Artículos

https://doi.org/10.34024/prometeica.2026.33.20845

MIRAR LA IMAGEN

POÉTICAS, POLÍTICAS Y PEDAGOGÍAS DE LO VISUAL

LOOKING AT THE IMAGE

Poetics, politics, and pedagogies of the visual gaze

OLHAR PARA A IMAGEM

Poética, política e pedagogias do olhar visual

Verónica C. Capasso
(Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
capasso.veronica@gmail.com

Recibido: 21/07/2025
Aprobado: 07/04/2026

RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta de análisis crítico de las imágenes basada en un enfoque transdisciplinar y multidimensional. Se parte de la idea de que toda lectura visual está atravesada por una mirada situada y que las imágenes no deben entenderse como cosas aisladas o transparentes, sino como configuraciones complejas y activas en la construcción de sentido. Para ello, se introduce el concepto de montaje conceptual como herramienta analítica que permite interrogar la forma en que las imágenes enseñan, afectan y configuran subjetividades. El objetivo es definir las dimensiones estética, política, pedagógica y afectiva de las imágenes, entendidas como claves para una mirada crítica de lo visual. Se propone recuperar aportes teóricos de diferentes autores y el diálogo con una selección de imágenes. El artículo se organiza en tres secciones: en la primera, se define el montaje conceptual; en la segunda, se analiza una serie de imágenes bajo esta perspectiva; y en la tercera, se presentan las conclusiones, que buscan abrir nuevas líneas de reflexión sobre los modos contemporáneos de mirar e interpretar las imágenes.

Palabras clave: montaje conceptual. mirada. estética. política. pedagogía. afectos.

ABSTRACT

This paper presents a proposal for the critical analysis of images based on a transdisciplinary and multidimensional approach. It starts from the idea that all visual reading is permeated by a situated gaze and that images should not be understood as isolated or transparent things, but as complex and active configurations in the construction of meaning. To this end, the concept of conceptual montage is introduced as an analytical tool that allows us to interrogate the way images teach, affect, and configure subjectivities. The objective is to define the aesthetic, political, pedagogical, and affective dimensions of images, understood as key to a critical approach to the visual. It proposes to examine theoretical contributions

from different authors and a dialogue with a selection of images. The article is organized into three sections: the first defines conceptual montage; the second analyzes a series of images from this perspective; and the third presents the conclusions, which seek to open new lines of reflection on contemporary ways of seeing and interpreting images.

Keywords: conceptual montage. gaze. aesthetics. politic. pedagogy. affections.

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de análise crítica de imagens a partir de uma abordagem transdisciplinar e multidimensional. Parte-se da ideia de que toda leitura visual é permeada por um olhar situado e que as imagens não devem ser entendidas como coisas isoladas ou transparentes, mas como configurações complexas e atuantes na construção de sentido. Para tanto, introduz-se o conceito de montagem conceitual como ferramenta analítica que permite interrogar o modo como as imagens ensinam, afetam e configuram subjetividades. O objetivo é definir as dimensões estética, política, pedagógica e afetiva das imagens, entendidas como chave para uma abordagem crítica do visual. Propõe-se examinar contribuições teóricas de diferentes autores e dialogar com uma seleção de imagens. O artigo está organizado em três seções: a primeira define montagem conceitual; a segunda analisa uma série de imagens sob essa perspectiva; e a terceira apresenta as conclusões, que buscam abrir novas linhas de reflexão sobre modos contemporâneos de ver e interpretar imagens.

Palavras-chave: montagem conceitual. olhar. estética. política. pedagogia. afeições.

Introducción[1]

Abordar materiales visuales implica configurar un andamiaje transdisciplinar y multidimensional. En este sentido, a continuación, proponemos una aproximación crítica para mirar imágenes a partir de la configuración de un posible montaje conceptual y del planteo de una serie de preguntas orientadas para problematizar su recepción y significación en el contexto contemporáneo, marcado por la sobreabundancia en su producción y circulación en el espacio público –"un barroquismo visual (...), artefactos creados con fines estéticos, simbólicos, rituales e ideológicos" (Gutiérrez-Cabello Barragán, Guerra Guezuraga y Peña-Zabala, 2021, p. 14)–. Acordamos con Soto Calderón (2020) cuando explica que existe un sistema dominante en el cual

> sin duda hay un exceso visual, pero de una hegemonía que no cesa de repetir las mismas imágenes. Con todo, el mayor problema tal vez sean todas esas realidades que no tienen imágenes, esto es, que carecen de capacidad para ser imaginadas (p. 13-14).

Pero para poder imaginar imágenes-otras, es preciso aprender a mirar críticamente las ya existentes. ¿Qué implica "aprender a mirar" desde una perspectiva crítica en un entorno saturado de imágenes? ¿Cómo educar la mirada? ¿Quién y cómo se controla lo que se muestra y lo que no se muestra? ¿Qué se transmite a través de lo visual? Formulamos, desde el montaje conceptual, una reflexión que permita acercarnos a las imágenes de otra forma y comprender de qué modo las imágenes enseñan, afectan y configuran subjetividades. En este marco, proyectamos una exploración de sus dimensiones estética, política, pedagógica y afectiva, entendidas como ejes fundamentales para una mirada crítica de lo visual. De esta manera, en este artículo se parte de un análisis crítico que incorpora referencias a autores y bibliografía proveniente de distintas disciplinas –como la filosofía, la historia del arte, los estudios visuales, la pedagogía y la sociología– con el objetivo de construir un andamiaje teórico-conceptual que favorezca una mirada crítica de lo visual. La naturaleza transdisciplinar del enfoque y la complejidad conceptual del tema hacen necesario dialogar con un conjunto amplio de autores provenientes de campos

[1] Las elaboraciones aquí presentadas responden a los desarrollos del tema estudiado en tanto investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y como codirectora del Proyecto *Imágenes e imaginarios sobre lo contemporáneo en Argentina y Brasil* (IdIHCS-UNLP).

diversos. La propuesta del montaje conceptual se sostiene justamente en la articulación de perspectivas múltiples, factibles de dialogar entre sí.

