

“Ahora en este espejo roto...”: inscripciones/imágenes del “yo” femenino  
en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria

Ana Carou (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP) ana\_carou@hotmail.com

Palabras claves: fotografía, lengua y literatura, feminismo

Recuperar la dimensión de género en relación a la lengua y la literatura nos brinda la posibilidad de elaborar lecturas e interpretaciones atravesadas por representaciones diversas respecto de los parámetros hegemónicamente instituidos. Al tratarse de una perspectiva crítica, en el sentido de que cuestiona las relaciones de poder que subyacen a la construcción social de los cuerpos sexuados (Morgade, 2016), la perspectiva de género integrada a las disciplinas lingüística y literaria abre el panorama hacia interpretaciones y análisis otros que logran discutir, tanto las imágenes, los significados y los arquetipos de género dominantes, como también las lecturas que los sostienen.

Cuando trabajamos con la lengua y la literatura desde una perspectiva de género en la escuela, esas lecturas divergentes pueden generar efectos complejos y que, por esto mismo, resultan particularmente provocadores al momento de pensar la mediación docente (Carou y Martín Pozzi, 2017). La resistencia, la vergüenza, el eufemismo, el silencio, la risa: respuestas inconvenientes o dificultosas que los textos, pensados desde esa mirada desestructurante, pueden producir en lxs estudiantes y que nos colocan ante un desafío particular al momento de decidir de qué manera intervenir como docentes en el aula.

Tales efectos habitualmente se experimentan como inabordables pero, como sostiene Guacira Lopes Louro, lxs docentes debemos descubrir “en qué punto un texto o una cuestión dejan de *hacer sentido* para un grupo de estudiantes, dónde ocurre la ‘ruptura’ del sentido y, por ende, cómo podemos trabajar a través de ese rechazo a aprender” (2012, p. 118). En ese ejercicio, nos podemos preguntar por qué se producen ciertos efectos de la resistencia en nuestra disciplina. ¿Qué tiene de particular el aula de Prácticas del Lenguaje y de Literatura para que eso suceda?

Pareciera que cuando muchxs estudiantes -y muchxs docentes- piensan el trabajo con la lengua y la literatura en la escuela no lo piensan desde la dimensión sexuada de los saberes; no se estima otra cosa que no sea el trabajo con un saber específico conformado

en el marco de una tradición disciplinar academicista y androcéntrica. De esta manera, trabajar con la lengua y la literatura en la escuela muchas veces significa trabajar solamente con producciones literarias de escritores varones, con el análisis de sus poéticas de autor, con el estudio de movimientos literarios o de escuelas estéticas desde sus aspectos formales. Así, pareciera que el trabajo con los saberes de género pertenece a otro terreno, a otras disciplinas; que son otras las asignaturas, otrxs lxs docentes, quienes deben abordar esas dimensiones.

Entonces, la perspectiva de género ciertamente extiende el panorama analítico pero, en muchas ocasiones, y en ese mismo movimiento ampliatorio, surgen también las dificultades para la intervención didáctica. En la manifestación de estas dificultades -provocadas o imprevistas- es que pienso la entrada de la fotografía como disciplina intertextual en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. Un vínculo pensado como posibilidad de allanar el camino y de constituirse, de este modo, como un aporte didáctico para la enseñanza de la lengua y literatura desde la perspectiva de género. Así, las prácticas de lectura y de escritura a partir del trabajo con ciertas imágenes habilitarían un horizonte aún más amplio para la construcción del conocimiento literario y sexuado.

Para avanzar con el desarrollo de este proyecto que sugiere el trabajo intertextual entre la lengua, la literatura y la fotografía pienso, entonces, una secuencia didáctica para llevar a cabo en una clase de Literatura de un sexto año de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata. Allí, propongo la siguiente consigna de escritura grupal:

Escriban un texto para acompañar la fotografía. El texto que escriban debe incluir en alguna parte uno de los fragmentos presentados a continuación:

Fragmento 1:

Al ver tu rostro inocente y melancólico, nadie sospechaba que la perversidad te apresaba ya en su tela pegajosa y compleja. Cuando alguna amiga llegaba para jugar contigo...

