

Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo.

Entrevista con Inés Dussel¹

Ornela Barone Zallocco²

La participación de Inés Dussel en este Dossier es de especial relevancia por ser una referente ineludible en el vínculo entre las visualidades, corporalidades y prácticas educativas. Ha sido pionera en nuestras latitudes en pensar y actuar modos otros de enseñar y aprender con narrativas visuales y audiovisuales. Sus trabajos se destacan por la rigurosidad con la que ha conceptualizado la pedagogía de las imágenes y de las miradas. Inés es Licenciada en Ciencias de la Educación, Doctora en Educación, docente e investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav en México, y colabora con numerosas universidades, instituciones y organizaciones de distintas latitudes.

Conocí a Inés por sus textos mientras estudiaba en la Facultad el Profesorado de Diseño en Comunicación Visual (UNLP), luego tuve el gusto de cursar un Posgrado de Educación, Imágenes y Medios que ella coordinaba junto a Luis Alberto Quevedo en FLACSO. Volví a encontrarla en un curso de Nuestra Escuela donde se trabajaba de modo muy enriquecedor el vínculo entre Cine, Fotografía y Educación, en ese espacio me acerqué a la conceptualización de la visualidad. En el transcurso de los años hemos compartido algunos e-mails, y cuando la posibilidad de este Dossier se hizo presente pensé en ella, en sus palabras y trayectoria. Le propuse entrevistarla y se hizo un espacio en la agenda. Conversamos virtualmente evadiendo los problemas de conexión y las alteraciones de señal, consolidando no sólo este material sino la posibilidad de pensar juntas en la conversación, algo que agradezco profundamente.

Esta conversación con Inés Dussel, entonces, nace del interés de este Dossier por afectar y reinventar nuestras prácticas educativas junto a las corporalidades y visualidades. Se gesta en el afán por compartir ideas, conceptos, materiales y miradas que tienen una larga trayectoria en otras territorialidades pero que en nuestro país aún no marcan la agenda educativa. Importa a este Dossier, y a esta conversación en particular, la posibilidad de que las visualidades, tanto como la afectación del régimen

visual en la constitución de las subjetividades, el campo escópico y los modos de ver, se acercuen en un lenguaje claro y ameno a los diferentes niveles educativos. En este sentido, Inés Dussel, con su larga trayectoria en la esfera educativa en relación a las visualidades, los medios y las corporalidades, ha desarrollado muchos materiales vitales para sentipensar este conjunto de relaciones. Por tanto, la posibilidad de conversar con ella en el marco de este Dossier otorga claridad conceptual al tiempo que permite ubicarnos en el ejercicio de problematizar y reflexionar nuestras prácticas educativas, no sólo las institucionalizadas. Para esta tarea, entonces, le propuse charlar acerca de las ideas que este Dossier presenta, así como también vincular la potencia de la visualidad en la praxis de la investigación educativa, e indagar las causas posibles por las que las pedagogías de las imágenes o las pedagogías de las miradas aún son evadidas o postergadas. Ante esta dilación conversamos modos posibles de gestar miradas interesadas, detenidas, en medio de estos flujos de constante inmediatez y aceleración. Buscamos reflexionar acerca de la afectación que propone el régimen visual sobre la construcción de las subjetividades, algo que ella desarrolla en su capítulo de Educar la Mirada pero, siendo un libro del 2006, veía necesario repensar desde las contingencias de nuestros tiempos.

Es intención de esta conversación aportar a las micropolíticas, a las prácticas educativas, docentes y no-docentes que se sientan convidadxs a leer y reflexionar en torno a la potencialidad de la incorporación de las visualidades en clases, investigaciones y currículos desde miradas detenidas y prácticas sensibles. En la conversación suspendimos la marcación temporal y nos dejamos llevar por los intereses y deseos. Ojalá ustedes logren también la suspensión necesaria para rumiar las ideas que aquí intercambiamos. ¡Que la disfruten!

OBZ: La intención del Dossier tiene que ver con articular estos tres ejes acerca de las visualidades, corporalidades y prácticas educativas, y quizás un buen modo de comenzar es preguntarte sobre cómo ves la vinculación entre estas ideas.

I.D.: En esa articulación hay varias ideas. Creo que hay que partir de que somos sujetos visuales, nos movemos por el mundo con una visión, aun en el caso de personas con problemas de visión, porque hay una configuración visual de los humanos. Y en ese sentido no puedo pensar las prácticas educativas sin pensar las visualidades. Muchas de las prácticas educativas tienen que ver con materiales escritos, visuales, y estamos permanentemente en el marco de un horizonte de visualidad que nos enseña a mirar de ciertas maneras, que nos enseña a colocarnos en relación a los demás, por ejemplo lo que se define con los cruces de miradas en las aulas. Y me parece que eso tiene que ser objeto de mayor reflexión. En tu pregunta están también las corporalidades, lo sensorial, reconocernos como sujetos,

como cuerpos. Yo a veces hablo de que la pedagogía es un encuentro entre cuerpos y saberes, y hay quien me responde que "no somos solo cuerpos, somos también almas", imagino que desde una concepción cristiana de la subjetividad. Diría que esta dualidad alma-cuerpo hace rato que está muy discutida -y en mi opinión superada teórica y políticamente-. Por eso creo que tenemos más bien que hablar de sujetos que piensan y sienten, sujetos que se mueven, se implican mientras hablan, mientras dicen y mientras miran, sujetos sensoriales. Cuando digo cuerpos pienso también en este ámbito de lo afectivo y lo intelectual, lo que para algunos se llama lo espiritual.

También diría que hay una materialidad de las prácticas educativas y esta sería otra cuestión que me gustaría destacar: uno de los giros importantes en los últimos treinta años en la investigación educativa viene siendo esta reconsideración de la materialidad de lo educativo, desplazándose del predominio de lo retórico-discursivo, en el cual lo único que importa es lo que se dice, lo que se habla, o lo que se lee, y más bien pensar en un conjunto de cuerpos con afecciones, cuerpos que se afectan, cuerpos a los que les pasan cosas, a los que nos pasan cosas. Esto fue para mí claro en mi tesis doctoral sobre los uniformes escolares. Mi tesis de maestría fue sobre la historia del currículum y ahí, podría decir, estaba más vinculada a una historia de las ideas, aunque era una historia social y analizaba los grupos curriculares y las biografías, pero todavía los veía muy asociados a las ideas pedagógicas. Cuando trabajé sobre los uniformes fue con la pregunta de qué hace en y con el cuerpo ese artefacto que es el guardapolvo, en el caso de las escuelas públicas argentinas. También hubo una reflexión autobiográfica, porque implicó revisar qué me pasaba a mí con el guardapolvo, por qué para mí era un problema de investigación importante, y eso tenía que ver con esta importancia del cuerpo. Este giro a considerar los cuerpos y los artefactos está muy asociado en mi formación a la lectura de Michel Foucault y de las teóricas feministas, y a la discusión que se da en los años '70, '80, '90 -yo llego a esto a fines de los '80 y sobre todo en los '90- de que hay que mirar qué pasa con el poder sobre el cuerpo, el poder de los cuerpos, el poder en los cuerpos. Y me parece que si uno no mira esto en las prácticas educativas deja algo fundamental de lado. Pensar entonces en los vínculos entre cuerpo y visualidad permite otro tipo de preguntas. Somos cuerpos que ven, que son vistos, que son parte de una cierta visibilidad; nos mostramos de cierta manera, hay una regulación de las apariencias, hay una transgresión de las apariencias, y todo eso forma, educa sensibilidades, produce cosmovisiones. Hay que traerlos a la reflexión pedagógica.

Pregunta y respuesta mediante, compartimos unas ideas acerca de Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros de Sara Ahmed; libro con el que trabajamos mucho en la Facultad de Humanidades y muy vinculado con las materialidades, orientaciones y prácticas educativas y de investigación.

OBZ: Ahmed en su libro “Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros”³ trabaja la orientación que de alguna manera nos genera todo lo que es el mobiliario, y podríamos pensarlo también en el contexto escolar. Entonces la silla, la mesa, el guardapolvo, todo eso configura necesariamente una visualidad del cuerpo. Pero me parece que quizá ya quedó un poco respondida la pregunta que iba a hacerte en este sentido...

