

Afectaciones pedagógicas entre/con/ junto a las imágenes. Una experiencia con estudiantes de posgrado

Affective pedagogy between/of/next to images.
An experience with graduate students



Ornela Barone Zallocco

Universidad Nacional de Mar del Plata
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Red de Estudios Visuales Latinoamericanos
Mar del Plata, Argentina
obaronezallocco@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0628-3016>



Verónica Capasso

Universidad Nacional de La Plata
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Red de Estudios Visuales Latinoamericanos
La Plata, Argentina
capasso.veronica@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3202-4106>

Recibido: 22/02/2024 - Aceptado con modificaciones: 12/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46010>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/f8tdtkgl5>

Resumen

Este artículo se propone reflexionar sobre una experiencia de trabajo pedagógico entre/con/junto a imágenes con estudiantes de posgrado. Se usaron metodologías trans/in/end disciplinares para posibilitar un encuentro afectivo entre quienes participaron del taller (estudiantes y docentes) y con

Palabras clave

taller, imágenes,
cartografía, afectos,
pedagogía



las materialidades propuestas. En primer lugar, se describe y explica la dinámica y los objetivos del taller. Luego, se detalla la metodología empleada y la referida al ejercicio de construcción de narrativas y experiencias para la elaboración de este trabajo. En tercer lugar, se ahonda en las reflexiones recuperando devoluciones realizadas por las personas participantes, como así también cartografías construidas colectivamente durante el taller. Tanto en el taller como en este escrito se buscó poner de relieve las posibilidades que augura un trabajo metodológico con visualidades y contravisualidades, el cuestionamiento crítico sobre el uso de las imágenes en contextos educativos, así como la potencia que se despliega del abono trans/in/end disciplinar.

Abstract

This article aims to reflect on an experience of pedagogical work with images involving postgraduate students. Trans/in/end disciplinary methodologies were used to facilitate an affective encounter, both among workshop participants (students and teachers) and with the proposed materialities. Firstly, the dynamics and objectives of the workshop are described and explained. Then, the employed methodology and the one related to the exercise of constructing narratives and experiences for the development of this work are detailed. Thirdly, the reflections are deepened by incorporating feedback from the participants, as well as the cartographies collectively constructed during the workshop. The workshop and this writing seek to highlight the potential of a methodological approach with visualities and counter-visualities, the critical questioning of the use of images in educational contexts and the power that emerges from the trans/in/end disciplinary approach.

Key words

*workshop, images,
cartography, affections,
pedagogy*

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos compartir aquí una experiencia de trabajo pedagógico entre/con/junto a (Sedgwick, 2018; flores, 2018) imágenes con estudiantes de posgrado, en la que utilizamos algunas metodologías trans/in/end disciplinares para posibilitar un encuentro afectivo, no solo entre quienes participaron del taller (incluidas nosotras), sino también entre las materialidades propuestas para el trabajo. Los afectos pueden contribuir al encuentro o desencuentro entre/con las personas (Ahmed, 2015). En este caso, con *encuentro afectivo* hacemos referencia a la configuración de una grupalidad producto de un encuentro entre cuerpos que afectan y son afectados (por el espacio, por las imágenes, por otros cuerpos, etc.).

Buscaremos componer en imágenes y palabras la experiencia cultivada, así como también las preguntas que nos surgen como posibilidad motora de otras iniciativas y experiencias pedagógicas recuperando devoluciones realizadas por las personas participantes,¹ como así también las cartografías construidas colectivamente durante el taller. Nos aliamos a las pedagogías descoloniales (Walsh, 2013, 2015; Yedaide, 2016) y queer/cuir (flores, 2017a, 2018; Britzman, 2017;

Luhmann, 2018; Pérez, 2016) para gestar una epistemología *ch'ixi*² (Rivera Cusicanqui, 2018) en el trabajo con las visualidades y las contravisualidades, valorizando los afectos que se suscitan al invocar tanto las imágenes como los imaginarios.³

El uso y la interpretación de las imágenes en la educación (obras de arte, fotografías, publicidades, viñetas, historietas, memes, etc.) usualmente se limita al mensaje literal de estas o a su condición de mera ilustración de un concepto, sin considerar su estructura semántica compleja ni las lógicas visuales y prácticas asociadas a ellas: su materialidad, producción, apropiación, reproducción, modificación, aquello que permiten abrir, pensar o vincular. Los actos de ver y la potencialidad de las imágenes han sido conceptualizados principalmente por los estudios visuales cuyos representantes (Nicholas Mirzoeff, William John Thomas Mitchell, Horst Bredekamp, José Luis Brea, Mieke Bal, etc.) han considerado

1 El lenguaje es un elemento constitutivo de nuestra cultura y forma de hacer y pensar; configura sentidos y orienta relatos e imaginarios respecto de estas relaciones. Así es que consideramos a los discursos como herramientas de disputa y lucha en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Estos cambios nos atraviesan tanto en nuestra vida cotidiana como profesional y académica. En este escrito buscamos superar los usos sexistas de la lengua y por ello hemos evitado el uso del lenguaje masculino genérico universal.

2 Con una epistemología *ch'ixi* hacemos referencia a un modo de acercarse al conocimiento, relacionado con la matriz popular/andina y las teorías disponibles, que supera los binarismos, problematizando las enunciaciones y metodologías al trabajar, en este caso, con visualidades, y haciendo lugar a los "conceptos-metáfora" (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 17).

3 Si bien reconocemos que existe una vasta producción de trabajos sobre afecto y visualidad (por ejemplo, relativos a cómo una obra puede transmitir emociones –tales como ira, miedo, desagrado, asco, angustia, dolor, tristeza–; dedicados a agrupar luchas en relación con la búsqueda de personas; sobre cómo lo afectivo se vincula a instancias representacionales ligadas a figuras de lo sublime, lo heroico, lo dramático, lo trágico, lo cómico, lo satírico; o sobre cómo el afecto participa en los procesos de identificación para pensar modos de organización colectivos en el arte y la constitución de significados comunitarios y lazos afectivos, entre otros), no es posible reponerla en profundidad aquí, tanto por la limitada extensión de este trabajo como por no constituir un objetivo específico del artículo.

a las imágenes, ya no como meras portadoras de significados pasivos o simples ilustraciones de un concepto, sino como agentes insertos en procesos sociales, políticos, culturales e históricos que las atraviesan, susceptibles de generar y alterar realidades.