Fragmento 2:

Ahora en este espejo roto reconozco todavía la forma de las trenzas que aprendí a hacerme de chica, gruesa arriba finita abajo

como los troncos de los palos borrachos.

La cabeza de mi infancia fue  
siempre una cabeza blanca de viejita...

Fragmento 3:

La tía Adriana pidió que fotografieran a la niña con el abanico de su suegra en la mano. Era un abanico con encaje. Con un clavel blanco en una mano y el abanico negro en la otra, salió Adriana en la sexta fotografía. La séptima fotografía motivó discusiones...



Esta consigna de escritura se establece como la primera instancia de una secuencia didáctica pensada para analizar el relato “El pecado mortal” de Silvina Ocampo (2001, p. 80). El trabajo con este cuento de Ocampo está orientado a revisar su carácter disruptivo e innovador en el marco de la provocadora poética general de esta escritora que, como sostiene Adriana Mancini, logra instalar en el conjunto de las poéticas literarias de su época una nueva forma de representación (2003, p. 23). En este sentido,

busco analizar en el texto de Ocampo de qué manera la autora construye, a través del personaje principal del relato, una imagen de la niñez contrahegemónica o alternativa (Williams, 2000) y que, por esto mismo, discute la representación dominante y arquetípica de la infancia. Muñeca, la niña protagonista del cuento, posee una apariencia inocente y pura pero esconde algo más. Educada bajo los preceptos de la religión católica, esta niña experimenta los días previos a su primera comunión como “los verdaderamente impuros” de su vida. Muñeca siente un deseo prohibido, cierta forma de perversidad compleja o vicio que la lleva a prestarse sin vacilar a los juegos seductores de su cuidador hasta convertirse, tal como lo refiere Alejandra Pizarnik en su lectura del cuento, en “víctima de su propio desenfreno” (2004, p.157).

La elección de la imagen se justifica en términos similares. La fotografía propuesta se titula “Candy cigarette” y su autora es la fotógrafa norteamericana Sally Mann. Fue tomada en 1884 y publicada en el libro titulado *Immediate family* en 1992. La imagen muestra una escena de juego infantil: en primer plano aparece Jessie Mann, la hija de 12 años de la fotógrafa, posando frente a la cámara con un dulce con forma de cigarrillo en su mano. Al lado suyo, de espaldas, su hermana menor Virginia Mann. Y al fondo, fuera de foco, su hermano Emmet Mann subido a unos zancos.

Las más de doscientas fotografías del libro de Mann retratan la vida de la fotógrafa y su familia en una granja del Estado de Virginia; sesenta de ellas se centran en las figuras de sus hijas y su hijo a quienes Mann fotografía en escenas cotidianas y de juego pero también en ambientes íntimos, en poses sensuales y provocadoras. Así, las niñas de las imágenes de Mann son, de manera similar a la niña del cuento de Ocampo, sujetos inquietantes que se desplazan por situaciones ambiguas entre el juego infantil y el erotismo y la sensualidad.

En el momento de su publicación, estas fotografías provocaron una fuerte polémica y los sectores sociales norteamericanos más conservadores se escandalizaron por considerarlas pornográficas, incestuosas e incitadoras al abuso y a la pedofilia. Por tomar estas fotografías Sally Mann fue, inclusive, acusada de ser una “mala madre” (Mann, 2015). Aunque en desacuerdo con estas extremas apreciaciones, es evidente que “Candy cigarette” es una imagen sugerente y, en ese sentido, podríamos considerarla por fuera del “repertorio visual hegemónico” (Caggiano, 2012) de la escuela y, por esto mismo, como una fotografía que podría contribuir a visibilizar una imagen alternativa de la infancia a partir de la cual problematizar y cuestionar la mirada adultocéntrica y estereotipada que postula a la infancia como inocente, sencilla, pura, asexuada.

A partir de esta serie de cuestiones, pienso la consigna de escritura sobre la fotografía de Mann como un dispositivo didáctico artesanal (Sardi, 2011) mediante el cual introducir el análisis de aquellas dimensiones sexo-genéricas que posteriormente, en una segunda instancia de trabajo, serán retomadas y resignificadas a partir de la lectura y el análisis del texto literario de Silvina Ocampo.

