



Conversaciones pedagógicas y políticas educativas entre (contra)visualidades y prácticas. Entrevista a Inés Dussel

 Ornela Barone Zallocco

obaronezallocco@gmail.com

Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y

Culturas (ISTeC), Universidad Nacional de Mar del

Plata / CONICET / ReVLat, Argentina

 Verónica Capasso

capasso.veronica@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias

Sociales (UNLP - CONICET), Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad

Nacional de La Plata / ReVLat, Argentina

Cita sugerida: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2024).

Conversaciones pedagógicas y políticas educativas entre

(contra)visualidades y prácticas. Entrevista a Inés Dussel.

Sociohistórica, 53, e230. <https://doi.org/10.24215/18521606e230>

Inés Dussel es Licenciada en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Hizo su maestría en Ciencias Sociales en FLACSO/ Argentina y su doctorado en la Universidad de Wisconsin- Madison. Entre los años 2001 y 2008 dirigió el Área Educación de FLACSO/ Argentina, donde coordinó varios proyectos de investigación, de formación docente y de producción de materiales didácticos sobre desigualdad y educación y sobre nuevas tecnologías en las aulas. Fue becaria de la Fundación Spencer (USA), DAAD y Georg-Eckert Institute (Alemania), CNPq (Brasil) y Universidad de Buenos Aires (Argentina). Obtuvo la Beca Dyason de la Universidad de Melbourne para realizar una estancia académica en Australia en 2014. En 2018 obtuvo el Premio Alexander von Humboldt a su trayectoria académica, otorgado por la Humboldt Stiftung de Alemania.

Esta entrevista recupera algunos de los temas e intercambios realizados durante el Coloquio Cultura Visual y pedagogías de la imagen, organizado por la Dra. Dussel, el 19 de septiembre de 2023 en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav, México). Unos días después, nos encontramos con Inés en un café de Coyoacán y nos propusimos conversar acerca de las visualidades y su relación con la educación, con las tecnologías digitales y la inteligencia



artificial y las metodologías de trabajo con imágenes. También le propusimos preguntas desde cuatro imágenes que, a nuestro criterio (est)ético-político, son referencias interesantes de la contravisualidad.

Quisiéramos comenzar por preguntarte, ¿desde qué categorías teóricas podrías interpretar las tensiones entre las políticas educativas, las posturas ético-políticas de lxs docentes y la crisis de los grandes relatos? Pensamos específicamente en relación a las visualidades decoloniales, cuir y transfeministas.

Es una pregunta difícil, porque no sé si hay y no sé si hace falta tampoco tener una categoría teórica que articule todo eso. Me parece que la cuestión de las visualidades apunta a pensar epistemológica, ética y pedagógicamente cuáles son las posiciones que construimos, qué formas, qué contenidos usamos, pero no sé si hay un eje que articule claramente políticas públicas con posturas ético-políticas y, por otro lado, la crisis de los grandes relatos. En mi opinión, esto apunta más a un debate político epistemológico respecto a qué sentidos construimos del mundo.

Me parece que, para abordar la pregunta, diferenciaría algunas escalas, porque son un poco distintas. En todo caso, las perspectivas feministas y decoloniales ayudan a plantear la pluralidad, un trabajo con las diferencias, pero ese trabajo no busca homogeneizar, aunque, en mi opinión, sí habría que pensar en cómo se construye algo de lo común después de la afirmación de la pluralidad. Es decir, y en línea con algo de lo que plantean Bruno Latour, Laurent Berlant o Judith Butler desde distintos lugares, también hay que buscar algún horizonte de referencias comunes, alguna infraestructura de lo común porque, al final, si vivimos y morimos en este territorio compartido, si respiramos el mismo aire, hay algo que tenemos que pensar juntxs. Comunes no quiere decir homogéneas, no quiere decir que no se revisen periódicamente, pero, en todo caso, me parece que construir un mundo común es un elemento importante.

En eso hay escalas distintas. Una cosa es lo que aporta la política pública, que tiene sus posibilidades, aunque también tiene sus límites. Por otro lado, las posturas ético-políticas de lxs docentes son un aspecto importante pero ahí también tenemos que abrazar un cierto pluralismo en el cual respetemos posiciones distintas, no equivalentes. De nuevo, podemos estar de acuerdo en que debería haber una base común para sostener el mundo en común, por ejemplo, en defender los derechos humanos, aunque ahí se abre el problema de qué entendemos por derechos humanos y qué entendemos por decolonización. Estos son elementos importantes a tener en cuenta. Hace poco estuve en un panel sobre descolonización de la enseñanza de la historia en África y había un debate entre colegas africanos respecto a qué se hace con la herencia colonial: si se la rechaza en bloque, si se toman ciertas cosas, qué quiere decir construir una imagen de una perspectiva propia, etc. Había quienes hablaban de una conciencia histórica africana y otrxs lxs respondían que de ese modo se está reivindicando, de nuevo, este panafricanismo, un poco hegeliano, de reinstalar una conciencia ahistórica o pre-histórica. Algunxs reivindicaban la tradición política de los reinos africanos y otrxs decían que fueron muy antidemocráticos. Todo ese debate es fundamental, es muy valioso y creo que hay que sostenerlo en esa búsqueda de decolonizar nuestras miradas y también pensar un feminismo mucho más abierto y más plural.

Recuperando esta propuesta de la decolonización de las miradas, en el Coloquio que compartimos en el DIE CINVESTAV acerca de la Cultura Visual y las pedagogías de la imagen, se presentaron trabajos que hicieron referencia a la necesidad de comprender e indagar en narrativas desde otros regímenes escópicos. Al respecto vos hablaste de las metodologías oblicuas para acceder o entrar a relatos, ¿podrías desarrollarlas?