Según Spravkin (1998), el arte no ha tenido la misma jerarquía que otras formas de conocimiento como las numéricas y verbales. En consonancia, Dussel y Gutiérrez (2006) sostienen que, en los sistemas educativos tradicionales, “la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura” (p. 12). Además, suele primar la idea de lo artístico como un conjunto consagrado de producciones, lo que excluye la posibilidad de entender al mundo contemporáneo como un espacio en disputa, signado por relaciones sociales, políticas y culturales complejas y heterogéneas. En oposición, y siguiendo a Hernández (2007), de lo que se trata, quizá, es de abogar por una perspectiva que vincule las diferentes manifestaciones visuales, tanto las canónicas (con relación al denominado *arte tradicional*) como las que no lo son, las del pasado y las del presente, las de la propia cultura y las imágenes pobres, *ripeadas*, pixeladas (Steyerl, 2020), entendiendo que todas conforman la cultura visual y rigen nuestras prácticas de visualidad, nuestros modos de comprender, ser y estar en el mundo. Asimismo, el contexto actual de producción y circulación de imágenes incluye todo tipo de soportes y medios (espacio público urbano, redes sociales, televisión, medios grá-

ficos, la publicidad callejera, etc.); es en este sentido que nos resulta interesante la función de las visualidades como orientadoras (Ahmed, 2019) y formadoras de las experiencias encarnadas (Collectiu Punt 6, 2019).

Consideramos que la educación *entre/con/junto a* las imágenes, entonces, será de ayuda para explorar las prácticas de producción, representación y memoria que las personas, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen del imaginario totalizante de realidad, y para analizar los aportes que dichas imágenes pueden brindarnos respecto de épocas, debates, identificaciones y construcción de subjetividades, entre otros aspectos.

Desde una pedagogía aliada a lo descolonial y *queer/cuir* de las imágenes, propusimos llevar adelante un taller en septiembre de 2023 en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav) en la ciudad de México, principalmente con estudiantes de posgrado que, en mayor o menor medida, trabajan/investigan *entre/con/junto a* (Sedgwick, 2018; flores, 2018) imágenes.

A continuación, en primer lugar, describiremos y explicaremos la dinámica y los objetivos del taller; luego la metodología empleada en el taller y aquella referida al ejercicio de recolección y construcción de narrativas y experiencias para la elaboración de este trabajo. Al respecto, es preciso aclarar que el énfasis en la descripción es relevante. Afirmamos que, como decía Nietzsche (2008), “no hay hechos, sólo interpretaciones” y,

en el mismo sentido, no hay actos de visualidad puros, sino “actos del ver” (Brea, 2005), es decir, la descripción de un proceso implica ya una elaboración. Partimos de la idea de que siempre existe una relación de mediación con la realidad: como sujetos estamos en un mundo de objetos y prácticas cargadas de sentidos. Además, el mundo social se constituye como una estructura significativa abierta, por lo que partimos de un problema en relación con una historicidad y especificidad concreta: no existen leyes preestablecidas para los procesos sociales, por lo que cada uno merece su propia elaboración descriptiva. En tercer lugar, ahondaremos en las reflexiones, dando cuenta de las mixturas y relacionalidades entre afectividades/afectaciones gestadas entre lo singular y lo plural con las prácticas pedagógicas suscitadas en el espacio de lo común.

DESARROLLO DEL TALLER

Para comenzar, desorganizamos el espacio rompiendo su distribución habitual para habitarlo de una forma más descontracturada, cómoda y flexible, generando una (des)habit(u)ación y desorientación (Ahmed, 2019) de la espacialidad cotidiana que pudiese promover otras interacciones y dinámicas de la palabra y los cuerpos.⁴ Si bien notamos que al principio la pro-

4 Ahmed (2019) parte de la idea de que “el espacio en sí mismo es una sensación” (p. 29). En este sentido, las relaciones sociales y los cuerpos están situados y orientados en tiempo y espacio de acuerdo a los hábitos promovidos por las espacialidades. A través de lo *queer*

puesta del taller suscitaba cierto extrañamiento corporal, rápidamente quienes participaban se sumaron a la invitación de sentarse en el piso y hacer una ronda de palabra. Ello propició que pudiéramos vernos las caras y oírnos al hablar, valorizando la ronda como espacio de refugio y contención donde cultivar una escucha atenta con corazón abierto. Para comenzar, les solicitamos que:

- hagan una breve presentación personal;
- convocaran y compartieran una imagen física o intangible (imaginario) para presentarse en relación con las visualidades;
- compartieran una intención para el taller.

PRESENTARSE ENTRE/ CON/JUNTO A IMÁGENES

La presentación breve permitió que las talleristas pudiéramos explicitar nuestro lugar de enunciación (Ribeiro, 2017), así como también que las personas participantes lo hicieran. Nuestro rol pedagógico no estuvo (o *intentó* no estar) vinculado a una concepción tradicional de la enseñanza, según la cual seríamos portadoras de una verdad única y responsables absolutas de toda la experiencia, sino que abogamos por desarmar las dinámicas que reproducen relaciones de poder racializadas, generizadas y clasistas

y una política de la desorientación, la autora sugiere la posibilidad de subvertirlos y desorientarse, generando riesgos que pueden resultar potenciales para habitar de otras maneras la relación afectante y afectiva entre cuerpos y espacios.

(Luhmann, 2018). Una búsqueda por generar un espacio horizontal de reflexión, diálogo y experiencia conjunta que permitiera el conocimiento como construcción (Vogrig, 2022); en este sentido, según Litwin (1996), desempeñamos un papel de mediadoras.

Fue interesante solicitarles a las personas involucradas que convocaran imágenes e imaginarios de sus vidas para presentarse: eligieron tatuajes, imágenes que portaban en sus mochilas, imágenes mentales de recuerdos, imágenes afectantes, simbólicas, de sus historias de vida, de sus familias y mascotas. Estas referencias invitaban a abrir y compartir registros de sus fibras sensibles (Sedgwick, 2018),⁵ a la vez que otorgaban seguridad al momento de desnudar sus identidades, estableciendo relacionales *junto a* (Sedgwick, 2018; flores, 2018) las experiencias, imágenes y sensibilidades del resto del grupo. En palabras de Juan:

(...) evocar la imagen fue una actividad que me cuestionó cuál sería la más viable para compartirla. Algunos mencionaron ciertos tatuajes en el cuerpo, otros más señalaron imágenes de una taza, de calcetines; y unos más se enfocaron en imágenes, quizás de un recuerdo o nostalgia de sus lugares de origen (Juan, comunicación personal, 1 de octubre de 2023).