I.D.: Sí. Pensando en las teóricas feministas, a mí me gusta mucho el trabajo de Gayatri Spivak, que empecé a leer en los años '90, en el doctorado en Wisconsin. Ella dice que la educación tiene que ser una estrategia de hacer y deshacer, y que hay que revisar esas narrativas emancipatorias dominantes. Creo que eso ayuda a revisar algunas de las perspectivas críticas que se afirmaron en la educación; pienso por ejemplo en las lecturas de Castoriadis que terminan en oposiciones dicotómicas entre lo instituido y lo instituyente, que parece que son como dos vertientes, los buenos y los malos, y aparentemente está todo claro. Con Spivak, el esfuerzo es pensar al interior de estas narrativas emancipatorias dominantes, la teoría crítica básicamente, y también pensar que siempre es un hacer y es un deshacer, es instituido pero es también instituyente. Me reconozco tributaria de esas teorías, de esas perspectivas, pero al mismo tiempo me parece que hay que permitirse cuestionarlas desde adentro, permitirse reorientarlas. Spivak plantea una idea muy interesante de la educación como el espacio donde se produce un reordenamiento no coercitivo de los deseos, donde se puede nutrir la intuición de la esfera pública. Esta idea de un reordenamiento no coercitivo de los deseos me parece central. La educación reorganiza deseos, reorganiza miradas, podemos decir. Y quizás la pregunta central de la pedagogía es cómo hacerlo democráticamente, cómo hacerlo promoviendo autonomía, promoviendo otras lecturas, otras posiciones, para poder educar la sensibilidad sosteniendo el principio de la no coerción. Ese es un trabajo poco glamoroso, tedioso, implica ir despacio, hay que lograr que la gente quiera escuchar, que la gente quiera leer, quiera sentir de otra manera, y todo eso es el trabajo educativo para mí. La clave es cómo enseñar a leer otras cosas, cómo enseñar a leer de otros modos, que es una idea que tomo de Jorge Larrosa. Y cuando digo leer también pienso en mirar, que tiene que ver con cierta legibilidad del mundo, como decía Hans Blumenberg. Leer no es el único modo de vincularse con el mundo, pero me parece que hay algo ahí del leer al que no renunciaría, que tiene que ver con este trabajo de los sentidos, de los significados, de un estudio en el sentido de lo que Jan Masschelein llama una gramatización del mundo. Me parece que el estudio ahí te da una posición que no es simplemente la de sentir distinto, sino que también puedo pensar eso que siento o miro distinto, puedo enriquecer o ampliar esa disposición sensorial para tener otras experiencias, puedo usar distintos lenguajes como las palabras, el cuerpo, lo visual, la música. Hay algo que me resulta muy interesante

de esta manera de pensar lo educativo y el trabajo de enseñar que sale de Spivak y que dialoga con Masschelein y Larrosa.⁴

O.B.Z.: La segunda pregunta justamente venía a reforzar lo implícito y a ir trayéndolo al papel protagónico de alguna manera. La idea de la siguiente pregunta es saber, de acuerdo a tus trayectorias, a tus devenires, ¿por qué te parece que existe todavía una constante evasión, o demora en una pedagogía de las imágenes o en una pedagogía de la mirada?

I.D.: Creo que con respecto a esta "demora", la discusión también es cómo enseñar a trabajar con las imágenes. Porque se podría decir que tiene que entrar como una materia curricular, o que tiene que entrar como un contenido que se trabaja en todas las materias, o como metodología. Parte del problema es que, por un lado, el eje de la educación ha estado más en un cierto tipo de trabajo con los textos, con el lenguaje escrito y oral, y que hubo una dificultad de incorporar y de pensar otros lenguajes. Me parece que esto es un dato de base de la escuela moderna. También hay que decir que las imágenes se usaron mucho, que no están en el currículum expresamente pero están en artes plásticas, visuales, que estaban en las paredes del aula, y últimamente están en ciertos espacios curriculares, como en la materia Estéticas Contemporáneas en la provincia de Buenos Aires, y en Córdoba hay una materia en la formación docente que se llama Alfabetización Mediática y Audiovisual. Está entrando de alguna manera, con sus limitaciones, pero diría también que no es un problema sólo de Argentina sino que tampoco se incorpora en otros diseños curriculares. En todo caso, donde entró un poco más es en los países anglosajones, como en el caso de Inglaterra, donde hay una materia de educación en medios hace más de 50 años, donde se enseña cine y televisión, y esto entró a la escuela secundaria. Son materias optativas, pero hay un espacio curricular que además en un sentido derrama hacia el currículum de la primaria porque algo de eso ya está instalado: hay que usar películas, hay que enseñar a leer propagandas, hay que trabajar con otros materiales. A lo que voy es a que lleva su tiempo esta consolidación de un campo disciplinario, porque tiene que haber instituciones, tiene que haber sujetos que lo sostengan, tiene que haber profesores, tiene que haber formación docente para esto, y todo esto necesita tiempo. Pienso que en Argentina hubo un grupo de gente, entre quienes me cuento, que planteamos la importancia de educar la mirada desde fines de los '90, en mi caso desde el 2000, con los seminarios que hicimos en Flacso desde el 2005, desde otros trabajos que se hicieron en el INFoD y otros grupos. En Córdoba por ejemplo, también hay un grupo muy interesante, la gente de artes también entró más en esta discusión. Me parece que ahí empieza a armarse una especie de masa crítica de personas, de saberes y de instituciones que puede apoyar alguna inclusión curricular, y quizás es hora de instalarlo más

claramente.

Ahora bien, creo que algo a considerar es que hoy la cuestión de las visualidades viene muy ligada a la discusión de las tecnologías, y quizás esa es una ventaja y una desventaja, porque la imagen se asocia casi exclusivamente a lo digital, y quizás hay que dar más historia del arte, incluyendo cine y fotografía. En las investigaciones que estamos haciendo desde hace ya casi 15 años encontramos que los maestros dicen "los chicos son visuales, los chicos ya no leen, consumen imágenes", sobre todo en los celulares. Pero esto habría que desplegarlo y problematizar qué están poniendo en esto de "ser visuales", como si ahora fuéramos visuales, como si ellos (los chicos) fueran visuales y nosotros no, como si leer no implicara también una visualidad. Pero lo cierto es que esto no está tematizado, no está fundamentado en la formación. Ahí me parece que hay que apostar a un tipo de formación diferente. En el 2021 la provincia de Buenos Aires abrió una especialización sobre este tema, con un grupo de gente bien formada en el área. Veremos cómo funciona esto, pero en todo caso a esta altura diría que no sé si es que hay una resistencia fuerte o más bien hay un no saber cómo se trabaja con imágenes y un no saber más sobre ese mundo de las imágenes en el que nos movemos como peces en el agua pero que tenemos poco "gramatizado", poco "pensado", y menos aún tenemos pensado cómo trabajar didácticamente en las condiciones reales de las aulas.

O.B.Z.: Sí, estoy de acuerdo. En el no saber, me da la sensación de una cierta ingenuidad justamente, de un no tratamiento que tiene más que ver con esto que vos decís, de una cierta ingenuidad o ignorancia, no con una actitud de no trabajarlo adrede. Pensaba en lo que decías, que lxs estudiantes se volvieron visuales, y lo tecnológico y lo digital, y pienso que también se esencializa mucho la discusión, como si en el Instagram no hubiese lenguaje alfabético, como si no hubiera muchas más hibridaciones en la visualidad.

I.D.: Sí, hay que mirar esos cruces. Se puede decir que hay nuevas formas de leer, hay textos que circulan de otra manera, que son más híbridos en cuanto a lenguajes, porque precisamente eso es algo que permite lo digital: juntar audios, imágenes, textos en el mismo soporte de los bits y ponerlo a circular rápidamente. Y por otro lado también hay que considerar lo que decíamos al principio en el sentido de que todos somos sujetos visuales, no es que ahora somos visuales sino que siempre fuimos visuales. Más bien habría que aclarar que no siempre fuimos alfabéticos, y que el predominio del alfabeto en la culturas humanas es relativamente reciente y tiene que ver con la escolarización masiva en el último siglo y medio. Esto está muy estudiado, y no hay que dejar de subrayar lo que el alfabeto permitió en términos de otras formas de conocimiento, de otra capacidad de registro, acumulación y transmisión de los saberes. Fue un salto espectacular en términos de las capacidades humanas. Por

eso creo que no se trata de oponer lo alfabético a lo no alfabético. Cuando leemos vemos, y no es lo mismo leer un papiro que una estela o un libro impreso o una página digital, y hay que reconocer esos soportes en lo que permiten y también en las visualidades que configuran. Como vos decís, las diferencias se esencializan, se dicotomizan, cuando no es así. Antes mencioné los vínculos entre imágenes y tecnologías, y ahí sí creo que hay que insistir en que la imagen no circula sola, que la imagen siempre circula en soportes, medios, tecnologías, en contextos sociales, que hay formas de producción y de recepción de las imágenes, y que hay que investigar esto. Como vos decías, no es lo mismo la imagen en Instagram que una pintura del siglo XV: nuestro vínculo con una y con otra son distintos. En este momento estoy trabajando en la historia de la fotografía en la educación, y es claro que la fotografía en la era pre-digital era una operación de memorialización, de monumentalización, porque era muy escasa y muy cara. Hoy la fotografía es más efímera, es más banal, es más democrática en un sentido, pero también en otro sentido no opera como un registro de memoria, podríamos decir, o mejor dicho opera limitadamente como registro de memoria. Como dice Joan Foncuberta, muchas veces es más una forma de la conversación, de decir "acá estoy, hice esto" y te devuelven otra imagen que sigue la charla. En todo caso habría que colocar la cuestión pedagógica y curricular de qué desafíos plantea eso respecto a la enseñanza del lenguaje, la enseñanza de las formas de representación, de las formas de conocimiento. La visualización es una forma muy importante del conocimiento, pero no se la tematiza, no se la profundiza, no se la historiza, no se la trabaja en la formación docente, cuando sin dudas tendríamos que estar haciéndolo.