Asimismo, procuramos examinar el funcionamiento de nuestro montaje conceptual a partir del diálogo con una serie de imágenes. Recurrir a diferente tipo de imágenes como recurso, permite no sólo la posibilidad de mirarlas y reflexionar con ellas a la luz de conceptos y categorías, sino que abre un campo de reflexión en el que las propias imágenes expanden sus límites (Giunta, 2011). Esta apertura posibilita abordarlas desde diversas dimensiones y categorías disciplinares, entendiendo que las imágenes no son un punto de llegada, sino un punto de partida para nuevos ejercicios de análisis crítico.

En síntesis, el artículo se organiza en tres momentos. En primer lugar, delimitamos el concepto de montaje conceptual, proponiendo una estrategia analítica específica para abordar el análisis de imágenes, desplegando las dimensiones estética, política, pedagógica y afectiva. En segundo término, presentamos y examinamos una serie de imágenes seleccionadas con el fin de poner en práctica dicha estrategia. Finalmente, ofrecemos una síntesis crítica, orientada a reflexionar en torno a los modos contemporáneos de mirar e interpretar las imágenes.

Montaje conceptual

Desde el lenguaje visual, montaje se refiere al procedimiento visual que consiste en la organización y secuenciación de imágenes para crear una narrativa o generar sentido. Tomamos este dispositivo metodológico para la idea de "montaje conceptual": una configuración analítica que consiste en articular diferentes perspectivas teóricas y dimensiones de sentido para, en este caso, examinar críticamente una imagen. El montaje como operación nos permite ensamblar, realizar conexiones inesperadas o no previstas y generar nuevas configuraciones. Inspirado en la lógica del montaje cinematográfico o artístico, este enfoque pone en relación elementos heterogéneos –estéticos, políticos, pedagógicos y afectivos– para construir una mirada crítica que problematiza tanto la imagen como las condiciones de su producción, circulación y recepción. De esta forma, la idea es alejarse de lecturas reduccionistas o puramente formalistas y propiciar abordar la imagen como un nodo complejo y una manera de pensar *con* imágenes y no solo sobre ellas (Rancière, 2010).

Sostenemos que una lectura crítica de lo visual requiere abordar las imágenes desde múltiples dimensiones que no solo consideren lo que se mira, sino también cómo se construye el mirar y qué efectos produce. En primer lugar, un análisis de la dimensión estética permite interrogar la materialidad visual de la imagen: su composición, uso del color, formas, encuadres y planos, técnicas, figuras y/u objetos. Lo que consideramos forma parte de la dimensión estética coincide con lo que fue descripto como momento pre-iconográfico e iconográfico en la teoría de Erwin Panofsky (1989), es decir, los dos primeros momentos del método iconográfico: por un lado, las características de una imagen a nivel formal, la observación visual sin interpretación simbólica, y por otro, la vinculación de dichas formas y elecciones compositivas con el tema o motivo representado. De todas formas, si bien el enfoque histórico –y erudito– de Panofsky privilegia la dimensión simbólica y narrativa de las obras, su método no registra dimensiones asociadas a la afectividad, performatividad o agencia política en el presente de las imágenes. De esta forma, tiende a estabilizar el significado y asumir una cierta universalidad de la mirada.

Asimismo, los elementos que componen una imagen no son neutros; configuran lo visible, marcan énfasis, generan atmósferas y orientan posibles sentidos (Didi-Huberman, 2007; Mitchell, 2019). Preguntarse qué se muestra y qué se oculta, qué elementos se privilegian y qué narrativa/s se promueven desde lo visual, constituye un primer gesto analítico clave, aunque, por supuesto, no es suficiente, ya que, como veremos, la articulación con otras dimensiones analíticas enriquece y potencia la mirada. Tal como se sugiere desde el campo de la educación y la pedagogía,

> (...) de lo que se trata es de trabajar sobre regímenes visuales, que definen lo que es visible y lo invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto. Una pedagogía de la imagen debería empezar por entender que las imágenes no son meras cuestiones icónicas, o suponer que alcanza con entender la

> semiología de una imagen suelta, como decía Didi-Huberman, sino que hace falta entender cómo funcionan en un cierto discurso visual, en una forma particular de llegarnos y de conmovernos. Las imágenes son prácticas sociales (Dussel, Abramowski, Igarzábal y Laguzzi, 2010, p. 8).

Así, mirar y analizar críticamente imágenes implica comprender tanto su configuración interna como los discursos y prácticas sociales que las hacen significativas.