Lo oblicuo tiene que ver con entrar menos de frente. En parte tiene que ver con una idea que tomo de Slavoj Žižek, que escribió el libro *Looking awry*, donde juega con el “verse mal” pero también con el “mirar mal” como postura teórico-metodológica. Una especie de defensa de la mirada torcida. En mi apropiación “libre”, podríamos decir, esta idea me sirve para pensar que hay cosas o temas que requieren una entrada diferente, una entrada que no sea tan literal o de frente o de lleno, sino una entrada que permita también otras posiciones. Por ejemplo, en la investigación, podemos pensar en metodologías que habiliten posiciones distintas para quienes son entrevistadxs, para quienes son observadxs. En ese sentido, para mí lo oblicuo tiene que ver con hacer lugar a algo que construya una relación diferente. No me animo a decir horizontal, porque no estoy muy convencida de que la investigación pueda serlo del todo, aunque no me parece mal como horizonte o aspiración de una ética de la investigación que no se sienta cómoda en las jerarquías, en las relaciones de poder entre investigadorxs e investigadxs. Pero por supuesto hay una relación de poder asimétrica entre quien investiga y quien es investigadx, porque cuando investigás, delimitás preguntas, delimitás un objeto, y después vas a hacer algo con eso que te dicen o con lo que registraste. El desafío es la responsabilidad ética y política respecto a eso, porque no da lo mismo que lo hagas de una manera u otra.

Lo oblicuo es una perspectiva que me resulta importante cuando se trata de temas traumáticos o cuestiones que suponen que la gente se exponga mucho y me parece que la búsqueda desde nuestros dispositivos de investigación es cómo hacer una entrada que sea menos literal, menos de frente. Por ejemplo, las investigaciones que hizo Federico Williams sobre las experiencias de infancias migrantes en albergues en la ciudad de México tuvieron entrevistas y observaciones, pero después decidimos ir por el lado de dibujos, de narrativas sobre la experiencia de migrar, y terminamos proponiendo un taller de historietas que daba otra libertad a lxs chicxs para decir lo que querían decir. La consigna de trabajo planteó que la historia que contasen no tenía que ser necesariamente una experiencia suya, sino que puede ser algo que oyeron o algo que saben que sucedió. Muchxs chicxs eligieron representar sus historias con animales y hacían historias de animales.

Entonces, una metodología oblicua tiene que ver con entender las relaciones de poder dentro de la investigación, con tratar, en la medida de lo posible, de que eso no pese tanto en la producción de registros o que, en todo caso, esa producción permita opciones a quien es entrevistadx o encuestadx de elegir de qué habla y cómo habla. Hay otra cosa que es cómo se trabajan los discursos, porque ahí también lo oblicuo tiene que ver, recuperando la línea de Leonor Arfuch, con no tomar el relato de manera literal, en el sentido de que escuchás los silencios, los énfasis, las dudas, las ambivalencias. Partimos de la idea que no hay una voz pura e incontaminada, de que la palabra nunca es plena, de que siempre hay sombras. La mirada oblicua es reconocer esto.

Quizá ahí el término de las actancias que propone Karen Barad es interesante, no pensar que la persona entrevistada va a responder siempre igual, sino considerar que tiene su subjetividad, sus días, su cotidianidad, que influyen un montón de factores, ¿no?

Sí, indudablemente, siempre la entrevista es una situación y, en parte, también por eso creo que hay que cuidar bastante la interpretación. Al mismo tiempo lo que te dicen hay que tomárselo en serio y la ética tiene que ver con hacerle justicia a eso que me dicen, pero hacerle justicia es un trabajo que va más allá de repetir literalmente lo que me dijeron. Este es un tema complejo y habría que introducir varios matices en relación a la concepción del lenguaje, la investigación, la subjetividad. Estas serían unas primeras ideas para intentar responder la pregunta de ustedes.

En el Coloquio en la intervención de Ornela acerca de las imágenes íntimas del ciclo menstrual, te preguntaste si es necesario mostrar todo, ¿qué consideraciones (est)ético, políticas son necesarias para la construcción del régimen de visibilidad/invisibilidad?

Ahí quizás la pregunta que me aparecía es en el marco de lo que varios autores llaman un régimen visual obscuro o excesivo que apuesta mucho a mostrarlo todo o, como dice Ana Abramowski, este imperativo de que hay que mostrarlo todo. Por ejemplo, en la tesis de Valentina Arias en la Universidad de Cuyo, que co-dirigí con Roberto Follari, Valentina trabajó el sexting y las imágenes altamente sexualizadas que mandan sobre todo mujeres. Allí aparecía algo respecto de qué se muestra, cómo se muestra, qué usos tiene eso que se muestra. Por supuesto que las imágenes sexualizadas, o podemos incluso decir las imágenes pornográficas, no se inventan ahora con las plataformas digitales, sino que tienen larga historia. Hay distintas maneras de mostrar el erotismo, la sexualidad y una forma muy fuerte en la actualidad es la pornografía. Creo que la pornografía tiene que ver con ese régimen del exceso y no lo pienso como una categoría moral, sino con idea de que hay otras fronteras entre lo íntimo y lo que se publica, o lo íntimo y lo público. Por supuesto, esas fronteras estuvieron siempre históricamente construidas. El punto respecto de este régimen visual es que opera por exceso y no por sustracción, una idea de, entre otros, Georges Didi-Huberman, en un libro sobre la obra del artista visual chileno Alfredo Jaar que se llama *La política de las imágenes*. Entonces, todo está en la red y no solo todo es mostrable, sino que hay una especie de imperativo de que hay que mostrarlo, a lo que se suma el ideal de la transparencia, de que lo virtuoso es mostrarlo todo. Por supuesto, no está todo en la red y sabemos muy bien que no se muestra todo, pero hay un exceso de imágenes en el régimen visual actual que hace que las cosas se pierdan, o que pierdan su poder de conmovernos porque estamos inundados de ciertas imágenes, por ejemplo, imágenes de sufrimiento.

En ese marco, me pregunto también cómo operan nuestras viejas consignas de que hay que terminar con la represión sexual y hay que mostrar el cuerpo desnudo, cómo opera el cuerpo desnudo, cómo opera la imagen de la sangre menstrual, en un contexto en el cual hay un montón de sangre y hay un montón de cuerpos desnudos; las más de las veces, son la regla y no la excepción. Entonces, me hago la pregunta de cómo no contribuir a ese régimen, al mismo tiempo que no habría que dejar de denunciar aquello que se silencia o se invisibiliza. Para pensar qué hacer con esto, me ayuda la acción de distintos artistas visuales que trabajan cómo hacer ver imágenes del horror o de la violencia, que me parece que exigen un cuidado distinto si es que queremos sustraernos del régimen de lo obscuro. Entonces hay que pensar cómo hacer ver otra cosa desde otro lugar. El problema con el exceso es que al final no ves nada, hay una banalización de muchas imágenes y hay también un gesto de decir “ay qué barbaridad”, y seguir de largo.