O.B.Z.: Pensaba, mientras hablabas, en estas prácticas que hacen muchas personas, que utilizan el Instagram, no necesariamente lxs adolescentes, pero en esto de subir una foto y contestarse con un emoticón o con un sticker, y la conversación se da en su totalidad a partir de imágenes.

I.D.: Así es, una conversación en imágenes. Absolutamente, eso está. Ahora publicamos, con una alumna mía del doctorado en México, Guadalupe Fuentes, un trabajo sobre los grupos de WhatsApp de docentes.⁵ No son adolescentes, son docentes, son una comunidad profesional porque además es el grupo de docentes de la escuela. Y lo que observó Guadalupe es que la conversación en esos grupos de chat se da predominantemente con imágenes, circulan muchos videos de "buenaondismo", hay mucho intercambio banal que se da a través de las imágenes. El tema es cómo leer eso. Esto no es nada fácil, pero a lo que voy es que no es un tema de lxs chicxs, sino también de los educadores. Es un tema que hay que pensar colectivamente como una cuestión de época, y no desde el enunciado de que el problema es de los chicos porque ellos son visuales.

O.B.Z.: Claro, es interesante porque no tiene que ver con una edad, sino con una falta de formación en cualquier edad y con cualquier profesión, eso es lo interesante también. ¿Cuáles consideras que son los efectos en la subjetividad que produce esta constante exposición a la iconosfera de las redes sociales? Vos abordas estos efectos en la subjetividad en tu texto “Educar la mirada”, que es de 2006. ¿Cómo se podría actualizar?

I.D.: Hay varias cosas para pensar en esta línea de actualizar el “educar la mirada”. Por un lado es claro que hay efectos en la subjetividad más generales por la enorme difusión de los celulares, pero hay efectos también singulares y depende de los sujetos. Dirigí algunas tesis en este último tiempo que tienen que ver con temas más actuales, entre ellas, las tesis de Valentina Arias sobre prácticas de sexting de mujeres jóvenes que hizo en la Universidad Nacional de Cuyo, de Andrés García Albarido sobre los medios digitales en la enseñanza de materias artísticas en escuelas secundarias, que defendió en la Universidad Nacional de La Plata, de Blanca Trujillo sobre tareas escolares con medios digitales y la de Lorena García sobre las selfies como práctica cultural y de saber, las dos últimas en el DIE en México. Con ellos hicimos varias lecturas, por ejemplo de la obra de Bernard Stiegler, que hace filosofía política de la técnica. Stiegler habla de la tecnología como *pharmakon*, que toma de Platón y de Derrida, esto es, como veneno y como remedio. Stiegler dice que en la iconosfera se pasó de una época de difusión centralizada, la era del broadcasting, en la que se mandaba lo mismo para todos, a un consumo más cardinal de las imágenes, más desde abajo, en el que cada quien decide qué ve. Este margen de decisión es relativo, porque cuando se estudian las plataformas (ahora tengo otro estudiante en el DIE que está investigando Youtube) se ve que estas plataformas diseminan ciertas formas culturales que se van imponiendo sobre otras. Entonces en ese sentido hay un consumo cardinal, pero también opera el algoritmo de la popularidad, la lista de YouTube o las recomendaciones que van haciendo que todos vean más o menos lo mismo. Por supuesto hay márgenes, hay nichos, hay bolsones, pero si uno mira por ejemplo formas culturales, hay algunas cosas que se imponen como las selfies, y después hay márgenes, transgresiones, hay cosas que van cambiando.

Uno de los ejemplos claros de este cambio está en un trabajo de Nicholas Mirzoeff, un teórico de los estudios visuales. En *Cómo ver el mundo* él coloca en serie tres imágenes interesantes del mundo: por un lado una primera imagen del planeta cuando los humanos pudieron ver el mundo desde afuera, este punto de vista suprahumano, ver la tierra, no solo imaginarla sino tener una foto, una imagen concreta, que es la imagen de la canica azul de la NASA de 1972. Pero después está la imagen del 2012, una foto compuesta para dar una imagen “perfecta” de la Tierra, la foto con colores bellísimos y bien definidos, y además con América en el centro, sin nubes, todo bonito, una imagen digital compuesta con retazos de miles de imágenes satelitales, una imagen desde un punto de vista que no existe, pero eso

no importa porque lo que importa es que sea bella. Pero Mirzoeff trae una tercera imagen, también de 2012, que para él es el gran cambio del siglo XXI, y es la foto del primer astronauta japonés, que va al espacio y se saca la foto a sí mismo. Esta selfie habla de un mundo en el que importa más la imagen de sí mismo que mirar hacia afuera. Por supuesto, se podría decir que esto es algo que ya venía de antes, que no empieza en el siglo XXI. Historiadores de la ciencia y de la filosofía señalan que el siglo XIX era todavía el siglo de la exploración del mundo, pero el siglo XX ya es el de la exploración interior, desde el psicoanálisis y muchas otras líneas, que traen un repliegue sobre sí mismo. Lo que hay que pensar es esta dimensión tecnológica de la subjetividad, esta condición técnica de cómo nos vamos configurando como sujetos. Por ejemplo, el cine también es un gran medio y una gran tecnología audiovisual en la cual también se descubrió y se desplegó un interior, un drama psicológico, un abanico de emociones a partir de los gestos, la luz, los sonidos, la verbalización. Esta larga duración es importante, porque esta iconosfera no empieza en el 2000 o en el 2010, sino que esta iconosfera viene cambiando desde hace tiempo, y creo que hay que seguir mucho a Benjamin con sus reflexiones sobre la reproductibilidad técnica a partir de la fotografía y el cine. Los estudios que cruzan la sensibilidad benjaminiana con la historia de las tecnologías visuales son los que me resultan más interesantes. Y en todo caso, es importante darnos cuenta que estos efectos de subjetividad que podemos ver ahora son efectos que se apoyan en eso que ya había cambiado respecto a estas imágenes mecánicas, y a una iconosfera cada vez más pregnante, cada vez más potente podríamos decir, a partir de la presencia de los celulares, que ya son prótesis de nuestros brazos y van con nosotros a todas partes.



Imagen 1: Selfie del astronauta en la luna (2012) utilizada por Nicholas Mirzoeff en su análisis acerca de las imágenes de sí. Fuente: Google

O.B.Z.: Claro, en principio la cámara fotográfica, después el cine, después la videocámara, el televisor, las imágenes por computadora y sí, ahora los celulares y las proyecciones también.

I.D.: Sí, y la fotografía amateur. Pero la fotografía amateur empieza en 1880, 1890, no es que empieza en 1950. Justo en estos días, por un escrito que estoy terminando, estoy leyendo unos textos de historia de la fotografía donde se ve que en las exposiciones internacionales, por ejemplo la de Chicago en 1893, hay fotógrafos oficiales y fotógrafos amateurs que pugnan por entrar con cámaras a la exposición y sacar fotos junto a los fotógrafos oficiales.⁶ Esta lucha por quién controla la producción de imágenes es una lucha que más o menos nace con el medio. Y creo que también lo vemos ahora de otras maneras con las cámaras celulares, con las plataformas que intentan imponer ciertas formas, pero a veces los usuarios van para otro lado. Entonces, al principio mencioné que cuando uno piensa en los efectos en la subjetividad creo que hay que cuidarse de no tener hipótesis totalmente masivas y masificadas del estilo “todo es así”, aun cuando haya tendencias y haya relaciones de fuerza muy desiguales, por ejemplo entre los dueños de Google o de Facebook-Instagram-Whatsapp y los usuarios. Porque siempre hay también encuentros con las biografías, y por eso hay espacio para lo singular, hay transgresiones, hay cambios, hay contradicciones, hay inconsistencias. Me parece que también hay que mirar algo de eso, incluso en las redes sociales que son tan poderosas, son enormemente poderosas, tienen muchísima plata y avanzan, avanzan y avanzan, pero también se pelean entre ellas, como está pasando con TikTok que es china, y habrá que ver para dónde sigue esto.

O.B.Z.: En esta iconosfera de imágenes ¿cómo crees que impactan los efectos de la subjetividad en esta vinculación entre nuestros cuerpos y las prácticas docentes?

