

## La fotografía y la poesía en la formación docente: articulaciones posibles en diálogo con la ESI

ANA CAROU; SANTIAGO ABEL; VALERIA SARDI

CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP/CONICET

alc.carou@gmail.com; santiagoabel@conicet.gov.ar; vsardi@fahce.unlp.edu.ar

**Resumen:** Este trabajo recoge algunos avances del proyecto de investigación en curso “Cuerpos sexuados, saberes corporales y afectividades en los vínculos pedagógicos y las prácticas de lectura, escritura y oralidad en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria” (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP), en el cual indagamos sobre los modos en que los cuerpos sexogenerizados se involucran en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Aquí, puntualmente, nos abocaremos al análisis de una serie de propuestas didácticas de profesorxs en formación que cursaron en el 2020 Didáctica de la lengua y la literatura II en el profesorado en Letras de una universidad pública donde se les solicitó que seleccionaran una fotografía y escribieran una consigna para trabajarla de modo articulado con un poema de Alejandra Pizarnik. Indagaremos cómo estas propuestas didácticas son atravesadas por las emociones y cuáles son los sentidos fotográficos y literarios que se construyen en relación con ellas en las intervenciones didácticas, ya sea a nivel textual, social y/o sexogenerizado. Asimismo, analizaremos cómo se configuran lecturas instituidas en relación con el texto literario y la poesía como género emotivo que replica la construcción canónica e histórica de este género literario en la disciplina escolar Lengua y Literatura.

**Palabras clave:** fotografía – literatura – ESI – formación docente

El género poesía ha sido, históricamente, esquivo a la formación docente en Letras y la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. Una de las creencias más fuertes que circulan entre docentes de Letras es que es difícil, que “lxs chicxs no se enganchan” y que, como en la formación docente no se lee poesía, es complicado abordarla en la escuela secundaria. Sin embargo, más allá de este estado de cosas, la enseñanza de la poesía tiene una larga tradición en la escuela argentina, que se remonta a fines del siglo XIX con el nacimiento de los colegios nacionales y de la disciplina escolar Lengua y Literatura. En los inicios de la configuración disciplinar, ya está presente —junto con Oratoria y Literatura y ejercicios de composición— la Poesía. Luego, en 1884 con la reforma Wilde, hace su aparición la materia “Literatura Preceptiva” que tiene como autor a Calixto Oyuela, pedagogo y literato, que propone explícitamente la enseñanza de la poesía, la versificación, la poesía lírica, épica y dramática desde un análisis retórico y donde se asume la supremacía de la poesía lírica —como expresión más clara de la norma lingüística— y de la literatura española. Asimismo, la enseñanza de la poesía se nutre de la tradición romántica y de la configuración de un aparato interpretativo que opera de modo mimético, es decir, el yo poético se lee en clave biográfica, como expresión de las vivencias y sentimientos de lxs autorxs. Esta tradición fundante recorre todo el siglo XX y, aún hoy sigue estando vigente en las escuelas argentinas y en las propuestas didácticas de los libros de textos y materiales didácticos de amplia circulación, aunque, entre intersticios, también se constituyen alternativas

pedagógicas (Puiggrós, 1990) que buscan construir otros modos de abordar la poesía en las aulas y promover otros modos de leer –y escribir– poesía en las clases de Lengua y Literatura.

La formación docente —tanto en el ámbito universitario como en los institutos de formación docente— no es ajena a esta tradición; se lee poca poesía y cuando se lee, se la aborda en esta clave, o bien, en una operación de “excavación o vivisección” (Sontag, 1996) para dar cuenta de ciertos procedimientos, recursos o estéticas de la teoría literaria; o, también, reproducir los discursos de la crítica literaria hegemónica. A su vez, el canon académico incluye algunxs poetas en las materias del plan de estudios de la carrera de Letras, pero, fundamentalmente, los textos poéticos aparecen como un contenido aislado en una unidad del programa y se privilegia la lectura de escritores varones cis —con algunas escasas excepciones de escritoras mujeres—.

En la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II se trabaja el género poesía, en distintas ocasiones, para problematizar la construcción del objeto de enseñanza, los modos de leer y el abordaje de la enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género. A su vez, a partir de la profundización de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente en Letras que se desarrolla en esta asignatura, se problematiza cómo desde la enseñanza de la poesía se pueden proponer otros modos de leer que incluyan una mirada sexo-generizada del texto literario que dé cuenta de la dimensión afectiva, emocional, sensible y corporeizada de la lectura (Carou y Martín Pozzi, 2017; Sardi, 2019) a contrapelo de una tradición fuertemente masculinista de la teoría literaria que apuesta a una lectura distanciada y ascética.

