatura con la especificidad conceptual que ofrecen, por un lado, los campos de la teoría fotográfica, la teoría del arte y los estudios visuales y, por el otro, los estudios feministas y de género.

Entonces, en consonancia con los objetivos y algunas de las preguntas de mi investigación, en este artículo analizaré un texto creado por una estudiante de una de las escuelas secundarias de gestión pública donde me desempeñé como docente y, asimismo, me encuentro desarrollando mi trabajo de campo. En este análisis, me interesa indagar sobre cómo la composición entre el texto verbal y el visual (Mitchell, 2018) creada por la estudiante se encuentra atravesada por su propia corporeidad sexogenerizada, y cómo esto se manifiesta principalmente a través de la imagen fotográfica que la propia estudiante señala como la «representación de las marcas y la opresión» (Texto explicativo, 24/4/2020) que ejercen los estereotipos sociales sobre las mujeres y los cuerpos feminizados.

Así, me propongo revisar de qué forma la fotografía emerge como una materialidad que deja ver aquello que, en el texto verbal, se asocia al ocultamiento y a la estigmatización; y en qué sentido, en este gesto visibilizador, tensiona el modelo corporal hegemónico dominante. Me interesa, así, ofrecer algunos argumentos acerca de los siguientes interrogantes: ¿cómo incide la propia imagen corporal al momento de crear la fotografía que se encuentra entramada al texto literario? ¿De qué manera interviene el imaginario fotográfico (Frizot, 2009) en esta trama poético-visual? ¿En qué sentido entendemos la decisión de exponer las propias marcas corporales como una alteración del régimen escópico y del régimen del género (Butler, 2010) en la práctica escolar? ¿Qué implicancias tiene esta encarnación visual-textual para recapacitar acerca de la matriz hegemónica del género y las sexualidades que atraviesa las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura?

Afiliaciones de una etnografía desde la perspectiva feminista

En *Seguir con el problema*, Donna Haraway reiteradamente habla sobre la importancia de establecer genealogías. Dicho en sus propios términos, esto significa que importa qué ideas usamos para pensar otras ideas, qué materias tomamos para pensar otras materias, qué historias contamos para contar otras historias (2019, p. 34). En su texto, ella misma menciona que esta idea la aprendió de la investigación de una antropóloga etnógrafa, es decir, deja sentado su propio parentesco. En este sentido, Haraway plantea la noción de «especies compañeras» en la configuración de sus mundos multiespecies, un concepto que también nos sirve para entender este supuesto de que importa con quiénes pensamos lo que pensamos. Sara Ahmed recupera esta idea de las especies compañeras para pensar la importancia de los «textos compañeros» en la configuración de una óptica feminista; de aquellos textos que nos dan recursos «para entender algo que hasta entonces había estado más allá de tu comprensión» (2021, p. 48).

Estas ideas que provienen de dos importantes referentes de los estudios feministas me invitan, en este punto, a brindar algunas precisiones sobre cuáles son las ideas con las que pienso mi investigación; acerca de cuáles son algunos de mis textos compañeros en este recorrido investigativo que me encuentro desarrollando en y desde la escuela secundaria. Me interesa señalar estas cuestiones porque se trata de una instancia dentro de la construcción de un punto de vista metodológico donde dejar —en términos de Ahmed— los ladrillos a la vista: se presenta como un gesto propiamente feminista que me servirá, por un lado, para registrar el sesgo desde el cual elaboro mi proyecto de investigación, en general, y este análisis en particular; y, por el otro, para fundamentar el recorte del trabajo de campo que, a los fines de este artículo, llevo a cabo.

Mi proyecto de investigación se desarrolla desde una metodología de corte etnográfico (Rockwell, 2009) que me permite observar y analizar de modo detallado el conjunto de datos obtenido en el espacio escolar y, a partir de él, construir un conocimiento teórico local y situado. Así, mi investigación se sostiene sobre la base de un método que me permite reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que se desarrollan en la cotidianidad escolar desde lo particular del contexto de las instituciones que constituyen mi muestra, y de lxs sujetxs con quienes interactúo como investigadora y docente.

Esta noción de lo situado está vinculada también con lo que Haraway llama (en una evidente disputa con el pensamiento cientificista positivista, universal y neutral) la «objetividad feminista», una visión parcial, limitada y encarnada del conocimiento. Este punto de vista desde el cual realizo mi investigación da lugar, como explica Eli Bartra, a una metodología de investigación distinta que resulta pertinente denominar «feminista» (2012, p. 74) y que apunta a la desarticulación de los sesgos androcéntricos y se sostiene sobre la base de la sensibilidad hacia la relación desigual entre los géneros.

En consonancia con lo anterior, y dado que me encuentro realizando mi trabajo de campo en cursos donde yo misma me desempeño como docente, también recupero la perspectiva teórica de la etnografía intimista (Irwin, 2007), que me posibilita realizar la investigación desde un lugar personal, cercano y emotivo que también apunta, entre otras cosas, a poner de relieve las relaciones

desiguales de poder que, como explica Irwin, han sido enquistadas en la tradición científica masculina.

Así, la inmersión íntima en mi campo de investigación determina algunas cuestiones importantes respecto de mi análisis. Una de ellas es mi lugar de enunciación, es decir, la perspectiva desde la cual elaboro mis hipótesis, realizo mis preguntas y establezco ciertas conclusiones. Ser docente de la población escolar donde llevo a cabo mi investigación me coloca en una posición de fuerte involucramiento, en el sentido de que me encuentro inmersa en las situaciones que observo y registro en mi trabajo de campo. Dicho de otro modo, mi presencia —mis pertenencias y afiliaciones como sujeto e investigadora— no es externa, sino que forma parte de aquello que estoy investigando y, por lo tanto, me permite observar las prácticas y lxs sujetxs desde una perspectiva más atenta a las dinámicas desiguales, sexistas, patriarcales.

Este ejercicio de reflexividad (Guber, 2011) resulta significativo para dar cuenta del lugar desde el que me encuentro construyendo conocimiento como investigadora, así como también desde el cual sostengo el vínculo pedagógico con mis estudiantes en la cotidianeidad del aula. Más específicamente, me permite reconocer y darles relevancia durante el proceso investigativo a mis pertenencias sexogenéricas, geográficas, de clase, etarias, entre otras, que configuran la posición particular específica desde la cual realizo mis observaciones, sostengo mi participación en el campo y desarrollo mis operaciones analíticas.

Por otra parte, esta toma de conciencia sobre mi rol y mis pertenencias socioculturales es clave para reconocer la posición de aquellxs otrxs sujetxs que forman parte de mi investigación. Así, considero importante dar cuenta de que la producción textual que analizo en este trabajo fue realizada por una estudiante en el marco de una tarea que elaboró desde su rol de alumna. Es decir, se trata de una consigna de trabajo que la estudiante debía resolver para ser evaluada y que, de cumplir con los criterios de evaluación, le permitiría alcanzar los requisitos establecidos desde la institución escolar para promocionar la asignatura. Si tenemos en cuenta que mi proyecto de investigación se fundamenta en los lineamientos político-pedagógicos que propone la ESI, resulta pertinente atender a todos estos aspectos vinculados con los condicionamientos personales, sociales y epistémicos que, como sostiene Guber, «modelan la producción de conocimiento del investigador» (2011, p. 45), con los privilegios y las relaciones de poder que estas afiliaciones traen aparejadas.