I.D.: Hay muchas cosas pero un tema que nos interesa mucho en la educación es la cuestión de la atención, que es un tema viejo. Herbart hablaba de la atención a principios del siglo XIX, y ya desde entonces se quejaban de los alumnos desatentos. Entonces no es que ahora se inventa el problema de la atención, pero sin duda hay una nueva economía de la atención que trae otras cuestiones. Esto lo está trabajando mucha gente de manera muy interesante, entre ellos Jonathan Crary, que se plantea qué pasa en un mundo híper conectado en el que no descansas nunca. El libro se llama *24/7, Capitalismo tardío y el fin del sueño*. Él dice ahí, volviendo también a lo de Spivak que decía antes, que en este régimen de la atención muy acelerado, muy intenso, que está permanentemente estimulándote para que consumas más y más y más, hay que enseñar a escuchar porque ya nadie tiene paciencia para escuchar. Por ejemplo TikTok funciona con videos muy cortos, muy algoritmizados

en términos de lo que te gusta, es una lógica del feedback, un loop permanente de retroalimentación que no tiene pérdida de tiempo, no tiene mucho aire entre imágenes, diría yo, sino que incita a que permanentemente estés ahí, mirando sin pausa. Y si uno piensa en esa noción de atención tan acelerada, tan intensamente convocada por estímulos cada vez más fuertes para que te quedes ahí pegada en la pantalla y en esa app, entonces surge la pregunta pedagógica sobre qué pasa con otras formas de saber que requieren otro tipo de atención que podemos llamar más lenta, más pausada, que requieren un tiempo más individual de silencios y de escucha. Estas son cuestiones que hay que ir viendo, a las que hay que prestarle atención: qué está pasando con este nuevo régimen de la atención, qué demandas coloca sobre la clase en un aula, qué pasa ahí con los docentes que traen propuestas que necesitan otro tipo de atención. El otro día, como parte de una investigación sobre usos de YouTube en la enseñanza, entrevistamos a dos docentes, y ellos nos decían que ya no usan videos largos, porque los chicos ya no ven videos largos, y en todo caso buscan fragmentos y hablan sobre fragmentos, prefieren videos cortos e impactantes y a partir de ahí desarrollan el tema. Por supuesto hay que escucharlos y entender desde dónde lo dicen, pero me pregunto si no habría que intentar generar las condiciones para que los chicos vean algo más largo. También está circulando esta idea de que hay que combatir el aburrimiento. Pero de repente el aburrimiento te da tiempo para pensar otra cosa que no habías pensado. Sobre todo hay una enorme presión, que analiza bien Crary, para que todo tiempo sea un tiempo productivo, hasta el sueño. Por eso lo del fin del sueño: ya no nos dejan ni dormir tranquilos sino que hay que estudiar idiomas mientras se duerme, o como el CEO de Netflix que dice que su enemigo es el sueño. Crary hace muy bien este vínculo de este nuevo régimen de atención con el capitalismo, con maximizar la productividad, de que hasta la cama sea un espacio productivo, ahora con la pandemia más todavía. Lo trabaja también Byung-Chul Han, con su libro sobre la sociedad del cansancio o el de la agonía del eros. Tenemos que trabajar hasta caer muertos, y ese es, me parece a mí, un régimen político epistémico y visual. Y me parece que hay que pensar la iconosfera con esas claves que está produciendo algo que no sé si llamar hiperestimulación, no sé si es la mejor manera, pero en todo caso hay una cierta hipertrofia, un exceso, ser conscientes de que es un régimen visual que opera ya no por sustracción sino por exceso, por exceso de intensidad, por exceso de velocidad, que quiere la cuestión del deseo ahí, atrapado en ese circuito. Para la educación me parece que es un desafío tremendo, porque ¿cómo hacés para lidiar con eso? ¿Cómo hacés para adoptar otras lógicas en el marco de este nuevo capitalismo que pone todo para generar deseo alrededor de la velocidad, la hiperproductividad, la hipervisibilidad? La pregunta es demasiado pesada como para que se resuelva individualmente, y no hay que tirárselas a los docentes para que las resuelvan como puedan sino pensarlas como políticas públicas, culturales,

pedagógicas, de diseño de los espacios y los tiempos.

O.B.Z.: En este sentido de la mirada atenta, ¿qué sugerencias tenés para propiciar una mirada atenta y detenida, a sabiendas de la multiplicidad de estímulos que compiten por la atención? Esto de estar dando clases o cursando y saber que también hay infinidad de estímulos que tienen que ver no solo con las pantallas, sino con toda la espacialidad en la que estamos inmersos.

I.D.: En tu pregunta ya está un poco la respuesta: la atención y la detención, suspender un poco, detenerse a mirar, aprender a volver a mirar. Publiqué un texto sobre la pedagogía de Harun Farocki, un documentalista alemán, donde trabajo esta idea de la suspensión de la mirada, la suspensión de la imagen, el darle un contexto a la imagen.⁷ Para mí hay dos o tres operaciones importantes. Una es detenerse en ese flujo incesante: "a ver, volvamos a mirar esto y detengámonos y conversemos o escribamos sobre qué dice esta imagen y qué pasa". La condición es que tiene que ser una imagen que permita abrirla y no ir directo a un enunciado del tipo: "este es un estereotipo de género". Eso ya lo sabemos [risas].

O.B.Z.: Lo que Brea llama, desde lo interdisciplinario, poder hacer un utilaje conceptual, poder abordarlo desde muchas disciplinas, de alguna manera...

I.D.: Sí. Detenerse en esa imagen es abrirla en múltiples direcciones, y dependerá un poco de qué se está trabajando, pero traer otras imágenes es buen punto de partida, y traerlas de otro modo, como dice Jorge Larrosa sobre la lectura. Hay que mirar de otro modo y otras cosas, entonces sí, traer otras imágenes menos populares, menos estandarizadas, menos comunes, las que no llegan por la recomendación de Google, de Youtube o de TikTok, otras, y si llega alguna de esas, también, por qué no, hay que usarlas, pero la abro, la discuto, le pongo contexto, la conecto con otras cosas. Me parece que eso exige una preparación. En ese trabajo que te mencionaba sobre Harun Farocki me centro en el trabajo que él hace con una película propagandística de los nazis que filman en 1943 en un campo de trabajo holandés, en Westerbork. Quedó en bruto el material fílmico, la película nunca se terminó, fue filmada por un prisionero judío que estaba prisionero, Rudolf Breslauer, que era fotógrafo pero no cineasta, y al que después asesinaron en Auschwitz. La discusión de Farocki es si las imágenes mienten, porque hay imágenes de propaganda en las cuales la gente sonríe, la gente trabaja, se ven cosas inusuales para un campo nazi. Pero lo cierto es que en ese campo no se mataba, no había cámaras de gas, era un campo de tránsito de alguna manera, y la película que él monta se llama Postergación, porque era precisamente un campo donde cada día de trabajo postergaba un poco el día del envío a los campos de muerte. Entonces lo que hace Farocki es detenerse en las imágenes filmadas por Breslauer y rebobinar, las pasa en cámara lenta, algunas incluso estaban filmadas

en cámara lenta, entonces esta cuestión del trabajo, del trabajo como la posibilidad de postergar el tránsito al campo de exterminio, de postergar el asesinato, abre un montón de cuestiones sobre la vida, sobre la dignidad de esos internos, sobre sus nombres. Es un trabajo de archivo impresionante, muy cuidadoso, muy respetuoso sobre lo que dicen las imágenes. Con esas imágenes Farocki monta un documental de cerca de cuarenta minutos que es mudo, y que tiene placas donde va poniendo información que permite mirar las imágenes de otra manera. Farocki se va deteniendo, detiene la imagen, la pasa otra vez, y te dice: esta persona, esta señora mayor a la que están llevando con su baúl en una especie de carretilla, miren que en la valija o baúl justamente está su nombre, y a través del nombre alguien hizo el trabajo de archivo de ver el nombre de esa persona, y por eso entonces se puede saber que estas imágenes fueron filmadas tal día, que fue el día que salió el tren que se llevó a esta persona, entonces a partir de eso reconstruye un montón de cosas. La idea es detenerse, no dar las imágenes por sentadas, sino empezar a abrir, contextualizar, enseñarte a ver más allá de lo que aparece a simple vista. Además Farocki decidió que no tuviera sonido; el original era una película muda pero además Farocki no quiso ponerle música, no quiso sumarle la cosa hollywoodesca, sino que nos invita a sostener la mirada frente a algo que es muy difícil de mirar pero es muy importante mirar, y a que aprendamos a abrir todas estas posibilidades que dan estas imágenes que, aunque hayan sido hechas, o mejor dicho mandadas a hacer por los nazis, pueden ser testimonio de lo que pasó.

O.B.Z.: ¿Eso que vos referís no es el libro Desconfiar de las imágenes, sino que es un documental?

I.D.: Es un documental, sí. En el libro hay una referencia a la película. La película se llama Postergación [Aufschub] y es muy interesante. Para mí hay pistas importantes de qué hacemos entonces con las imágenes, cómo enseñamos esto. Y yo diría que esa pedagogía de Farocki es central hoy: detenerse, abrirlas, discutir el contexto, traer otras, vincularla con otras, que puedan contar una historia, y que no sean una más de una larga serie ("los estereotipos"), sino al revés, singularizarlas, des-serializarlas, poder ver cómo se produjeron, qué quisieron decir, hasta dónde, cómo circularon. A partir de este acercamiento podés abrir ahí muchas cosas.