5 Eve Kosofsky Sedgwick (2018) propone ampliar el sentido del tacto físico y desplazar los dualismos. Aquí nos interesa mucho la propuesta de esta autora con relación al trabajo teórico sobre la experiencia y sus posibilidades performativas. En este sentido, ponemos en valor el abordaje sobre lo verbal y las enunciaciones que minuciosamente recuperan importantes aportes teóricos en una propuesta que se pregunta por la profundidad y la ocultación, que hace fibras las posibilidades verbales, visuales y afectivas de su epistemología.

Consideramos que esta apertura a la palabra fue configurando un imaginario compartido de visualidades convocadas y atesoradas, como también una atmósfera afectiva (Anderson, 2014)⁶ de confianza. En relación con esta afectividad construida, y siguiendo a Sara Ahmed (2015), las emociones, entendidas como formas de acción, como orientaciones hacia los demás y como relaciones que involucran acercamiento o alejamiento, moldean cuerpos individuales y colectivos. Para Ahmed, los sentimientos “no residen en los sujetos ni en los objetos, sino que son producidos como efecto de la circulación” (p. 31); concepción que le permite analizar “la socialidad de la emoción” y sostener que las emociones no son estados psicológicos, sino prácticas culturales y sociales. En este sentido, y siguiendo a Kaplan (2022), la afectividad funciona como organizadora del lazo social al conformar subjetividades y modos de trato. Así, contarnos las

6 En la propuesta de Anderson (2014), el afecto es una experiencia y no solo una capacidad corporal (refiriéndose con esto a la capacidad corporal de afectar y ser afectado, lo cual constituye una de las dimensiones del afecto, tal como lo entiende); también es una condición colectiva, a la que alude como “atmósfera compartida”. Estos dos aspectos del orden de lo afectivo se encuentran imbricados uno en el otro, pero no son reducibles entre sí. La distinción entre el afecto como capacidad corporal y el afecto como condición colectiva o atmósfera compartida permite observar los modos en los que la construcción de corporalidad y de afectividad se encuentra en relación con los contextos más amplios en que se produce. Los afectos no son autónomos, sino que son producidos en el marco de determinadas condiciones materiales y contextos socioculturales. Esto no implica que estén reducidos solo a esas condiciones; precisamente por ser colectivos, por estar producidos en una red de intersubjetividad e intercorporalidad, son dinámicos y mutables. Los afectos emergen de configuraciones relacionales específicas y se vuelven parte de relaciones socio-espaciales; y estas configuraciones actúan como mediadores y moduladoras de la vida afectiva.

historias de esas imágenes convocadas invitaba también a afectarnos en la escucha sensible, considerando lo propuesto por Contreras Domingo (2015), “tener historias que contar puede que no sea suficiente, si no nos dejamos llevar por lo que la narratividad nos sugiere como modo de pensar y de estar en la educación” (p. 17); por esto era también muy relevante profundizar narrativamente en la experiencia. Las palabras de Marcos aluden a este aspecto:

Cami se presentó entre las primeras y abrió la ronda a compartir lo de su mamá y otras cosas personales. Con eso los participantes nos abrimos a una cosa más emotiva, de ahí en adelante se hizo más fácil compartir nuestras emociones (Marcos, comunicación personal, 1 de octubre de 2023).

Asimismo, es interesante cómo, para algunas personas, esta propuesta supuso comenzar a replantearse su vínculo con las imágenes. Según Ian:

(...) Desde el principio el taller me descolocó (¿o me recolocó?). La primera consigna: presentarse con una imagen. ¿No es acaso uno su propia imagen? Creo que no. *Quizá no soy esta imagen que proyecto. Quizá soy lo que me hace sentido a mí.* Lo que de alguna forma representa una parte del mundo para mí. Me presenté, copiando a una de las facilitadoras, con uno de mis tatuajes: un monograma del alfabeto. Ahí caí en la cuenta de que las letras son también imagen y, en tanto imagen, comunican incluso más allá de las palabras mismas (Ian, comunicación personal, 8 de octubre de 2023; las cursivas son nuestras).

En esta narrativa queda de manifiesto la conmoción suscitada al convocar una imagen en la presentación, cuando el participante menciona “¿No es acaso uno su propia imagen?”. La pretendida imagen que *damos al mundo* es, quizá, una condensación de visualidades que pueblan nuestros imaginarios. Recuperamos a Passeggi (2015) al considerar que “las imágenes metafóricas no son meras cuestiones del intelecto sino factores que estructuran nuestros puntos de vista y organizan nuestra acción cotidiana y las interacciones con el otro” (p. 70). Por tanto, suscitar imaginarios devela también una relación afectiva que se teje relacionamente no solo con los demás, sino también para con las materialidades que (nos) componen nuestras investigaciones. En palabras de Flores (2017), “toda práctica pedagógica acuña una propuesta estética” ofreciendo posibilidades a la experiencia sensible (p. 239).

Respecto de nuestra última solicitud, en la presentación se expresaron deseos de aprender más, compartir espacios grupales, trabajar en relación con las imágenes. También primó un fuerte sentimiento de curiosidad frente a la propuesta que ya comenzaba a movilizar afectos y (des)orientaciones (Ahmed, 2019). Buscamos registrar las intenciones manifiestas y hacerlas cuerpo en la experiencia pedagógica para recuperarlas sobre el final.

DEVENIR

Luego de la presentación, leímos un fragmento de la académica, artista y activista chicana, Gloria Anzaldúa, acerca de la vinculación entre lo *imaginal* y lo simbólico, proponiendo un detonante inicial para cultivar la afectación y relacionalidad de las visualidades para con sus (auto)biografías, experiencias y devenires, tanto de sus investigaciones como aquellos vitales y cotidianos. La cita refiere al proceso de acercarse a una imagen y observar detenidamente cómo se va desplegando:

Solo observar y, tarde o temprano, la imagen cambiará a través de una asociación espontánea causando una pequeña alteración. Es necesario prestar atención a todos estos cambios. Ingresar a la imagen por vos mismo. Si es una figura que habla, hablarle y escuchar lo que tiene para decirte (Anzaldúa, 2021, p. 58).

