

Artefacto Visual

Revista de Estudios Visuales Latinoamericanos

Dossier

Visualidades y miradas por venir (II)

Coordinado por

Afra Citlalli Mejía
Claudia Solanlle Gordillo Aldana
Susana Rodríguez



Hacia una práctica antinormativa: huellas de una poética fotográfica feminista en la enseñanza de la lengua y la literatura

Towards an anti-normative practice: traces of a feminist photographic poetics in the teaching of language and literature

Ana Carou¹

Universidad Nacional de La Plata Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
La Plata, Argentina
alc.carou@gmail.com

Resumen

En este artículo reflexiono sobre el uso didáctico de la fotografía en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria en tanto aporte a la construcción de una mirada sexogenerizada en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI). Para ello, analizo una escritura donde lo verbal y lo fotográfico se articulan más allá de la comparación para revelar las emociones respecto de la opresión que el mandato de belleza hegemónico ejerce sobre las mujeres y los cuerpos feminizados.

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

Abstract

In this article I reflect on the didactic use of photography in secondary school Literature teaching as a contribution to the construction of a gendered gaze in the framework of Comprehensive Sexuality Education (CSE). To do so, I analyze a text where the relationship between words and image beyond comparison expose the emotions about the oppression that the stereotypical idea of beauty brings over women and feminized bodies.

Keywords: teaching, language and literature, photography, CSE (Comprehensive Sexuality Education), feminisms.

¹ Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

La formación de una mirada sexogenerizada: revisiones y emergentes

La extensa labor que los colectivos feministas, las agrupaciones de mujeres y los movimientos sociosexuales vienen desarrollando en nuestra región desde hace varios años han motivado en las escuelas secundarias la propagación de múltiples dimensiones vinculadas con la problematización de la violencia patriarcal que atraviesa nuestra sociedad.² Así, los reclamos y debates que estos activismos conducen en la esfera social permean hacia el interior de las aulas (Morgade & González del Cerro, 2021) donde, desde variados posicionamientos y estrategias, estudiantes y docentes nos encontramos discutiendo las estructuras y dinámicas sexistas: los mandatos corporales, los parámetros hegemónicos de belleza, la normalización de lo sensible, la mirada heterocisnormada, entre otras cuestiones.

Desde este reconocimiento, en el presente artículo, expondré la revisión de prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria donde, a través de la articulación entre la palabra poética y la fotografía, se ponen en cuestión algunos aspectos relacionados con la matriz patriarcal y la manera en que su ordenamiento afecta a los cuerpos feminizados desde la regulación de sus experiencias y disposiciones estéticas. Este análisis se enmarca dentro de mi investigación doctoral en Letras, cuyo objeto de estudio es el uso didáctico de la fotografía como un aporte para indagar sobre la formación de una mirada sexogenerizada en la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género y feminista crítica de la pedagogía de la sexualidad (Lopes Louro, 1999) que se enseña y se aprende en la escuela secundaria. Así, un objetivo primordial en mi investigación es el análisis de las tensiones entre los sentidos normalizadores y contra la normalización (Baez & Sardi, 2024) que emergen en la formación de esta mirada sexogenerizada en las prácticas de visualidad y de lectura y escritura. En este sentido, dicha investigación se desarrolla dentro del marco político-pedagógico de la Ley Nacional 26.150 y la Ley Provincial 14.744 de Educación Sexual Integral (ESI).³

² Los movimientos sociosexuales son aquellos que intervienen en política con el fin de cuestionar la adscripción de la sexualidad y la identidad de género al ámbito de lo natural y lo privado. De esta manera, sus demandas se vinculan con el reconocimiento por parte del Estado y de la sociedad civil de las distintas posibilidades históricas y consecuencias materiales y simbólicas referentes a la construcción de identidades de género, prácticas sexuales y corporalidades. En flores (2008). "Potencia Tortillera: un palimpsesto de la perturbación". <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/06/potencia-tortillera-un-palimpsesto-de.html>

³ Me encuentro desarrollando este proyecto como Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desde una metodología de corte etnográfico (Guber,

Sabemos que, en tanto dispositivo estético, la escuela diseña una sensibilidad particular (Frigerio, 2012) y que las prácticas de visualidad desplegadas en conjunto a las prácticas de lectura y escritura se ajustan a esta sensibilidad desde programaciones de género (flores, 2017) que instauran un modo de sentir, decir y conocer que se establece como lo normal: un ideal uniforme, binario, androcéntrico y heterocisnormativo. Efectivamente, desde mi trabajo de campo, reconozco que la visualidad (Jay, 2007), en tanto manifestación histórica de la experiencia visual, configura un modo encarnado y, por lo tanto, sexogenerizado de percibir el mundo y lxs sujetxs que lo habitan; de nombrar y describir sus cuerpos, de entender sus identidades. Y que, ciertamente, estas formas de percepción frecuentemente se encuentran reguladas de acuerdo a las programaciones de género o, en términos de Judith Butler (2010), reglamento del género.⁴ Así, algunas preguntas que orientan mis indagaciones están vinculadas con revisar en qué sentidos estas normas del género regulan el régimen visual escolar; de qué manera se hace presente la mirada normalizadora, hegemónica, en las prácticas visuales, de lectura y escritura escolares; qué sentidos se (re)configuran cuando se tensiona el régimen y el archivo visual escolar; por qué es importante repensar este régimen y archivo desde la perspectiva de género y derechos que establece la ESI y cuáles son los aportes que esta reflexión trae a la construcción de modos sexogenerizados (encarnados, corporizados) de enseñar la lengua y la literatura en la escuela secundaria.