¿Y cuál crees que es el lugar de la pedagogía?

Para mí, la pedagogía tiene que incomodar, no sé si todo el tiempo porque se vuelve muy incómoda (dice sonriendo) y, en ese caso, no habría diferencia y termina hartando, o termina siendo una pose. Si bien tiene que producir una cierta interrupción, ayudar a detenerse, mirar de otro modo, pensaría qué incomodidad queremos producir y, por ahí, buscaría acotarla. Tiene que haber una decisión pedagógica de invitar a mirar algunas cosas, aunque incomoden, pero es necesario que las miremos. En este sentido, el libro de Susan Sontag, *Ante el dolor de los demás*¹, me parece interesante, porque ella dice que hay que preservar estas imágenes del dolor de los demás para una educación política y moral. Señala que, como parte de una cierta madurez o

adulthood intelectual y moral, tenemos que saber lo que los seres humanos somos capaces de hacer y, por eso, hay que mirar ciertas imágenes y aprender de esas imágenes. A eso se suma Didi-Huberman con la idea de que, para saber, hay que imaginarse y que son necesarias imágenes que enseñen sobre ese pasado traumático, por ejemplo, el Holocausto. Entonces, no es que hay que sacar todas las imágenes de la violencia, del horror, sino que hay que pensar bien en el marco de qué dispositivo pedagógico las traemos.

Creo que en el caso de las imágenes del ciclo menstrual no da lo mismo poner el líquido azul que la sangre, como lo hacen en ciertas publicidades y me parece que eso habla de que hay silencios o invisibilidades que van cayendo. Quizás el punto es cómo verlos, porque, creo, la propuesta pedagógica no puede ser la del efecto de shock y después que se arreglen solxs con lo que les provocó lo que vieron. Si queremos educar en otras sensibilidades éticas y estéticas, hay que preocuparse por lo que pasa del otro lado y preparar o cuidar lo que se propone. Es importante hacerse la pregunta de cuánto aportan este tipo de imágenes para conmover o qué se logra con estas imágenes, ya sean del ciclo menstrual o de las discapacidades u otras.

Pero, ¿vos vinculas la crueldad con las imágenes menstruales?

No, para nada. Sin embargo, hay un punto que hay que reconocer que es que estamos inmersxs en un régimen obscuro y que eso plantea otras preguntas sobre lo que se muestra. Mostrar una toalla menstrual con sangre no es un horror ni es violento, pero es algo íntimo que cada quien decide cómo y a quién se lo muestra y ahí planteo la pregunta (pregunto de verdad, no tengo la respuesta), de cuánto visibilizar sin contribuir a un régimen que banaliza, que pone todo en el mismo plano, precisamente para poder sostener que la sangre menstrual no es horrorosa ni es anormal, sino que son procesos que pasan a y por muchos cuerpos. Me parece que es todo un desafío cómo trabajar esto sin caer en la obscenidad o en la sobreexposición y también sin reforzar el pudor o esconder procesos que no hay por qué esconder. Y un último tema: hay que tener en cuenta que, si trabajamos el tema en el aula, hay que cuidar que por ahí hay quienes quieren hablar y mostrar y quienes no quieren hacerlo. Me sale la palabra delicadeza: me parece importante encontrar un tono cuidadoso, delicado, que permita hablar de lo que hay que hablar sin violentar a nadie. Digo violentar y no incomodar: es una conversación que por ahí a algunxs les resulta incómoda, pero habrá que ver cómo transitarla para que tenga lugar.

Volviendo al lugar de la pedagogía y su vinculación con las imágenes en el ámbito escolar, ¿en qué medida las imágenes que circulan en la escuela refieren a temas que interesan e interpelan a lxs estudiantes?

Acá tendría un primer cuidado respecto a qué quiere decir que interpelan o interesan a lxs estudiantes, cómo definimos eso. Hay docentes que usan la lógica de “esto les gusta y esto no”. Quizá hay cosas que hoy no les interesen, pero si se las muestran y las vuelven interesantes, por ahí mañana sí les parecen interesantes. En todo caso, iría más por el lado de la interpelación, aunque qué quiere decir eso y cómo se define es una gran pregunta para el trabajo docente. Retomo a Philippe Meirieu en *Frankenstein Educador*², cuando dice que es importante que nuestros saberes se sometan o pasen por el tamiz de lxs estudiantes. Eso no quiere decir que pasan una encuesta de opinión o de satisfacción sin trabajo pedagógico, es decir, el interés no es un punto de inicio necesariamente, sino es también un punto en el cual ir construyendo intereses. Como dicen también Jan Masschelein y Maarten Simons³, en la escuela se trata de generar una atención sobre el mundo,

un interés por el mundo que va más allá de esto inmediato que vemos. Entonces, en ese sentido, creo que hay que buscar que las imágenes que circulan interesen e interpelen, pero no tomaría el atajo de preguntarles a lxs estudiantes qué quieren y hago lo que quieren, sino que trataría de pensar las propuestas pedagógicas en términos más generales de qué temas hoy les movilizan. Por ejemplo, conozco escuelas que trabajan un poco en esta perspectiva de armar talleres, de escuchar mucho, discutir, y lo que dicen lxs estudiantes de secundaria es que les preocupan temas de género, de salud mental, de ecología. Me parece que se puede partir de eso para decidir qué se trae desde esos hilos, cómo se trabaja en un diálogo intergeneracional, trayendo imágenes que quizás no sean las primeras a las que acceden en las redes sociales. Me parece que ahí está el lugar de la escuela de traer algunas de estas imágenes, ampliar la conversación, los repertorios, las estéticas, también las disposiciones éticas. Creo que ese es el trabajo.

Algunxs autores sostienen que las visualidades se hacen cuerpo en las subjetividades. ¿Qué cuerpos consideras que construyen las visualidades de las escuelas?