Al concluir la lectura, le pedimos al grupo que se pusiera de pie y que pudiera observar detenidamente toda la espacialidad del aula. En cuatro puntos diferentes colocamos carteles con las palabras “nunca”, “siempre”, “a veces” y “otra”, las cuales funcionaron como respuestas a las preguntas que fuimos convidando como motivación para el movimiento. Nuestra intención fue que cada participante se moviese por el espacio, convocando la totalidad de su cuerpo para responder, apelando a una pedagogía relacional que no establece distinciones ni jerarquías cartesianas en la integridad del cuerpo que se involucra en la experiencia. Realizamos

cinco preguntas vinculadas a su afectación con las imágenes con las que trabajan, ya sea en investigación o docencia:

1. ¿Te preguntaste por tu relación con las imágenes?
2. ¿Existe una selección sensible en tus imágenes?
3. ¿Te preguntaste por la potencia o conmoción que tienen las imágenes que utilizas en tus investigaciones y/o clases?
4. ¿Te representan las visualidades hegemónicas?
5. ¿Disputan imaginarios las imágenes con las que trabajás?

Quienes participaban fueron moviéndose de manera heterogénea, a veces respondiendo más rápido y otras coreografiando las dudas de las posibles respuestas. En medio, también invitamos a que pudieran realizar esos desplazamientos con los ojos cerrados, teniendo otra percepción del espacio, del propio cuerpo y de las otras personas. Luego de la quinta pregunta, abrimos la posibilidad a que compartieran otras que se les ocurrieran. Así, por ejemplo, preguntaron si recordaban las imágenes de los sueños y si utilizaban imágenes en la proyección/plani-ficación del día. Según Juan,

la actividad donde se dio una serie de cuestionamientos y nosotros tuvimos la oportunidad de movernos de acuerdo a una respuesta, permitió un espacio de reflexión en torno a las imágenes, sueños y decisiones personales. Este trabajo en conjunto movió fibras sensibles, un ejercicio que me gustó mucho porque de ello de-

rivó la conformación de dos equipos (Juan, comunicación personal, 1 de octubre de 2023).

Como menciona Juan, de esta actividad resultaron dos grupos, conformados casi por la misma cantidad de integrantes, a los que invitamos a trabajar con algunas imágenes que seleccionaron al azar de una canasta. Este trabajo se planteó a partir de ir agregando diferentes capas de sentido, lo que permitió que cada grupo armase su propia narrativa sobre un gran papel color madera. La primera capa estuvo constituida por una selección de imágenes en blanco y negro (publicidades, fotografías, grafitis, etc.) cuyas temáticas eran múltiples: discriminación, estereotipos, violencia racial, de género, ambiental, entre otras. En un segundo momento, incluimos imágenes a color que seleccionaron al azar; les solicitamos el registro detenido de las posibilidades que el color introducía. Al conocer algunos de los intereses de quienes participarían, seleccionamos algunas imágenes vinculadas con sus investigaciones.

A partir de este conjunto de imágenes, invitamos a que cada grupo arme una cartografía, convocamos a la intervención y pérdida del respeto a las imágenes y al papel. Para ello, le dimos a cada grupo un soporte de grandes dimensiones, tijeras, pegamento, fibrones y lápices de colores. Definimos esta producción colectiva como *cartografía*, como posibilidad de “intercambio colectivo para la elaboración de narraciones y representaciones que disputen e impugnen aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas”



Imagen 1: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Ronda de inicio.

Fuente: https://twitter.com/DIE_CINVESTAV

(Iconoclasistas, 2013, p. 7). Esta propuesta supone un medio visual de reflexión, un diagrama analítico que permite conectar imágenes y palabras a partir de relaciones, de una narrativa que es también afectiva y donde lo individual deviene común.

Una vez avanzado el trabajo con las imágenes, la tercera capa fue incorporar a la cartografía algunos recortes de textos seleccionados.⁷ Así, convocamos a una lectura no recta ni heterosexual (Britzman, 2017), y a la intervención y afectación de los textos en las cartografías. Se detuvieron a leer en voz alta las frases seleccionadas, a reflexionar sobre lo que se decía y a pensar posibles nexos con la cartografía que

⁷ Los textos seleccionados provenían de estudios visuales, estética, epistemología, arte, transfeminismos, estudios de *performance*, descolonialidad, pedagogía, como también poesía. Configuramos un corpus diverso tanto de disciplinas como de autoras/es.



Imagen 2: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Trabajo grupal. Registro de las autoras.



Imagen 3: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Trabajo grupal. Registro de las autoras.



Imagen 4: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Trabajo grupal. Registro de las autoras.

estaban construyendo. Animamos a que pudieran cortar, intervenir y resignificar todas las materialidades.

Al terminar cada grupo su cartografía, volvimos a armar un círculo y allí conversamos acerca de las resonancias de la propuesta. Compartieron algunos detalles del proceso, de las problematizaciones suscitadas y de las difracciones entre miradas. Invitamos también a que cada grupo mirase detenidamente la cartografía del otro. Se habló de la dinámica propuesta, de un trabajo que fue procesual, por capas, de lo que fueron pensando en cada fase y también atendimos a la conversación creada entre imágenes. Asimismo, se plantearon las siguientes preguntas: ¿qué palabras emergen de esas cartografías compartidas?, ¿qué hay en común? Para cerrar, recuperaron la intención propuesta inicialmente para saber si la actividad había colaborado o no con sus expectativas y en qué medida.

METODOLOGÍAS TRANS/ IN/END DISCIPLINARES

Identificamos una doble metodología: aquella empleada en el taller *in situ*, descrita en el apartado previo, y otra referida al ejercicio de recolección y (re)construcción de narrativas para este artículo. Para el taller utilizamos metodologías trans/in/end disciplinares,⁸ valiéndonos de la

8 Hacemos referencia a las metodologías trans/in/end disciplinares recuperando la propuesta de Brea (2005), de su epistemología política de la visualidad, en la que hace referencia a las discusiones acerca de

potencia de las pedagogías descoloniales y *queer/cuir*; así como también del giro afectivo y del giro narrativo y (auto)biográfico.⁹ Recuperamos los saberes ancestrales acerca del valor de la palabra y la escucha desde una epistemología situada (Haraway, 2021) y *ch'ixi* (Rivera Cusicanqui, 2018) que encuentra en la pluralidad el mejor gesto (Haudricourt, 2019) de lo singular. Ontológicamente, encuentra en la especulación (Stengers, 2020) vitales posibilidades pedagógicas para la co-creación de experiencias valiosas.