En línea con estos interrogantes, entonces, aquí me propongo realizar un acercamiento parcial al trabajo de campo realizado entre los años 2017 y 2023 en una de las escuelas de la muestra, retomando de mis notas de campo un conjunto de autorregistros etnográficos y escrituras de estudiantes. Analizaré, más específicamente, la *foto X escritura* que una estudiante elaboró a partir de una propuesta didáctica para abordar saberes de la lengua y la literatura vinculados con el género poético. En esta composición, vemos que se problematiza el mandato hegemónico de belleza femenina desde la trama disonante entre el texto literario y la imagen (Mitchell, 2019). De esta forma, desde una imagen propia, se instituye un modo divergente de ver a las mujeres y los cuerpos feminizados y, con ello, se

1991 y 2001; Rockwell, 2009) con perspectiva de género y feminista (Bartra, 2012). El trabajo de campo -iniciado en 2016 y todavía en desarrollo- lo realizo en dos cursos de sexto año de dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires) donde también me desempeño como docente de Literatura. Llevo a cabo la recolección de datos en mis clases mediante escrituras de la práctica (registros y autorregistros etnográficos, registros fotográficos, diario de clase, notas informales), escrituras de estudiantes y materiales didácticos.

⁴ En este trabajo, haré uso del lenguaje no binario con flexión en X como expresión político-lingüística en línea con la problematización de la matriz normalizadora reguladora de los cuerpos y las identidades sexogenéricas que aquí mismo se desarrolla.

tensiona el régimen visual hegemónico. Desde aquí, entonces, me interesa reflexionar acerca de cómo las subjetividades de jóvenes estudiantes, con sus emociones y sensibilidades, intervienen en la construcción de un conocimiento literario que se piensa desde una concepción visual con perspectiva de género y feminista. Es decir, en cómo la dimensión sensible, que se recupera desde las pedagogías feministas y desde la ESI, se torna clave en prácticas de lectura y escritura que se despliegan en torno a lo visual entendido como una dimensión tan relevante como el lenguaje verbal (Mitchell, 2018).

Asimismo, me propongo reflexionar sobre la operación visual y escrituraria de la estudiante en tanto experiencia colectiva: poner de relieve una práctica de aprendizaje donde se apela al trabajo colaborativo (Webb, Allen & Walker, 2002) y, en consecuencia, se desafía la construcción individualista de saberes que, históricamente, se ha pregonado desde las propuestas pedagógicas y didácticas dominantes, particularmente, dentro del campo de la enseñanza de la lengua y la literatura. Es decir, me interesa dar cuenta del aprendizaje en red como posibilidad de resistencia a la normalización epistemológica; de otro modo de construcción del saber específico que puede llevarse a cabo en un aula de lengua y literatura.

Leer, escribir y mirar con la ESI

Las leyes 26.150 y 14.744 de Educación Sexual Integral (ESI) fueron sancionadas en la Argentina en 2006 y 2015, respectivamente, en la búsqueda por garantizar el derecho a recibir educación sexual desde un enfoque de género y derechos en todos los niveles de gestión estatal y privada del sistema educativo del país.⁵ Así, se establece como objetivos que lxs estudiantes de todas las instituciones educativas tengan acceso a una formación pertinente, actualizada y confiable sobre las diferentes dimensiones de la ESI; informar sobre cuestiones vinculadas con la salud, específicamente con la salud sexual y reproductiva; promover actitudes responsables y respetuosas ante la sexualidad y evidenciar las relaciones de poder desiguales entre los géneros (Morgade, 2011).

La ESI se proyecta, entonces, como una política educativa y una propuesta pedagógica que apunta a problematizar, desde diferentes áreas disciplinares y múltiples abordajes, los modelos de enseñanza tradicionales de la educación sexual

⁵ Se puede acceder a las leyes completas en los siguientes enlaces: Ley Nacional 26.150: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto> y Ley Provincial 14.744: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Ley%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf>

fundamentados en presupuestos biomédicos, patologizantes, moralizantes y normalizadores de los cuerpos, las prácticas y las identidades de las personas. Así, la ESI se establece desde un enfoque crítico de los sentidos “comunes” y, de esta manera, su implementación nos posibilita reflexionar acerca de las estructuras socioculturalmente instituidas y de las relaciones de poder allí implicadas, así como también incentivar discusiones que conduzcan a desnaturalizar dichas formaciones y a visibilizar el hecho de que estas maneras de pensar, de ver y de nombrar el mundo no son dadas ni neutrales, sino construcciones que se reproducen desde espacios y prácticas institucionales en beneficio de ciertos grupos sociales y en detrimento de otros.