Bueno, capaz que también acá otro matiz en relación a la pregunta anterior: ¿qué quiere decir visualidades de las escuelas? ¿Hay una visualidad, una visualidad dominante? ¿Hay visualidades heterogéneas? Me inclino por lo segundo, porque en las investigaciones encontramos algunos patrones, pero también una enorme diversidad en las visualidades de las escuelas y, me parece, no hay que suponer tal homogeneidad, porque no la hay en todos los casos. Somos seres visuales y sensoriales y en ese sentido respondería que sí, que nuestras visualidades se hacen cuerpo en cómo y qué miramos y también en que las imágenes tienen efectos en nuestro vínculo con nuestros cuerpos. Hay muchos aspectos para pensar. En todo caso, quizás, me parece que la pregunta va orientada a pensar qué cuerpos se construyen en las escuelas. Bueno, de nuevo, hay muchos cuerpos. Una podría decir que hay un cuerpo sedentario del estar sentado, uno en movimiento de la educación física, uno de la manifestación o la marcha, digamos más político, no sé, hay varios cuerpos, ¿no? Y me parece que estamos en un momento en que hay también un cuerpo vinculado a lo digital que trae otras cosas a la escuela. Una colega uruguaya, Jimena González, que trabaja estos temas, está viendo cómo entra la corporalidad de los videojuegos en la educación física, los bailes que hacen lxs estudiantes y cómo se mueven, todo eso tiene mucho que ver con los videojuegos. En ese sentido, los cuerpos en la escuela están atravesados también por otras estéticas. Vuelvo a una idea que planteé hace un tiempo, que la tomé de un antropólogo norteamericano, Jan Nespore: las escuelas son espacios precarios y porosos. También a nivel de las tecnologías del cuerpo o de las formas que los cuerpos toman, me parece que hay que pensarlo de manera más precaria y más porosa, más atravesada por múltiples dinámicas. Contra la idea que a veces se tiene de la escuela como una institución que fija muchas cosas, me parece que hay que verla también en movimiento y más heterogénea y más precaria de lo que parece a primera vista.

Respecto de lo digital y las tecnologías y, más específicamente, los celulares, ¿qué podría decirse sobre el uso de celulares en el aula?

Yo creo que los celulares son una tecnología muy difundida y presente en las escuelas y, sobre todo, en el aula. Son tecnologías que concitan la atención, reorganizan la atención hacia las pantallas individuales, hacia pantallas pequeñas, la sacan de trabajos colectivos, de aquella propuesta que tenía la escuela, por ejemplo, a partir de planes de estudio, del curriculum, de libros, de ordenar la atención y el interés sobre el mundo en

torno a ciertos soportes u objetos compartidos. Hace un tiempo escribí un trabajo sobre algunos artefactos escolares como el pizarrón y la ventana y cómo están siendo reemplazados por las pantallas y en el caso del pizarrón analicé cómo era una superficie de atención colectiva que está cayendo en desuso. En algunas investigaciones encontramos que ahora en escuelas se usan mucho menos los pizarrones, se usan las pantallas y, muchas veces, se usan más las pantallas individuales que las colectivas. En ese sentido, ahí creo que hay un tema respecto de la posibilidad de la escuela de seguir siendo un espacio de trabajo sobre lo común, de seguir generando propuestas que inviten a una atención colectiva y que permitan dialogar, conversar o expandir aquello que unx ve y siente en torno a ciertas imágenes, no quedárselo para unx mismx, sino también poder compartirlo. Ahí, la cuestión de ver en conjunto, de conversar sobre lo que se ve y lo que se siente, lo que se piensa en torno a las imágenes, es un trabajo muy importante. Yo sería partidaria de no estar todo el tiempo incentivando algo que ya sucede afuera de la escuela, que es esta individualización muy grande de las pantallas, sino al revés, intentaría traer ciertos soportes colectivos de la atención con imágenes que inviten a hablar, pensar, sentir colectivamente de las maneras que decíamos antes. No se trata de sincronizar la emoción (una idea de Paul Virilio), de que todxs piensen y sientan lo mismo, pero sí de que se converse sobre aquello que se piensa y se siente.

Siguiendo con el tema de las tecnologías digitales y, en particular, en este contexto de puesta en jaque de la “veracidad de la imagen”, ¿cuáles serían las potencialidades y desafíos de la inteligencia artificial en relación a la visualidad en el aula?

Bueno, opino que hay que abrir, desplegar o problematizar la inteligencia artificial en términos de qué trae, qué produce, qué mundo produce. La inteligencia artificial no es algo del futuro, ya está acá entre nosotrxs. Y no solamente está en *Chat GPT*, sino que está en nuestras búsquedas en *Google*, *Youtube*, *Tik Tok*, *Instagram*, y en la mayoría de las apps que usamos. La inteligencia artificial está por todos lados.

Me parece que habría que discutir algunos de esos límites en la escuela, presentarlos, estudiarlos, pensar qué beneficios trae la inteligencia artificial, qué problemas suscita. Esto no puede quedar al margen de lo que hace la escuela y ese trabajo pedagógico no puede limitarse a que no se copien en *Chat GPT*. En relación a lo visual, me parece que hay que reconocer la magnitud del problema, que ya venía dándose en la imagen analógica, en la que siempre hay una distancia respecto de lo real, una mediación, incluso en la fotografía que es el medio que hace una promesa de mimesis de lo real. En todo caso, hay que estudiar qué nueva mediación supone la inteligencia artificial respecto de la representación y la expresión de las experiencias humanas. Ahí hay un trabajo fuerte de no dar por sentado, ver qué beneficios y qué problemas trae la inteligencia artificial, cómo se define, quién la define. Hoy se está trabajando sobre los sesgos de la inteligencia artificial, sesgos raciales, étnicos, una visión de lo humano que está muy centrada en hombres blancos; los que están analizando los *softwares* de reconocimiento facial, por ejemplo, dicen que están muy sesgados hacia las personas blancas y, por lo tanto, no saben reconocer rasgos de otros grupos poblacionales. Al respecto, ya hay denuncias porque los usa la policía o el sistema judicial, pero son *softwares* muy malos, muy sesgados. Ese es un punto a partir del cual se puede empezar a pensar mucho más en los problemas que está trayendo hoy la inteligencia artificial.