### **Una escritura refractada**

Cuando Mara y Celia, estudiantes del curso, explican para el resto de la clase cómo pensaron su escritura, cuentan que se sintieron motivadas por la expresión y la pose de la niña; dicen que el cigarrillo en su mano no las sorprendió porque “eso es algo que vemos todos los días” (Diario de clase, 14/7/2017). Al momento de presentar la consigna, no había sido establecido un momento previo a la escritura para el análisis de la imagen; decidí no efectuar preguntas con relación a ella y brindar como información solo el nombre de la fotógrafa. Es decir que, al momento de desarrollar la consigna, y según lo expresado por todxs lxs estudiantes, ningunx sospechaba que el cigarrillo que la niña sostenía era un caramelo, todxs suponían que era un cigarrillo real. Personalmente, estimaba que el cigarrillo podía operar como el *punctum* (Barthes, 1990, p. 65) más potente de la fotografía y que, por ello mismo, podría determinar fuertemente las escrituras.<sup>1</sup>

Algo de esta suposición identifiqué efectivamente en la escritura de Mara y de Celia pero no en el sentido que yo había anticipado, más obvio y explícito, porque, como las mismas estudiantes expresaron y a diferencia de otras escrituras producidas a partir de la misma fotografía, ellas aquí no representan a una “niña fumadora”. En el texto de estas estudiantes, aparece un sentido connotado o secundario (Barthes, 1982) que surge de la lectura de la figura de la niña en la foto, de su pose y su lenguaje corporal, y se expande en el plano de lo escrito como la imagen de una niña-adulta. Veamos lo que escribieron Mara y Celia:

---

<sup>1</sup> En su estudio sobre la fotografía, Roland Barthes presenta la noción de *punctum* para explicar cómo se genera el particular y subjetivo interés en una fotografía. El *punctum* es una de las emociones que, para Barthes, define nuestro interés hacia una imagen. Se trata de aquella emoción que proviene de la escena fotográfica como un “pinchazo” azaroso y “despunta”, “lastima”, “punza”, al espectadorx. A menudo es un detalle, un objeto parcial que tiene una fuerza metonímica que es expansiva, es decir, una fuerza que impulsa a quien observa la imagen a añadirle algo. Así, dice Barthes, la fotografía llega a sobrepasarse realmente a sí misma (1990, p. 63-67).

## **El reflejo de mi infancia**

Cuando nací  
ya tenía responsabilidades  
Mi padre se fue y mi madre trabajaba día y noche  
Yo era la encargada de cuidar a mis hermanos.  
Vivo en las calles  
Ahora en este espejo roto...  
Me veo sin energías.  
Ahora en este espejo roto...  
Ya no veo una salida.  
Ahora en este espejo roto...  
Veo reflejada mi infancia.  
Ahora en este espejo roto...  
reconozco todavía la forma de mis trenzas  
que aprendí a hacerme de chica, gruesa arriba finita abajo  
como los troncos de los palos borrachos.  
La cabeza de mi infancia fue  
siempre una cabeza blanca de viejita...  
Lo único que me hace feliz es ver a mis hermanos reír.

Para elaborar su escritura, las estudiantes deciden tomar el segundo fragmento propuesto: se trata de un extracto de un relato de Silvina Ocampo titulado “La calle Sarandí” (1998, p. 86) que adapté libremente a verso para la consigna. Este otro cuento de Ocampo es narrado por una mujer adulta que, en el tiempo presente de la narración, rememora la tarde en la cual fue perseguida y violada por un hombre que vivía en la calle que le da el título al relato. A lo largo del texto, la voz de la narradora adulta y la voz de la niña abusada irán superponiéndose para contar los momentos posteriores al hecho violento: el tiempo en el cual la niña quedó desamparada y sola en su casa, lavando y cosiendo ropa para sostenerse económicamente y ejerciendo la maternidad del hijo de su hermana mayor. Este pasaje elegido por las estudiantes opera, en el relato de Ocampo, como una suerte de articulación entre las dos identidades narrativas. Allí, las representaciones de la mujer del presente y de la niña del pasado se superponen y entrelazan: una mujer adulta rota que conserva sus trenzas de niña, una niña con cabello canoso de viejita.