Desde mi investigación, y en sintonía con las líneas teóricas que se vienen desarrollado desde el campo de la pedagogía (Baez, Malizia & Melo, 2017; Baez, 2023; Baez & Sardi, 2024) y de la didáctica de la lengua y la literatura (Sardi, 2017a; 2017b; 2019; Baez & Sardi, 2019) desde una perspectiva de género y feminista, reconozco que el abordaje de la ESI desde la enseñanza de la lengua y la literatura conlleva la certeza de que los conocimientos lingüísticos y literarios pueden actuar como disparadores para reflexionar sobre la diversidad de corporalidades y expresiones emocionales de lxs sujetxs, entre otras cuestiones. En este sentido, considero que potenciar el vínculo con los textos literarios desde las prácticas escolares de lectura y escritura sexogenerizadas puede ser una acertada vía de acceso a la expresión de las sensibilidades de lxs estudiantes; una posibilidad para que se expresen, desde propuestas didácticas específicas, en tanto sujetxs sexuadx, dando cuenta de sus afectos, sus impresiones, sus deseos, sus cuerpos.

Asimismo, entiendo que la articulación entre la literatura con las imágenes fotográficas y la visualidad puede potenciar esta expresión sensible desde abordajes didácticos que apunten a complejizar el entramado entre ambas disciplinas. En este sentido, sabemos que el diálogo entre lo textual/literario y lo visual/fotográfico es recuperado en diferentes propuestas pedagógico-didácticas, tales como los Diseños Curriculares para la Escuela Secundaria (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires), los libros de texto, los manuales y otros materiales didácticos diseñados para las materias específicas de Prácticas del Lenguaje y Literatura de la escuela secundaria.

Ahora bien, lo que observamos en estos casos es que la introducción de las imágenes fotográficas, frecuentemente, se fundamenta en el método comparativo (Mitchell, 2018) desde donde se apunta a establecer una relación de similitud con las palabras. Aquí, vemos cómo opera la función legitimada de las imágenes visuales en la escuela

-especialmente en los libros de texto- donde la imagen se emplea como mera explicación visual del texto enunciativo. Como la investigación de Alejandra Gabriela Cruder revela, las imágenes fotográficas son incluidas en tanto ilustración de los enunciados verbales; documentos o pruebas visuales que son entendidas en tanto verdad, pero subsidiarias al texto escrito. Se trata de una función que se encuentra unida a la idea de una enseñanza de la lectura y la escritura restringida a la palabra escrita y a una comprensión de las imágenes como “inocuas o transparentes” (2008, p. 37).

Dicho esto, algunos datos recogidos en mi trabajo de campo hasta el momento, revelan que, en las prácticas de lectura y escritura, los textos y las fotografías dialogan entre sí, no solo desde relaciones tautológicas de semejanza, sino urdiendo sentidos desde la complementariedad, el contrapunto y/o la diferencia. Por poner un ejemplo, encuentro escrituras donde lxs estudiantes establecen el vínculo entre el texto literario y una fotografía a partir de un detalle visto en la imagen -como puede ser el gesto de una persona o la actividad que alguien se encuentra haciendo- que incorporan a su narración ampliándolo en alguna escena o tomándolo como rasgo de algún personaje pero que, no necesariamente, opera a modo de ilustración del nudo o la temática del texto (Escrituras de estudiantes, 17/11/2017). También, identifico prácticas donde, a partir de las sensaciones que una fotografía les provoca, lxs estudiantes elaboran sentidos que completan los del texto literario leído o escrito (Autorregistro etnográfico, 5/4/2023). Asimismo, cuento con otro tipo de escritura donde la imagen fotográfica no está aludida directamente, sino que se vincula a ella desde la antítesis, es decir, que la escena retratada es vista como contraria a la situación que el texto nos cuenta y, en este sentido, se asocia en términos connotados (Texto explicativo de estudiante, 16/11/2017).⁶

Estos diferentes modos de entramar los textos y las fotografías identificados en las prácticas escolares en terreno nos señalan un camino hacia una doble dirección desde la cual indagar sobre la articulación entre lo literario y lo fotográfico. En principio, nos conducen a pensar la relación entre la literatura y las imágenes fotográficas desde el campo de los estudios visuales: registrar el acercamiento entre lo textual y lo visual desde sus múltiples relaciones y entramados (Mitchell, 2018)

⁶ Las escrituras y lecturas aquí referidas se desarrollaron en el marco de mis clases de Literatura a partir de consignas específicas para abordar saberes de la lengua y la literatura en articulación con la fotografía. En todos los casos citados, propuse el trabajo con imágenes pertenecientes a diferentes fotografías reconocidas dentro del campo de la fotografía y del arte, pero que no suelen integrar el archivo visual escolar. Este tipo de propuesta didáctica suele abarcar una instancia de análisis de la fotografía, que puede desarrollarse previo a la instancia de escritura o luego de ésta, desde un análisis conjunto de la imagen y el texto. La modalidad de este tipo de secuencias varía de acuerdo a los rasgos específicos del terreno: características del estudiantado, propósitos didácticos, tiempo disponible, posibilidades materiales y saberes a abordar, entre otras.

cuestión que, además, se hace posible dada la compleja naturaleza propia de la fotografía, esto es, como documento y como expresión artística (González Flores, 2002).

Asimismo, y en línea con este posicionamiento teórico, encontramos la posibilidad de pensar la articulación entre literatura y fotografía desde un paradigma epistemológico complejo que, acorde a la propuesta de la ESI, pueda promover la transdisciplinariedad. Se trataría, así, de superar la compartimentalización disciplinar y de, como sostiene Santiago Castro-Gómez (2014), no limitar el diálogo entre las disciplinas a un intercambio de datos entre las mismas sino, más bien, de entenderlo como una práctica articuladora que “afecta el quehacer y los fundamentos mismos de cada disciplina” (p. 86).