En mi opinión, hay un valor en seguir presentando imágenes que tienen un vínculo con lo real más fuerte. Tienen su mediación, por supuesto, como la fotografía o el cine, pero intentan capturar algo de lo real y esa es una idea que no habría que abandonar del todo. Habría que, por lo menos, traerla al debate y pensar en lo real, en la verdad, en la veracidad de la imagen. ¿Qué hacemos con esas viejas conversaciones humanas? ¿Las deseamos por completo o las reescribimos en un contexto tecnológico diferente, como el que estamos atravesando hoy? Me inclino por esta segunda opción.

En la respuesta anterior, nombraste algunas redes sociales. Recuperando la cita de Didi-Huberman acerca de que “las imágenes no son solo cosas para estudiar sino agentes que operan”, ¿cómo crees que operan las imágenes en las redes sociales? ¿Qué vínculo pensás que hay entre estas imágenes y las “nuevas derechas” en las juventudes?

Quizá primero habría que preguntarse cómo operan las imágenes en las redes sociales. Y mi respuesta es que operan de muchas maneras, porque las redes sociales son medios visuales, sabiendo que todos los medios son mixtos y siempre convocan múltiples sentidos. Son medios en los que las imágenes tienen un peso muy fuerte, quizás más protagónico que antes. Y ahí hay toda una conversación actual respecto de un desplazamiento hacia lo post ortográfico, en el cual el lenguaje verbal empieza a ser menos importante que hace cien o doscientos años. Allí hay elementos para pensar. Me parece que es temprano para hacer afirmaciones muy taxativas sobre hacia dónde va esto, pero hay que seguir este tema de cerca, porque están surgiendo otras formas de representación que no pasan por lo verbal y en las que las imágenes tienen un lugar muy importante, por ejemplo los emojis o las imágenes de radares y sonares, que son tan fuertes en los videojuegos y en la medicina contemporánea.

Vuelvo a cómo operan entonces las imágenes en las redes sociales y diría que hay imágenes que son, sobre todo, pensadas como espejo. Hay bastantes trabajos que estudian a este yo desbordado que busca reflejarse, que busca presentarse cual espejo en las redes sociales. Diría que son imágenes que en muchos casos tienden a la estandarización. Eso se estudió con las *selfies* por ejemplo, en la tesis que hizo Lorena García acá en México, y con el *sexting* en la tesis de Valentina Arias en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Habría que ver cómo esas imágenes que aparecen como novedosas o transgresoras en muchos sentidos recuperan una historia de las imágenes mucho más vieja, como lo que dije antes sobre las imágenes sexualizadas o eróticas. Además, en muchos casos, operan constriñendo, limitando repertorios visuales, limitando posibilidades de autopresentación. Acá hay un trabajo interesante de Rocío Rueda Ortiz, una colega colombiana muy lúcida e interesante, que trabajó en el 2014-2015, sobre las poéticas del *Facebook*. Ella buscaba poéticas distintas en el *Facebook* y las encuentra, pero yo diría que esas poéticas alternativas, por llamarlas de alguna manera, son minoritarias, y que el promedio son poéticas bastante similares, estandarizadas. Es cierto que el tema no es la cantidad y que la cantidad no determina sus efectos: puede haber estéticas minoritarias que producen un montón de efectos en muchas dimensiones. Sin embargo, creo que la estandarización de las estéticas es algo a considerar.

En ese sentido, me animo a decir que las imágenes de las redes sociales hoy están tendiendo a una cierta automatización de la imagen, en la cual la inteligencia artificial también ayuda en esa misma línea de perder una riqueza expresiva. Hay quienes opinan que la inteligencia artificial por ahí amplía esa capacidad expresiva, no sé, como decía antes, todavía tenemos que ver para dónde se va a afirmar. Pero, en todo caso, en las pesquisas que hicimos con los equipos de investigación o en algunas tesis que dirigí, lo que se ve es que, más bien, parece haber una delegación fuerte en las apps y en las plataformas de las decisiones de qué foto tomo, qué imagen hago circular, qué veo. Son los algoritmos los que nos alimentan con sus recomendaciones o los que promueven ciertas estéticas de lo que es un cuerpo bello o de qué partes muestro de mi cuerpo y ahí vemos el impacto subjetivo de ese régimen visual porque, por ejemplo, en la investigación sobre *sexting*, las respuestas de muchas mujeres jóvenes era que les gustaban ciertas partes de sus cuerpos por motivos que mostraban su alineación con esos ideales de belleza de la pornografía o la publicidad. Lo mismo puede decirse respecto a cómo se representa la alegría o el humor, o incluso el amor. En vez de ampliar repertorios visuales, los algoritmos de la inteligencia artificial parecen estar achicándolos. Y generan deseos, y acá aparecen también todos los que estudian sobre el capitalismo como máquina deseante: deseos de consumir, de parecerme o asimilarme a las celebridades, entre muchos otros aspectos.

Y entonces retomo la pregunta inicial de qué vínculos hay entre eso y las nuevas derechas. Una podría decir que estas nuevas derechas son expresión de esta hiper individualización o, como dice Judith Butler en *¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia*⁴, de formas rígidas del individualismo, de “yo, yo, yo”, “lo quiero ya y no estoy dispuesto a ceder nada y no quiero ningún tipo de compromiso”. Este tipo de visiones muy taxativas muestra cómo las subjetividades hoy se organizan a partir de una rentabilización de la existencia, de una cierta maximización de la ganancia y del placer y de una desvalorización de lo que se construye colectivamente. Me parece que eso lo capturan muy bien las nuevas derechas. Sin embargo, diría que no es lo único que pasa. Creo que las redes sociales están operando en esa línea de estos nuevos individualismos, pero me parece que también pueden generar otras solidaridades, otras estéticas, y que hay espacio para la experimentación, como lo señalaba Rocío Rueda Ortiz. Una podría decir que eso sucede en los márgenes, pero están ahí y, quizás, con otros movimientos políticos, puedan ocupar más espacio en la sociedad.