En el marco de esta materia —durante el año 2020— se les propuso a lxs estudiantes que resolvieran una consigna que solicitaba seleccionar una fotografía, de una serie propuesta donde se incluyó una foto de Tina Modotti, una de Adriana Lestido y una de Shirin Neshat, y escribir una consigna para trabajarla de modo articulado con el poema “La jaula” de Alejandra Pizarnik.<sup>1</sup>

En esta instancia formativa relevamos distintos aspectos a analizar en relación a cómo lxs profesorxs en formación elaboraron propuestas didácticas atravesadas por la dimensión de las emociones (Ahmed, 2015) y cómo se presentan tensiones entre lecturas instituidas y modos alternativos de leer. Por un lado, nos encontramos con la reproducción de la tradición de la enseñanza de la poesía que la considera un “género emotivo” —a decir de una profesora en formación—; es decir, como aparece de manera recurrente, se toma al yo poético en clave romántica y desde la representación de las “bellas letras”, por ejemplo, una estudiante explica que el sujeto poético es “un método que utiliza la autora para expresarse a través de su obra literaria”. En este sentido, hay una reiteración en las intervenciones didácticas de leer el género poético focalizando en los sentimientos del yo poético y en las emociones de lxs estudiantes lectorxs. Esta priorización de los sentimientos y emociones de lxs lectorxs puede ser enriquecida

---

<sup>1</sup> Se propusieron una fotografía de Tina Modotti titulada “Manos de titiritero” (1920), una de Adriana Lestido tomada de su serie *Mujeres presas* (<http://www.adrianalestido.com.ar/fotografias/adriana-lestido-mujeres-presas-16.jpg>) y una de Shirin Neshat de su serie *Mujeres de Allah* ([https://emmatrinidad.files.wordpress.com/2018/05/10-shirin-neshat\\_women-of-allah.jpeg](https://emmatrinidad.files.wordpress.com/2018/05/10-shirin-neshat_women-of-allah.jpeg))

por una intervención didáctica en clave de ESI con perspectiva de género y de derechos que aborda la literatura como un discurso polisémico y, desde allí, promueve la construcción de una voz propia (Sardi, 2013) de lxs sujetxs, en tanto busca problematizar cómo lxs estudiantes leen desde sus propias experiencias afectivas, sensibles, emocionales, vitales y sexogenerizadas y, desde allí, construyen una enunciación singular. En otras palabras, se trata de proponer la enseñanza de la literatura desde la dimensión personal y subjetiva de lxs estudiantes en tanto “trabajo de validación (...) de la trama de producción sociohistórica de la experiencia, los sentimientos y los deseos” (Báez y otrxs, 2017:32). Asimismo, el conocimiento literario puede funcionar, en términos de Carou y Martín Pozzi (2017), como “un espacio para la reflexión acerca de la diversidad de expresiones afectivas y, en ese sentido, (...) reforzar los vínculos con la literatura como vías para descubrir esos múltiples modos de expresión en torno a los cuerpos y las emociones” (49).

De manera paradójica, en las propuestas didácticas se presentan sentidos instituidos en torno a la lectura del texto literario que hace que, en algunos casos, lxs profesorxs en formación establecen un modo de leer correcto o ciertos significados establecidos para leer el poema “La jaula” como, por ejemplo, “el afuera, el sol y la libertad” o “el adentro y la oscuridad, lo intangible y la muerte”; o bien, a través de preguntas como “¿Hay algo en el clima del poema que te sugiera la idea de encierro o de falta de libertad?”; o también, como presenta otrx profesora en formación se trataría de pensar “qué temas tratan cada una de las creaciones, enfocándonos en el tema del encierro”. De allí que se observa una ruptura respecto de la lectura subjetiva en clave emocional a partir de la construcción de hipótesis de lectura de lxs profesorxs en formación que se instauran como hegemónicas y que en esa operación obturan la posibilidad de leer el texto y su articulación con la fotografía de maneras inesperadas, disruptivas o impertinentes. Se universaliza la lectura de lxs docentes como lectura correcta y se instala una “binarización de la lectura” (Sardi, 2019: 17) que establece cuáles son legítimas y cuáles ilegítimas. De ese modo, se cancelan otras posibilidades interpretativas que puedan surgir en la clase. Asimismo, al momento de analizar el texto literario, luego de un acercamiento desde la dimensión sensible, se vuelve a una tradición académica de análisis formal, de la métrica, la versificación y los tropos. ¿Por qué lxs profesorxs en formación se vuelcan a un análisis literario donde se priorizan los saberes teóricos por sobre los saberes de género anclados en la dimensión sensible y emocional? Acaso, este abordaje teórico esté asociado a una visión intelectualista y especializada de la lectura literaria –vinculada con el hiato entre razón y emoción– que constituyó una tradición de enseñanza de la literatura en la universidad, desde el pensamiento occidental y la matriz colonial, que instituyó “un viraje hacia la descorporeización y des-sexualización (Lopes Louro, 1999) de la experiencia lectora desde las teorías de la lectura hegemónicas que, de ese modo, invisibilizaron lectorxs y modos de leer plurales (Palermo, 2014) donde la dimensión afectiva, sensible y emocional tenía lugar, por considerarlos no legitimados o minoritarios” (Sardi, 2019: 18).