Entonces, la escritura, la lectura y la visualidad se entraman en las clases de Literatura para potenciarse unas con otras y, especialmente, para desandar los caminos usuales de construcción del conocimiento literario. Nos encontramos, tanto desde la investigación como desde la práctica educativa, frente al desafío de revisar los modos en que los saberes de la lengua y la literatura se han dispuesto históricamente: propiciar la interrupción de aquello establecido y valorar los modos-otros (Walsh, 2017, p. 31), la pluralidad de miradas, las exclusiones, lo invisibilizado. Proyectamos la mirada a través de un “prisma del género” y, desde este sesgo sexogenerizado, descubrimos cómo reelaborar la organización del conocimiento (Fraisie, 2006, p. 56), es decir, legitimar los saberes y las experiencias históricamente relegadas de quienes habitan nuestras aulas.

Leer, escribir y mirar lo cotidiano

Durante el transcurso de la pandemia de Covid-19 en Argentina, las instituciones de todos los niveles educativos sostuvieron una modalidad de clases remotas cuyas características específicas dependieron de cada nivel y establecimiento. En el caso de las escuelas secundarias, durante el primer año (2020), se trabajó de manera exclusivamente virtual desde plataformas determinadas por cada institución o, como en el caso de la escuela tomada para el presente análisis, la que cada docente tuviera a su disposición. De esta manera, mi modalidad de trabajo en esta institución fue asincrónica y consistió en el envío de clases escritas con desarrollos teóricos (algunos determinados de antemano y otros acordes a los emergentes que se fueron presentando durante el transcurso de las clases) y consignas de lectura y escritura. Dado que la escuela no disponía de plataformas o sitios digitales propios, el equipo directivo sugirió tomar contacto con lxs estudiantes vía *WhatsApp*. Así, decidí utilizar este medio solo para el envío de las clases y el correo electrónico para recibir la resolución de las consignas propuestas y realizar las devoluciones, así como también

para responder las preguntas que eventualmente lxs estudiantes pudieran tener acerca de los contenidos o las consignas a desarrollar.

Mientras nos encontrábamos transitando las primeras clases del ciclo lectivo, en un curso de sexto año, desarrollé una propuesta didáctica para abordar saberes del género poético. Mi objetivo era centrarme, principalmente, en la hechura literaria y, en este sentido, promover la producción escrita de textos poéticos donde lxs estudiantes pudieran trabajar sobre la construcción de una “voz propia” (Sardi, 2013, p. 99) a partir de la cual registrar sus propias experiencias de la vida cotidiana, sus cuerpos, afectos y emociones.

Por otro lado, me interesaba abordar la escritura poética desde un modelo pedagógico desestabilizador de las estructuras conceptuales dominantes (Britzman, 2002), que pudiera colapsar los modos habituales de enseñar literatura en el ámbito escolar. Es decir, modos centrados en la lectura de textos cuya autoría corresponde mayoritariamente a varones blancos y cisgénero -salvo por unas pocas mujeres poetas que ingresan al corpus literario escolar en tanto “excepciones”- y que proponen un exhaustivo análisis retórico que busca reconocer procedimientos, recursos y/o movimientos estéticos legitimados por la teoría y la crítica literaria hegemónicas. Mi interés, en cambio, estaba centrado en desplegar una didáctica de la lengua y la literatura que entendiera las prácticas de lectura y escritura también en términos sensoriales y estéticos; que registrara los textos literarios como expresiones encarnadas (Littau, 2006), fuertemente tramadas a las corporalidades - sensaciones, emociones, afectos- de quienes leyeran y/o escribieran los textos literarios.

Entonces, la propuesta que formulé se inició con un breve material audiovisual sobre la escritura literaria, más puntualmente, con una serie de escenas ficcionales donde se manifiesta la idea de que los asuntos cotidianos, comunes y corrientes también pueden ser objeto de creación poética; y, luego, propuse una consigna de escritura donde pauté la elaboración de un poema a partir de un objeto cotidiano. El objetivo, tanto con el preludio conceptual, como con la consigna de escritura, era que lxs estudiantes pudieran aproximarse desde la composición literaria a la idea de que los asuntos poéticos no necesariamente deben ser los grandes temas universales, cuestiones serias o trascendentales, tal como nos enseña la tradición poética romántica de la cual la enseñanza de la poesía en las escuelas aún se nutre (Carou, Abel & Sardi, 2022).

Este objetivo me resultaba particularmente oportuno dada la situación de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) que nos encontrábamos atravesando como sociedad debido a la pandemia. En dicho contexto, recurrir a objetos cercanos y cotidianos para imaginar una escritura fue una propuesta que, dadas las circunstancias de confinamiento, no era tanto una opción. Esperaba que, en aquella situación tan compleja y solitaria como lo fue para todas las comunidades escolares

pero, especialmente, para quienes dentro de ellas transitaban el último año del nivel secundario, lxs estudiantes pudieran igualmente encontrar elementos a partir de los cuales crear e imaginar otros escenarios desde la práctica literaria.

Me interesaba, también, explorar lo rutinario en su potencia para generar saberes: ofrecer una propuesta de creación artística desde la cual los sentires que son parte de la vida cotidiana pudieran ser, como sostiene la investigadora feminista Sara Ahmed (2021), un punto de partida para el trabajo conceptual. Al mismo tiempo, me motivaba la idea también feminista de invitar a lxs estudiantes a la construcción de saberes desde sus lugares en el mundo; desde lo vivido y experiencial a partir de una perspectiva situada (Haraway, 1995).