Al revisar la representación de la mujer que las estudiantes construyeron, se observa que algo de esa doble figuración femenina del relato de Ocampo se reproduce pero, en este caso, no se trata de una intertextualidad con el cuento (las estudiantes lo desconocen) sino, más bien, de cómo el retrato fotográfico opera en la práctica de escritura. La niña retratada en la fotografía de Mann, con su expresión adusta y su postura de “mujer que está criticando a su ex-marido” (Diario de clase, 14/7/2017), les sugiere a Mara y a Celia una identidad adulta y es a partir de esta suposición que, mediante una operación de montaje (Didi-Huberman, 2004) con el texto escrito, las estudiantes construyen una imagen infantil similar a la del cuento de Ocampo.

El texto que las estudiantes elaboran para acompañar la fotografía de Mann es un texto poético cuyo sujeto es una niña que vive en la calle y que, ante un padre ausente y una madre trabajadora, se encuentra ante la responsabilidad de cuidar a sus hermanxs. La situación es adversa y para describir los sentimientos que esa dificultad le genera a la niña, las estudiantes deciden dar reiterada entrada al primer verso del fragmento del texto de Ocampo, cuya imagen del espejo roto operará como metáfora a lo largo de toda la poesía. La recurrente aparición, a manera de estribillo, de ese primer verso demuestra cómo Mara y Celia pensaron la estructura de su escrito a la manera de los textos poéticos tradicionales dando cuenta, por otro lado, de su particular apropiación (Rockwell, 2000) del fragmento propuesto a la hora de imaginar una historia para la imagen.

En la representación de la niña-adulta que opera en esta escritura podemos, a primera vista, establecer la presencia de una figuración convencional, en el sentido de que aquellas responsabilidades vinculadas a la maternidad y al cuidado no propias de la etapa infantil repercuten negativamente en la niña. Estamos ante una infancia rota. Sin embargo, el verso final cambia dicha representación y la imagen convencional de la infancia se corrige: la niña es feliz. La alegría y la felicidad aparecen como la instancia ulterior que, de alguna manera, subvierte la figuración adultocéntrica y estereotipada de la infancia elaborada desde el principio.

En este sentido, podemos identificar en la operación escrituraria de Mara y de Celia un gesto cercano al que Sylvia Molloy registra en algunas escritoras latinoamericanas para llevar a cabo su autorrepresentación textual: su inclusión dentro de una “matriz de percepción” creada desde la mirada dominante, la aceptación de esta matriz de manera activa y finalmente, desde esta identificación, la lectura a contrapelo. Dice Molloy:

En cierto sentido, las convenciones sociales de la representación femenina funcionan para estas mujeres escritoras como espejos: les proporcionan otros especulares que les son familiares y a la vez ajenos, imágenes que las representan y que no lo hacen, imágenes cuyas fijeza ya buscan, ya rechazan (2011, p. 73).

Para Molloy estas escritoras mujeres se encuentran ante una fisura representacional que no se puede superar: el espejo en el que estas escritoras se miran es un espejo roto.

Como el espejo de Ocampo. Como el recurrente espejo de Mara y de Celia.

### **La imaginación sexuada**

La escritura que las estudiantes elaboraron para acompañar la fotografía evidencia una representación de la infancia atípica en el sentido de que, frente al paisaje agobiante de responsabilidades que recluye a la niña, al final no nos encontramos con una infancia rota sino feliz. Es decir que, si bien las estudiantes recrean un arquetipo de la infancia disruptivo, esa ruptura pasa por asociar la figura de la niña a una experiencia femenina adulta registrada desde los “dispositivos de miradas” (Molloy, 2011) androcéntricos.

¿Por qué sucede esto? ¿Por qué las estudiantes no ven la escena de juego en la fotografía? ¿Hubieran imaginado la misma escritura de haber sido un niño el foco principal de la imagen? ¿Hubieran podido imaginar la misma escritura los estudiantes varones?