Para concluir estas notas acerca de los aspectos metodológicos, me interesa puntualizar algunas cuestiones vinculadas al análisis de datos visuales en el marco de una investigación cualitativa. Al constituirse como mis objetos de estudio, la visualidad, las imágenes fotográficas y la fotografía en tanto disciplina son abordadas desde aproximaciones de orden teórico que me sirven para reflexionar acerca de diferentes dimensiones vinculadas a la construcción de una mirada sexogenerizada en las clases de Lengua y Literatura en la escuela secundaria. Ahora bien, este abordaje teórico se articula con un enfoque metodológico específico para la recolección de datos visuales que apunta a dilucidar cómo la visualidad y las imágenes fotográficas inciden en la preservación o la transgresión de las formas hegemónicas de la práctica social (Banks, 2010).

Específicamente para la secuencia didáctica referida en este artículo, me propuse que lxs estudiantes intervinieran en el proceso de producción fotográfica,

en lugar de abordar imágenes preexistentes, debido al contexto en el cual se estaban desarrollando las clases en las escuelas durante el año 2020 en Argentina dada la situación de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19. La situación de cuarentena impuesta en ese momento, con la modalidad de enseñanza remota y virtual que trajo aparejada, me resultó propicia para explorar cómo los estudiantes hacían uso personal de las cámaras fotográficas en sus contextos y qué nociones acerca de lo fotográfico se podían dejar ver a partir de las imágenes fotográficas elaboradas.

Una didáctica para la relación imagen-texto

Como mencioné previamente, en este trabajo me propongo reflexionar acerca de un texto poético donde imagen y palabras se entranan. Este texto fue realizado por una estudiante de un curso de sexto año a partir de dos consignas de trabajo propuestas en el marco de dos clases virtuales desarrolladas durante el período de la pandemia de COVID-19. El curso pertenece a una escuela que se encuentra ubicada en el casco urbano de la ciudad de La Plata y recibe una población de estudiantes que integran mayoritariamente familias de clase social media. El alumnado se distribuye entre cuarenta y ocho divisiones que reciben alrededor de treinta estudiantes cada una, es decir, se trata de una escuela que alberga una matrícula cuantiosa de estudiantes.^[1] Dicho esto, como los niveles inicial y primario funcionan en la misma unidad académica, el número de personas que circula por las instalaciones edilicias donde funciona la escuela suele ser aún mayor.

En el ciclo lectivo que se desarrolló durante el primer año de la pandemia, la modalidad de trabajo fue remota y virtual. Los medios y el carácter de las tareas realizadas fueron variando de acuerdo con las escuelas, sus posibilidades materiales y las pautas que cada equipo de conducción estableció en cada etapa. En el caso de esta escuela y de este curso en particular, la modalidad fue asincrónica y consistió en el envío de clases escritas con desarrollos teórico-prácticos, elaboradas sobre un recorte de los contenidos propuestos en la planificación anual de la asignatura.^[2] Debido a que la institución escolar no contaba con plataformas digitales o sitios online propios, yo opté por hacer el envío de las clases escritas vía WhatsApp y proponer el correo electrónico como espacio para recibir la resolución de las consignas. Este medio de contacto era la vía mediante la cual enviaba a los estudiantes las devoluciones de sus trabajos y también funcionó como un espacio para sostener variados intercambios con el grupo: en algunos casos, me llegaban comentarios acerca de los temas abordados en las clases, también consultas sobre cuestiones que no habían resultado claras en el desarrollo de las clases, relatos acerca de cómo estaban atravesando la situación de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y también agradecimientos por las devoluciones hechas. En algunas ocasiones, dadas las dificultades para el desarrollo de los trabajos prácticos o por consultas que algunos estudiantes fueron presentando, mantuvimos estos intercambios mediante audios de WhatsApp, pero fueron pocos los casos; mayoritariamente, el diálogo se sostuvo de manera escrita.

Durante las primeras semanas de trabajo con este curso, desarrollé una secuencia didáctica para abordar los saberes del género poético. En una breve

instancia previa, les propuse a lxs estudiantes reflexionar acerca de la literatura como una práctica sociocultural y por fuera de la concepción de la didáctica legitimista (Privat, 2001). En esta dirección, les propuse problematizar la concepción que, desde el modelo cognitivista de la comprensión lectora, se sostiene sobre las prácticas escolares de lectura y escritura como procesos idealizados, puramente intelectuales, elitistas e individuales; para invitarlxs a pensar en la escritura y la lectura literaria desde sus aspectos emocionales, sensoriales y afectivos, así como también desde la idea de que la literatura no es un hecho individual, sino una práctica colectiva.

Luego de establecer estos parámetros, dimos comienzo al recorrido sobre poesía. Usualmente, al abordar el género poético en las clases de Literatura, me propongo familiarizar a lxs estudiantes con un género literario un tanto dejado de lado en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. En conversaciones con docentes, por ejemplo, reiteradamente me he encontrado con la idea de que resulta complicado abordar la poesía en las aulas, que es un género difícil de enseñar. Y, cuando se la trabaja, sucede que se sigue respondiendo a la tradición escolar y de la formación docente que propone una práctica fundamentada en la tradición romántica donde se busca un abordaje didáctico en clave interpretativa que privilegie el análisis retórico y la reproducción de las ideas de la crítica literaria hegemónica (Carou *et al.*, 2021). Por otra parte, he registrado como recurrente el comentario de estudiantes acerca de no haber leído, mucho menos escrito, textos poéticos a lo largo de su trayectoria escolar. En consonancia con este hecho, no es extraño que muchxs estudiantes manifiesten temores y resistencias al momento de tener que resolver consignas de escritura poética.

No obstante, desde mi propia experiencia como docente, así como también en el encuentro con experiencias sostenidas por compañerxs docentes que sí abordan el género poético en sus clases de Literatura, registro que la lectura y la escritura de poesía son prácticas potentes donde lxs estudiantes se acercan a la posibilidad de trabajar con el lenguaje literario desde un lugar cercano y personal; de que allí, en la hechura poética, pueden expresar sus ideas, sus emociones y sus propias experiencias de vida desde aspectos, como la musicalidad, el ritmo y los usos metafóricos, que también les resultan cercanos porque están relacionados con sus prácticas culturales habituales. No es casualidad que el primer ejemplo de lenguaje artístico que frecuentemente vinculan con la literatura sea la música, «por las letras de las canciones» (Registro etnográfico, 10/3/2023).

Así, como objetivo específico del abordaje de la poesía en este curso, determiné hacer foco en los modos del hacer poético y, en este sentido, promover la producción escrita de poemas donde lxs estudiantes pudieran trabajar sobre la construcción de una «voz propia» a partir de la cual contar sus experiencias vividas y «textualizar la materia de la vida cotidiana» (Sardi, 2013). Asimismo, me interesaba trabajar el plano de la discursividad poética (Genovese, 2011), es decir, abordar los textos poéticos entendiéndolos como actos verbales de un/ x sujetx en diálogo con otros discursos artísticos en el marco de un contexto sociocultural específico.