Luego de esta primera instancia de trabajo, propuse la articulación entre lo literario y lo fotográfico a partir del recorrido por un corpus de textos literarios en los que, de diferentes modos, este entramado se hace presente. Aquí me interesaba reafirmar el abordaje de la literatura desde una concepción sensible y estética, más que como construcción lingüística asociada estrictamente al paradigma cognitivo de la comprensión lectora. A continuación de esta exploración textual/visual, presenté una consigna de trabajo donde pedía a lxs estudiantes que tomaran una fotografía que acompañara el poema que habían escrito a partir de la consigna de escritura previa. Y, además, pauté la escritura de un breve texto sobre las decisiones efectuadas al momento de resolver el trabajo; una explicación de los aspectos considerados más relevantes del proceso creativo involucrado en la elaboración de la fotografía articulada al texto poético.

Leer, escribir y mirar desde las emociones

La *foto X escritura* que analizaré desde este apartado fue realizada por Andi, quien seleccionó un lápiz labial como su objeto poético⁷. La cito a continuación:

⁷ Agradezco a mi estudiante que autorizó a publicar la escritura y su fotografía para el desarrollo de este trabajo. Debido a consideraciones de tipo éticas (Banks, 2010) y para preservar su identidad, su nombre real no aparece mencionado. Utilizaré, en cambio, uno ficticio.

Ella es

Un lápiz labial para una chica casual
transitando por un romance virtual.
En medio de un mundo abismal
para una joven intelectual.

Ella no suele maquillarse
para verse bonita y amarse
se siente bella sin labial
y no cree en un amor casual.

Le pide al cielo un amor real
pues conoce su valor,
ella tiene convicción
de lo que hay en su corazón
porque ella sabe que es leal.



El poema que Andi elabora entre las palabras y la fotografía recupera la dimensión del amor desde una mirada no romantizada, donde se entiende a la belleza desvinculada del mandato hegemónico y asociada a la confianza personal, los valores interiores y la sensibilidad. Como la estudiante misma sostiene en el texto explicativo que elaboró en la segunda parte de la consigna: “el poema se basó en el amor propio (...) en una mujer que no necesita maquillarse para sentirse bien con ella misma”.

Así, el poema problematiza la concepción del amor dominante vinculada al orden capitalista y moderno que sostiene esta forma de afecto como una preocupación esencialmente femenina cuyas modalidades son, fundamentalmente, el amor materno, el amor romántico, el amor por la infancia y el amor por las personas enfermas, es decir, formas de amorosidad que tienen en común un fuerte altruismo y entrega (Morgade & Díaz Villa, 2011). Desde otra concepción, el poema de Andi recupera la forma del amor propio y lo hace desde parámetros también disruptivos respecto del mandato de belleza hegemónico que regula la imagen corporal de muchas personas en nuestra sociedad actual, especialmente de las mujeres jóvenes y adolescentes.

Aquí, resulta interesante el entramado entre el texto verbal y la fotografía; la conjugación entre ambos términos a partir de la cual emerge una brecha de sentido que no podría configurarse desde lo verbal y lo fotográfico entendidos por separado. Si observamos el texto verbal, la impugnación del lápiz labial como símbolo del mandato de belleza es clara: aparece mencionado dado que se trata del objeto seleccionado para la elaboración del poema, pero carece de uso y es desestimado por la “joven intelectual” que la voz poética refiere. En la fotografía, en cambio, el objeto es visualmente admitido: vemos que la joven de la fotografía, efectivamente,

lleva el labial puesto. Pero, aquí, descubrimos que la exhibición no implica la aprobación del objeto y que aquello que la imagen revela es un gesto disruptivo que la estudiante no solo expone visualmente sino que, además, ratifica desde su texto explicativo: “una mujer no necesita maquillarse para sentirse bien con ella misma y simula sacarse el labial con un pedazo de algodón (como se ve en la fotografía), sé que hay personas que lo utilizan de forma estética para verse bien, pero hay otras que no” (Texto explicativo, 22/4/2020). De esta manera, no se trataría tanto de no darle entidad visual al objeto y a lo que simboliza en términos del modelo hegemónico de belleza, como de visibilizarlo en la fotografía desde una expresión crítica: se exhibe la materialidad de dicho objeto en un gesto de rechazo, en tanto el maquillaje es entendido, no solo “como una forma estética de verse bien”, sino como una forma de que las personas “tapen su baja autoestima” (Texto explicativo, 22/4/2020).

Observamos, entonces, en qué sentido la estudiante plantea su disconformidad con el ordenamiento normalizador de los cuerpos que regula particularmente la imagen corporal de las mujeres desde el consumo, la publicidad, las redes sociales, los medios hegemónicos de comunicación, entre otros dispositivos socioculturales. Un ordenamiento que se presenta como el único válido, es particular de un grupo dominante y, en consecuencia, produce discursos que estigmatizan y/o patologizan a aquellas personas que no se ajustan a dicha norma (Fainsod & González del Cerro, 2019). En este sentido, Andi también sostiene: “me gustaría que eso cambie, porque la sociedad es la que impone un estereotipo de belleza el cual no ayuda a las personas con su autoestima. Ellos se sienten frustrados al no poder cumplir con lo impuesto” (Texto explicativo, 22/4/2020).