La escritura que Mara y Celia elaboran a partir de la lectura de la imagen se instala como descripción poética de una escena familiar. Sin embargo, allí las estudiantes no registran la dinámica de un juego entre hermanxs, sino que imaginan otro cuadro donde la figura femenina principal asume una identificación con los mandatos maternal y de cuidado impuestos a las mujeres desde el modelo patriarcal.

Llegado este punto, me pregunto en qué medida la imagen infantil que Mara y Celia recrean en sus prácticas de lectura y escritura se podría encontrar afectada por su inscripción genérica. Dicho de otro modo, ¿cuánto de las experiencias de estas estudiantes como mujeres condiciona el modo en el que leen la imagen y producen la escritura a partir de ella?



La niña del poema atraviesa una situación de vida adversa porque, además de vivir en la calle, debe hacerse cargo del cuidado de sus hermanxs ocupando, de este modo, el rol de su madre que, ante el abandono paterno, es quien sale a trabajar para asegurar la manutención de la familia. Así, la escritura se encuentra atravesada por una de las tantas problemática que atañe a la condición social de las mujeres en la actualidad: la doble o triple jornada laboral (Morgade, 2016, p. 18). Aquí vemos de qué manera el rol de la mujer como cuidadora de sus hijxs y del hogar entra en conflicto con el desempeño en un trabajo remunerado y cómo esa situación, en este caso agravada por la ausencia del padre, afecta desfavorablemente a la hija mayor de la familia.

Aquello que llama la atención del relato de Mara y de Celia es que, si bien el cuidado de sus hermanxs le produce a la niña cierto malestar, en definitiva lo experimenta con felicidad. ¿Por qué ese giro final? ¿Por qué la reparación de la imagen de la infancia que, desde un comienzo y repetidamente, se construye como rota?

Me pregunto, entonces, si la escritura que estas estudiantes presentaron no podría encontrarse afectada por el mandato femenino de la maternidad y del cuidado. Así, estimo que la representación de la niña que Mara y Celia imaginan y luego ponen por escrito podría ser representación interna de ciertas realidades externas y que, en ese sentido, la escritura operaría finalmente como una suerte de “espejo interiorizado” (Bavcar en Mayer, 1999) de la realidad femenina. Para decirlo por fuera de la metáfora: lo que presumo es que las prácticas estéticas que estas estudiantes llevan a cabo en la clase podrían estar determinadas por sus cuerpos de mujer; por unos cuerpos que hablan desde la experiencia subjetiva y cultural del habitar cuerpos de mujeres.<sup>2</sup>

Esta escritura en particular me conduce a la comprensión de que, como sostiene Hélène Cixous, entre la palabra y el cuerpo de la mujer se establecería un vínculo pulsional. Dice Cixous:

[la mujer] sostiene vitalmente la ‘lógica’ de su discurso en su propio cuerpo; su carne dice la verdad. Se expone. En realidad, materializa carnalmente lo que piensa, lo expresa con su cuerpo. En cierto modo, *inscribe* lo que dice, porque no niega

---

<sup>2</sup> Este pensar en una experiencia común a todas las mujeres no significa reducir las prácticas escolares que aquí estamos analizando a posturas esencialistas. Más bien, estoy hablando de prácticas determinadas por categorías sexuales que pueden definirse como “posiciones de sujeto (...) sometidas al cambio y a la evolución histórica” (Fuss en Littau, 2008, p. 253). Es decir, que me inclino a concebir las categorías sexuales como instancias mutables y variables a lo largo de la historia.

a la pulsión su parte indisciplinable, ni a la palabra su parte apasionada. Su discurso, incluso ‘teórico’ o político, nunca es sencillo ni lineal, ni ‘objetivado’ generalizado: la mujer arrastra su historia en la historia (1995; p. 55).

Esta idea de Cixous acerca de la lectura y escritura femenina “encarnada” (Littau, 2008) nos posibilita, por un lado, avanzar en un tipo de intervención docente generizada porque nos permite reflexionar acerca de los roles y mandatos asignados a varones y mujeres a lo largo de la historia. En este caso: ¿por qué las estudiantes colocan a la niña en el lugar de madre de sus hermanxs? ¿Por qué la correlación entre experiencia femenina y maternidad? ¿Por qué ese final feliz?