Así, en primer lugar, me propuse trabajar con la práctica de escritura a modo de punto de partida para, en una etapa posterior, llevar a cabo el recorrido de lectura por una selección de textos poéticos con el propósito de que lxs estudiantes pudieran conocer los imaginarios de sus autorxs y revisar, asimismo, los modos

de construcción poética en cada uno de esos casos. El propósito, en esta segunda instancia, era revisar de qué manera lxs poetas, para componer sus textos —y tal como lxs estudiantes mismxs lo habrían hecho previamente— van tramando en el lenguaje sus propias percepciones y emociones. Es decir, me interesaba que lxs estudiantes pudieran atender a las cuestiones que lxs poetas recitan en sus textos pero, más específicamente, observar cómo hablan, qué términos emplean, qué registros aparecen, qué sensaciones, impresiones, imágenes.

En definitiva, mi propósito era abordar la escritura y la lectura de textos poéticos desde una perspectiva transgresora (Britzman, 2018) de los modos habituales de enseñar la poesía en el ámbito escolar. O sea, a partir de un paradigma que entienda las prácticas de lectura y escritura en términos afectivos, emocionales, sensoriales; que registre los textos literarios como expresiones encarnadas (Littau, 2006) y fuertemente tramadas a las corporalidades o, como sostiene Diana Fuss, a la «posición de sujeto particular» (en Littau, 2006, p. 234) desde la cual se lee y/o se escribe un texto literario.

Entonces, a partir de este conjunto de objetivos, inicié la secuencia didáctica: como puntapié para la primera clase, compartí un fragmento en video de la película *Paterson* (Jarmusch, 2016) y una reflexión acerca de lo que allí acontece. Este largometraje cuenta la historia de un joven chofer de colectivos que en sus ratos libres escribe poemas donde registra momentos, episodios, cosas, acciones que toma de su rutina de todos los días, de la cotidianidad del pequeño pueblo donde vive. El recorte audiovisual que compartí recogía una escena donde se ve a Paterson, en diferentes instantes y locaciones que forman parte de su rutina diaria, imaginando y escribiendo los versos de un poema: en un banco a la orilla del río mientras almuerza, caminando por la calle, en una parada detrás del volante del colectivo que maneja. A partir de esta escena y de su comentario, me interesaba que lxs estudiantes pudieran, por un lado, revisar algunas ideas habituales respecto de la poesía como género y sobre cuáles son las cuestiones que pueden ser objeto de creación poética. Es decir, me proponía que lxs estudiantes pudieran aproximarse a la idea de que los temas y objetos poéticos no tienen que ser, necesariamente, los grandes temas universales, asuntos trascendentales o solemnes; de que también se puede escribir poesía acerca de asuntos mundanos, comunes y corrientes. Este objetivo me resultaba particularmente pertinente dada la situación de cuarentena en la cual el grupo de estudiantes se encontraba transitando sus aprendizajes, un contexto de aislamiento social obligatorio donde recurrir a objetos cercanos y a lo cotidiano y familiar no era tanto una opción sino, más bien, un imperativo. Esperaba que, en aquella situación de confinamiento, tan dura y solitaria como lo fue especialmente para quienes se encontraban transitando el último año de la secundaria, lxs estudiantes pudieran igualmente encontrar elementos a partir de los cuales crear e imaginar diversos escenarios desde la práctica literaria. Así, como consigna de trabajo para esta clase, propuse la escritura individual de un poema a partir de un objeto a elección entre: un lápiz labial, el control remoto del televisor, una maquinita de afeitar, el mate y un colchón.^[3]

Los poemas que escribieron lxs estudiantes a partir de esta consigna revelaron varias de las dimensiones trabajadas durante la primera y la segunda clases. Por un lado, asomaron aspectos costumbristas y relacionados con lo cotidiano: en los poemas acerca del mate, por ejemplo, aparecieron referencias a elementos típicos

de nuestra cultura y nuestra tradición; en varios de los poemas que tomaron como objeto la maquineta de afeitar, se establecieron diálogos más o menos evidentes con el discurso publicitario actual; y en varios poemas dedicados al lápiz labial, se desarrollaron modos estereotipados de entender a los varones y a las mujeres dentro de las sociedades occidentales y capitalistas contemporáneas. En esta perspectiva, entonces, se evidenció en qué sentido la práctica de escritura literaria nunca permanece aislada y, en cambio, se configura colectivamente y se relaciona estrechamente con la cultura dentro de la cual se encuentra inmersa. Por otro lado, los poemas mostraron rasgos emocionales y afectivos relacionados con los propios recorridos de vida de lxs estudiantes habitando este mundo: se hicieron presentes sus biografías, sus sentimientos personales, sus experiencias de vida. Es decir, se hizo evidente, a partir de sus propias escrituras, en qué sentido la literatura está ligada también a cuestiones sensibles y no se despliega exclusivamente en consonancia con prácticas vinculadas con lo intelectual.

Para avanzar con esta secuencia didáctica, en una segunda clase compartí un conjunto de textos literarios producidos desde la articulación entre palabras e imágenes fotográficas. Para ello, centré mis desarrollos en la idea de la literatura como acto estético que, por esto mismo, puede articularse con otros lenguajes artísticos. En este sentido, me dispuse a fundamentar mi propuesta didáctica por fuera de los postulados de la enseñanza de la literatura dominante que suscribe a la idea de la literatura como una construcción lingüística, como ficción, asociada estrictamente al paradigma cognitivo de la comprensión lectora; para pensarla, en cambio, en línea con una concepción sensible y estética respecto de lo literario. De esta manera, procedí a revisar tres casos de textos literarios donde lo verbal y lo fotográfico se articulan para construir, a través de ese entramado, la expresión y el sentido de los textos literarios.



A group of dead writers

Grupo de escritores muertos



A pair of analysts that worked on Mishima's case

Pareja de analistas que trabajó el caso Mishima

Figura 1

Imágenes tomadas de *Biografía ilustrada de Mishima* Mario Bellatin 2009

En primer lugar, abordé el texto *Biografía ilustrada de Mishima* (2009), del escritor mexicano Mario Bellatin. Este texto es una biografía ficcional de Yukio Mishima, un reconocido escritor japonés que se suicidó mediante el ritual del *harakiri*.^[4] Bellatin cuenta la historia de este escritor centrándose en lo que le sucede luego de ser decapitado y, en este relato, mezcla hechos reales de la vida del propio Mishima con hechos fantásticos. Los fragmentos textuales se intercalan con fotos Polaroid tomadas por el propio Bellatin que aparecen, no para explicar lo que el texto dice, sino para construir otros sentidos: estas fotos caseras se articulan con las palabras desde el humor y la contradicción y, dentro del marco general del relato, sirven para evidenciar el carácter ficticio y fantástico del texto. Por ejemplo, en la figura 1 vemos que la primera fotografía no ilustra lo que el texto describe, sino que funciona como una referencia irónica. Asimismo, en la segunda imagen el hombre que vemos al lado de la mujer no es, como el texto aclara, un analista y mucho menos trabajó con Mishima, sino que es el mismo Bellatin.