La exhibición en la imagen fotográfica del gesto de disconformidad de la estudiante resulta significativa en el sentido de que son sus emociones las que hablan a través de su imagen fotográfica en la cual, por otra parte, su corporalidad es revelada. Así, el conflicto de Andi hacia el estado de cosas presente y su deseo de cambio no solo se enuncia verbalmente en términos poéticos, también es reafirmado visualmente a través de su propio cuerpo expuesto en la fotografía.

En una conferencia otorgada a estudiantes de escuelas secundarias en 2018, el historiador del arte Georges Didi-Huberman (2016) sostiene:

¿Por qué al hablar así les muestro todas estas imágenes? ¿Para ilustrar lo que digo? No solamente porque, mirándolo bien, cada imagen que ustedes vieron pasar bajo sus ojos no era una simple ilustración, hasta tendría la impresión de que cada imagen es mucho más rica que todo cuanto yo puedo decirles. (...) En verdad, les muestro imágenes porque las imágenes son especies de cristales en las cuales se concentran muchas cosas, y en

particular esos gestos muy antiguos, esas expresiones colectivas de las emociones que atraviesan la historia (...) es como si la historia de las artes visuales -la pintura y la escultura, y también la fotografía o el cine- pudiese leerse como una inmensa historia de las emociones figuradas, de los gestos emotivos (...) (p. 42).

Entonces, si en la historia del arte, a través de las imágenes que la pueblan -de los cuerpos y de sus gestos allí exhibidos- se pueden descubrir las emociones que son expresión de las distintas épocas y aquellas que también pueden transformar el mundo, ¿qué nos dice la fotografía de Andi respecto de nuestra historia colectiva presente? ¿Cómo puede leerse este gesto estético (literario y visual) emotivo en el marco de una clase de Literatura? ¿Qué potencia transformadora tiene para el espacio escolar?

Tal vez el gesto estético de Andi podría ser entendido en los términos que planteaba al comienzo de este artículo, esto es, como una réplica que emerge en el contexto del aula del impulso que las militancias feministas y los activismos LGBTTTIQA+ vienen teniendo en nuestra región. Durante los últimos años, especialmente desde el fortalecimiento y la expansión del movimiento *Ni Una Menos* en Argentina, observamos que los “hitos” de la agenda feminista y de la diversidad sexual (Morgade, 2023) imprimieron una notable marca 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 estudiantes vinculadas, entre otras cuestiones, a los mecanismos de violencia sexista y patriarcal.⁸ Entonces, podríamos decir que la práctica estética que Andi lleva a cabo a partir de las consignas de trabajo propuestas daría cuenta de cómo las conquistas y los reclamos de los movimientos feministas han alcanzado, particularmente, a las jóvenes atravesadas por los medios de comunicación hegemónicos, el consumo y el culto a la belleza que allí se fomenta. Más específicamente, esta práctica estética podría ser representativa de las emociones de chicas que, como explica Silvia Elizalde (2015), si bien son el blanco del régimen visual contemporáneo -con su capacidad para establecer parámetros de los cuerpos femeninos deseables-, también son hábiles para interpelar el orden patriarcal mediante sus prácticas y expresiones artísticas (p. 26).

El abordaje pedagógico-didáctico desde la ESI nos permitiría, entonces, no solo legitimar estas emociones, sino ponerlas en el centro de la escena pedagógica: registrar estas impresiones locales, particulares, a contrapelo de lo establecido,

⁸ Con Graciela Morgade, podemos señalar como logros de la agenda feminista en el diálogo entre militancia, academia y Estado: la sanción de la Ley N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres; la Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario; la Ley N° 26.743 de Identidad de Género; la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral y el lanzamiento de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, por mencionar algunos de los más emblemáticos.

darles relevancia, ofrecerles un espacio para poder proyectarse y, desde todo aquello que nos revelan, construir nuestro conocimiento específico.

Leer, escribir y mirar en red

En otro fragmento de su texto explicativo, Andi dice: “Voy a ser muy sincera... no sabía cómo iba hacer este trabajo, pero alguien me ayudó y pude crear esta fotografía. Y usé mi imagen, para poder representar mi poema. (...) Tomé un labial y comencé a pintarme. Admito que no fue totalmente mi idea, mi amiga me planteó que fuera la mitad de los labios.”

Aquí, observamos que la estudiante expone una cuestión que lxs estudiantes expresan frecuentemente en las clases cuando tienen que resolver una consigna de escritura o una propuesta que les resulta novedosa y, por ende, desafiante: el no saber cómo hacer. Un “no saber” que siempre me interesa recuperar y poner en tensión a partir de alguna pregunta o propuesta anexa que sirva para, de alguna manera, encaminar la resolución de la consigna. Lo interesante de este caso es que, ante la dificultad que le presentó la consigna de creación fotográfica, la estudiante no solo resolvió un trabajo en colaboración con otra persona, su amiga, sino también su abierta declaración en el texto explicativo. La resolución colaborativa no es novedosa, en el sentido de que lxs estudiantes, más allá de las preguntas e intercambios que puedan sostener con su docente, suelen también apoyarse en sus pares para resolver dudas u orientarse en la resolución de consignas. Más aún, en el período de clases remotas y virtuales donde los intercambios habituales entre docentes y estudiantes se vieron complicados por las condiciones de trabajo en el marco de dicha coyuntura. Dicho esto, en estos casos, generalmente sucede que la colaboración es encubierta, tal vez porque lxs estudiantes intuyen que su docente otorgará más valor al trabajo individual o, directamente, saben que no acreditará un trabajo colectivo que fue pautado para ser resuelto individualmente.