A la dimensión estética, sumamos una mirada política, a partir de comprender a la imagen como un discurso y dispositivo de saber y poder (Foucault, 2025), en tanto afirmación o resistencia a determinado orden, lo cual nos lleva a preguntarnos ¿qué discursos afirma una imagen? ¿Qué ideologías reproduce o cuestiona? ¿De qué manera refuerza, confronta o desplaza los regímenes de lo visible y lo decible? El planteo de estas preguntas nos recuerda, por un lado, al análisis provisto por Jacques Rancière respecto del vínculo entre estética y política (2011). El filósofo desarrolla una redefinición de la estética, oponiéndose a los discursos que la limitan a las formas sensibles e idealistas[2] para afirmar que hay un evidente vínculo entre mundo sensible y el orden social y político. De esta forma, sostiene la idea de que el arte –o, podemos decir, las imágenes– puede reconfigurar lo sensible: lo político del arte no depende de la temática sino de los procedimientos poéticos y del poder de reconfigurar el reparto de lo sensible, de hacer visible lo que no lo era, de hacer hablar a los sin voz, en una nueva configuración de sujetos, objetos, espacios y tiempos. En este sentido, las imágenes pueden poner en evidencia el carácter ficcional y contingente del orden social. Así, existen imágenes que afirman determinado orden, mientras otras tienen el potencial de descentrar y reconfigurar lo consensuado. Por otro lado, esta última afirmación se asemeja a los argumentos de la teórica política Chantal Mouffe para quien todas las prácticas estéticas tienen una dimensión política porque contribuyen bien a reproducir un sentido común establecido, bien a subvertirlo (Mouffe, 1997). Recuperando estos argumentos, sostenemos que la imagen no es inocente y en consecuencia exige un análisis crítico.

A la dimensión estética y política se le suma la mirada pedagógica, la cual es muy relevante en tanto busca indagar qué enseñan las imágenes, qué tipo de mirada producen o legitiman y cómo pueden contribuir las imágenes a formar sujetos críticos y sensibles (Mirzoeff, 2016). Las imágenes como dispositivos pedagógicos no solo enseñan desde lo cognitivo, sino también, como ahondaremos a continuación, desde lo afectivo. Es más, las imágenes educan incluso sin intención pedagógica explícita: se vinculan con formas de ser, sentir e identificarse. En este sentido, es preciso, desde una pedagogía de lo visual y "asumiendo el valor pedagógico de la imagen para enseñarnos cosas, transmitirnos algo, y fijar una memoria y estructura" (Gutiérrez-Cabello Barragán, Guerra Guezuraga y Peña-Zabala, 2021, p. 14), promover una mirada implicada, capaz de enlazar lo sensible, lo político y lo cognitivo; una manera de implicarse subjetivamente, pero también de reconocer a un otro, donde mirar no es observar, sino dejarse afectar, elaborar sentido y generar experiencia:

> "(…) mirar no es simplemente ver, ni incluso observar con más o menos "competencia": una mirada supone la *implicación*, el ser-afectado que se reconoce, en esta implicación misma, como sujeto. Recíprocamente, una mirada sin forma y sin fórmula queda como una mirada muda. Hace falta la forma para que la mirada acceda al lenguaje y a la elaboración, única manera, con una mirada, de "brindar una experiencia y una enseñanza". (Didi-Huberman en Dussel, Abramowski, Igarzábal y Laguzzi, 2010, p. 15)

Al igual que aprendemos a leer textos, necesitamos educar para mirar imágenes, incluso imágenes que generan repulsión, asco, dolor y tristeza, como son aquellas relacionadas a diferentes tipos de violencias, a la guerra, a los genocidios, etc. También es necesario no quedarnos solo con el aprender a mirar, sino propiciar instancias de apertura y posibilidad de recrearlas, reinterpretarlas, resignificarlas[3].

[2] Aquí Rancière discute con las posturas posmodernas de Jean–François Lyotard (2003), Jean–Marie Schaeffer (2005) y Alain Badiou (2009), para quienes el discurso de la estética está agotado y ya no tiene razón de ser. Con base en la crítica a estos autores, Rancière afirma la vigencia de la estética en su relación con la realidad social y política. Ver más en Rancière (2011).

[3] Al respecto, menciono las potentes experiencias de coordinación de los talleres *Pedagogias e pesquisas com/junto às imagens* (Universidade do Estado de Santa Catarina) y *Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres* (Instituto Politécnico Nacional de México). Véase Barone Zallocco y Capasso (2024b) y Capasso y Barone Zallocco (2026).

Finalmente, es necesario considerar la dimensión afectiva de una imagen[4]: aquello que (con)mueve, toca, activa, moviliza o inquieta. Por ejemplo, para Mouffe (2014), las prácticas estéticas pueden interpelar afectivamente como también ser claves para los procesos de identificación. Las imágenes no solo significan; también operan en el campo de lo sensible y desde allí pueden habilitar otras formas de pensar, sentir y actuar en el mundo. Así, siguiendo a Dussel, las imágenes tienen potencialidad si podemos trabajarlas "desde el conocimiento, la emoción y la acción" (2019, p. 291), es decir, identificando a qué refieren y por qué, conmoverse con/por las imágenes, reflexionar y hacer algo ante ello. Al respecto,

> [es importante que exista] una decisión pedagógica de invitar a mirar algunas cosas, aunque incomoden, pero es necesario que las miremos. En este sentido, el libro de Susan Sontag, *Ante el dolor de los demás*, me parece interesante, porque ella dice que hay que preservar estas imágenes del dolor de lxs demás para una educación política y moral. Señala que, como parte de una cierta madurez o adultez intelectual y moral, tenemos que saber lo que los seres humanos somos capaces de hacer y, por eso, hay que mirar ciertas imágenes y aprender de esas imágenes. (Dussel en Barone Zallocco y Capasso, 2024a, p. 4).