Por otro lado, esta idea de una literatura encarnada nos habilita una reflexión un tanto más sutil que tiene que ver con la problematización de la tradición de la escritura como una práctica androcéntrica; de una tradición que postula la escritura como un “modelo del lápiz-pene que escribe en la página virgen” (Gubar, 1988, p. 7). En la historia literaria se habla casi siempre de escritores varones, se habla casi siempre en masculino, y se desarrolla un fuerte vínculo entre lo literario/logocéntrico y lo falocéntrico; mientras que las mujeres permanecen excluidas del sistema literario y subsumidas al sistema patriarcal (Abel, Carou y Sardi, 2016). Al rescatar, desde el modelo de Cixous, los determinantes corporales de las prácticas literarias -del pensamiento, de la acción- podríamos habilitar una reflexión sobre el saber literario académico-hegemónico y, como explica Littau (2008), 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. En última instancia, esta lógica encarnada nos permitiría considerar la propia escritura de las estudiantes como un discurso que excede el sistema falocéntrico (Cixous, 1995), en el sentido de que se trata de un texto que emerge como materialización del propio cuerpo de mujer de cada una de las autoras.

Abordar e intervenir desde estos postulados, tanto la escritura de Mara y de Celia, como la de todxs lxs estudiantes con lxs cuales leemos y escribimos en el aula, nos ayudaría, entonces, en la tarea de revisar y desarmar ciertas construcciones culturales naturalizadas e impuestas como únicos modos de experimentación. De modo tal, se nos abriría la posibilidad, como sostiene Littau, no solo de *denunciar* sino de *revertir* y

*desmantelar* las estructuras que históricamente han organizado el pensamiento de manera tal de perpetuar las desigualdades y la exclusión (2008, p 230).

### **La construcción visual de los cuerpos: hacia un uso didáctico de la imagen**

Como registramos en los apartados anteriores, la poesía que las estudiantes escribieron a partir de la imagen fotográfica se establece como inscripción de la “diferencia femenina” (Molloy, 2006, p. 68), es decir, como registro de las palabras que surgen del cuerpo de la mujer y se imprimen desde esa particular experiencia.

Ahora, y a modo de conclusión, me interesa reflexionar brevemente acerca de esta idea de la diferencia con relación a la intertextualidad entre la fotografía y la literatura. Me resulta significativa, por un lado, a causa de todo aquello que la enseñanza a partir de un repertorio visual contrahegemónico (Caggiano, 2012) puede habilitar, en el sentido de visibilizar sectores sociales, sujetos, identidades habitualmente ocultos, suprimidos, en el espacio escolar. Pero también en el sentido de advertir ciertos “sesgos en los modos de ver y de mostrar” (*ibid.*, 2012). Esas perspectivas otras, esas imágenes otras, entonces, podrían promover la identificación y la problematización de los modelos hegemónicos. Esto puede ser posible, por ejemplo, a partir de la apertura hacia imágenes efectuadas desde dispositivos de mirada no androcéntricos.

¿Qué sucedería si hacemos circular en el espacio del aula producciones fotográficas que visibilizan los cuerpos desde una mirada no patriarcal? Una posible respuesta la ofrece el trabajo que aquí repasamos con la peculiar fotografía de Mann a partir del cual se originó una escritura atravesada por una figura de la infancia disruptiva que, desde una mirada de género, puede leerse como inscripción encarnada de las estudiantes mujeres lo cual, a su vez, hace posible la deconstrucción de ciertos universales culturales. Desde la diferencia visual hacia la diferencia sexual, tal como Deborah Britzman piensa la diferencia a partir de Eve Sedgwick, esto es, como gran potencial para perturbar muchas de las formas de pensamiento tradicionales sobre la sexualidad (Britzman, 1999).