Para este trabajo, recurrimos a la observación participante, al registro con notas de campo y fotografías, al análisis de material visual (las cartografías) y al análisis de las narrativas sensibles y las reflexiones recopiladas de quienes participaron del taller. Como mediadoras de la actividad, estuvimos presentes en todo momento, pasando por los dos grupos, observando sus se-

la enunciación conceptual del campo de la visualidad, categorizándola como *indisciplinar*. También retomamos los aportes de Miguel A. Hernández (2007), quien sugiere conceptualizar la arquitectura conceptual como end -disciplinar por tratarse de “una estructura de problemas que se define precisamente en el marco de un «fin de las disciplinas»” (Brea, 2005, p. 12). Asimismo, una de las autoras de este artículo ha recuperado esta propuesta a modo de concepto-metáfora (Rivera Cusicanqui, 2016) vinculándola a su expresión pedagógica y metodológica y viene elaborando su conceptualización tanto en jornadas como en publicaciones académicas (Barone Zallocco, 2023), identificando las potencialidades de las metodologías pedagógicas que se sostienen en el contagio de las disciplinas como posibilidad potencial de registros (des) orientadores y afectivos (Ahmed, 2019), como una búsqueda suscitada desde los contagios de las disciplinas.

9 Al respecto, es necesario aclarar que no es objetivo de este trabajo el estudio y la profundización en las metodologías pedagógicas y las metodologías propias del giro afectivo y del giro narrativo y (auto) biográfico, sino la descripción y el análisis de una experiencia realizada con ciertas herramientas teórico-metodológicas provenientes del campo de los estudios visuales, las pedagogías descoloniales y *queer/cuir*, el giro afectivo y el giro narrativo y (auto)biográfico.

lecciones de imágenes, sus discusiones respecto de las repercusiones generadas por las imágenes y las frases, y sus decisiones a la hora de armar las cartografías. Nuestro rol también gestó intervenciones con preguntas disparadoras respecto de los materiales provistos (por ejemplo, la invitación a pensar qué aportaba el color en las imágenes a color). La observación, que, por supuesto, pone el foco en ciertas situaciones, personas, espacios, sentimientos, etc., fue registrada por notas de campo, en un registro descriptivo y analítico de lo experimentado, y por fotografías de lo acontecido en el taller, algunas de las cuales fueron incorporadas en este trabajo. A continuación, analizaremos las cartografías, las conversaciones y las reflexiones del grupo, así como las devoluciones de sus impresiones, que surgen como complemento indispensable de la observación de campo, lo cual además supone conocer cómo las personas que asistieron al taller interpretan las experiencias en sus propios términos (Marradi, Archenti y Piovani, 2010).

REFLEXIONES

Cartografía n.º 1: “islas temáticas”.¹⁰

Los participantes organizaron los materiales, según sus palabras, por temáticas, construyendo una narrativa contravisual donde se (d)enuncia la violencia colonial, el abuso de poder policial,

¹⁰ Los números de las cartografías fueron puestos de modo aleatorio, con la única intención de nominar cada una y poder singularizar su composición para profundizar la reflexión en este trabajo.

las desapariciones forzadas en conjunción con el dolor menstrual. En el texto “El dolor de la criación”¹¹ la palabra *criação* jerarquiza la composición en una lengua híbrida, como sus identidades y devenires. Aparecieron las resonancias de sus (auto)biografías e investigaciones. En palabras de Juan:

En el equipo donde participé, nos dimos a la tarea de recortar, modificar el texto que traían las imágenes y se fueron pegando de tal manera que quedaron organizados por temática, por ejemplo, se pegan juntas las imágenes que hacían alusión a las marchas o movimientos de índole social. Este trabajo colectivo, me *invitó*, palabra clave que manejaron las compañeras del taller y que me gustó, dado que me dio la sensación de hacer algo diferente, una forma de *construir nuestro saber de acuerdo a nuestras genealogías*. Un ejercicio que promueve un análisis cualitativo de la imagen, que jamás pensé que se podía hacer de esa manera (Juan, comunicación personal, 1 de octubre de 2023; las cursivas son nuestras).

En esta narrativa, Juan cuenta sus sensaciones respecto de lo que fue el armado de la cartografía, enfatizando en la idea de “invitación” al trabajo con imágenes y textos, y vinculándola con las propias trayectorias e intereses. Recuperando sus palabras, consolidamos nuestra intención pedagógica de provocar movimientos, tensiones y relaciones en la experiencia.

¹¹ Esta oración da cuenta de la hibridación de las lenguas española y portuguesa de los participantes. Es interesante recuperar que, al advertir el *supuesto error de ortografía*, de modo espontáneo se comprendió que la palabra *creación/criação* se tradujo equivocadamente. Sin embargo, crearon un término que daba cuenta de un encuentro y un trabajo no idealista y afectivo que habilitó la relacionalidad de registros.



Imagen 5: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Plano detalle de la cartografía 1. Registro de las autoras.

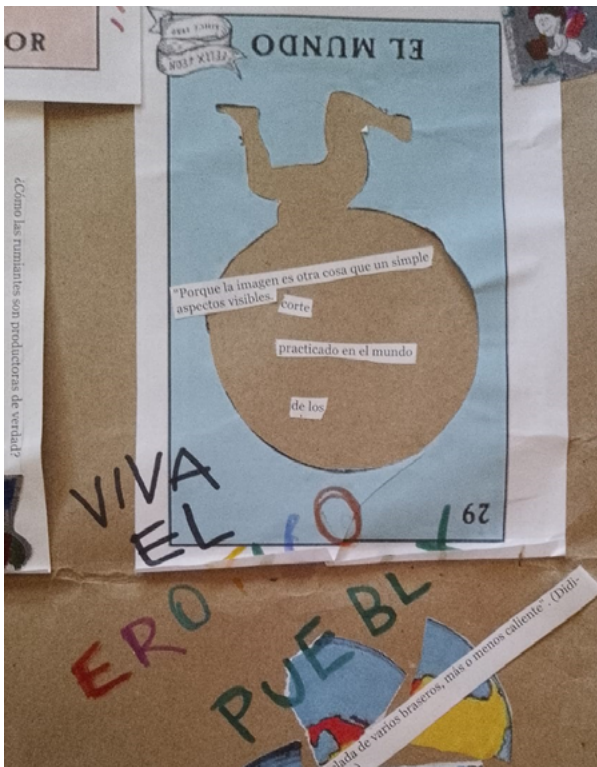


Imagen 6: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Plano detalle de la cartografía 2 “sincretismos topográficos”. Registro de las autoras.