Por otro lado, compartí el caso del escritor e historiador del arte inglés John Berger con su ensayo *Un hombre afortunado* (2008), acerca de un médico llamado John Sassall que trabajó en una comunidad rural de Inglaterra durante la década de 1960. En el relato de las actividades médicas de Sassall y de las historias con sus pacientes, Berger incluyó, en diálogo con el texto, una serie de fotografías de Jean Mohr, un fotógrafo suizo que colaboró en varias ocasiones con el escritor. Se trata de un texto que se acerca al registro antropológico y, en este sentido, las imágenes funcionan más bien como un registro de la comunidad y de las actividades que este profesional allí llevó a cabo. Cabe aclarar, entonces, que con este ejemplo no me interesaba centrarme en el uso documental de las fotografías en tanto testimonio sino, más bien, resaltar la colaboración entre un escritor y un fotógrafo a la hora de llevar a cabo la creación de un hecho literario/artístico.

Finalmente, desarrollé el caso de la novela *Magdalufi* (2018), de la escritora platense Verónica Sánchez Viamonte. En este texto se narran escenas de una historia familiar y de la infancia de una niña que, ya siendo adulta, recuerda a su madre y a su padre desaparecidos durante la última dictadura militar en Argentina. Lo interesante de esta narración para los fines de mi propuesta didáctica es que el recuerdo se construye a través de las palabras y de las fotografías que se van intercalando con ellas. Las fotos —como la memoria de quien narra la historia— son difusas, fuera de foco, poco nítidas. Sin embargo, al articularse con el texto, crean una trama de sentido muy clara y potente en un relato donde la memoria juega el papel principal. En la figura 2 podemos ver uno de los párrafos que componen esta novela, donde la narradora cuenta el episodio de su nacimiento. Se trata de un breve apartado donde descubrimos en qué sentido la memoria de esta narradora-protagonista se ha ido construyendo a través de los relatos familiares y vemos, también, cómo la fotografía, recortada y desenfocada, refuerza el carácter fragmentario de su memoria.

b.

Mi mamá gritaba en la sala de parto mientras los enfermeros jugaban al truco con mi viejo en el piso de abajo. Nací a las tres de la tarde con un problema respiratorio que me impidió andar en bici durante muchos años.



Figura 2

Fragmento textual y visual de la novela Magdalufi Verónica Sánchez Viamonte 2018

La consigna de trabajo que propuse como cierre de esta clase pedía a lxs estudiantes que tomaran una fotografía para acompañar el poema que habían escrito a partir del trabajo de escritura de la clase anterior. Además de la creación de la fotografía, esta segunda consigna pautaba que lxs estudiantes escribieran un breve texto explicando las decisiones tomadas al momento de resolver el trabajo, es decir, que narraran cómo había sido el proceso desarrollado para tomar su fotografía, por qué habían sacado esa foto, qué ideas habían considerado, qué procesos técnicos fotográficos habían puesto en juego, qué relación encontraban entre la foto y su poema, y todas aquellas cuestiones que quisieran argumentar sobre su proceso creativo.

El cuerpo encarnado: un gesto estético performativo

En los textos finales creados por lxs estudiantes, es decir, en los poemas acompañados por sus fotografías, pude observar cómo la tradición de la enseñanza escolar sigue prevaleciendo respecto del uso de la fotografía en las prácticas escolares. Así, en la mayoría de estos casos, las fotografías elaboradas por lxs estudiantes retrataban los objetos que habían seleccionado para escribir el poema. Dicho en otros términos, estos textos proponían una articulación entre el texto verbal y la imagen fotográfica a instancias ilustrativas, fundamentada en una concepción indicial de la imagen fotográfica (Carou, 2022). Asimismo, hubo casos donde el entramado entre las palabras y las fotografías se complejizó: poemas donde la fotografía acompañaba el texto desde lo simbólico encarnando aspectos del texto a partir de la puesta en juego de diferentes técnicas digitales de edición fotográfica; otros donde lo semántico cobró relevancia y, a partir del

registro visual, se completó el sentido compuesto en el texto escrito; y otros donde se manifestó el aspecto tautológico de la imagen, pero poniendo en juego un elaborado proceso fotográfico cuyo resultado fue una puesta en escena del poema a partir de la cual se logró una complejización de los sentidos construidos con lo verbal.^[5]

En este artículo, mi análisis se centrará en el poema que presentó Malena, quien seleccionó como objeto de su escritura una maquinilla de afeitar.^[6]

Lo cito a continuación:



Figura 3

Fotografía y texto poético de Malena creados en el marco de la clase de Lengua y Literatura, 2002.

Hay un mundo donde el rosa y el azul me diferencian solo por el valor, donde mis hojas dejan cicatrices por donde voy. Mis cuchillason utilizadas por obligación. El mundo quiere que esconda la aberración. Si me usas sos hermosa sino una escoria. Te señalan y avergüenzan por no cumplir sus normas. La consecuencia de mi uso es encarnado.

En principio, me parece importante señalar que el sentido de este poema se construye en la urdimbre entre el texto verbal y la imagen, y que esta hechura me resultó relevante para dar cuenta de los diversos modos en que texto e imagen pueden articularse, como dice William Mitchell, «más allá de la comparación» con un texto literario (2018, p. 79). Analizaré el poema, entonces, desde esta trama reparando en los sentidos que se van haciendo evidentes en la articulación entre lo verbal y lo visual, sin dejar de contemplar qué de lo específico de cada disciplina se pone en juego. En este sentido, y siguiendo los postulados teóricos del ya mencionado Mitchell —un referente en el campo de los estudios visuales—, mencionaré dicha trama entre el poema y la fotografía como «imagen X texto», en tanto la combinación entre las palabras y la imagen no se presenta en términos de similitud (explicación, tautología) sino mediada por una «brecha», un espacio en blanco, «en el que puede emerger algo impredecible y monstruoso» (2019, p. 48).

Mitchell reflexiona particularmente sobre cómo significar las diversas manifestaciones de la relación entre las palabras y las imágenes. De estos argumentos, retomo aquí una cuestión que concierne a mi investigación y al desarrollo de este trabajo: entender la fisura entre el binarismo imagen-texto como una *ideología* que «afecta invariablemente el campo de las relaciones imagen-texto» (p. 50). Esto implica reconocer que el modo disonante en que las palabras y la fotografía se articulan en la trama textual que Malena aquí presenta surge a partir de una propuesta didáctica deliberadamente fundamentada en

marcos teóricos alternativos que reconocen la capacidad disruptiva y migrante de las imágenes (Didi-Huberman) y, como consecuencia, la posibilidad de establecer otros ordenamientos dentro de un conjunto de imágenes y/o en sus articulaciones con lo textual. Me refiero, más específicamente, a abordajes didácticos que apuntan a propiciar la emergencia de otros lugares donde se hace posible la presencia de otros relatos (Wechsler, 2017) que, desde la perspectiva de una pedagogía feminista y de género, pueden leerse como contrahegemónicos.