La irrupción de la ESI como epistemología que propone una ruptura respecto de la construcción dominante de los saberes en tanto explicita su sexuación y

generización, nos obliga a revisar los modos en que se constituye el campo disciplinar de la literatura en la formación docente universitaria que está históricamente marcada por una matriz fuertemente enciclopedista, androcéntrica y teoricista. En este sentido, lo relevado en la muestra que analizamos en este trabajo presenta, una vez más, la urgencia de profundizar y conmover el currículum universitario, es decir, “hacer queering el currículum” (Lopes Louro, 2012), desestabilizarlo, salir de las lógicas instituidas y familiares, para proponer una mirada problematizadora de ciertos *habitus* universitarios donde las emociones y las sensibilidades son negadas, ocultadas o silenciadas para que salgan a la luz y sean visibilizadas como saberes rigurosos, científicos y legítimos. En otras palabras, como decíamos en otro lugar (Abel, Carou y Sardi, 2020), “si la irrupción de un elemento externo (...) aparece y nos obliga a revisar los límites de una categoría, inclusive a construir categorías nuevas, bienvenido sea, estaremos haciendo ciencia, ciencia literaria” (58).

La consigna de trabajo con lo fotográfico propuesta a lxs profesores en formación apuntó, en un sentido, a abordar este propósito de desestabilizar el currículum para darle entrada a otras lógicas didácticas y epistemológicas que reconozcan las dimensiones de lo sensible, de las emociones, de lo sexogenérico como saberes legítimos. De esta manera, nos interesa relevar los modos en que lxs profesores en formación piensan el uso de la fotografía en las propuestas didácticas que elaboraron para imaginar las prácticas de escritura, lectura y oralidad en la escuela secundaria y, con relación a esto, de qué manera lo sensible y lo emocional aparecen como dimensiones reconocidas a partir del abordaje didáctico de lo fotográfico en su articulación con lo literario.

En el análisis de las propuestas, encontramos algunas donde se hace intervenir a las fotografías como puentes para abordar la dimensión de las emociones desde el trabajo con los saberes literarios. En estas propuestas, a partir de consignas de lectura y de escritura, se exhorta a lxs estudiantes a expresar los sentimientos y los deseos de las personas retratadas en las fotografías para, a partir de allí, organizar el trabajo con el poema de Pizarnik. Se trata de propuestas donde se apunta al registro de las experiencias emocionales de las personas retratadas desde el lugar de empatía: encontramos, por un lado, consignas de escritura que proponen la construcción de una voz poética asociada a la persona fotografiada que sea capaz de expresar sus deseos y emociones y, por otro lado, consignas de lectura donde se busca indagar sobre los sentimientos de la voz poética también identificado con las personas retratadas en las fotografías. Además, encontramos propuestas donde lxs profesores en formación apuntan a indagar sobre la dimensión de las emociones, pero haciendo hincapié en los sentimientos que provocan las fotografías, en las sensaciones que transmiten y en los efectos que puedan tener sobre lxs estudiantes, así como también sobre los recuerdos que les generan.

Observamos, entonces, que la fotografía funciona como una especie de itinerario a través del cual se puede habilitar la exploración de las emociones y de las dimensiones de lo cotidiano y lo experiencial desde los saberes literarios. Es decir, el uso de la fotografía como recurso para la enseñanza de la lengua y la literatura se presenta

como un aporte a la hora de hacer efectivos modos de leer y de escribir literatura que estén atravesados por dimensiones históricamente silenciadas desde los modelos epistemológicos hegemónicos, pero que son fundamentales y muy significativas para el abordaje de los saberes lingüístico-literarios en las aulas de la escuela secundaria.