Cartografía n.º 2: “sincretismos topográficos”. Los integrantes trabajaron intervinando las visualidades seleccionadas al azar conjuntamente con los textos: cortaron y pegaron fragmentos de estas resignificándolas, incluso generando algunos vacíos de imagen en lugares clave como los ojos, las caras o las figuras principales. Esta elipsis operó como práctica de las conversaciones que mantuvieron acerca de algunos privilegios que, en su criterio, estas visualidades (o las personas que las integraban) presumían. En relación con la propuesta, Marcos dice

Me gustó pensar algunas ideas, por ejemplo, sobre los registros que tenemos en la cabeza a la hora de interpretar un corpus, también sobre cómo se modifica un corpus de imágenes con lo que se va agregando y cómo las imágenes se leen de manera relacional (Marcos, comunicación personal, 1 de octubre de 2023).

En este relato, Marcos se pregunta por los registros utilizados a la hora de interpretar un corpus: este aspecto connota una mirada situada y atenta al modo en que las visualidades operan e importan (Whitehead, 2022) en la construcción de una narrativa. Esta mirada afectiva y afectada se implica desde un lugar sensible al que la propuesta invitaba. En palabras de Lily:

Fue un ejercicio super enriquecedor, un espacio muy sentido y sobre todo sensible, algo que en el nivel de doctorado se nos va acabando, pues andamos entre libros y normas APA jejeje (Lily, comunicación personal, 9 de octubre de 2023).



Imagen 7: Barone Zalocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Plano detalle de la cartografía 2 "sincretismos topográficos". Registro de las autoras.

Otro de los participantes, al ser consultado por su experiencia y el trabajo *entre/con/junto a las imágenes* en el taller, lo enunció en tres caídas de la sacralidad de las imágenes:

Primera caída: la imagen descontextualizada o más allá del contexto (...) ¿Cómo leer esas imágenes si no sabía de qué o de dónde eran? Oh sorpresa. Aun sin tener esos datos, provocaron impresiones en mí, provocaron impresiones en los demás y, al compartir, provocaron impresiones colectivas. Comenzamos a decir qué nos generaban las imágenes, a *qué nos recordaban, qué nos hacían sentir*. (...) *Las imágenes nos hablaron y nosotros las escuchamos*. Segunda caída de la sacralidad de la imagen: miradas daltónicas, miradas coloridas y miradas colectivas. Se agregó un elemento más. El color. ¡Las cosas que dice el color! (...) Recuerdo en particular una imagen en donde aparecía una bandera

arcoíris, la del orgullo. Como hombre parte de la comunidad LGBT, esa bandera me apela de forma profunda, pero a una compañera, igualmente parte de la comunidad, no. Para ella, por la historia y las tendencias del movimiento del orgullo, significaba una cosa completamente diferente ya que a las mujeres, como en casi todos los ámbitos de la vida en una sociedad machista, se las ha relegado, invisibilizado. Aunque la imagen no mutó, no la vi igual después de eso. *Estábamos viendo la misma imagen al mismo tiempo y, sin embargo, no veíamos lo mismo. La imagen es porque alguien la ve*. Tercera caída de la sacralidad de la imagen: la intervención y la reinterpretación de la imagen (...) generar algo nuevo de forma colaborativa. De primera instancia, me pareció una barbaridad lo que nos pedían. Las indicaciones incluían la posibilidad de romper, rayar, sobreponer las imágenes (...) Cortamos las imágenes, las amalgamamos, las rayamos. *Construimos un discurso colectivo a partir de intervenir el conjunto* (...) Surgieron, desde luego, muchas inquietudes, preguntas. ¿Cómo poder entonces interpretar las imágenes para la investigación? ¿Cómo emplearlas en la educación? No hay una respuesta única. Esto resulta abrumador porque las posibilidades se vislumbran infinitas, pero, a la vez, resulta muy emocionante porque las posibilidades se vislumbran infinitas (lan, comunicación personal, 8 de octubre de 2023; las cursivas son nuestras).

En la narrativa de lan aparecen muchos elementos importantes que ponen de relieve, por sobre todo, el aspecto afectivo del trabajo, recuperando situaciones y sensaciones de su experiencia, así como también estas tres caídas de la sacralidad de la imagen. Su conceptualización sugiere la posibilidad de operar retóricamente tanto de modo singular como plural en las visualidades para interpelarlas, permitiendo que,

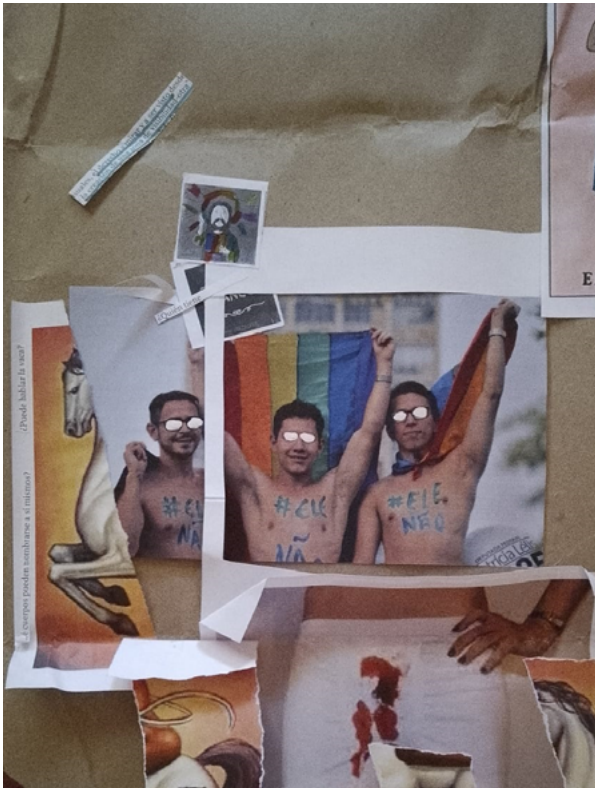


Imagen 8: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Plano detalle de la cartografía 2 "sincretismos topográficos". Registro de las autoras.

a su vez, ellas lo hagan. Sus palabras recuperan la idea propuesta al comienzo del taller, con la frase de Anzaldúa, acerca de escuchar lo que una imagen tiene para decirnos: "Las imágenes nos hablaron y nosotros las escuchamos". Y, a la vez, su relato reconoce que no todas las personas ven lo mismo, en tanto ello depende de contextos históricos y socioculturales, como también de identificaciones: "Estábamos viendo la misma imagen al mismo tiempo y, sin embargo, no veíamos lo mismo".