O.B.Z.: Mientras hablabas pensaba también en esto de cuando necesitan, más que nada policialmente, ver qué pasó en una esquina o lo que sea, y recurren a una cámara de seguridad, justamente hacen este ejercicio de detención y de observación puntual de los detalles, los movimientos. Pero eso está guiado justamente por un interés. Quizás se me ocurre ahora que el punto también es cómo lograr ese interés en la mirada detenida. Me parece que es complejo

porque al haber tanta cantidad de estímulos, cómo lograr que también haya un interés en esto, en lo detenido, en otro tiempo, en otra latencia.

I.D.: También creo que puede ser muy interesante en esta época en la que hay tantas imágenes, ver las imágenes que no hay. Tratar de pensar esas imágenes que no hay y no inventar las que no hay. Ahí también, en línea con Farocki, hay una gran historiadora del cine, Sylvie Lindeperg, que trabaja sobre imágenes de la segunda guerra mundial, es una especialista en archivos. La conocí precisamente cuando hacía el trabajo sobre Farocki, porque ella tiene un trabajo sobre la filmación en Westerbork y otras filmaciones en los campos. Tiene un enorme trabajo de archivo y una reflexión política sobre las imágenes muy fina, muy sutil. Pero además Lindeperg dialoga con el presente y dice que en nuestra época hay una tiranía del todo visible, lo llama así, es un neologismo, la idea de que todo tiene que ser visible. Y ella dice: esto es una tiranía. En el caso que ella trabaja, que son las imágenes de la segunda guerra mundial, hay imágenes que no tenemos y que no tenemos que inventar, y dice que está mal querer inventarlas, es muy problemático ética y políticamente. Ella se rebela contra algunos documentales de televisión alemana que ficcionalizan las cámaras de gas: si no hay imágenes de las cámaras de gas, ¿hay que inventarlas? No las filmaron por motivos que tenían que ver con esconder su crimen; inventarlas hoy es una mentira histórica, y un problema ético, porque ¿sólo creemos lo que vemos?

Es un tema complicado. Didi-Huberman analiza cuatro fotos que sí se conservan de un campo de concentración nazi, en Imágenes pese a todo, y estoy muy de acuerdo en que si las fotos existen hay que mostrarlas, con todos los resguardos que él plantea. Pero estamos hablando de imágenes que no existen y que la tiranía del todo-visible exige que se inventen, se ficcionalicen. Hubo una discusión muy importante en Argentina con la cuestión de las imágenes de los desaparecidos, Ana Longoni escribió sobre eso un ensayo muy interesante. No hay que inventar imágenes, hay que asumir que está la ausencia y hay que sostener y soportar la ausencia, y hay que hablar de la ausencia y no sucumbir o resignarse o rendirse frente a esta tiranía del todo visible. Me parece que esto también es parte de una pedagogía distinta. A veces la pedagogía, y esa idea por ahí estaba también en alguna de tus preguntas, sostiene que todo tiene que ser verbalizado, todo tiene que ser visualizado, y en este momento del todo visible quizás la operación es al revés, la sustracción por ahí opera mejor, y me parece a mí que ética y políticamente es mucho más importante e interesante.



Imagen 2. Fotograma de Rudolf Breslauer tras la cámara. Material disponible en Commons Wikimedia, incluido en la película de Harun Farocki *Aufschub/Postergación* (Alemania, 2007)

O.B.Z.: Sí, claro, también poder problematizar respecto de esas ausencias de las imágenes. A mí me resulta muy familiar, por la investigación que estoy desarrollando, eso que decís porque en cuanto al ciclo menstrual también hay un cambio, una lenta visualización pero hasta hace no mucho tiempo censuraban imágenes en Instagram. Eso da mucho que hablar, en una apariencia de que todo es visible, todo puede ser visto, no todo es visible y no todo puede ser visto.

I.D.: Sí, claro, hay que ver dónde opera la censura por supuesto, qué es lo que no se sigue mostrando, cómo se sigue mostrando. Sí, me parece que lo que muestre más esos bordes que dibujan la censura, la ausencia, los silencios, ayuda a ver cómo se arma eso que sí vemos, lo que sí circula, cuáles son sus jerarquías, cuáles son sus partes dominantes, qué es lo que nos convocan a hacer o nos convocan a sentir, qué dejan de lado. Esas son cuestiones que deberían entrar en nuestras pedagogías de las imágenes.

O.B.Z.: Vos hablás en este texto⁸ de la educación de la sensibilidad y entonces quería que me contaras de qué modo vos considerás que puede ser valioso el trabajo pedagógico con las afectaciones sensibles que despiertan o conmueven las imágenes, desde qué categorías.

I.D.: No sé si te podría decir con mucha claridad qué categorías. Te podría decir más sobre los autores que a mí me sirvieron para pensar estas cosas. Uno de ellos es Rancière, claramente, con *El espectador emancipado*, con *El destino de las imágenes*. *El espectador emancipado* es un libro que a mí me gusta mucho y una de las cuestiones que él plantea es no pensar lo sensible por fuera de lo intelectual o cognitivo. Él dice: no es que una está en un estadio en el que siente y después pasa a otro en el que piensa, sino que una siente y piensa de cierta manera, y si hay alguna ruptura de eso, entonces una siente y piensa de otra manera. Esa idea me parece muy importante: no es que hay un reino de los sentimientos, por llamarlo de alguna manera, y un reino de los pensamientos, sino que hay un sentir-pensar. También me resulta muy interesante el trabajo de Georges Didi-Huberman, que menciona un pensar, un hablar y un implicarse, que es un poco distinto al sentir, tiene que ver ya con una acción y es una idea también muy interesante. Está el cuerpo, por supuesto, en los tres. Me parece que la educación de la sensibilidad tiene que ir por estos lados, por un pensar, por un hablar, por un implicarse que van siempre de la mano. Una cuestión muy interesante e importante es cómo se enseña a conmoverse, es un gran interrogante qué nos conmueve a cada una, por qué nos conmueve. En la educación, en el aula enseñamos para todos y para cada unx, para cada quien, y en ese sentido lo que conmueve a unxs puede no conmover a otrxs y esto es así y no podés programarlo ni garantizarlo. Lo que te gusta y lo que te toca puede tener que ver con tu historia, con tu educación visual, la educación ética política que recibiste sin pensarlo, cuando tomabas la leche en tu casa y te enseñaron: "esto está bien, esto está mal", o te dijeron "uh, mirá qué mala gente la que hace esto", o al revés "qué buena gente". Todas estas cosas son cuestiones muy profundas y son cuestiones con las que se toca la educación de la sensibilidad. En todo caso, el aula puede ser un espacio de trabajo valioso en la medida en que pone ciertas cuestiones a discusión, con cuidado, y no me canso de subrayar que tiene que tener muchísimo cuidado, mucho respeto respecto a las diferencias, respecto a las sensibilidades distintas. Me parece que si uno dice "lo que sentís es una porquería, lo que sentís está mal", aunque efectivamente te parezca que está mal que sientan eso, no ayuda en nada, y me parece que en todo caso hay que tratar de entender las razones, las emociones, y ayudarlos a poner otras palabras, a realinear lo que sienten, a que se encuentren y escuchen a gente que piensa y siente distinto. Quizás parece poco pero en el fondo es muchísimo, es la manera de promover una educación más democrática de la sensibilidad. Ojo que no quiero decir que hay que quedarse con lo que sienten en un primer momento sino que, volviendo a Gayatri Spivak, hay que tratar de que vayan

reorganizando esa sensibilidad de manera no coercitiva, una recalibración de los deseos y los afectos, podemos decir. Y por ahí eso se da con paciencia, con escucha, con poner otros materiales a disposición, con acercar, dejarlo ahí a la mano, y a ver si esto que les dejamos ahí cerca funciona para moverlos de posición. Ahí también me gusta mucho el trabajo de Alain Bergala, en La Hipótesis del cine [Pequeño tratado sobre la transmisión del cine], cuando dice que en la época de internet vale mucho más todavía la designación, ese lugar del docente que dice: "esto es para vos", esta idea de la designación que la toma del psicoanálisis, esta idea de "yo te conozco, te escuché, veo por dónde venís, esto es para vos". Y esto es valiosísimo, y también hay que tener una formación docente acorde con eso, para que aparezca ese gesto de designación, que no puede ser automático, que no se hace todo el tiempo, que si es impostado se nota mucho, pero que aparece en algún momento y señala un camino o una posibilidad distinta. Me parece que pasa por esa implicación de la que habla Didi-Huberman y por ese trabajo pedagógico amoroso que tiene que ver con interesarse por lo que están pasando lxs estudiantes, por escuchar, por ponerlo en diálogo con otras conversaciones, por poner señas (etimológicamente, de ahí viene enseñar). Ese es nuestro trabajo como docentes. En ese sentido yo confío en que muchos de esos gestos van produciendo otra cosa. También sé que si no hay ninguno de esos gestos, los que operan ahí son los medios, las grandes plataformas que tienen el algoritmo a mano para decirte "esto es para vos", aunque en realidad tenga poco de designación de otrx humanx y sea un cálculo de probabilidades de que esto te va a gustar porque antes te gustó alguna otra cosa.