Esto que mencionás nos resulta muy interesante y es una gran posibilidad pedagógica para continuar indagando las subjetividades (est)ético políticas que se construyen al amparo de las redes sociales y sus expresiones colectivas. Finalmente, quisiéramos mostrarte unas imágenes para reflexionar sobre ellas. Creemos que son imágenes que aportan a pensar la (contra)visualidad. En este sentido, ¿qué potencialidades y rupturas considerás que tienen en los regímenes visuales y las políticas de la mirada? ¿Qué pueden aportar a la educación o a las pedagogías?

IMAGEN 1

Captura de pantalla extraída de la página de *Instagram* Sexespecial recuperada de @this_ability_ke

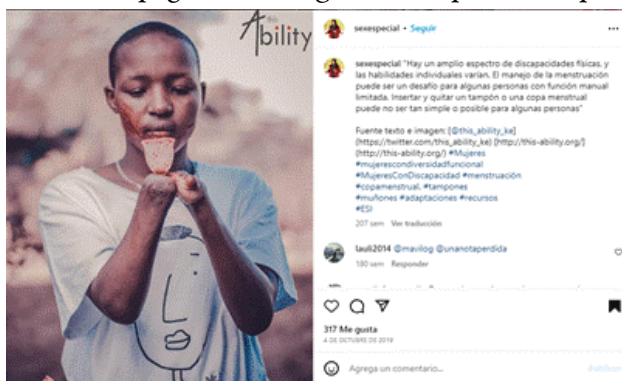


IMAGEN 2
Buscando a Bruno. Fotografía La Xixa Teatre, 2018



IMAGEN 3
Estatua de Cristóbal Colón derribada en Colombia



Fuente: Mery Granados/REUTERS

IMAGEN 4

Just stop oil arroja sopa de tomate a *Los girasoles*, de Van Gogh, National Gallery, Londres, 2022



Fuente: Just Stop Oil via AP

Bueno, por un lado, estas imágenes tienen que ver con las contravisualidades, de poder plantear imágenes que son, digamos así, más difíciles de leer. Para mí, la referencia, la inspiración, en parte viene de Didi-Huberman, de muchos de sus trabajos. Él trabaja con el trauma, con el Holocausto, siempre más hacia el lado de la tragedia que de imágenes gozosas. Me parece que él siempre insiste en que las imágenes que valen la pena son las que te obligan a detenerte, las que no son tan fácilmente legibles. Tal vez la última imagen donde se muestra un activismo que destruye obras de arte, en un punto, es más fácilmente legible.

¿Más reactiva tal vez?

Claro, es parte de un activismo que denuncia que sí se reacciona a la destrucción de obras de arte, pero no a la destrucción del planeta. De todas formas, diría que este corpus de imágenes que me presentan se desplaza fuera de la línea imagen-denuncia, aunque esta imagen que mencionamos sea la que más se aproxime a esa caracterización. Las imágenes plantean la pregunta de qué es esto que estoy viendo, qué quiere esta imagen de mí, qué me está diciendo que sienta. Y en ese sentido no son tan claras, con lo cual ayudan a lo que Nicholas Mirzoeff⁵ llama contravisualidad, que tiene que ver con el poder ver las cosas desde otra perspectiva, traer imágenes menos habituales, aproximarse a una experiencia humana que toma distintas formas y va por distintos carriles. La primera imagen claramente responde a esto que vengo diciendo.

La imagen que habla de la destrucción de monumentos, la queja sobre la colonización de un imaginario nacional, la destrucción o el sacar monumentos del lugar central y poner otras banderas, me parece que también es una forma de denuncia, aunque permite también pensar qué produce en el pensamiento. Este tipo de imágenes no convocan solamente a decir “esto está bien, esto está mal”, sino que te hacen pensar en otras líneas, recuperando a Jacques Rancière por ejemplo, en *El espectador emancipado*. Para mí, esas son las imágenes más interesantes para trabajar un poco a contramano, volviendo a la pregunta anterior, de un régimen que opera por exceso, que plantea una estética del shock, que apela al impacto emocional inmediato y en función de eso te pide una adhesión, una afiliación a ese sentimiento. Ahí hay un cierto riesgo de lo que Paul Virilio refiere como sincronización de la emoción pública. Sincronización que para el autor lleva a una

estandarización y que, básicamente, tiene un lugar de manipulación si se quiere, de pérdida de autonomía y criticidad respecto de ese imaginario.

Entonces, en relación a las políticas de la mirada, diferenciaría las políticas de la mirada de la escuela, del ámbito educativo donde podés trabajar con las imágenes y hablar con quienes las miran sobre qué les pasó, qué piensan, cómo las leen, con qué otras imágenes las vinculan. Todo ese ejercicio es valioso para ir educando esa mirada, no porque no esté educada sino, en todo caso, porque es lo que permite ir armando otras conexiones, otra inter/transvisualidad y transtextualidad, o la contravisualidad de la que habla Mirzoeff.

La escuela es un lugar donde se puede trabajar otras imágenes, donde hay cierta curaduría de las imágenes que traemos que tiene que ver con las intenciones pedagógicas que tenemos. Es un espacio de trabajo donde podemos, por ejemplo, discutir la descolonización del imaginario o su colonización y las luchas actuales. Podemos discutir la iconoclasia, si hay que destruir monumentos o no, y qué significa eso. En 2017 escribí un texto donde trabajé con imágenes iconoclastas de infancias a partir de dos películas infantiles⁶, *Emil und die Detektive* (Alemania, Gerhard Lamprecht, 1931) y *Zéro de conduite* (Francia, Jean Vigo, 1933). Me interesó historizar la idea de una infancia iconoclasta y, en realidad, un siglo XX iconoclasta, que se la pasó destruyendo todo, incluso podemos hablar de las ciencias sociales iconoclasta: hay que develar, hay que destruir los viejos ídolos, etc. Y Bruno Latour tiene un texto muy lindo de una exposición que él curó que se llamaba *Iconoclash*⁷ (y no *Iconoclast*), en el sentido de la lucha de imágenes, de iconologías. Él sostiene que, tal vez, haya que suspender un poco el martillo iconoclasta y pensar qué está produciendo esa operación de iconoclasia. Me gusta esa provocación, no para erigir monumentos (aunque capaz que sí hay que erigir otros monumentos) sino, sobre todo, para producir otras operaciones intelectuales distintas a las que en este momento son tan comunes, y están ya apropiadas por las marcas de moda como *Nike* o *Sprite*, que tienen una línea publicitaria iconoclasta. También retomo algo que dice Didi-Huberman de que hay que creerle más a las imágenes, tomárselas más en serio, darles su lugar. En esa línea, en términos de su valor pedagógico, para mí es interesante revisar algunos lugares comunes por ejemplo, en la crítica de imágenes que sostiene “esta es una imagen de la colonización”. Sí, lo es, pero podés abrir un montón de cosas en torno a eso, discutir cómo se erigió en eso, cómo se produjo. Y no estoy diciendo que no haya que sacar monumentos. La iconoclasia, en algunas ocasiones es muy importante, aunque no es el único gesto para hacer.