Un segundo aspecto interesante que registramos sobre el uso de la fotografía en las propuestas de lxs profesores en formación tiene que ver con el propósito de —como dice una profesora en formación— “establecer puentes entre palabras e imágenes”. Es decir, que identificamos el trabajo con los saberes disciplinares desde un abordaje didáctico de tipo comparativo donde la imagen fotográfica es entendida como aclaración visual del texto escrito. Así, vemos cómo, en estas propuestas, se reproduce el uso de la fotografía que tradicionalmente se propone desde la enseñanza de la lengua y la literatura donde se valora a las imágenes, principalmente, como fuente complementaria de información y desde una función ilustrativa de lo verbal (Cruder, 2008).

Este modo de entender a las imágenes en su relación con lo textual se corresponde con el modo de leerlas/mirarlas. En estas propuestas, las imágenes fotográficas se abordan desde un paradigma formalista que fundamenta la idea de la fotografía como un código que, al igual que el lenguaje poético, puede ser susceptible de análisis semiológico (Barthes, 1970). De esta manera, como identificamos respecto del lenguaje poético, aquí también se propone un análisis formal asociado a una tradición academicista para dilucidar el significado de las fotografías: qué significados connotan los objetos presentes en las imágenes, qué simbolizan el blanco y el negro, de qué modo está organizada la composición de la imagen, cómo es la pose de lxs sujetxs, entre otras cuestiones. Aquí, entonces, observamos que se apunta a reconstruir el contexto de la fotografía (Berger, 2013) recuperando la dimensión de las emociones, pero a través de un análisis formalista que privilegia la observación de los elementos estructurales de la fotografía y —como sostiene una profesora en formación— de los “aspectos técnicos”. De esta manera, identificamos una especie de solapamiento entre un marco teórico formalista, que se corresponde con la matriz hegemónica que atraviesa la formación docente universitaria en Letras (Sardi, 2020) y, como veíamos previamente, un marco teórico que hace foco sobre la dimensión sexogenerizada y corporeizada del texto poético a través de las imágenes fotográficas.

A partir del registro de esta convivencia entre paradigmas teóricos hegemónicos y un modelo epistemológico generizado que recupera las dimensiones sensible y emocional de los saberes, nos preguntamos ¿cómo continuar trabajando desde la formación docente sobre un uso didáctico de la fotografía que favorezca la exploración de las emociones, lo sensible y afectivo en las prácticas de escritura, lectura y oralidad? También, con relación a esto, ¿cómo profundizar, desde la formación, los modos de leer las imágenes fotográficas por fuera del paradigma hegemónico formalista, pero aún articuladas con el campo disciplinar? ¿Cómo explorar las dimensiones sensorial y emocional a partir de esta interseccionalidad?

Una posible respuesta tiene que ver con el abordaje de la fotografía desde propuestas didácticas que registren los diferentes modos en los cuales la imagen fotográfica y el texto verbal pueden establecer interseccionalidades. Como explica W. J. T. Mitchell

(2018), las articulaciones entre texto e imagen son complejas y no pueden reducirse a un método comparativo. En este sentido, nos interesa indagar sobre la potencia de un uso didáctico de la fotografía (Carou, 2018) que aborde la construcción de los saberes de la lengua y la literatura desde una forma de trabajo alternativa (Sekula, 2004) que entienda las articulaciones entre lo literario y lo fotográfico como un tramado por fuera de la idea de que la imagen es prueba, explicación o tautología visual del texto escrito. Así, nos interesa pensar en la fotografía como un objeto que en su uso didáctico no interviene para explicar, repetir o ilustrar los sentidos de un texto, sino que forma parte de una narrativa más amplia y que, de esta manera, puede aportar otros sentidos asociados a los imaginarios fotográficos (Frizot, 2009) de lxs sujetos: a sus recuerdos, sus emociones e ideas referidas a lo fotográfico que tienen que ver con la técnica pero, fundamentalmente, con las imágenes que han visto a lo largo de sus vidas y con los regímenes escópicos (Castillo, 2020) que regulan sus modos de ver.