Hechas estas aclaraciones, veamos ahora lo que aparece en el registro verbal de Malena: allí, observamos que la voz poética que la estudiante construye se emplaza desde la crítica hacia el mandato de belleza hegemónico para las mujeres y los cuerpos feminizados; un ideal cultural dominante que establece, entre otras exigencias, que estos cuerpos deben lucir depilados. Se trata de una imagen corporal que se ha impuesto a través de una compleja estructura institucional y discursiva que normaliza los cuerpos y los define a instancias «naturales», esencialistas y universales desde una matriz binaria (masculino-femenino) y heterocisnormativa (Fainsod, 2021). Esta norma corporal está relacionada con un orden jerárquico y con una estructura de poder que se sostiene desde el ámbito sociocultural, pero que se reproduce en las instituciones escolares, entre otras. Como explica Guacira Lopes Louro, si bien la escuela no explica las identidades y prácticas sociales, ni tampoco las determina definitivamente, ejercita una «pedagogía de la sexualidad y del género» que fija las identidades femeninas y masculinas desde el modelo de la heteronormatividad como lo «normal». Así, a través de sus imposiciones y regulaciones, la escuela va creando sentidos acerca de los cuerpos, de lxs sujetxs, que tienen un efecto de verdad y que se establecen como hegemónicos, mientras que subordina, niega y rechaza otros (1999, p. 6). Dado que la palabra poética que Malena construye se configura desde una voz transgresora de discursos y prácticas normalizadoras, considero relevante dar cuenta de los mecanismos reguladores que suelen operar en el marco de las instituciones educativas a fin de subrayar el carácter transgresor de un texto elaborado en el marco de un conjunto de prácticas de enseñanza y en respuesta a una consigna propuesta por la docente de una asignatura escolar.

En la primera estrofa del poema de Malena, encontramos que la voz poética es inanimada y nos expresa su padecer vinculado con el mandato hegemónico de belleza. Es la propia maquineta de afeitar la que nos habla desde su propia experiencia atravesada por el dolor, la repugnancia y la desigualdad sexogenérica: de las cicatrices que deja su paso por el cuerpo, así como también de la imposición con la que su uso debe efectuarse y de cómo la diferencia sexual se imprime en su fisonomía y, desde ella, carga con un valor económico adicional. Aquí, podemos notar cómo la hechura de la voz poética se encuentra atravesada por saberes referidos específicamente al denominado «impuesto rosa» y al discurso publicitario con los cuales Malena se encuentra familiarizada porque están impresos en su corporalidad de joven mujer que habita una sociedad que responde a un ordenamiento capitalista y patriarcal.^[7] Es decir, los saberes que la estudiante pone en juego al momento de escribir su poema están fuertemente vinculados a las experiencias culturales que, como sujeto feminizado, ha atravesado a lo largo de su vida: a los discursos que ha recibido, a las prácticas que ha realizado, a las imágenes que ha visto y que han configurado su imaginario fotográfico. Estos saberes corporeizados, sexogenerizados, emergen encarnados

(Littau, 2006) en una escritura poética que se pronuncia desde la denuncia contra las heridas que, como estigmas, se marcan a fuego en los cuerpos de las mujeres.

Esta idea de una literatura encarnada nos permite problematizar la escritura literaria como una práctica predominantemente androcéntrica, que forma parte de una tradición que postula la escritura como un «modelo del lápiz-pene que escribe en la página virgen» (Gubar, 1988, p. 7). Esto implica reflexionar acerca del hecho de que en la historia literaria casi siempre se habla de escritores varones, casi siempre se habla en masculino, y se desarrolla un fuerte vínculo entre lo literario/logocéntrico y lo falocéntrico. Se trata de una correspondencia establecida desde un posicionamiento marcadamente sexista que también se reproduce en el interior de las clases de Literatura de la escuela secundaria en múltiples ocasiones cuando, por ejemplo, lxs estudiantes se refieren al «autor» o al «narrador», incluso cuando se encuentran trabajando con textos escritos por autoras mujeres o cuyos acontecimientos son narrados por una narradora mujer (Registro autoetnográfico y escrituras, 17/3/2023).

Poner el foco en las marcas corporales de las prácticas literarias —del pensamiento, de la acción— nos permite generar una reflexión sobre el saber literario hegemónico y, como explica Karin Littau, evidenciar los binarismos a partir de los cuales se construye la historia de la literatura (razón-pasión, mente-cuerpo, intelectualidad-sensualidad, hombre-mujer, entre otros) para, al fin de cuentas, subvertir el ideal racional de la tradición ilustrada que aún pesa sobre la construcción de los sentidos estético-literarios. Así, y como sostuve en otro lado, esta lógica encarnada nos permitiría valorar la escritura de la estudiante como un discurso que excede el sistema falocéntrico en el sentido de que se trata de un texto que emerge como una materialización socioculturalmente delimitada del propio cuerpo sensible de la autora (Carou, 2018).

El texto avanza y nos encontramos con que los cuerpos son obligados a respetar la pauta dictada por el modelo hegemónico de belleza y que, de no ser así, son sentenciados a vivir en la vergüenza. Aquí, en la segunda estrofa, la voz poética vira hacia la segunda persona y este cambio gramatical resulta interesante en tanto esta renovada voz invoca a un cuerpo particular que ha sido marcado literal y figurativamente: por la acción de las cuchillas y por el mandato de belleza. ¿A qué cuerpo le habla esta voz?

Veamos a continuación cómo funciona en la «imagen X texto» de Malena la cuestión de la mirada. Si observamos el texto verbal, registramos que allí lo visible son las marcas corporales que señalan la obediencia de los cuerpos al mandato hegemónico de belleza; las cicatrices de la maquineta de afeitar son la evidencia de un cuerpo normalizado, es decir, de lo bello estereotipado. Por su parte, el vello corporal debe permanecer fuera del campo visual, oculto, escondido. Esta marca corporal, si es vista, causa humillación y rechazo frente a la mirada de lxs otrxs. Lo interesante aquí también es el eufemismo que Malena emplea para designar el vello corporal: «la aberración»; en una clara invocación a los discursos dominantes, refuerza la invisibilización de estos cuerpos desde un nivel semántico. Así, el elemento ignominioso permanece oculto en el sentido de que tampoco es nombrado. Ahora bien, ¿qué pasa con la mirada fotográfica? Cuando Malena detalla en su texto explicativo cómo fue el proceso que llevó a cabo para crear la fotografía que acompaña su poema, dice:

Al principio del trabajo no sabía cómo hacer la fotografía, tenía pensado hacer la típica de unas piernas cortadas y sangre. Pero luego de pensarlo descarté la idea.