O.B.Z.: Sentipensaba mientras hablabas, esto de que para que unx docente pueda decirte: "esto es para vos" o ampliar tu universo simbólico, puntualmente en el caso de las imágenes, también recaemos nuevamente en, que es necesario que conozca del universo de las imágenes, que sepa cómo tensionarlas desde distintas categorías, desde distintos campos disciplinares, porque puede ser también desde la matemática, como desde la geografía...

I.D.: Por supuesto. Pensaba en la ciencia experimental, las ciencias "naturales", que se apoyan mucho en las visualizaciones. Los que trabajamos en humanidades no nos damos cuenta hasta qué punto la ciencia depende de imágenes, por ejemplo la imagen de la célula, de procesos de visualización que están muy imbricados en los procesos de producción del conocimiento científico. Es fascinante cómo en la ciencia se juegan los límites de lo visible y lo no visible, lo que se modeliza porque no se puede ver, entonces también hay unas construcciones ahí que están muy en el borde de la representación, con puntos de contacto con el arte. Esto abre discusiones políticas y estéticas interesantísimas.

O.B.Z.: Sí. Estaba leyendo a Martine Joly. Ella habla sobre las imágenes científicas y también me quedaba pensando en esto, en que para la detección de enfermedades recurrimos a las imágenes, para ver cómo están nuestras células recurrimos a las imágenes, o sea, las imágenes ya tienen una entidad. Lo que pasa es que, me da la sensación, no somos del todo conscientes de esa entidad, lo mismo que las imágenes nucleares, que las imágenes microscópicas o telescópicas. Y llegamos a esta otra pregunta, respecto de cómo utilizar las narrativas de las imágenes en la investigación educativa, sin apresarlas por el lenguaje alfabético ni reducirlas a una utilización ilustrativa...

I.D.: En la investigación educativa diría que depende mucho del objeto o el problema de investigación. Y si se está usando una metodología visual por supuesto que hay que tomárselo en serio y hay que pensar qué te permiten ver, y qué dificultan ver. Por ejemplo, hay ciertas metodologías donde se parte de una foto y se hace hablar a partir de esa imagen (de una escuela, de una docente), o bien se pide que produzcan una foto de la escuela, de su casa. Pero a veces en esas metodologías no se interroga un régimen visual, y aparecen todos los estereotipos y no es una vía muy interesante. Por ejemplo, en una investigación que se base en dibujos, hay que dar cuenta de las condiciones de producción de esos dibujos, la consigna de trabajo, el contexto, en el marco de qué régimen visual, qué repertorio visual tienen a la mano, de qué están hablando. Y si no lo hacés, te estás salteando algo importante.

Dijiste en la pregunta que no hay que apresarlas por el lenguaje alfabético, no hay que reducirlas a una utilización ilustrativa. Estoy de acuerdo, pero en un punto, salvo que una haga películas o un ensayo visual, tiene que pasar por el lenguaje alfabético y tiene que pasar por la significación verbal, por ese proceso de la significación verbal, y en ese pasaje la relación entre imagen y palabra es una relación que hay que trabajar. Didi-Huberman dice que el lenguaje verbal y las imágenes son dos sistemas de significación que tienen puntos de contacto, pero que no son lo mismo. Y en ese sentido, entender esos puntos de contacto, entender cómo se cruzan, dónde se cruzan, me parece a mí que es cuestión de trabajo analítico, interpretativo, de darse cuenta que hay que traducir de un sistema a otro. En uno de los textos que escribí este último año comparo imágenes idénticas pero con epígrafes y con textos alrededor que van en direcciones distintas.⁹ Es un conjunto de fotografías de fines del siglo XIX sobre juegos infantiles, no está clara la fecha, se empiezan a publicar en 1896, pero aparecen en dos revistas con textos distintos y a veces contradictorios. Entonces me interesó ahí ver ese juego entre imagen y palabra. La imagen en todo caso adquiere sus sentidos también en esa relación con las palabras, la imagen no circula sola, entonces no es que la imagen tiene una verdad al margen de las palabras, sino que en todo caso, por lo menos en el contexto de las revistas ilustradas, que son el material que yo trabajé, tenemos que pensarlas juntas. Y no es que la imagen dice la verdad y la palabra miente, como suele pensarse, sino que la imagen

tiene su “verdad”, su modo de enunciación, y la palabra también, y lo interesante es ver cómo funcionan ambas. Hay una frase al final del texto de Walter Benjamin, Pequeña historia de la fotografía, en la cual él cita a Laszlo Moholy-Nagy, que decía que el analfabeto en el futuro será quien no sepa leer sus propias imágenes. Y esta idea de saber leer imágenes es cada vez más importante. Pero ¿qué quiere decir leer imágenes? ¿Acaso es que las imágenes circulen con epígrafe? A Benjamin le preocupaba que cada vez más las imágenes circulaban sin epígrafe y andaban “seltas”, y alertaba sobre ese consumo de imágenes, la imagen como mercancía, esta imagen descontextualizada, desprovista de una historia, de una biografía, esta imagen serializada que viene a representar un estereotipo. También criticaba que los epígrafes operaban como suerte de orden, de prescripción de cómo debemos leer la imagen. Lo cierto es que esta circulación de imágenes “seltas” es obviamente más fuerte en tiempos digitales, y una de las operaciones más frecuentes es el remix, la reescritura, como en los memes.

Pero ahí hay un giro interesante para pensar respecto a lo de Benjamin en la Breve historia de la fotografía, porque lo que decía Moholy-Nagy no es exactamente lo que le hizo decir Benjamin. Moholy-Nagy, un húngaro que llegó a Berlín a comienzos de los años 1920, estaba más vinculado a la vanguardia soviética y al constructivismo, y esto lo hacía mirar con más optimismo lo que pasaba con las cámaras. De hecho Moholy-Nagy dice que el analfabeto del futuro será quien no pueda usar la cámara junto a la lapicera. No habla de leer las imágenes, sino que le importan más los sentidos, la nueva visión que se educa junto a otros sentidos, una suerte de nueva propiocepción en esa interacción con las máquinas. Y hay que decir que sus discípulos, sobre todo Gyorgy Kepes, otro húngaro exiliado como él en Estados Unidos, se ponen a pensar lo cibernético y sus cruces con el arte y el diseño bastante rápido, a fines de los '40 y principios de los '50, en el MIT, donde se está produciendo la revolución de las computadoras. Entonces Moholy-Nagy anticipa algo que hoy es mucho más usual, que es pensar en otra puesta en serie de las imágenes, otro tipo de gramática podemos decir -por seguir usando, quizás mal, una metáfora lingüística-, donde la operación no necesariamente pasa por construir sentidos, que es a lo que apunta Benjamin con esa idea de leer las propias imágenes, aunque no solo diga eso, claro. Moholy-Nagy propone más bien una escritura y una experiencia de otro tipo, mediada por las máquinas; por ejemplo habla de cómo cambia la experiencia arquitectónica a partir de la foto y el cine, algo que es hoy mucho más evidente cuando se construyen edificios pensando en cuán instagramables son, pero él ya lo decía en 1930. Este es un tema fascinante, da para mucho más porque hay mucho que estudiar y pensar en torno a estas posibilidades distintas de la imagen técnica y de los distintos lenguajes, y cómo se reconfigura la experiencia. La cuestión no es solamente resistir la verbalización, sino pensar en todos estos sistemas de representación y las mediaciones técnicas, lo que permiten y lo que dificultan.

Pero volviendo a la investigación educativa, en todo caso lo primero que tenemos que hacer es reconocer que hay distintas posibilidades en la relación entre imágenes y palabras, que esa relación es bastante más complicada que la de la mera ilustración, y que no conviene apelar a verbalizaciones simplistas. Hay que atender más a cómo opera hoy el régimen visual y, si queremos interrumpirlo, no hay que dar las imágenes por sentado, sino que hay que trabajarlas un poco más, o bastante más, mejor dicho...

O.B.Z.: Sacando una conclusión personal, ¿a vos te parece necesario hacer un contexto?, o sea, no una traducción o un epígrafe, basándonos en esto de que las imágenes son polisémicas y que también constituyen un lenguaje en sí mismas.