Si bien esto podría decirse respecto de casi todas las asignaturas escolares, desde el campo de la didáctica de la lengua y la literatura podemos suponer que el encubrimiento se debe a que, en las prácticas de enseñanza de la disciplina, todavía sigue teniendo peso la tradición fundamentada en un modelo legitimista y conservador que, entre otras cuestiones, espera que lxs estudiantes se vinculen con los textos literarios desde prácticas solitarias, distanciadas, silenciosas y privadas (Privat, 2001). En este sentido, no resulta casual el tono confesional con el cual Andi comunica la modalidad en la que resolvió la consigna de trabajo: “*Admito que...*”.

Desde mi posicionamiento personal como lectora y docente-investigadora, entiendo

esta revelación como un gesto de confianza de la estudiante hacia el espacio de aprendizaje que se encontraba transitando en aquel entonces. Allí, en el marco de una clase virtual y asincrónica, algo de lo que constantemente sucede en las clases presenciales - donde lxs estudiantes dialogan, se ayudan, se intercambian ideas, colaboran entre sí - pudo replicarse. De esta manera, valoro que se haya generado el diálogo entre Andi y su amiga y que, en esta contribución entre ambas, la estudiante haya podido encontrar los recursos para disipar los obstáculos que la consigna le presentó, especialmente, en un momento donde el aislamiento era el velo bajo el cual las prácticas escolares se encontraban cubiertas.

Con respecto a esta dimensión colectiva, me interesa puntualizar dos últimas cuestiones. En principio, un aspecto vinculado al campo de la fotografía desde el cual se podría analizar el carácter colaborativo del trabajo artístico entre Andi y su amiga, así como también la decisión de la estudiante de hacerlo parte del relato de su proceso creativo. Este aspecto está vinculado a lo que Rodrigo Zúñiga (2013) conceptualiza como la *performatividad* de las imágenes en la era digital. Es decir, la circulación entre las imágenes que, de acuerdo con el autor, tiene profundos efectos sobre la dimensión biopolítica. Así, en este caso, hablaríamos de performatividad en el sentido de una organización de imágenes en red -interacciones, tránsitos, intertextualidades, concurrencias- que produce una correspondencia entre la matriz visual y las modalidades afectivas de los individuos.

A partir de estas ideas sobre la performatividad de la fotografía, entonces, podríamos dar cuenta del vínculo colaborativo entre la joven estudiante y su amiga en la producción de la imagen fotográfica como algo propio de la “potencia fotográfica” (*Ibid.* 2013, p. 33) en la época de conectividad que estamos transitando actualmente, en tanto cultura y sociedad fuertemente visualizada (Mirzoeff, 2003). Porque, como también explica Zúñiga, “no se trata solamente de que exista ahora un flujo de imágenes al que los sujetos se vieran permanentemente expuestos, sino que la propia producción de subjetividad está siempre ya tramada por los imaginarios de circulación” (*Ibid.*, 2013, p. 44).

En esta dirección, la segunda cuestión que deseo recuperar: la potencia del uso didáctico de la fotografía en las prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria. Pienso en los otros modos de construir saberes literarios que -como vimos en el caso aquí analizado- puede aportar al campo de la enseñanza disciplinar; en los efectos transformadores que puede impulsar la valoración de una *foto X escritura* producida desde una red propia, tanto de la ontología de las imágenes fotográficas, como de las propias subjetividades de lxs estudiantes que navegan esta era. Y, finalmente, pienso en cómo, desde esta vitalidad que encarna el entramado entre los textos y las fotografías, continuar generando estrategias didácticas para desarrollar aprendizajes colaborativos (Webb et al., 2002). Y, aquí, no solo rescato su posibilidad, sino el poder hacerlo comunicable y explícito en el marco de una clase

de Literatura: construir comunidad, construir aulas feministas.

Palabras finales

Transitar el camino de una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura desde la ESI implica caminar con las lentes del género siempre puestas. Desde esta óptica, se pueden registrar los emergentes de género, recogerlos y hacer valer su advenimiento; tomarlos como aristas a partir de las cuales proponer la reflexión sobre las formas instituidas como normales, hacer(nos) preguntas acerca de la naturalización de dichas formas y nutrir otras posibilidades, otros órdenes.

La práctica visual y de escritura de Andi nos coloca frente a la pregunta acerca de cómo las experiencias sexuadas y sensibles de lxs sujetos se encarnan en sus creaciones artísticas. La observación feminista de la estudiante, su crítica hacia un estado de cosas perjudicioso para las personas y su deseo de cambio nos marcan un interesante itinerario para sostener la conversación en el aula sobre la normalización de los cuerpos y el peso del mandato hegemónico de belleza para las mujeres pero, también, para profundizar la reflexión vinculada con la tradición de la escritura literaria como una práctica androcéntrica (Gubar, 1988) y con cómo esta tradición se reproduce en la enseñanza de la literatura en las escuelas. ¿Qué experiencias son objeto de creación poética? ¿Qué voces dictan los versos que elegimos leer en nuestras clases de literatura? ¿Qué cuerpos se encarnan allí? ¿Qué dicen esas voces y esos cuerpos? ¿Desde qué lugar los escuchamos?