Desde sus orígenes, la fotografía ha sido objeto de múltiples análisis. En sus dimensiones técnicas hasta estéticas, ha sido pensada como archivo; como huella de la realidad, como su representación o como fragmento de la misma; como imaginación, apariencia, ficción, invención. Las puntuales reflexiones de John Berger acerca de la fotografía como “práctica alternativa” me invitan a pensar en un posible uso didáctico

de la misma. Este uso didáctico implicaría una idea de la fotografía que valore a las imágenes dentro de lo que Berger llama un “sistema radial” (2013, p. 84), es decir, en la plenitud de sus dimensiones personal, política, histórica, cotidiana, económica, etc. para, a partir de allí, producir los conocimientos lingüístico y literario dentro del aula.

Este uso didáctico debería, entonces, entender a las imágenes desde una concepción de lo visual compleja e integral. Esto implicaría abandonar la idea de la imagen fotográfica como mera ilustración o demostración visual de la palabra, para sostener un programa abierto al registro de qué se visibiliza, cómo se visibiliza; qué se oculta; cuáles son los sujetos involucrados y cuáles los omitidos; cuáles los contextos de circulación de las imágenes, cuáles sus medios o plataformas de divulgación.

En definitiva, se trataría de que en ese uso didáctico se reconozca que, como sostiene Sergio Caggiano, y como vimos a lo largo de este trabajo, la fotografía posee una incidencia específica en la construcción social de los sentidos (2012, p. 21) y, entre ellos, de los sentidos sobre los cuerpos y las sexualidades.

## **Bibliografía**

- Abel, S., Carou, A. y Sardi, V. (Noviembre, 2016) “¿Puedo poner que en la caja encontré una bombacha sucia?”: feminidades, escritura y modos de intervención en la escuela secundaria. Ponencia presentada en la *V Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentinas, “Juventudes en disputa: permeabilidades y tensiones entre investigaciones y políticas”*, realizada los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2016 en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales y Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.
- Barthes, R. (1986) El mensaje fotográfico. En *Lo obvio y lo obtuso*. Buenos Aires: Paidós.
- (1990) *La cámara lúcida*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, J. (2013). Usos de la fotografía. En *Mirar*, Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Britzman, D. (1999) Curiosidad, sexualidad y curriculum. En Lopes Louro, G. (coord.) *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica.
- Caggiano, S. (2012). *El sentido común visual*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carou, A. y Martín Pozzi, C. (2017). “Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos” en Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la*

*Lengua y la Literatura en el marco de la ESI*, La Plata: Edulp. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>

Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa. Ensayos sobre la escritura*. Barcelona: Anthropos.

Didi-Huberman, G. (2004) *Imágenes pese a todo. Memoria visual del holocausto*. Barcelona, Ed. Paidós.

Gubar, S. (1988) La página en blanco y las formas de creatividad femenina, *Feminaria*, (1), 7-16.

Littau, K. (2008) Política sexual de la lectura. En *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.

Lopes Louro, G. (2012) Extrañar el currículum en Spadaro, M. C. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata, Edulp.

Mancini, A. (2003). *Escalas de pasión*. Buenos Aires: Norma.

Mann, S. (16 de abril de 2015). Sally Mann's exposure. *The New York Times Magazine*. Recuperado de <https://www.nytimes.com>

Mayer Foulkes, B. (1999) Evgen Bavčar: el deseo de la imagen, *Luna Córnea*, (17), 34-95. Recuperado de <https://centrodelaimagen.files.wordpress.com>

Molloy, S. (2006) Identidades textuales femeninas: estrategias de autofiguración. *Mora*, (12), 68-86.

Morgade, G.(coord.) (2016) *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Ocampo, S. (1998) La calle Sarandí. En *Viaje olvidado*. Buenos Aires: Emecé.

----- (2001). El pecado mortal. En *Antología esencial*. Buenos Aires: Emecé.

Pizarnik, A. (2004). Dominios ilícitos. En *Ficciones argentinas. Antología de lecturas críticas*. Buenos Aires: Norma.

Rockwell, E. (2000) La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. DiversCité Langues. En ligne. Vol. V. Recuperado de <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>

Sardi, V. (2011) De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura". En *Revista Texturas*, N° XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe-Argentina.

Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.