I.D.: Sí, por supuesto, hay que contextualizar, pero habrá que ver qué es eso. Quiero volver a la pregunta anterior, porque yo no diría que hay que renunciar a un vínculo entre imagen y palabra, pero hay que partir de que hay que estudiar o entender cómo opera ese vínculo. Intento abrir esta idea que es compleja. Me parece un error quedarse calladxs como docentes: creer que porque uno no lo dice, no lo verbaliza, no hay un sentido ya implícito, me parece un error. Estamos todxs muy entrenadxs en leer imágenes, en qué sentir frente a las imágenes, sobre todo a las más conocidas (las que nos sorprenden es otra cosa), pero yo te diría ahí que por supuesto hubo este intento de estabilizar ciertos sentidos para las imágenes, y que cuando trabajamos con las imágenes nos las vemos con esas capas de sentidos. Hay un historiador de la cultura, Jens Andermann, que sostiene que a fines del siglo XIX y principios del siglo XX se buscó estabilizar y congelar ciertas equivalencias entre imagen y palabra. Por ejemplo, el libro de texto clásico que ponía una imagen y decía: “el niño bueno es éste -leyendo, ayudando, jugando ‘civilizadamente’”, o bien “este es el niño malo fumando, bebiendo alcohol”. Son casos muy obvios y evidentes, que estaban intentando estabilizar una equivalencia entre lo verbal y lo visual. Hoy estamos en otro régimen que funciona más bien por la ironía, por la cita burlesca, como el meme, y en ese sentido exige otras competencias, más críticas podemos decir de entrada, pero no necesariamente porque pueden ser gestos muy automatizados. De nuevo, hay que vincular las formas de producción o de circulación con la política de las imágenes, la ética o la justicia de las imágenes. Me parece que ahí no se agota con decir “no las verbalicemos”. Sí, está bien no intentar apresarlas en lo verbal, pero me parece que también necesitamos del lenguaje para discutir más, para conversar sobre ellas, aunque no todo se capture en lo verbal. En el texto que mencionaba sobre las imágenes de juegos infantiles cito a Didi-Huberman cuando dice que no hay que dejarles a las imágenes la última palabra. Él, que trabaja con imágenes, dice que hay que rodear esas imágenes, hay que desplegarlas, hay que estudiarlas. Por ejemplo uno de sus últimos libros es sobre las imágenes que se recuperaron del gueto de Varsovia, que estaban escondidas, es un archivo tremendo, y el trabajo de

él es de una minuciosidad impresionante, va y viene en el tiempo del archivo actual a cómo las escondían en la época del gueto, las describe materialmente, habla de las huellas materiales que quedaron de haber estado escondidas en tarros o enterradas, de su historia específica, de lo que cuentan, pero también de lo difícil que es verlas y analizarlas hoy.

Y ahí vuelvo a lo del contexto. El contexto no quiere decir solamente: "fueron producidas en tal año, por tal persona", que sería un abordaje historicista del contexto, sino también y sobre todo un contexto epistemológico-político de un régimen visual, de unas categorías de lo que era visible, de los géneros de la época, de cómo se mostraban las cosas y cuáles eran los bordes, quizás de las transgresiones, claro, que permite abrir cómo las estamos leyendo, de las políticas de archivo que les permite llegar hasta hoy, hasta ese encuentro con nosotrxs. Por supuesto que las imágenes son polisémicas y vos podés leer una cosa y yo otra, pero también vamos al encuentro con las imágenes con ciertos saberes que nos equipan mejor para un encuentro más productivo, para un encuentro más rico te diría, porque cuanto más sabés, más te aproximas y podés ver otra cosa.

Para mí un gran maestro en esto ha sido Luis Priamo, que es un historiador de la fotografía argentino, un genial recopilador de archivos fotográficos, un ser luminoso y generoso que enseña siempre a ver otras cosas y de otros modos. Hace unos años lo invitamos a una charla con historiadores educativos, cuando se hizo el congreso de la ISCHE en Buenos Aires, y él presentó una foto de una familia, de Ernesto Schlie, un fotógrafo alemán de fines del siglo XIX. Él armó toda la presentación, que fueron cuarenta minutos, para llegar a una foto, a una imagen central que fue rodeando y construyendo para darle todo su brillo. Fue una presentación preciosa porque fue mostrando fotos pero iba diciéndonos: "miren, lleguen a esta foto y entiendan cómo se armó esta foto y cómo eran los fotógrafos en 1870, cómo viajaban en su carromato con la cámara y la inmigración, y qué se sacaba cuando iban por los pueblos y qué no, y qué era lo que sacaban otros fotógrafos y qué fotos sacó Schlie". Priamo sostiene que necesitamos llegar a la fotografía con más saber, no es cierto que el encuentro con la foto sea pelado, y una tenga que hablar de lo que sintió sin otro saber que lo que genera esa impresión emocional inmediata, porque ahí es difícil pasar del me gusta/no me gusta. Y en ese sentido yo tendría cuidado con lo de sostener una pelea con la verbalización como único criterio pedagógico, porque entonces lo importante parece que es lo que sentís, y lo que siento es lo que me enseñaron que tengo que sentir, que es lo primero que se me ocurre. Ahí no interrumpimos nada sino al revés, confirmamos lo que ya sabíamos y sentíamos. Por ahí lo que tengo que hacer es promover este otro camino de rodear a la imagen de otras imágenes y de otros relatos verbales que permitan verla de otra manera. Como hace Priamo, hay que Preparar ese encuentro, desplegarlo, darle tiempo a la foto o a la imagen que estemos trabajando.



Imagen 3: Fotografía realizada por Ernesto Schlie (1870) y utilizada por Luis Priamo en el congreso de la ISCHE en Buenos Aires para indagar la construcción visual.
Fuente: Google

O.B.Z.: Siento que en eso que decís que hizo Luis Priamo, de trabajar toda la presentación hasta llegar a la imagen, generó ese interés para la mirada detenida, ¿no?

I.D.: Exacto. De paso, me acordé que Luis Priamo tiene un texto bellissimo que se llama “La foto recobrada”, sobre una foto que fue destruida, una foto de una matanza indígena en el Gran Chaco que se guardó por un tiempo pero los familiares de quien la tenía decidieron que era demasiado fuerte y la destruyeron, pero se la acordaban y la contaban, y en mi opinión ese relato de la foto y de su destrucción es un registro para la memoria colectiva mucho más poderoso que una reescenificación de la matanza. Lo recomiendo para el trabajo pedagógico.

O.B.Z.: Priamo fue captando ahí, tensionado, estableciendo el suspenso, hasta llegar a la imagen. Hizo esta operación a la inversa de lo que hablábamos antes. ¿Desde qué metodologías posibles considerarás que se puede e-ducar la mirada, suspendiendo el juicio y la intencionalidad, como propone Masschelein?

I.D.: Otro gran tema. Tengo mis dudas sobre si una suspende el juicio y la intencionalidad. Sí me parece muy importante dejar que aparezcan otras ideas, sí me gusta la idea de la suspensión, de poner entre paréntesis las certezas, de abrir honestamente nuestras preguntas, pero creo que los educadores, las educadoras tenemos una intención, y eso no quiere decir que esa intención sea aplastante. Una tiene un deseo, tiene un guión, tiene una intención pedagógica de ofrecer una visión del mundo, de presentar un mundo, de abrir un mundo también. Pienso en la secuencia que armó Priamo: hay ahí una intención clara para ayudar a ver esa imagen de otro modo. Ojo, digo un mundo, en el sentido de hacer mundo de Hannah Arendt, de conectar con una conversación que empezó antes que nosotrxs y que seguirá después de nosotrxs. Me parece a mí que si uno ofrece, si abre, puede proponer una lectura distinta del mundo, y en ese sentido intentamos hacer mundo desde el aula. Pero hay una intencionalidad en eso, no diría que no la hay. Para mí una buena pedagogía no es la que intenta formar clones de una misma, sino más bien la que quiere abrir posibilidades de inscribirse en esa conversación más amplia. Con responsabilidad, por supuesto, no es que una dice que se las arreglen, "te paso la antorcha, ahora andá a correr sola". Lo conecto con la discusión actual en Argentina respecto al adoctrinamiento, y diría que me parece que hay que resistir el adoctrinamiento, no como el que denuncian algunos que se rasgan las vestiduras porque se habla de la dictadura o del enfoque de género, eso no es adoctrinamiento, sino que el adoctrinamiento pasa por pensar que el lugar del docente es censurar, reprimir, hacer que los alumnos piensen como ellas o como ellos, la pedagogía del clon, podemos llamarla, que pasa más en la derecha que en la izquierda, pero también pasa en la izquierda pedagógica, y vuelvo a la idea de Spivak de poder pensar desde dentro las pedagogías emancipatorias y poder discutir sus límites y sus errores. Y me parece que hay que sostener esa apuesta por la apertura, por la escucha honesta, por el trabajo colectivo con los saberes, porque al final te vas a encontrar con que hay una educación de la sensibilidad que tiene que dejar esa apertura, que tiene que dejar esa posibilidad de que los estudiantes rechacen, readapten aquello que le ofrecemos. ¿Y por qué no lo harían, si nosotros también lo hicimos? Me parece que ese es el grado quizás más interesante de libertad, esto de que eventualmente los alumnos rechacen aquello que una ofreció, pero que lo rechacen con fundamentos, y en ese sentido ya están acercándose a algo que muchos valoramos que es la criticidad, la autonomía, la libertad para pensar. Si hacen eso, si desarrollan una visión más crítica, si te contestan y te rebaten con argumentos, yo creo que es un buen punto de llegada. Pero para eso hay que ofrecer argumentos, no credos, hay