En esta cita podemos ver claramente el vínculo entre las dimensiones pedagógica y afectiva. Por otra parte, esta dimensión afectiva de lo visual también se conecta con los aportes del historiador del arte Aby Warburg (2010) quien, a través de la idea del *pathos*, ha analizado a las imágenes a través de cómo vehiculizan determinada carga afectiva. Esta idea es fructífera para pensar cómo las imágenes conducen, manifiestan y/o transmiten un afecto. Por último, al respecto de la dimensión afectiva, nos parece relevante retomar los aportes de Pablo Vila, sociólogo, quien sostiene que la noción de afecto cambia el concepto de agencia sociológico: estudia la capacidad de agencia extendida más allá del sujeto, pues, para él, los objetos y tecnologías también tienen agencia (2017). El autor, entonces, parte de comprender que las emociones son producto de relaciones –un ensamblaje de sujetos, objetos, artefactos, discursos– y una respuesta a una situación determinada a la vez que movilizan cuerpos, objetos y tecnologías. En este sentido, sostiene que uno de los aportes que trae a consideración el giro afectivo en términos de procesos de identificación es que las entidades no humanas –en nuestro caso, las imágenes– juegan un papel interpelatorio en una escena particular. Estas consideraciones respecto de la agencia de los objetos, artefactos y dispositivos, se articula con el desplazamiento propuesto por Mitchell con la pregunta "¿qué quieren" las imágenes? (2019, p. 20), es decir, considerando a la imagen con capacidad de agencia. Y también se vincula estrechamente con la noción de materia vibrante de Bennett (2010): la imagen, lejos de ser mero soporte icónico, tiene vitalidad propia, una incidencia material, ideológica, afectiva, con capacidad de interpelación y configuración de sentidos diversos.

Las cuatro dimensiones mencionadas –estética, política, pedagógica y afectiva– se proponen aquí como ejes articuladores para promover una mirada crítica de las imágenes en contextos educativos e investigativos. Lejos de ser objetos neutros o meros soportes de representación, las imágenes son prácticas sociales cargadas de intencionalidades, afectos, efectos y disputas simbólicas. El enfoque del montaje conceptual permite asumir esta complejidad sin reducirla, habilitando una lectura que articula lo estético, lo político, lo pedagógico y lo afectivo. Desde esta perspectiva, mirar críticamente es interpretar lo que se mira y también interrogar quién mira, qué miramos, qué queremos mirar, qué dejamos de mirar, qué nos dejan mirar, entre otras. Es por ello que supone un *desgarro* de la imagen y, desde esa posición es que:

> (...) encontramos la posibilidad para llevar a cabo otra forma de comprender y producir las imágenes. Especialmente aquellas que apostamos por desgarrar de la soberanía de la representación, así como de la ficción que encierran y que se nos presenta como verdad. Porque lo importante no es, tal y como apunta Joan Fontcuberta (1997), desprender a la imagen de esa mentira inevitable que encierra, sino atender a las prácticas a las que se presta. Lo esencial, en cierta manera, es atender a la dirección ética a la que se dirige su mentira (Gutiérrez-Cabello Barragán, Guerra Guezuraga y Peña-Zabala, 2021, p. 19).

[4] No existe un consenso en relación al uso de las categorías afectos, sentimientos, emociones, pasiones. Cada autor/a tiene una postura respecto a esto, algunos/as establecen diferencias y otros no. En este trabajo usamos afectos y emociones como sinónimos.

En este sentido, una mirada crítica, centrada en el desgarro y en el extrañamiento, puede conducir a revelar las ficciones que una imagen sostiene o cuestiona y las prácticas a las que sirve, poniendo en tela de juicio su pretendida verdad representacional:

> Dialogar con las imágenes a partir de la noción de desgarro de la imagen, favorece desplazar la mirada de determinadas concepciones y permite construir nuevas aproximaciones visuales en otro espacio que se resiste a favorecer solamente la mera transmisión de mensajes, la síntesis, la búsqueda, la semejanza o identificación; sino también, un pensamiento especulativo y político que invite al extrañamiento de la mirada (Gutiérrez-Cabello Barragán, Guerra Guezuraga y Peña-Zabala, 2021, p. 23).

En suma, la propuesta del montaje conceptual como metodología crítica integradora permite abordar y mirar a las imágenes no como cosas aisladas o transparentes, sino como configuraciones complejas significativas y significantes (figura 1). El montaje conceptual está pensado para distintas personas que trabajan con imágenes y que buscan comprender cómo las imágenes actúan, enseñan y afectan. Puede ser útil para investigadores que buscan una herramienta flexible para analizarlas desde varias dimensiones. También sirve a educadores interesados en promover una lectura crítica de lo visual en sus prácticas formativas.

Dimensión	Descripción	Preguntas clave
Estética	Refiere a la materialidad visual y a cómo se configura lo que vemos en la imagen	¿Qué se muestra y qué se oculta? ¿Qué elementos se privilegian? ¿Qué sentidos se activan desde lo visual? ¿Qué narrativa se construye?
Política	La imagen como discurso y dispositivo de poder. Interroga los regímenes de lo visible, lo decible y el reparto de lo sensible. Algunas imágenes refuerzan el orden social; otras proponen subvertirlo. La imagen participa de luchas por el sentido.	¿Qué ideologías refuerza o cuestiona la imagen? ¿Qué discursos afirma o desplaza? ¿Qué visibiliza o invisibiliza?
Pedagógica	Lo que enseñan las imágenes y cómo interpelan al sujeto. Impulsa una educación visual crítica, sensible e implicada con el mundo. Implica una decisión pedagógica de invitar a mirar, incluso lo doloroso. Mirar las imágenes como dispositivos pedagógicos complejos y cómo enseñan desde múltiples niveles (visual, emocional, simbólico).	¿Qué tipo de mirada produce o legitima? ¿Cómo contribuye a formar sujetos críticos? ¿Qué aprendizajes transmite?
Afectiva	Imagen como aquello que conmueve, que no solo muestra algo, sino también afectan, movilizan, provocan. La imagen involucra lo sensible y genera experiencia.	¿Qué afectos despierta la imagen? ¿Cómo nos toca o nos moviliza? ¿Qué nos hace sentir? ¿Qué experiencia subjetiva habilita?