Desde mi nacimiento tengo una mancha en la mano y se me ocurrió utilizar eso para la foto haciendo que esta misma representara las marcas y la opresión. (Texto explicativo, 24/4/2020)

Según leemos en este pasaje, la estudiante toma, en principio, dos decisiones fotográficas relacionadas entre sí y que incumben a mi objeto de estudio. En primer lugar, resuelve apartarse del uso tradicional escolar de las imágenes que considera fuente visual explicativa del texto escrito (Cruder, 2008) y se fundamenta en el paradigma del *index* (Dubois, 2008). Así, la fotografía que Malena imagina y crea no funciona simplemente como repetición visual de lo dicho en el texto poético: la estudiante descarta esta «típica» idea y la sustituye por una representación visual en términos simbólicos, abriendo una brecha —ese tercer espacio del que habla Mitchell— en relación con lo verbal. Aquí, entonces, la idea de la representación fotográfica que Malena expresa no debe entenderse desde un valor constatativo, con pretensión de veracidad sino, más bien, en términos performativos. En este sentido, a partir de los supuestos de Jacques Derrida, entiendo que el gesto fotográfico de Malena, más que de un registro o toma de imagen, se trata de una «producción de imagen», es decir, de una «verdad *que se hace*» a partir de una serie de decisiones que se llevan a cabo y que da cuenta de una «performatividad fotográfica» (Von Amelunxen y Wetzel, 2008, p. 2).

Desde los estudios *queer*, la idea de la performatividad resulta clave para pensar cómo se produce el género y se constituye la materialidad de los cuerpos en la repetición reiterada de las normas reguladoras del género (Butler, 2002). De este modo, podríamos pensar que la decisión que Malena toma al momento de crear la fotografía es performativa también en el sentido de que efectúa deliberadamente un pronunciamiento contra el régimen del género, dejando ver que «la norma en su necesaria temporalidad se abre al desplazamiento y a la subversión desde dentro» (Butler, 2010, p. 77).

Y aquí, la segunda decisión fotográfica que toma la estudiante: para dar cuenta de los mecanismos de opresión patriarcal a los que su poema refiere, decide exhibir su marca de nacimiento. Una marca que, desde el modelo hegemónico de belleza, debe estar oculta o ser corregida. Es decir, la estudiante resuelve mostrar en la imagen fotográfica su propio cuerpo marcado y convertirlo, así, en un espacio simbólico desde el cual pronunciar su descargo hacia los condicionamientos de belleza hegemónico-dominantes que pesan sobre los cuerpos de las mujeres y los cuerpos feminizados. La fotografía emerge, de este modo, como una materialidad que revela la marca estigmatizante que el texto verbal alude, en términos que se vinculan con la propia corporalidad y recorrido biográfico de la estudiante. Sara Ahmed dice: «catalogar ejemplos de violencia es crear un catálogo feminista» (2021, p. 70). De esta manera, podríamos reconocer el gesto fotográfico de Malena como una maniobra que envuelve —al modo de las «tretas» (Ludmer, 1985) puestas en juego por las identidades subalternizadas para transitar el campo literario— una potente actitud feminista en el campo visual: una denuncia desde lo personal que pone en evidencia la contundente estructura hegemónica opresora de los cuerpos e identidades feminizadas. Lo personal es político.

Dicho esto, resulta interesante reparar en el hecho de que, en el texto explicativo citado previamente, Malena habla de su «mancha» de nacimiento. O sea, habla de su marca corporal con una denominación propia del discurso biomédico y que, desde el punto de vista semántico, carga con fuerza un sentido peyorativo. Desde los discursos estéticos hegemónicos contemporáneos, especialmente aquellos reproducidos desde los medios publicitarios y sostenidos por la industria cosmética, una mancha es una imperfección, una mácula que es preciso disimular, extirpar, ocultar. De tal forma, aquellos cuerpos que se escapan o exceden los límites que este ideal de belleza hegemónico impone quedan marcados como cuerpos —y sujetos— ilegítimos, inmorales, patológicos (Lopes Louro, 2004, p. 3) y quedan injustamente expuestos al sufrimiento y al dolor. De hecho, la estudiante misma así lo reconoce cuando, en su texto explicativo, sostiene que «la foto podría representar un suicidio, en donde el peso de la sociedad y de los estereotipos de belleza pueden afectar y cómo el objeto que es “embellecedor” es el mismo que acaba con una persona» (Texto explicativo, 24/4/2020).

Así, a pesar de que, como ya vimos, Malena construye una «imagen X texto» desde una mirada contrahegemónica, el texto explicativo evidencia cómo opera el reglamento del género del que habla Butler (2010) y que mencionaba previamente. Evidencia, concretamente, cómo el cuerpo marcado de Malena —y, en consecuencia, ella misma como sujeto— ha sido definido, clasificado y jerarquizado respecto del género desde procesos y prácticas discursivas socioculturalmente determinadas. Porque, como también explica Guacira Lopes Louro, las marcas no son naturales o biológicamente dadas sino, más bien, una «invención del mirar del otro» (2004, p. 1), y su significado se reconoce, describe y nombra de acuerdo con el reglamento del género que rige en un determinado momento histórico y cultural.

Al mismo tiempo, el texto explicativo evidencia de qué manera el imaginario fotográfico (Frizot, 2009) condiciona el modo de ver de Malena. Es decir, cómo el sistema de creencias, emociones y juicios asociado a la técnica fotográfica y a las imágenes que se ven a lo largo de la vida condiciona un modo hegemónico (normalizador) de ver y, por ende, de entender y de nominar los cuerpos y sus marcas. Son las marcas del patriarcado las que se cuelan por el discurso.

Ahora bien, ¿por qué al momento de construir su texto poético y su fotografía, de crear su «imagen X texto», la estudiante burla el mandato del género pero, al momento de formular en términos explicativos su práctica de escritura y su práctica visual, reproduce la matriz hegemónica? Esta dualidad en la expresión de Malena que registro al triangular el texto visual, el texto verbal poético y el texto verbal explicativo, me lleva a indagar sobre si hay algo específico de lo visual-poético (de lo estético) que hace viables otros modos de ser un cuerpo, que posibilita otras estructuras menos violentas y más justas que tensionan las regulaciones del género; potenciales líneas de fuga donde cuerpos que no responden al ideal hegemónico de belleza son admitidos y estimados.

Un poco en línea con la citada idea de Lopes Louro sobre la construcción sociohistórica de los cuerpos, Alejandra Castillo explica respecto de las fotografías de Diane Arbus que lo «monstruoso» que se le adjudica a sus fotos no está en las imágenes mismas sino en nuestra propia mirada; y que, en este sentido, lo que hace la fotografía no es visibilizar estos cuerpos y así conferirles importancia

(en este punto Castillo refuta a Susan Sontag), sino alterar las coordenadas, jerarquías y órdenes que rigen nuestro sentido común. Así, la fotografía de Arbus —y de tantas otras artistas— «vuelve visible aquella dimensión performativa del poder que va rauda de voz en voz hablando de normalidad y cuerpos que importan» (2015, p. 66).