Sacar los monumentos sin más, ¿no hace que se pierda la crítica a esa historia que representa?

Capaz se pueden sacar y poner en otro lado y hacer un museo de la colonización. Quizás hay que pensar qué lugar ocupan en la historia colectiva y cómo se los hace parte de un relato distinto.

Claro, por ejemplo, el artista Nicholas Galanin para la Bienal de Sydney de 2020, realizó la obra *Sombra en la tierra. Excavación y entierro* (*Shadow on the land, an excavation and bush burial*): una excavación de la proyección exacta de la sombra en la tierra de la estatua de James Cook, Capitán de la Marina Real Británica durante el siglo XVIII que desembarcó en lo que actualmente es Australia. En este caso, no borra la presencia del monumento, sino que la invoca desde un sentido que impugna al personaje colonialista que la estatua reivindica.

Claro, buscar el gesto que devela e interrumpe lo que ese monumento representó. Toda la línea del antimonumento del alemán Horst Hoheisel aporta en ese sentido: el dar cuenta de una herida, de un vacío que hay que mostrar, por ejemplo, con la fuente invertida allí donde había una fuente donada por un burgués judío y que los nazis hicieron desaparecer. Si reconstruimos la fuente tal como estaba antes de los nazis, es como que no existió la violencia nazi, que no pasó nada. Hoheisel dice que hay que hacerse cargo de ese pasado y mostrar los agujeros que dejaron, la violencia que ejercieron. Todo esto, hay que pensarlo con artistas, interdisciplinariamente, porque hay que buscar buenas maneras de traer esos gestos decoloniales y de denuncia de las violencias. A esta altura, hay muchos trabajos sobre el tema y también creo que la estética escolar tiene mucho que mirar y aprender de/con lxs artistas.

Es interesante esto que mencionás respecto de la (est)ética escolar y una pregunta que nos surge es cómo se producen los actos escolares, qué aparece representado allí...

Dirigí dos tesis que investigaron sobre actos escolares, las dos sobre actos escolares nacionalistas, de Paty Amuchástegui y Marisa Eliezer, y desde entonces me interesó empezar a mirar los actos del 24 de marzo como parte de las pedagogías de la memoria, algo que también apareció en otras tesis como las de Ana Pereyra, Diego Higuera Rubio y Trinidad Haedo, que vieron que lo que se aprendía en los actos dejaba más huella que lo que se conversaba en las clases. Me acuerdo que en el 2010 me invitaron al primer acto escolar que se hizo en El Olimpo, uno de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio argentino. Fue muy impactante. Fueron cuatro escuelas que se juntaron para hacer un acto allí. Habló un chico que nació en cautiverio, una ex detenida-desaparecida, las autoridades de las escuelas. Lxs estudiantes de las escuelas primarias hicieron una representación. Todo el acto era muy conmovedor, pero al mismo tiempo, había algunas características de acto escolar que me hacían preguntar qué producirá ese acto en lxs estudiantes, que miraban y se reían nerviosxs. No sé qué entendían lxs chicxs de cinco, seis años mientras escuchaban hablar a la ex detenida-desaparecida y al chico que nació en cautiverio. Veían a todxs lxs adultxs llorar aunque ese discurso no estaba pensado para ellxs, no lxs tenía como destinatarixs. Y pensé bastante en esto. No digo que no sirven, fue todo muy conmovedor, pero lo que sí me generó muchas dudas es que el acto contaba con una pequeña dramatización en la cual las nenas eran madres de Plaza de Mayo, con sus pañuelos, y los nenes eran represores.

Cayendo además en un binarismo de género, ¿no?

Sí, pero más que eso, me inquietó cómo se tramita el “disfrazarse” o representar a una Madre de Plaza de Mayo o a un represor. Estaban todos los nervios de un acto escolar, de actuar en público, y me dio miedo de que se banalice la experiencia, de que no se trabaje qué significó humanamente para las Madres convertirse en el sujeto político que fueron. Pensé que sería bueno que esas escuelas trabajen con gente de teatro y que traigan otras preguntas a esa representación, que no se las salteen. Al mismo tiempo, el acto fue muy conmovedor y al final todxs cantamos *Inconsciente colectivo* de Charly García y a lxs pibes les encantó. Les pregunté a algunxs chicxs qué les había gustado y a todxs les encantó la canción. Creo que cantar todxs juntxs sí dejó una huella interesante. Entonces, me digo que tal vez no hay que entender todo para que la pedagogía de la memoria produzca ciertos efectos. Me acuerdo que lo charlé con Nelly Richard, porque ella criticó la ritualización

de la memoria, y yo le decía que los rituales tienen a veces efectos interesantes porque señalan que, para esa comunidad, lo que sucede en el ritual es importante.

Y vuelvo al comentario que hice antes de que no sé bien qué entiende unx chicx de cinco o seis años sobre la dictadura, pero creo que lo que pueden haber aprendido en este acto escolar es que esto es algo importante para la comunidad, que todxs lloremos cuando hablan de estas cosas. Está bueno que vean eso también, que hay una transmisión de la memoria que se produce de muchas maneras, muchas no verbales y que se transmite más allá de la comprensión argumentativa o racional, con la observación y el estar ahí. Por supuesto creo que es importante la comprensión argumentativa, aunque no es lo único. Lo que sí revisaría es cómo se representa esto y qué significa traer estos temas a una representación escolar. Me parece que sería mucho más productivo trabajar con artistas visuales y gente del teatro, para armar otras propuestas. Por supuesto, ese trabajo es un desafío con estudiantes de primaria, pero habrá que pensarlo.