Figura 1. Montaje conceptual como metodología crítica integradora.
Cuadro que sintetiza las características de las cuatro dimensiones y sus implicancias
Elaboración propia

Actos de visualidad

Las imágenes no se reducen a su condición visible, sino que "crean cierto sentido de realidad" (Soto Calderón, 2020, p. 14) según el contexto y quien mire. En este mismo sentido, no hay actos de visualidad puros, sino "actos del ver" (Brea, 2005): una forma de producir sentido desde la mirada, en tanto práctica cultural, política, afectiva y simbólica. Implica una posición del sujeto, una forma de relacionarse con el mundo y, por tanto, modos de producción de subjetividad. Tal como mencionamos en el apartado previo, el centrarte en el montaje conceptual como modo de acercarse a las imágenes, también se vincula con la figura del desgarro (Gutiérrez-Cabello Barragán, Guerra Guezuraga y Peña-Zabala, 2021): desgarrar no implica la destrucción de las imágenes, sino su apertura a nuevos/otros sentidos y significaciones. A continuación, presentaremos y examinaremos un corpus de imágenes con el fin de invitar a mirarlas críticamente desde el montaje conceptual propuesto. Las mismas responden a los temas de género, antropoceno y colonialidad.

CC BY NC

Publicidades de juguetes: representaciones y roles de género

Siguiendo a Butler (2008), el género y la materialidad del cuerpo están relacionados a los discursos y las prácticas que lo construyen social y culturalmente: tanto aquellos relacionados con la biopolítica que sustentan un sistema dicotómico de identidades y orientaciones sexuales, como los que discuten la heteronorma y el patriarcado. A continuación, analizaremos dos tipos de campañas donde se vehiculizan discursos que afirman y desafían las construcciones y roles de género tradicionales.

En el año 2018, en el marco de la pronta celebración del Día de las infancias (tercer domingo de agosto)[5], la conocida cadena de supermercados Carrefour lanzó en Argentina una publicidad de juguetes que generó mucha polémica (figura 2). En los carteles se mostraban dos imágenes: por un lado, un niño con un casco y un auto de carrera y la leyenda "C de campeón" y por otro una niña con cofia y delantal y una cocina color rosa –color tradicionalmente asignado a las mujeres– y la frase "C de cocinera". Otro de los afiches mostraba a un niño con herramientas de trabajo y la frase "C de constructor", mientras la imagen de la niña, sentada en una silla y con un cepillo de pelo en la mano, es acompañada por "C de coqueta". Si bien para algunas personas, las imágenes no generaban ruido e incluso despertaban empatía, para otras la campaña publicitaria era machista y sexista y reproducía roles de género, con lo cual la empresa tuvo que retirar las imágenes de sus locales y pedir perdón públicamente. Es decir, como podemos ver en las fotografías y los mensajes de anclaje que refuerzan el rol de género, los carteles reafirman y reproducen las representación normada –juguetes específicos para cada género–, las funciones y características tradicionalmente asignados para varones y mujeres –varón que juega con autos y herramientas, mujer que cocina y cumple con actos y estándares referidos a la belleza personal–, además de sostener el orden dicotómico –y excluyente respecto de otras autopercepciones– varón-mujer.

Figura 2. Afiches de promoción de regalos sexistas por el Día de las infancias en Argentina, 2018. Carrefour Argentina.

En oposición a la publicidad de Carrefour en Argentina, en el Ayuntamiento de Madrid se lanzó, en el contexto de la Navidad, una campaña con enfoque inclusivo con el fin de poner en tensión los estereotipos promovidos en los juguetes, colores y actividades. En la figura 3, podemos ver, en la parte izquierda, a la representación de un muñeco, varón, muy musculoso, cocinando y mostrándose feliz en esa acción, con la frase "Gracias a Carlitos ahora también cocino" En este caso prima el color rojo. En

[5] En Argentina, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, a través de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), propuso en el año 2020 cambiar la nominación de "Día del niño" a "Día de las Infancias" o "Día de la Niñez" con el fin de reconocer y celebrar la diversidad.

la parte derecha, vemos a una muñeca que hace parte del juego metegol, un partido de fútbol que la incluye y que, además, le da la oportunidad de tener un rol central: “Desde que Daniel me nombró capitana del equipo, disfruto mucho más”. Aquí prima el color azul. En ambos lados de la imagen, el mensaje de anclaje es “Campaña del juego y juguete no sexista, no violento. Las reglas del juego están cambiando”. En este sentido, la imagen nos ofrece otros lugares y funciones diferentes a los tradicionalmente asignados para niños y niñas, promoviendo evitar juguetes sexistas que limitan las expectativas sociales a futuro para cada género. Asimismo, nos enseña que es posible desarticular la idea de que hay ciertos juguetes exclusivos para niños o para niñas.

Figura 3. Campaña de juguetes con enfoque inclusivo e igualitario
Ayuntamiento de Madrid

En la campaña de Carrefour, el uso de colores tradicionalmente ligados al género –rosa para niñas, azul o neutros para niños–, los accesorios –cofia, cepillo, auto, herramientas– y la disposición de los cuerpos, refuerzan visualmente una estética binaria, que asocia lo femenino al cuidado y doméstico y lo masculino a la acción y la fuerza. La campaña del Ayuntamiento de Madrid rompe con esta estética: usa colores de forma no estereotipada, lo mismo en relación a las acciones del niño y la niña. Asimismo, Carrefour reproduce una visión sexista y binaria del mundo, excluyendo otras identificaciones, mientras que la campaña madrileña disloca esa lógica y abre espacios de inclusión y libertad de elección para las infancias. Mientras la publicidad de Carrefour educa y refuerza los roles tradicionalmente esperados desde una lógica binaria que limita otras opciones, el Ayuntamiento de Madrid, desde una pedagogía inclusiva, promueve roles diversos y otras formas de vivir el género, que no se limitan a lo que supuestamente “debe ser”, sino que da lugar a otras subjetividades y miradas.