La interrupción de estos órdenes opresores implica, según Castillo, «desconfiar de la imagen operativa». En tal sentido, se trataría de proyectar una mirada «inclinada» respecto de la perspectiva masculinamente centrada; de mirar desde una perspectiva problematizadora del régimen binario y heterocisnormativo que regula el régimen escópico escolar (su archivo, sus imágenes, los modos de ver que se enseñan y aprenden en las escuelas) para trabajar en el desvío de las imágenes y, de esta manera, volver visible el cuerpo que constituye la imagen y el esquema visual que la enmarca pero, por sobre todas las cosas, «hacer visible la ficción que lo narra y la posibilidad de su alteración» (Castillo, 2020). Trabajar en el desvío, proyectar la mirada desde un sesgo otro, que posibilite poner de relieve los mecanismos de poder y el sexismo asociados a los discursos dominantes de género.

¿Podríamos pensar, entonces, que el gesto feminista de Malena es el mismo gesto de esas otras mujeres artistas que, como dice Castillo, desde sus prácticas artístico-políticas y desde las inclinaciones de sus miradas problematizadoras, han interrumpido los órdenes del dominio y opresión desde la performance, la fotografía y la imagen (2015, p. 8)?

Respecto de este descentramiento estético que lleva a cabo la estudiante, junto a la postura feminista que lo fundamenta, me parece importante subrayar que, si bien no se trataría necesariamente de un gesto típico, tampoco resulta anómalo. En este sentido, podríamos pensar que la manifestación artística de la estudiante responde al crecimiento e impulso que los colectivos y las militancias feministas y LGBTTTIQA+ han tenido durante los últimos años en nuestra región. Las problemáticas de género que estas organizaciones sociales y de derechos han visibilizado, tales como la promulgación de la Ley 26.743 de Identidad de Género, la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario y la Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria y Legal del Embarazo; el uso del lenguaje no binario e inclusivo, y la implementación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en las instituciones educativas de todos los niveles, por mencionar algunas de las más renombradas, tuvieron un notable alcance en las generaciones más jóvenes al punto de permear en las aulas de la escuela secundaria dando lugar a intervenciones, preguntas y reflexiones de lxs mismxs estudiantes vinculadas a los mecanismos de violencia sexista y patriarcal.

Así, la práctica estética que Malena lleva a cabo a partir de las consignas de trabajo propuestas en estas clases de Literatura podría dar cuenta de cómo las conquistas y los reclamos de los movimientos feministas han alcanzado a las jóvenes atravesadas por el consumo, los medios de comunicación, la moda y el culto a la belleza. A chicas que, si bien son el blanco del régimen visual en la cultura contemporánea —con su capacidad para establecer parámetros materiales y simbólicos de los cuerpos femeninos deseables—, son hábiles para, mediante sus prácticas y expresiones artísticas, interpelar el orden patriarcal y sus modos de configurar las formas admisibles de lo femenino (Elizalde, 2015).

Lo que el caso analizado en este artículo —y otros tantos producidos en el marco de estas clases— evidencia es que la escuela secundaria puede albergar modos de ver articulados a modos de leer y de escribir contruidos desde posturas transgresoras de los habituales parámetros de regulación estética; modos críticos de la matriz heterocisnormativa y sensibles a las desigualdades sexogénicas que se perpetúan en los distintos ámbitos socioculturales, entre ellos, las escuelas. En este sentido, pienso que propiciar, desde la enseñanza de la lengua y la literatura, una trama con la fotografía desde una postura epistemológica también indisciplinada puede potenciar el abordaje de los saberes disciplinares desde una perspectiva feminista y de género. En esta dirección, me interesa pensar qué estrategias didácticas (secuencias, consignas, mediaciones docentes) seguir poniendo en juego para alojar estas miradas sexogenerizadas y, así, conmover el régimen visual escolar y, conjuntamente, configurar un archivo visual desobediente respecto del género y las sexualidades. Pienso esto como una potencia dirigida hacia el fortalecimiento de una enseñanza de la literatura justa (Connell, 2006) que, alineada con los supuestos y propuestas pedagógicas de la ESI, posibilite poner de relieve los mecanismos de poder asociados a los opresores discursos androcéntricos y patriarcales que, en mayor o en menor medida, aún circulan por nuestras aulas.

Palabras finales

El desarrollo de una mirada feminista y de género en las clases de Literatura tensiona los modos de ver y las prácticas de visualidad habituales en las escuelas. Como vimos en el caso analizado en este trabajo, la reflexión sobre estas tensiones requiere, en principio, contemplar las dimensiones vinculadas al poder y al disciplinamiento de los cuerpos que se problematizan desde los estudios de género y las pedagogías *queer* y feministas. Se trataría, entonces, de revisar y desaprender los regímenes normativos (visuales, de género, de escritura) que regulan a lxs sujetxs, sus cuerpos, identidades y prácticas para poner de relieve el sexismo y la histórica desigualdad sexogénica que, desde estas mismas regulaciones, se refuerzan. Así, a partir de la perspectiva de género, es factible concebir las sexualidades desde una mirada histórica (Britzman, 1999) y, en concomitancia, problematizar los modelos teóricos tradicionales que, desde una matriz blanca, heterocisnormativa, masculina, urbana, occidental, de clase media, etc., establecen un modelo adecuado, legítimo y normal de feminidad y de masculinidad. Modelos que, aún hoy en día, y a dieciséis años de la promulgación de la ley de ESI, se siguen enseñando y aprendiendo en muchas escuelas.

Desde la especificidad de la didáctica de la lengua y la literatura, pienso la articulación de las prácticas de lectura y escritura con las prácticas de visualidad a partir del uso de imágenes fotográficas en las clases como un camino de apertura hacia otros ordenamientos; una maniobra a partir de la cual brindarles a lxs estudiantes la posibilidad de narrar, de tomar la palabra y de poner el cuerpo, entendiendo estos ejes como «puntos nodales» de una práctica docente sostenida fuertemente en la puesta en implementación y transversalización de la ESI (Arias, 2019).

En definitiva, sigo imaginando posibles estrategias didácticas a partir de las cuales generar tramas entre lo visual y lo verbal, lo fotográfico y lo literario, desde una inclinación feminista y de género que reconozca la normalización que imparten los discursos hegemónicos reproducidos en las escuelas —y,

sobre todo, la ficción que esto implica— para conmover las habituales formas del conocimiento. Dice Lopes Louro respecto de una práctica pedagógica transformadora: «salir del centro, tornarse excéntrico» (2019). Tomo esta premisa abogando por la construcción de esta mirada desde los márgenes que potencie la construcción de aulas liberadoras (hooks, 2021) donde se reconozcan las marcas que las prácticas discursivas, los códigos y las representaciones dominantes imprimen sobre los cuerpos, en favor de alojar la pluralidad que habita el espacio escolar y el mundo. post(s)