PALABRAS FINALES

La propuesta pedagógica estuvo planteada de modo transversal, por lo que también consideramos importante que hubiese un cierre del encuentro en el que circularan las palabras, regresando de lo colectivo/plural a lo individual/singular. En este sentido, como coordinadoras de la propuesta, las devoluciones de quienes participaron nos permitieron revisitar nuestra experiencia docente desde experiencias afectivas, visualidades, texturas (Sedgwick, 2018), imaginarios y conmociones que suscitaron. La modalidad taller habilita, tal vez más que otras circunstancias, que quienes participan manifiesten acuerdos, desacuerdos, alegrías, enojos, conmociones, etc., dada la labor en grupo que supone intercambios y acuerdos para la concreción del trabajo colectivo. Asimismo, como dispositivo o estrategia pedagógica, altera (o busca hacerlo) los órdenes jerárquicos, considerando que nuestro rol fue más bien de mediadoras y la estrategia que propicia esta metodología educativa es la de un trabajo colectivo, grupal, un espacio dialógico de participación activa (que incluye a todas las personas), donde se toman decisiones y se crea algo en conjunto.

Consideramos que esta experiencia ha sido reveladora no solo para quienes participaron del taller, sino para nosotras mismas. En relación con les estudiantes, consideramos que logramos crear una atmósfera afectiva en la que cada grupo, a partir de acuerdos -y por supuesto también de desacuerdos-, logró plasmar sus intereses

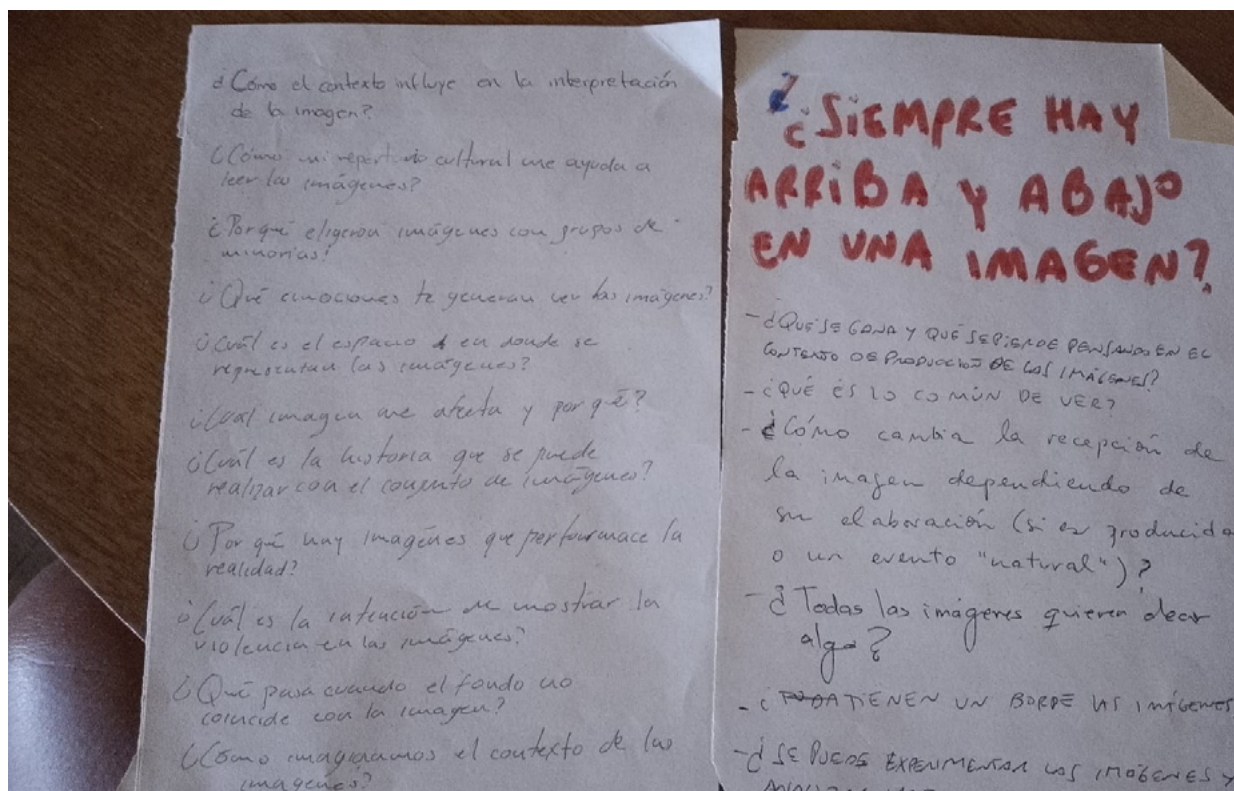


Imagen 9: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres. Ciudad de México, México. Preguntas sobre/a las imágenes. Registro de las autoras.

e interpelaciones en una cartografía colectiva. La actividad les permitió habitar, en el sentido de Ahmed (2019), la investigación, desplegando otros cuerpos y otras relaciones con el espacio que crearon nuevos pliegues o contornos. También habilitó otro tipo de acercamiento a las imágenes desde la afectación, la curiosidad, la duda, la pregunta, la desacralización, la intervención y la reinterpretación individual y colectiva, transformando las premisas desde las que se construyen los conceptos, haciendo lugar a la transformación de las “percepciones de la realidad ordinaria hacia la realidad espiritual/mágica/otra” (Anzaldúa, 2021, p. 69); en suma desde un lugar activo y autónomo para tomar sus propias decisiones y plantear sus propios interrogantes

sobre/junto a (Sedgwick, 2018; flores, 2018) las imágenes.

La experiencia fue conmovedora (Luhmann, 2018) y reveladora para nosotras porque durante el taller nuestra intención fue desafiar las trayectorias educativas habitadas, corrernos de los gestos esperados y de los modos bien orientados (Ahmed, 2019) de trabajar con imágenes, pasar del lugar de docente que provee conocimiento a un rol de mediación y guía que comparte experiencias. Al respecto, Marcos expresó algunas ideas que, creemos, ponen en tensión este lugar docente del cual buscamos despegarnos. Más allá de que fuimos explícitas con esa postura, muchas veces, se espera o reclama dicho rol:

Cami me comentó que le parecía que las actividades eran demasiado abiertas, que faltaba precisar las consignas, y estoy de acuerdo (...) Quizás faltó un poco más de marco en las consignas, y se podrían haber compartido lecturas que acompañen el taller (Marcos, comunicación personal, 1 de octubre de 2023).