El abordaje transdisciplinar de la lengua, la literatura y la fotografía invita a pensar un posible lugar-otro. Un entramado que apunte a construir una pragmática de lo sensible (flores, 2017) desde la cual dismantelar las estructuras normalizadoras que se aprenden y se enseñan en las escuelas secundarias; a preguntarnos por el régimen estético, el régimen escópico y el régimen de representación que atraviesan las prácticas escolares; en qué medida el régimen del género regula cada una de estas instancias y por qué es vital problematizarlo y transformarlo.

De esta manera, mi trabajo de investigación apunta a que podamos seguir pensando, desde el campo de la didáctica específica y de los estudios visuales, formas de propiciar en la escuela secundaria una política de la visualidad vinculada fuertemente a la ESI -transgresora, feminista y con perspectiva de género- que, también, se establezca como una contribución para potenciar, hoy más que nunca, una enseñanza justa e igualitaria (Connell, 2006) y la construcción de aulas de lengua y literatura donde la palabra poética sea la de todxs.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra.
- Baez, J., & Sardi, V. (Comps.). (2019). *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura*. GEU.
- Baez, J., & Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas. Propuestas para imaginar y sentir las aulas*. Paidós.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. M. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Icaria.
- Butler, J. (2010). *Deshacer el género*. Paidós.
- Carou, A., Abel, S. & Sardi, V. (2022). La fotografía y la poesía en la formación docente: articulaciones posibles en diálogo con la ESI. En N. Cocciarini & A. Malizia (comps.). *Trans-formando los saberes desde la experiencia. Actas del VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, Sexualidades y Relaciones de Género" y II Jornadas "Educación, Género y Sexualidades"* (pp. 191-199) . H. y A. Ediciones.
- Castillo, A. (2020). *Adicta imagen*. Ediciones La Cebra.
- Castro Gómez, S. (2014). Decolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Z. Palermo (Comp.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 79-91). Ediciones del Signo.
- Connell, R. (2006). *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. (2016). *¡Qué emoción! ¿Qué emoción?* Capital Intelectual.
- Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas. Identidad, cultura y poder*. GEU.
- Fainsod, P., & González del Cerro, C. (2019). Clase virtual 1.A: Sexualidades y géneros. En *Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual*. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- flores, v. (2017). Prácticas pedagógicas e imaginarios estéticos: Políticas de (hetero)normalización de lo sensible. En *interrucciones* (pp. 239-250). Asentamiento Fernseh.
- Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Cátedra. Valencia.
- Frigerio, G. (2012). Grölp. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: (sobre)impresiones estéticas* (pp. 25-43). La Hendija.
- González Flores, L. (2002). El museo de fotografía como heterotopía: Apuntes

- acerca de una naturaleza, historia y función paradójicas. *Luna Córnea*, 23, 90-97.
- 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 Veintiuno.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Jay, M. (2007). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Akal.
- Littau, K. (2006). Política sexual de la lectura. En *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía* (pp. 63-85). Manantial.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En G. Lopes Louro (Comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 4-24). Auténtica. (Trad. M. Genna).
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Mitchell, W. (2018). *Teoría de la imagen*. Akal.
- Mitchell, W. (2019). *La ciencia de la imagen. Iconología, cultural visual y estética de los medios*. Akal.
- Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Morgade, G., & Díaz Villa, G. (2011). El amor romántico... o del sexo, amor, dolor y sus combinaciones temporales. En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa* (pp. 119-145). La Crujía.
- Morgade, G. (2023). La Educación Sexual Integral: Una lograda articulación entre militancia, academia y Estado. En D. Barrancos (Comp.), *Mujeres y LGBTI+ en Argentina: Organización y conquista de derechos* (pp. 336-362). Editorial MinGéneros.
- Morgade, G., & González del Cerro, C. (2021). ESI en la formación docente: Contra el andocentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En G. Morgade (Comp.), *ESI y formación docente* (pp. 63-90). Homo Sapiens.
- Morgade, G., & González del Cerro, C. (2021). ESI en la formación docente. Contra el andocentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En G. Morgade (Comp.), *ESI y formación docente* (pp. 63-90). Homo Sapiens.
- Privat, J-M. (2001). Sociológicas de la didáctica de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, nro. 1, 47-63.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sardi, V. (2013). *Cartografías de la palabra*. La Crujía.
- Sardi, V. (Coord.). (2017a). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela*

secundaria. GEU.

Sardi, V. (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>

Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. GEU.

Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II* (pp. 17-45). Abya Yala.

Webb, L., Allen, M., & Walker, K. (2002). Feminist pedagogy: Identifying basic principles. *Academic Exchange*, 6, 67-72.

Zúñiga, R. (2013). Las máquinas conectivas. Subjetividad y (post) fotografía. En *La extensión fotográfica- Ensayo sobre el triunfo de lo fotográfico* (pp. 31-57). Metales

Cómo citar este artículo:

Carou, A. Hacia una práctica antinormativa: huellas de una poética fotográfica feminista en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Artefacto visual, Revista de Estudios Visuales Latinoamericanos* 8(15), pp. 217-234.