Sí, también pensarlo a partir de qué ideas tienen lxs estudiantes, ¿no? Otorgar protagonismo en la construcción de la idea, de la representación. Eso también colabora en la construcción de otro lugar pedagógico, no verticalista y jerárquico...

Así es. Igual, yo defiendo que lxs docentes tengan una autoridad pedagógica. Me parece fundamental guiar un trabajo, orientar, poner algunas ideas a trabajar que, si no las traen lxs docentes, no aparecen. Sin embargo, es importante traer una propuesta que se preocupe por qué pasa del otro lado y cómo el contenido es apropiado por lxs estudiantes para, así, hacer otra cosa. Y que también lo puedan leer a su manera y que ese discurso les interpele, les diga algo. Si bien dije “algo les queda” del acto escolar, que queremos que les quede algo más que “esto está bien o esto está mal”, queremos que puedan reconocer argumentos, procesos, fundamentar una posición propia, leer fuentes y criticarlas. Ello requiere otro tipo de trabajo y me parece que acá las imágenes pueden trabajarse de otras maneras. No es solamente la imagen-denuncia que te pide que estés de acuerdo conmigo, sino la imagen que te hace pensar, investigar y producir una posición propia.

En el Coloquio también se mencionó un trabajo de investigación de Verónica sobre visualidades de jóvenes de derecha y su crítica al sistema a partir de la idea de adoctrinamiento, especialmente en políticas de memoria y en políticas de género. En ese sentido, nos preguntamos si estas prácticas tan ritualizadas y a veces de no interpelección directa para con lxs estudiantes, no tuvieron incidencia en esta impugnación a la comprensión integral de los derechos humanos.

Sí, estoy de acuerdo. Y en las tesis que dirigí se veía un poco eso, cuando lxs estudiantes decían “otra vez pasan los de la memoria”, como si fueran un “ellxs” distante y ajeno, o cuando el ex detenido-desaparecido iba a hablar y a lxs estudiantes no los tocaba, no lxs convocaba, esa charla era vivida como una actividad obligatoria más, no se sentían involucradxs o convocadxs por esa manera de conmemorar. Quiero decir que leí esos registros de campo con mucho dolor, con mucha preocupación, porque no me gusta que eso pase, pero me parece que hay que reconocer que pasa, que eso dice algo respecto a las limitaciones que tuvo lo que propusimos en estas últimas décadas, y a partir de reconocer el problema discutir qué decisiones pedagógicas tomamos.

Me parece que hay que repensar cuánto ayuda esa forma de traer las políticas de memoria a la escuela y ahí creo que sí le doy la razón a Nelly Richard sobre el esclerosamiento que produce esa ritualización de

la memoria. Por ahí esto pasa cuando una memoria se vuelve oficial, que es el riesgo de cualquier política de memoria que quiere que se reconozca y se transmita una cierta memoria. Capaz que en esos casos la transgresión supone romper con eso que es oficial. Así pasó en Alemania, donde la contestación en el 68, en el marco de todo el silencio de la posguerra, fue hacia la izquierda, y hoy lo rupturista es ser neonazi. Me parece que hay que pensar este problema mucho más, estoy señalando algunas pinceladas sueltas en este momento. En todo caso, algo que sí me parece es que hay que ver más allá de lo ideológico. Duele mucho, a mí en especial me duele mucho el negacionismo, lo que está pasando hoy en Argentina o también en Alemania de negar el terrorismo de Estado o el horror nazi, pero creo que también hay que pensarlo como una contestación a un cierto modo de operar de un relato, una narrativa oficial que aparece como muy cerrada y, además, revestida de autoridad moral y política. Si estás hartx de eso, reaccionás por la contraria. Pienso que, capaz, hay que construir otro lugar de enunciación para esa memoria. Quizás tenemos que volver a pensar qué tipo de trabajo requieren las políticas de la memoria, que son más contenciosas de lo que se pensaba y que, me parece, nos obliga a pensar cómo se vuelven a trabajar para que realmente haya acuerdos más amplios. Tengo la sensación de que el tema de los derechos humanos en Argentina está bastante establecido como consenso entre muchos sectores, pero con los resultados de las elecciones tengo miedo de que no sea así. Habrá que ver qué pasa y estos tiempos serán una prueba importante. Estos acuerdos son inestables, precarios, también por el paso del tiempo, y lo importante es que las nuevas generaciones vuelvan a asumirlos como propios, como parte de su agenda de reivindicaciones para vivir en sociedad, para vivir mejor. Me parece que el lugar de la escuela es fundamental para proponer formas del recuerdo que habiliten otras conversaciones y discusiones, formas que les permitan inscribirse a las nuevas generaciones en esa memoria y en las conversaciones sobre qué tipo de sociedad queremos. Tenemos mucho que pensar y mucho que hacer para no retroceder en la agenda de derechos y en las políticas de memoria que defienden el derecho a la vida, al disenso, que le dicen no al terrorismo y la represión de las fuerzas del Estado. Hoy más que nunca son temas fundamentales para la pedagogía.

NOTAS

- 1 Sontag, S (2003). *Ante el dolor de los demás*. España: Debolsillo
- 2 Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Leartes.
- 3 Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 4 Butler, J. (2022). *¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia*. Taurus
- 5 Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. *IC-Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, 29-65. <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/358>
- 6 Dussel, I. (2017). La iconoclastia en el cine y la pedagogía reflexiones a propósito de dos películas infantiles de los años '30. *ETD Educação Temática Digital*, 19(2), 437-455. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i2.8647562>
- 7 Latour, B. (2002). What is iconoclasm? Or is there a world beyond the image wars. *Iconoclasm: Beyond the image wars in science, religion and art*, 14-37. <http://www.bruno-latour.fr/node/64> (Error 1: El enlace externo <http://www.bruno-latour.fr/node/64> debe ser una URL) (Error 2: La URL <http://www.bruno-latour.fr/node/64> no esta bien escrita)