Dimensión	Elementos identificados en las imágenes	Sentido analítico
Estética	Colores asociados a género (rosa/azul), accesorios, postura de los cuerpos, distribución de objetos.	Las composiciones refuerzan o desestabilizan códigos visuales del binarismo de género.
Política	Roles asignados: cocinera/coqueta vs. campeón/constructor; vs. campaña inclusiva que reconfigura roles.	Las imágenes reproducen o desafían regímenes de lo visible vinculados a la heteronorma y la división sexual del trabajo.
Pedagógica	Publicidad dirigida a familias e infancias.	Las imágenes enseñan expectativas sociales y cristalizan modelos normativos o inclusivos en la formación de subjetividades infantiles.
Afectiva	Identificación, indignación, incomodidad, empoderamiento.	Las imágenes movilizan afectos que legitiman o cuestionan la división tradicional de género y ofrecen otros imaginarios.

Figura 4. Montaje conceptual caso 1
Elaboración propia

Antropoceno y modelo de desarrollo extractivista

El Antropoceno se define como una nueva etapa geológica marcada por el profundo impacto humano sobre el clima y la biodiversidad. Algunos ubican su origen en la revolución industrial, mientras otros lo sitúan en la conquista de América, con el genocidio indígena y el intercambio biológico entre continentes. Este proceso ha generado múltiples conflictos socioambientales en torno al uso y control de los bienes comunes naturales y diferentes acciones de visibilización de estas problemáticas, entre ellas las estético visuales.

La artista ecuatoriana María Teresa Ponce, cuya práctica abarca el video, la instalación y la fotografía, aborda en su obra diversas problemáticas medioambientales. Un ejemplo de ello es su serie *Oleoducto* (2006), compuesta por fotografías de gran formato tomadas en tres países sudamericanos exportadores de petróleo: Venezuela, Ecuador y Argentina. Entre las piezas que integran esta serie se encuentran "KM 138" y "KM 485" (figuras 5 y 6), cuyos títulos aluden a la nomenclatura utilizada por las compañías petroleras para identificar distintos tramos del oleoducto, una estructura de acero que atraviesa extensos territorios, mayormente enterrado y, por lo tanto, vuelto invisible. Además, esta forma de nombrar, vinculada a una forma de poder y control del territorio, marca a la naturaleza como mercancía. En la primera fotografía hay viviendas precarias y ropa tendida sobre un fondo de cielo azul cordillerano; en la segunda, infancias jugando a la vera de un arroyo y una mujer lavando ropa en sus aguas. En ninguna se vislumbra el oleoducto, sino que es el título de las fotografías el que funciona como anclaje de sentido y nos permite analizar la construcción de las imágenes a partir del entrelazamiento de la dimensión estética del paisaje con aspectos históricos y ambientales. En estas dos fotografías, la artista retrata dos escenas de la cotidianeidad de los pobladores que habitan esos espacios, imágenes que pueden leerse a partir de la tensión entre opulencia y precariedad: la conquista del paisaje y del territorio que permite el enriquecimiento de sectores conectados al capital transnacional –las petroleras–, mientras los habitantes locales soportan vidas precarias y son susceptibles de ser víctimas del impacto ambiental. Así, surge la pregunta de quiénes acceden y se apropian de los bienes naturales, quién/es tiene/n soberanía sobre ese territorio, cuáles son las posibles disputas entre actores locales y globales, entre otros. Las fotografías juegan con las dinámicas entre lo visible/lo oculto, lo explícito/lo implícito, lo que se muestra/lo que se sugiere.

Figura 5. KM 138– De la serie Oleoducto, 2006
Fotografía color, impresión de pigmento de larga duración sobre papel 110 x 220 cm
Colección MALBA

Figura 6. KM 485 – De la serie Oleoducto, 2006
Fotografía color, impresión de pigmento de larga duración sobre papel, 110 x 220 cm
Colección MALBA

Las fotografías muestran, a partir de un registro que mezcla lo documental y lo poético, escenas cotidianas de personas que viven sobre un oleoducto, elemento que no aparece en el campo visual pero es sugerido en el título. Esto último obliga a quien mira las imágenes a interpretar el sentido aludido y nos convoca a preguntarnos dónde está el oleoducto, por qué no lo vemos, qué sucede encima de él. El conflicto aparece de manera implícita, denunciando la vulnerabilidad de la naturaleza y sus habitantes ante la lógica extractivista de la industria petrolera. La no visibilidad del oleoducto muestra cómo el extractivismo muchas veces opera silenciosamente, configurándose como una violencia lenta (Nixon, 2011). De esta forma, emerge la idea de la desigualdad: por un lado, tenemos a las petroleras que se enriquecen con el modelo extractivista y, por otro, a los territorios y sus pobladores desposeídos (Butler y Athanasiou, 2017), empobrecidos y en peligro. Aparece así la amenaza latente que subyace en las poblaciones que viven sobre un oleoducto: derrames, contaminación del agua y la tierra, movimientos sísmicos, etc. En este sentido, las imágenes interpelan sobre cuestiones vinculadas a la soberanía y la justicia ambiental e invitan a mirar más allá de lo evidente, de lo que no se muestra de forma directa. Desde lo afectivo, las imágenes pueden convocar empatía en tanto muestran la precariedad en la que viven mujeres y niños.