que invitar a . La enseñanza pasa por poner algo sobre la mesa a trabajar, una idea de Masschelein que él toma de Hannah Arendt,. Y si ponemos algo sobre la mesa a trabajar, si lo hacemos de verdad y no como pose, no sabemos qué puede pasar, qué va a resultar. Por supuesto esta es una situación por ahí un poco idílica, no siempre puede suceder en las aulas, donde hay muchas condiciones que operan en contra de tener ese encuentro con los saberes y con una secuencia de trabajo donde de verdad puedas ponerte a trabajar colectivamente. Pero si hoy es difícil, quizás la conversación necesaria es cómo ir en esa dirección, qué condiciones materiales y qué pedagogías necesitamos para que eso sea posible, cómo hacer para que lo que se ofrece tenga más el carácter de invitación que de imposición, que invite a implicarte, i a atender, a sentir, a pensar. Me parece que ahí hay algo que es más del orden de la pedagogía, de una pedagogía incluso no específica de las imágenes, sino de cómo enseñamos, cómo trabajamos en esa recalibración no coercitiva de los deseos. ¿A qué invitamos como docentes: a que sean iguales que una, a que digan lo mismo que una, o estamos invitando a que digan otra cosa y piensen por sí mismos? La segunda opción es más difícil, pero eso es lo que hay que intentar.

O.B.Z.: Me quedo pensando en varias cosas. Te quiero compartir una reflexión y también una invitación a ver qué sentís vos. El año pasado en unas Jornadas que hicimos con Teoría de la Educación, la materia donde trabajo, en la Facultad de Humanidades, en el cierre con Mariana Maggio, le compartí mi inquietud acerca de esto que de alguna manera veníamos trabajando, específicamente en Teoría de la educación, por visibilizar desde la visualidad, poner más en protagónico el cuerpo todo, no esta dicotomía de la que hoy hablabas, del pensar, como si el pensar estuviera autónomo al sentir o al implicarse corporalmente. De repente vino la pandemia y todxs nos sentamos en nuestras casas con una pantalla y redujimos nuestro cuerpo a un plano pecho, y de privilegiando nuevamente, protagónicamente el espacio de inteligibilidad por excelencia, de la cabeza, el habla y demás, olvidando, o suspendiendo todo el resto del cuerpo: las piernas, los brazos y demás. Entonces ¿qué hacer? Porque también se gesta una nueva visualidad que de alguna manera reinscribe la hegemonía del pensar por sobre el sentir, el afectarse y demás.

I.D.: Sí, pero al mismo tiempo somos cuerpo, no podemos dejar de ser cuerpo, entonces te duele la espalda, te duelen las rodillas, te duele todo de estar sentada, te duelen los ojos, estás harta del Zoom, como es mi caso, o de las pantallas más en general. Justo ahora estaba revisando unos dibujos y relatos que hicieron chicos mexicanos de su experiencia escolar en la pandemia, y todos dicen: "quiero volver a clases, quiero volver al aula, quiero abrazar a mis amigos, quiero hacer educación física, quiero juego, quiero baile". Por eso te diría que no sé si se olvidaron del

cuerpo, capaz que al revés, capaz que la pandemia vuelve a poner de relieve la importancia del cuerpo. Esta es mi parte optimista (risas). Vengo trabajando medios digitales hace tiempo, y varias de las promesas que tenían los medios no sólo no se cumplieron, sino que quedó en claro que un mundo así no es tan bueno, pudimos ver algunos efectos de lo digital que muestran la importancia del estar juntxs, que no se resuelve con una app.

Sí, por supuesto, hubo una digitalización acelerada, hay cosas que ya no van a volver atrás, pero también me parece que hay una consciencia muy importante de la importancia de presencia, de la copresencia -porque presentes estamos en un zoom, aunque de otra manera-. Diría que con la pandemia somos más conscientes de la importancia de la copresencia de los cuerpos. Pero seguramente habrá más teletrabajo, y tampoco sé si está tan mal, por ejemplo lo que implica la movilización y el transporte en lugares como Ciudad de México donde la gente a veces hace tres horas de ida y tres de vuelta todos los días, y también creo que hay que considerar la cuestión del cambio climático. Ojalá venga un rediseño de las ciudades para que la gente viva mejor, se mueva un poco menos o que se mueva más localmente. Ojalá que haya un rediseño más ecológico de los espacios de trabajo, de los espacios urbanos, y que aprendamos que hay cosas que podés hacer a distancia, como esta conversación que estamos haciendo ahora y que es muy fructífera, y que hay otras que necesitás hacer de manera presencial. Es claro que si toda nuestra vida es a través del zoom, sería un desastre, pero me parece que ese escenario quedó claro que no es deseable, por lo menos hoy y para una buena parte de la gente, y ojalá que así siga.

Y en ese rediseño habrá que ver qué situaciones requieren de la copresencia. La escuela parece ser un lugar que sí requiere una copresencia de los cuerpos. En un sentido, si se maneja bien, la escuela puede salir fortalecida de esto, porque me parece que en buena parte de los países quedó claro que es importante la escuela como encuentro de cuerpos y de trabajo con los saberes, como experiencia simultánea con otrxs. Quizás contradice un poco lo que vos decís, pero no veo que la escuela se piense hoy solo como una actividad cognitiva, intelectual, sino que es también muy claro que es un espacio de convivencia de los cuerpos, de lo imprevisible, del tiempo libre. En el contexto de la pandemia los chicos, además de un docente que los sostenga mejor en sus trayectorias de aprendizaje, lo que reclaman es más patio, más recreo, porque la escuela es eso también, es un lugar de encuentro y de construcción de lo público, de un espacio otro que no es la casa familiar. Me parece que con la pandemia la importancia de que exista una institución como la escuela quedó bastante clara. Por supuesto, en cada contexto se da un poco distinto, hay lugares donde la escuela tiene más apoyo y legitimidad y lugares donde tiene menos, pero en líneas generales veo esa tendencia, y me parece que eso deja planteado un escenario distinto para discutir la digitalización de la educación -hasta dónde,

con qué actores, para qué- del que teníamos antes de la pandemia. La solución de los problemas educativos no pasa por las tecnologías o por traer muchas imágenes digitales, sino por pararnos distinto frente el mundo que tenemos, que está lleno de pantallas, pero muchas veces esas pantallas son parte del problema y no el remedio. Volvemos entonces al principio: necesitamos otras pedagogías y otra formación docente para trabajar mejor en este contexto tecnológico, en este régimen visual. No digo que sea fácil, ni digo que se resuelva pronto, pero también diría que en Argentina hay una cierta masa crítica de educadores que pueden empujar en esa dirección, y que hay que apoyar y dejar crecer a las iniciativas que se están haciendo en ese sentido.

Notas

¹Inés 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, con la dirección de la Dra. Cecilia Braslavsky, y su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison, bajo la orientación del Dr. Thomas S. Popkewitz. 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.

²Ornela Barone Zallocco es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). En su proyecto investiga las Visualidades y experiencias del Ciclo menstrual. Indagando en las narrativas auto-biográficas acerca de las experiencias sensibles en estudiantes de la educación secundaria obligatoria. Actualmente trabaja como docente en la carrera de Cs de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, es parte del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), del grupo de extensión PedagOrgía y el Laboratorio de Investigación en Comunicación Visual (LICOV) de la FA UNLP.

³Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Queer. Orientaciones, objetos, otros*. Barcelona: Belaterra.

⁴Dussel, I. (en prensa). Una escuela para lo común. En: J. Collet y S. Grinberg, *¿Qué educación tenemos y qué educación queremos? Debates, luchas y propuestas en América Latina y España*. Madrid: Editorial Morata.

⁵Dussel, I. y Fuentes Cardona, G. (2021). Los grupos de WhatsApp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas: Un estudio de caso con docentes en Ciudad de México. *Educação e Sociedade (CEDES-UNICAMP, Brasil)*, 42, 1-18. DOI: 10.1590/es.251642.

⁶Dussel, I. (en prensa). Picturing school architecture. Monumentalisation and modernist angles in the photographs of school spaces, 1880-1920. En S. Braster, M. del M. Pozo Andrés y F. Herman (eds.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*. Berlin: DeGruyter.

⁷Dussel, I. (2018). La verdad en la imagen propagandística. Reflexiones sobre un corpus

enigmático (Westerbork, 1944). *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 8, 23-58. DOI: 10.5944/hme.8.2018.20411

⁸Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En: I. Dussel y D. Gutiérrez (eds), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

⁹Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En: I. Dussel y D. Gutiérrez (eds), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

¹⁰Dussel, I. (2021). Images and narratives on children at play (Argentina, late 19th century). Can images have the last word? En: Allender, T., Dussel, I. Grosvenor, I. & K.Priem (eds.), *Appearances Matter. The visual in educational history*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 233-257.