Creemos que la fotografía entendida como fuente de emociones y en “su capacidad para sugerir (...) las más íntimas variaciones de los sentimientos personales” (Frizot, 2009: 48) puede, entonces, conformarse como un aporte para “extrañar” (Lopes Louro, 2012) los marcos epistémicos que desestiman las emociones en tanto saberes legítimos abonando a una didáctica de la lengua y la literatura que, desde la formación docente universitaria, pueda abrir la mirada hacia una perspectiva sexogenerizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

## **Cuerpos afectados por poesía y fotografías**

Nos interesa reflexionar sobre el lugar que ocuparon las emociones en las diferentes respuestas que compartieron lxs profesorxs en formación en el foro de esta clase. Durante el desarrollo de la cursada se trabajan los saberes de la lengua y la literatura como saberes plurales, locales, diversos, otros (Palermo, 2014). Esta perspectiva invita a que las emociones se entiendan como experiencias corporales en las propuestas de lxs profesorxs en formación.

Las indagaciones acerca de las emociones aparecen direccionadas: en algunos casos hacia las fotografías, en otros hacia lxs lectorxs y, en mayor número hacia la poesía. La mayoría de las consignas se estructuraron en dos momentos: una parte oral y una segunda parte en la que se proponía una consigna de escritura. Observamos que en la parte oral se interpela a las emociones mayoritariamente: “¿Qué emociones les transmite a ustedes como lectores?”, “Entre todos, anotar (en pocas palabras) las emociones, sentimientos, actitudes, suposiciones, etc.”, “¿podrían señalar algunos versos en los que vean una expresión de esos sentimientos?”. En estas preguntas las emociones aparecen de forma descriptiva, buscando que se las enumere en lugar de constituir las como herramientas de análisis. De esta forma, se propone preguntar qué emociones aparecen, en lugar de indagar los modos y las formas en los que aparece una emoción que les interese profundizar. ¿Qué implica indagar sobre las emociones en relación con una poesía y a una fotografía sin considerar los cuerpos? Destacamos

la siguiente consigna de escritura: “Escribe un poema alegórico que asocie una imagen a uno de los siguientes conceptos abstractos: - La amistad / El miedo / La libertad.” Si bien el saber literario que aparece destacado es la alegoría como forma poética, el miedo como una emoción aparece como un concepto a ser abordado. Por otra parte, en esta consigna, si bien se dan opciones, también se establecen emociones o experiencias que están ligadas a la interpretación de quien arma la propuesta didáctica, sin contemplar que la imagen puede generar múltiples efectos y connotaciones.

Entendemos a las emociones como una relación entre los cuerpos. De esta forma, las indagaciones sobre emociones se inscriben en el campo de la lectura como una experiencia corporal en el marco de “perspectivas teóricas que se proponen poner en el centro la dimensión corporal de la lectura y la relación afectiva de lxs lectorxs cuando leen” (Sardi 2019: 21). El desafío didáctico al que se enfrentan lxs profesorxs en formación apunta a cómo trabajarlas. En una de estas propuestas se señala que la “discusión del poema implicaría hablar acerca de la tristeza, el aislamiento, la inaccesibilidad al otro, la soledad o tópicos similares expresados” dando cuando de la necesidad de profundizar estos conceptos. La tristeza ya no aparece como una emoción que emerge de un texto, sino como un concepto teórico a problematizar. Hablar acerca de la tristeza implica no solo definirla, sino pensarla como una “política afectiva” (Ahmed, 2015: 108). Es decir, como una forma de definir cuerpos, pensando en cuáles son las corporalidades afectadas por la tristeza y por qué. Justamente esta propuesta didáctica focaliza la pregunta acerca de la tristeza en el poema de Pizarnik y no en la fotografía de Adriana Lestido. Entendiendo a las emociones desde las corporalidades, damos cuenta de la dimensión política y generizada en tanto por lo menos dos de las tres fotografías trabajadas aparecen cuerpos femeninos. La serie de la fotógrafa Adriana Lestido se llama “Mujeres presas” pero no se indaga sobre las mujeres ni en las fotografías ni en la poesía. En el único caso en que se menciona a las mujeres es en relación con la fotografía de Shirin Neshat, pero para hablar del uso del hijab y no de los cuerpos o las emociones.