Dimensión	Elementos identificados en las imágenes	Sentido analítico
Estética	Encuadre de paisajes desde fotografías, en una vemos viviendas precarias y infancias jugando; en la otra el oleoducto ausente del plano.	Tensión generada por el contraste entre belleza natural y precariedad social
Política	Invisibilización del oleoducto; extractivismo y violencia; desigualdad estructural.	La imagen denuncia la violencia lenta del modelo extractivo y la desigual distribución de riesgos y beneficios.
Pedagógica	Lectura guiada por el título; relación entre paisaje, economía y relaciones de poder y violencia.	Enseña a leer más allá de lo visible explícitamente y a conectar imágenes con relaciones sociales y económicas desiguales.
Afectiva	Vulnerabilidad, empatía.	La precariedad manifiesta invita a cuestionar las lógicas actuales neoextractivistas y a empatizar con quienes se ven afectados por sus consecuencias.

Figura 7. Montaje conceptual, caso 2
Elaboración propia

Iconoclasia: crítica a la colonialidad

Desde el año 2019, se ha intensificado una ola de manifestaciones y protestas caracterizadas por intervenciones directas sobre monumentos: derribos, destrucciones, pintadas, grafitis, entre otras formas de acción (Jean Jean, Capasso y Wrobel, 2022). Estos actos, que Traverso (2020) denomina furia iconoclasta, han reavivado los debates en torno a los símbolos y representaciones materiales de una historia supuestamente “oficial” y “nacional”. Se trata de contextos marcados por disputas sobre qué

debe ser recordado y cómo, especialmente en escenarios atravesados por procesos de conquista, colonialismo, genocidios y dictaduras.

Al respecto, un caso interesante fue el acto de iconoclasia y resignificación del monumento de la reina Isabel La católica en la ciudad de La Paz (Bolivia) el 12 de octubre del año 2020. Esta estatua fue un regalo de la comunidad española de Bolivia a la ciudad de La Paz en el primer centenario de la Independencia del país (figura 8). La acción de resignificación fue llevada a cabo por el Colectivo Mujeres Creando, que surgió en el año 1992, liderado por María Galindo y Julieta Paredes, y se produjo en el contexto de la lucha contra el colonialismo y la reivindicación de la identidad indígena en Bolivia. Es así que la estatua fue intervenida con pintura roja y se la vistió con manta, pollera, y aguayo, vestimenta tradicional de las cholas paceñas –mujeres mestizas de origen aymara o quechua– (figura 9). Tal como sostiene Martínez,

> Al tiempo que resignificaron el monumento, también resignificaron la misma plaza bautizándola «Plaza de la chola globalizada». Un objetivo era sin duda romper con el cliché de la mujer chola encerrada en tradiciones coloniales, y asociándola más bien al mundo conectado del siglo xxi. Otro objetivo fue inscribirse, a raíz del movimiento Black Lives Matter, en la ola de protesta más generalizada que se plasmó, ese 12 de octubre de 2020, en reivindicaciones por toda América Latina, contra del colonialismo y la conquista de América (2024, s/p).

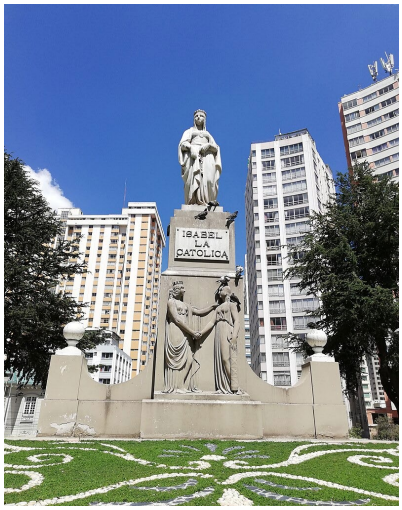

Figura 8. Monumento a Isabel la Católica, La Paz, Bolivia
Por Yolanda Barrientos Cortez - Trabajo propio, CC BY-SA 4.0,
https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=73278379

Figura 9. Colectivo Mujeres Creando. Intervención al Monumento a Isabel la Católica, 2020.
Fuente: https://www.instagram.com/p/CGQyy37oVKK/?img_index=1

Visualmente, se transforma la apariencia de la estatua, reemplazando a la mujer blanca y europea por la mestiza y volviéndola una reina chola. La ropa no es un elemento decorativo, sino que construye y afirma una mirada local, indígena, lo cual pone en tensión la estética colonial a partir de la revitalización de la estética popular andina. De esta forma, se vuelve visible en el espacio público las voces silenciadas de las mujeres indígenas y la violencia colonial sufrida tras la conquista, interpelando a la memoria oficial y nacional. Así, lejos de entenderse como vandalismo, la performance enseña otra forma de leer la historia y nos lleva a preguntarnos a quiénes representan los monumentos y qué se celebra con ellos. La acción, a la vez que despierta rechazo, molestia e incomodidad en ciertos sectores de la sociedad, también produce orgullo y reparación para otros.

Dimensión	Elementos identificados en las imánes	Sentido analítico
Estética	Monumento. Pintura roja, vestimenta tradicional chola (pollera, manta, aguayo).	La estética popular andina desplaza la iconografía colonial y reconfigura el sentido del monumento.
Política	Acción iconoclasta; crítica al colonialismo; reinscripción de memorias subalternas.	La intervención hace visible la disputa por la historia oficial y resignifica el espacio público.
Pedagógica	Interpelación a los transeúntes; cuestionamiento del relato histórico institucional.	La acción enseña a leer críticamente monumentos y a cuestionar la memoria hegemónica.
Afectiva	Orgullo, incomodidad, rechazo, identificación, reparación simbólica.	La acción moviliza afectos que reflejan tensiones coloniales persistentes.