La reflexión minuciosa sobre esta experiencia abrió para nosotras un campo de indagación personal sobre nuestra propia práctica que nos permitió revisitar la experiencia de este taller con una sensibilidad revitalizada por el encuentro. También estas prácticas ligadas al riesgo pedagógico (Luhmann, 2018) de lo extraño (Ahmed, 2019) visibilizan la performatividad de la educación (Vogrig, 2022; flores, 2018, 2021) y las posibilidades de sabotajes (Federici, 2022; flores, 2019) en nuestra aparente aceptación de un sistema de educación e investigación moderno-colonial ligado a las jerarquías y competencias, logrando con esta experiencia revisitar potencialidades, rupturas y desgarros posibles para otros encuentros.

Por último, sin ánimos de realizar *sobreinterpretaciones* de los trabajos cartográficos o de apresar las imágenes por sus significados, lo que buscamos tanto en el taller como en este escrito, ha sido poner de relieve las posibilidades que augura un trabajo metodológico con visuales y contravisualidades (Mirzoeff, 2016) y la

potencia que se despliega del abono trans/in/end disciplinar. Llegar a la imagen con detenimiento, registrando aquello que la imagen tiene para decirnos o hacernos sentir, percibiendo realidades no-ordinarias o mágicas (Anzaldúa, 2021), llegar a las imágenes con demora (Dussel en Barone Zallocco, 2022), llegar pedagógicamente mediante los aportes del giro afectivo y del giro narrativo y (auto)biográfico para configurar escenarios donde la pluralidad de experiencias se teja sin descuidar las singularidades desnudas.

Cómo citar este artículo:

Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2024). Afectaciones pedagógicas entre/con/junto a las imágenes. Una experiencia con estudiantes de posgrado. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46010>

Agradecimientos

Agradecimientos especiales a las narrativas de Juan, Marcos, Ian y Lily –nombres ficticios para resguardar sus identidades–, que con amorosidad escribieron y nos compartieron algunas de las personas que asistieron al taller. También agradecemos especialmente la invitación y gestión de Inés Dussel y su equipo de trabajo, como a todo el grupo que participó de la propuesta.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Barcelona: Bellaterra.
- Col.lectiu Punt 6 (2019). *Urbanismo feminista. Por una transformación radical de los espacios de vida*. Barcelona: Virus Editorial.
- Anderson, B. (2014). *Encountering affect. Capacities, apparatuses, conditions*. Durham: Ashgate.
- Anzaldúa, G. (2021). *Luz en lo oscuro*. Buenos Aires: Hekht.
- Barone Zallocco, O. (2022) Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo. Entrevista con Inés Dussel. *Revista de Educación*, 25.2, 279 - 305. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/educ/article/view/6624>
- Barone Zallocco, O. (2023). Menstruales tautologías (est)ético-políticas. *Praxis educativa UNLPam*, 27(3), pp. 1-14.
- Brea, J. L. (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. España: Akal
- Britzman, D. (2017). Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. En *Pedagogías transgresoras II* (pp. 7-38). Santa Fé: Bocavulvaria ediciones.
- Contreras Domingo, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. En *Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 15-40). Salvador: EDUFBA.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- flores, v. (2017). *Interrupciones*. Córdoba: Ed. Asentamiento Fernseh.
- flores, v. (2018). Esporas de la indisciplina. Pedagogía trastornadas y metodologías queer. En *Pedagogías transgresoras II* (pp. 139-208). Santa Fé: Bocavulvaria ediciones.
- flores, v. (2019). *Una lengua cosida de relámpagos*. Buenos Aires: Hekht.
- Haraway, D. (2021). *Testigo Modesto*. Buenos Aires: Rara Avis.
- Haudricourt, A. (2019). *El cultivo de los gestos*. Buenos Aires: Cactus.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.
- Iconoclastas (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Kaplan C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes Didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Luhmann, S. (2018.) Cuirizar/ Cuestionar la pedagogía? o, la pedagogía es una cosa bastante cuir. En *Pedagogías transgresoras II* (pp. 39- 66). Santa Fé: Bocavulvaria ediciones.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. *IC-Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, pp. 29-65. <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/358>

- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos IV*. Madrid: Tecnos.
- Passeggi, M. C. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Buenos Aires: UBA.
- Pérez, M. (2016). *Teoría Queer, ¿para qué?* ISEL, 5, pp. 184-198.
- Ribeiro, D. (2017). *Lugar de enunciación*. Sin dato: Ediciones ambulantes.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sedgwick, E. (2018). *Tocar la fibra. Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Spravkin, M. (1998). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 93-132). Buenos Aires: Paidós.
- Stengers, I. (2020). *Pensar con Whitehead*. Buenos Aires: Cactus.
- Steyerl, H. (2020). *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Vogrig, E. (2022). Aprender desde un "entre". Una mirada performativa a los entornos de aprendizaje. En *Pedagogías radicales y arte: experiencias comunales* (pp. 130-141). Ciudad de México: Tumbalacasa ediciones.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 4, pp. 1-11. <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>
- Whitehead, A. (2022). *Modos de pensamiento*. Buenos Aires: Cactus.
- Yedaide, M. (2016). Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del sur y para el sur. *Revista Voces de la Educación*, 2(2), pp. 102-109. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces>

Biografía

Ornela Barone Zallocco

AUTORA

Doctoranda en Educación con formación en Narrativas y (Auto) biografía por la Universidad de Rosario (UNR), Diplomada en Construcción de Proyectos con Metodologías Cualitativas por la Universidad de La Plata, Postítulo de Educación, Imágenes, y Medios en FLACSO, Profesora y Diseñadora en Comunicación Visual por la Universidad de La Plata. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Forma parte de la *Red de Estudios Visuales Latinoamericanos* (RevLat). <https://mdp.academia.edu/ornelabaronezallocco>

Contacto: obaronezallocco@gmail.com

Biografía

Verónica Capasso

AUTORA

Dra. y Mg. en Ciencias Sociales, Prof. en Historia del arte, orientación artes visuales, y Lic. en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora Asistente de CONICET. Ayudante diplomada en la cátedra Cultura y sociedad de la UNLP y, en posgrado, parte del equipo docente del Taller de Tesis I. Coordina el grupo “Estudios sociales del arte, la cultura y la política en Latinoamérica” (IdIHCS-UNLP) y forma parte de la *Red de Estudios Visuales Latinoamericanos* (RevLat). <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/1478CapassoV.htm>

Contacto: capasso.veronica@gmail.com