## **Algunas conclusiones**

El análisis de la muestra considerada en este trabajo, como parte de los avances del proyecto de investigación “Cuerpos sexuados, saberes corporales y afectividades en los vínculos pedagógicos y las prácticas de lectura, escritura y oralidad en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria”, nos permite presentar algunas conjeturas posibles acerca de cómo en la formación docente en Letras universitaria sigue siendo recurrente la matriz de descorporeización y des-sexualización en la enseñanza y en los vínculos con los saberes disciplinares considerados legítimos y rigurosos. Pareciera ser que la dimensión sensible y de las emociones solo puede formar parte de las experiencias asociadas a las artes, como la fotografía, pero no en relación con un cuerpo de conocimientos disciplinar que sigue atravesado por el rasero enciclopedista, teórico y androcéntrico. Es decir, está habilitado en relación con la

expresión oral de ciertas lecturas, hipótesis o comentarios en torno al texto literario, pero, cuando se trata de teorizar o escribir, esas dimensiones son invisibilizadas y negadas.

Por otro lado, podemos advertir cómo en el análisis de lo artístico —de lo fotográfico— también interviene un modelo teórico legitimado por la tradición teórica académica y escolar. Es decir que, si bien la intervención de la disciplina artística/fotográfica favorece el reconocimiento de la dimensión sensible y de las emociones como saberes legítimos, los saberes de lo fotográfico también se encuentran atravesados por un modelo epistemológico obturador de modos alternativos de leer, de escribir y de construir el conocimiento desde la articulación entre lo visual y lo verbal.

En este sentido, entonces, nos preguntamos: ¿cómo articular los saberes disciplinares con los saberes sensibles en la formación docente en Letras? ¿Cómo dar lugar a un currículum donde la literatura sea considerada un arte en un diálogo con las artes visuales que exceda el estatuto indicial de las imágenes y su carácter subsidiario respecto de lo literario? ¿Cómo pensar modos de intervención didáctica desde esta interseccionalidad donde se amplíe la noción de saberes disciplinares y se abandone el carácter dogmático de las disciplinas?

A su vez, como venimos proponiendo en distintas instancias académicas, es urgente la implementación de la ESI en la formación docente en Letras en tanto y en cuanto posibilita la reflexión sobre las emociones, las experiencias sensibles, los sentimientos, los afectos en vinculación con los saberes disciplinares. Es decir, abordar la ESI en la universidad es una forma posible de comenzar a desnaturalizar ciertos modos instituidos de relacionarse con los saberes y lxs sujetxs, así como también de promover la formación de docentes que consideren los conocimientos desde una perspectiva plural, sexogenerizada y corporeizada.

## Referencias Bibliográficas

- Abel, S. *et al.* (2020). “Escritura de las prácticas y géneros disruptivos”, en Sardi, Valeria (coord.), *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*. Buenos Aires: GEU.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM-PUEG.
- Báez, J. *et al.* (2017). “Generizando” la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula. Santa Fe: Homo Sapiens ediciones.
- Barthes, R. (1970). *La semiología*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Berger, J. (2013): “Usos de la fotografía” en *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Carou, A. (2018): “‘Ahora en este espejo roto...’: inscripciones/imágenes del ‘yo’ femenino en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria”, en *Actas del V Jornadas*. Ensenada: UNLP, FaHCE, CInIG. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- 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. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- Castillo, A. (2021). *Adicta imagen*. Buenos Aires: La Cebra.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de textos*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico. De la Representación a la Recepción*. Barcelona: Paidós.
- Frizot, M. (2009). *El imaginario fotográfico*. México: Serieve.
- hooks, b. (2016). “Eros, erotismo y proceso pedagógico”, en AAVV, *Pedagogías transgresoras*. (Traducción de Deborah Britzman). Córdoba: Bocavulvaria ediciones.
- Lopes Louro, G. (2012). “Extrañar el currículum”, en Spadaro, M. C. (comp.) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp: 109-120.
- Mitchell, W. J. T. (2018). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Palermo, Z. (ed.) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo*. Buenos Aires: Galerna.
- Sardi, V. (2020). “Cuerpos sexo-generizados y prácticas de lectura en la formación docente en Letras”, en *Revista entramados*. Vol. 7, Nº 8. (julio – diciembre). Mar del Plata: 121-134. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4561/4810>
- (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. Buenos Aires: GEU.
- (2017). (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI*. La Plata: Edulp. Disponible en línea: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- (2013). “Las huellas de la voz propia”, en Bollini, R. y Sardi, V. *Cartografías de la palabra*. Buenos Aires: La Crujía.
- (2010). *El desconcierto de la interpretación*. Santa Fe: UNL.
- Sekula, A. (2004). “Desmantelar la modernidad, reinventar el documental. Notas para una política de la representación”, en Ribalta, J. (ed.) *Efecto real. Debates posmodernos sobre la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.