Referencias

- Abramowski, A. (2007). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? *El monitor de la educación*, 13, 5ta. época, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra.
- Arias, M. (2019). La soberanía de los cuerpos. En J. Báez y V. Sardi (Comps.), *Territorios de la ESI en la lengua y la literatura*. GEU.
- Báez, J., y Sardi, V. (Comps.). (2019). *Territorios de la ESI en la lengua y la literatura*. GEU.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Graf, F. Palacios, y M. Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- Bellatin, M. (2009). *Biografía ilustrada de Mishima*. Entropía.
- Berger, J. (2008). *Un hombre afortunado*. Alfaguara.
- Britzman, D. (1999). Curiosidad, sexualidad y currículum. En G. Lopes Louro (Comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade. Ed. Auténtica.
- _____ (2018). ¿Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. En *Pedagogías transgresoras II*. Bocavulvaria Ediciones.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- _____ (2010). *Deshacer el género*. Paidós.
- Carou, A. (2018). «Ahora en este espejo roto...»: inscripciones/imágenes del «yo» femenino en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. *Actas de las Vº Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y IIIº Congreso Internacional de Identidades «Desarmar las violencias, crear las resistencias»*. Ensenada, 10-12 de julio.
- _____ (2022). Trabajar en el desvío: imaginarios visuales y poéticos sobre lo drag en las clases de Literatura de la escuela secundaria. En L. Bolla (Ed.), *Caleidoscopio del género. Nuevas miradas desde las ciencias sociales*. Tren en Movimiento.
- Carou, A., y Abel, S. (2020). *Entre lenguas. Colección Artesanías didácticas para la ESI*. GEU.
- Carou, A., Abel, S., y Sardi, V. (2021). La fotografía y la poesía en la formación docente: articulaciones posibles en diálogo con la ESI. En N. Cocciarini y A. Malizia (Comps.), *Trans-formandolos saberes desde la experiencia: Actas del VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional «Educación, Sexualidades y Relaciones*

- de Género». *II Jornadas «Educación, Género y Sexualidades»*. HyA ediciones, Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario.
- Castillo, A. (2015). *Imagen, cuerpo*. Ediciones La Cebra.
- _____ (2020). *Adicta imagen*. Ediciones La Cebra.
- Connell, R. W. (2006). La justicia curricular. En *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de textos*. La Crujía.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. (2020). *Curriculum Prioritario 2020-2021*. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf>
- Dubois, P. (2008). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Paidós.
- Dussel et al. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de trabajo del Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas. Identidad, cultura y poder*. GEU.
- Fainsod, P. (2021). *Género*. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Ministerio de Educación de la Nación.
- Frizot, M. (2009). *El imaginario fotográfico*. Serieve.
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía. Lo grave, lo leve, lo opaco*. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1996). Pedagogía y práctica crítica de la fotografía. En *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.
- Gubar, S. (1988). La página en blanco y las formas de creatividad femenina. *Feminaria*, (1), 7-16.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- hooks, b. (2021). Construir una comunidad educativa. Un diálogo. En *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Irwin, K. (2007). En el oscuro corazón de la etnografía. Ética y desigualdades en las relaciones íntimas al interior del campo. *Apuntes de investigación. Oficios y prácticas*, 12, CECYP, UBA, 133-163. <http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/279>
- Jarmusch, J. (Director). (2016). *Paterson* [Película]. K5 International, Inkjet Productions, Le Pacte y Animal Kingdom.
- Littau, K. (2006). Política sexual de la lectura. En *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Manantial.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En G. Lopes Louro (comp.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Trad.: Mariana Genna. Ed. Auténtica.
- _____ (2004). Marcas del cuerpo, marcas del poder. En *Un cuerpo extraño- Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Ed. Auténtica.
- _____ (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo «normal», lo «diferente» y lo «excéntrico». *Descentrada*, Vol. 3, 1. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Ludmer, J. (1985). Las tretas del débil. En *La sartén por el mago*. Ediciones El Huracán.
- Mitchell, W. J. T. (2018). *Teoría de la imagen*. Akal.

- _____ (2019). *La ciencia de la imagen. Iconología, cultura visual y estética de los medios*. Akal.
- Pancani, D. (2009). Enseñanza de la imagen en la escuela: tarea pendiente. En *Foro Educativo*, 16, Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile, pp. 143-156.
- Peña Sánchez, N. (2011). Entrevista a Wendy Ewald. ¿Cómo desarrollar propuestas colaborativas utilizando la fotografía? *Pulso. Revista de Educación*, 34, 211-223.
- Privat, J-M. (2001). Sociológicas de la didáctica de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1, Año 1.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sánchez Viamonte, V. (2018). *Magdalufi*. EME.
- Sardi, V. (2013). Las huellas de la voz propia. En *Cartografías de la palabra*. La Crujía.
- _____ (coord.) (2017a). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. GEU.
- _____ (coord.) (2017b). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI*. Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- _____ (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. GEU
- Von Amelunxen, H., y Wetzel, M. (2008). La fotografía: copia, archivo, firma. Entrevista con Jacques Derrida. *Minerva. Revista Del Círculo De Bellas Artes*, 7, IV Época. Traducción de Ana Useros. <https://cbamadrid.es/revistaminerva/articulo.php?id=228>
- Wechsler, D. (2017). Una metamorfosis de la mirada. En A. Malraux, *El museo imaginario*. Cátedra.

Notas

- [1] En comparación con otras instituciones de educación secundaria pertenecientes al sistema educativo público bonaerense.
- [2] Durante gran parte del ciclo lectivo 2020-2021, la reorganización curricular respondió a lo establecido en el documento Curriculum Prioritario 2020-2021 publicado por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la continuidad pedagógica. Dicho documento se encuadró en la Resolución N° 367/20 y se propuso como un conjunto de criterios presentados como «alternativas abiertas, sugerencias de propuestas para reorganizar, priorizar y secuenciar los saberes prioritarios de los niveles educativos y las modalidades» (2020, p. 6). Documento completo disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf>
- [3] Una versión temprana de esta secuencia didáctica puede encontrarse como parte del capítulo de mi autoría titulado «La trama poética» incluido en *Entre lenguas* (Caruy y Abel, 2020), un libro de propuestas de enseñanza para abordar saberes de la lengua y la literatura en articulación con los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral (ESI).
- [4] El harakiri es una forma ritual de suicidio practicada en Japón por razones de honor y que consiste en abrirse el vientre. Esta ceremonia formaba parte del código ético de los guerreros samuráis, quienes la llevaban a cabo para evitar caer en manos del enemigo o como pena por haber cometido alguna seria ofensa o deshonra.
- [5] En todos los casos, las fotografías fueron tomadas con teléfonos celulares y, en aquellos que se emplearon recursos de edición, no se hizo especificación de cuáles fueron los programas o aplicaciones empleados. En dos casos no se hizo uso de ningún dispositivo fotográfico, sino de imágenes obtenidas a través del buscador Google y del sitio web Pinterest. En la totalidad, los casos presentaron escenarios diversos y específicos respecto del proceso de creación fotográfica pero, en líneas generales y de acuerdo con lo

compartido en los textos explicativos, se puede observar un recorrido con la fotografía más vinculado a la práctica personal cotidiana que a la formación técnica o teórico-escolar.

- [6] Agradezco especialmente a la estudiante quien, en un intercambio que sostuvimos recientemente, me autorizó a publicar su producción textual y fotográfica en este artículo. Por consideraciones de tipo éticas (Banks, 2010), su nombre real no aparece mencionado. Me referiré a ella, en cambio, con un seudónimo.
- [7] Se llama «impuesto rosa» al costo adicional de algunos productos destinados a las mujeres cuya única diferencia respecto de los mismos productos dirigidos a los varones radica en que son de color rosa.