Figura 10. Montaje conceptual, caso 3
Elaboración propia

Construir otras miradas

¿Qué papel juegan las imágenes en el mundo contemporáneo, atravesado por sobreproducción y saturación visual? ¿Cómo la propuesta de este artículo interpela al campo de la pedagogía visual? ¿Qué nuevas posibilidades abre este enfoque frente a los métodos clásicos de análisis de imágenes y miradas críticas? La propuesta del montaje conceptual transdisciplinar como metodología crítica permite mirar a las imágenes no como cosas aisladas ni neutras, sino desde su complejidad y desde las cuatro dimensiones definidas en este artículo: la estética, la política, la pedagógica y la afectiva. Lejos de una lectura formalista, se trata de pensar con las imágenes, atendiendo a sus condiciones de producción, circulación y recepción, así como a su capacidad de afirmar, criticar o resignificar el orden establecido, tanto como en sus funciones de conmover, movilizar y enseñar algo. En este sentido, se propone una herramienta dinámica, abierta y transdisciplinar. Se parte de un enfoque situado y relacional (Richard, 2014) donde priman conexiones transversales y multidimensionales para mirar críticamente imágenes. Por último, la propuesta se alinea con campos y corrientes contemporáneas como los estudios visuales, el giro afectivo y la crítica decolonial, lo que amplía sus posibilidades para abordar imágenes no occidentales, populares, pobres, pixeladas (Steyerl, 2020), entendiendo que todas ellas también rigen nuestras prácticas de visualidad y modos de comprender, ser y estar en el mundo, que no encajan fácilmente en las categorías del arte clásico europeo sobre las que se apoyaba Panofsky o el método iconográfico.

Hemos incorporado casos concretos y actuales –vinculados a temáticas diversas como el género, el antropoceno y la colonialidad y dispositivos diferentes como son la publicidad, la fotografía y los monumentos–, lo que permitió ver el funcionamiento del enfoque propuesto en relación a la crítica de las imágenes, insumo pertinente para el campo contemporáneo de los estudios sociales del arte. Consideramos que la propuesta que desarrollamos en este trabajo supone un aporte en el estudio de las dimensiones estéticas e ideológicas de las imágenes, como así también se condice con la exigencia de un posicionamiento crítico, ético y comprometido frente a lo visual.

Referencias bibliográficas

Badiou, A. (2009). *Pequeño manual de inestética*. Prometeo.

Barone Zallocco, O.; Capasso, V. (2024a). Conversaciones pedagógicas y políticas educativas entre (contra)visualidades y prácticas. Entrevista a Inés Dussel. *Sociohistórica* (53), Artículo e230. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17480/pr.17480.pdf

Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2024b). Afectaciones pedagógicas entre/con/junto a las imágenes: Una experiencia con estudiantes de posgrado. *Artilugio* (10), 131-154. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18386/pr.18386.pdf

Brea, J. L. (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal

Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.

Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión. Lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia Editora.

Capasso, V. y Barone-Zallocco, O. (2026). Pedagogías visuales: curaduría y montaje como posibilidades afectivas en educación e investigación. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*. Online First. https://grupo.us.es/ecav/communiars/29074.xhtml

Didi-Huberman, G. (2012). *Arde la imagen*. Seneve.

Didi-Huberman, G. (2007). *Imágenes pese a todo*. Paidós.

Dussel, I. (2019). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277-294). Manantial.

Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B., & Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. http://www.iestrada.edu.ar/audiovisual/PedagogiaImagen-Dussel.pdf

Foucault, M. (2025). *Microfísica del poder*. Siglo XXI.

Giunta, A. (2011) *Escribir las imágenes. Ensayos sobre arte argentino y latinoamericano*. Siglo Veintiuno.

Gutiérrez-Cabello Barragán, A., Guerra Guezuraga, R. y Peña-Zabala, M. (2021). Desgarrar la imagen. Prácticas de indisciplina visual en la formación de educadoras. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 13-26. https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.001

Jean Jean, M., Capasso, V., & Wrobel, I. (2022). Introducción al dosier. La furia iconoclasta. A propósito de los usos públicos de monumentos en la historia reciente. *Aletheia*, 13(25). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15245/pr.15245.pdf

Lyotard, J. F. (2003). *Lo inhumano: charlas sobre el tiempo*. Manantial.

Martinez, F. (2024). Isabel la Católica, o la reina chola y globalizada. *Mélanges de la Casa de Velázquez. Nouvelle série*, (54-2), 415-421. https://doi.org/10.4000/12s4g

Mitchell, W. J. T. (2005). *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. University of Chicago Press.

Mitchell, W. J. T. (2019). *La ciencia de la imagen*. Akal.

Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. *IC-Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, 29-65.

Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. FCE.

Mouffe, C. (1997). Pluralismo artístico y Democracia radical. *Acción Paralela,* 4. http://www.accpar.org/numero4/mouffe.htm.

Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poo*r. Harvard University Press.

Panofsky, E. (1989). *Estudios sobre iconología: Temas humanísticos en el arte del Renacimiento*. Alianza Editorial.

Richard, N. (2014) *Diálogos latinoamericanos en las fronteras del arte: Leonor Arfuch, Ticio Escobar, Néstor García Canclini, Andrea Giunta*. Ediciones Universidad Diego Portales

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipad*o. Elago Ediciones.

Rancière, J. (2011). *El malestar de la estética*. Capital Intelectual.

Schaeffer, J. M. (2005). *Adiós a la estética.* Antonio Machado.

Steyerl, H. (2020). *Los condenados de la pantalla*. Caja Negra

Traverso, E. (2020). Derribar estatuas no borra la historia, nos hace verla con más claridad. *Nueva Sociedad*. https://nuso.org/articulo/estatuas-historia-memoria/

Vila, P. (2017). *Music, Dance, Affect, and Emotions in Latin America*. Lexington Books.

Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Akal.