

# SIEMPRE HAY UN OTRO EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA: IMÁGENES QUE DAN CUENTA DEL RECONOCIMIENTO DE LA ALTERIDAD EN EL APRENDER DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

## **Fernando Hernández-Hernández**

Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona (Barcelona /Espanha).  
Professor emérito na Universidade de Barcelona (Barcelona /Espanha).  
E-mail: fdohernandez@ub.edu

## **Estitxu Aberasturi Apraiz**

Doctorado de Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas por la Universidad del País Vasco (Leioa/España).  
Profesora Titular de Universidad de Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Corporal y Musical en la Universidad del País Vasco (Leioa/España).  
E-mail: estitxu.aberasturi@ehu.eus

Recebido em: 6 de outubro de 2024

Aprovado em: 12 de janeiro de 2025

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 22 | n. 1 | p. 8-32 | jan./jun. 2025

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.4026>

## RESUMEN

Este artículo da cuenta de un proceso de investigación en el que la otredad se proyecta en las relaciones que los estudiantes universitarios establecen en sus experiencias de aprender. A partir de la perspectiva de las trayectorias de aprendizaje, los estudiantes realizaron un dispositivo visual que sirvió como desencadenante para dar cuenta, a lo largo de cuatro encuentros, del sentido que dan al aprender, las estrategias que utilizan, las contexturas por las que transitan y la relación que mantienen con los dispositivos digitales. Desde este entramado, en este artículo prestamos atención al cruce entre imágenes y palabras en el que se articulan las intra-acciones con los otros que se localizan en los dispositivos visuales de los estudiantes. La cultura visual se teje en los movimientos, lugares, instituciones, objetos y personas en los que los estudiantes sitúan el enredo de sus experiencias de aprender. Mediante un proceso de análisis basado en la resonancia de la intra-acción de imágenes y otredades, el cruzamiento de la investigación da pistas de cómo el aprender se corporeiza en una trama relacional entre subjetividades, saberes y porosidades.

**Palabras clave:** Trayectorias de aprendizaje, Estudiantes universitarios, Intra-acciones, Experiencias de aprendizaje, Cultura visual.

## ABSTRACT

This article reports on a research process in which otherness is reflected in university students' relationships and learning experiences. From the perspective of learning trajectories, the students created a visual device that served as a trigger to account, throughout four meetings, for the meaning they give to learning, the strategies they use, the contexts through which they move and the relationship they maintain with digital devices. From this framework, we pay attention to the intersection between images and words in which the intra-actions located in the students' words and visual devices are articulated. Visual culture is woven into the movements, places, institutions, objects and people in which students situate the entanglement of their learning experiences. Through a process of analysis based on the resonance of the intra-action of images and othernesses, the intersection of the research gives clues as to how learning is embodied in a relational weft between subjectivities, knowledge and porosities.

**Keywords:** Learning trajectories, University students, Intra-actions, Learning experiences, Visual culture.

## INTRODUCCIÓN

El Otro es el Otro. El Otro en tanto que otro [...] se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento —glorioso abatimiento—; tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano y, a la vez, del señor llamado a invertir y a justificar mi libertad. (LÉVINAS, 1977, p. 262)

Este artículo se configura a partir del cruce entre dos temas: la alteridad y la cultura visual. Dado que esta relación se puede llevar a cabo desde diferentes perspectivas, pasamos a esbozar en esta introducción cómo nos aproximamos a estos dos ejes desde lo que nos invita a pensar este monográfico. Nuestro interés por las relaciones pedagógicas (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2012) nos ha llevado a poner el foco en la investigación y en la docencia en la relación con el 'otro' (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; PADILLA PETRY, 2011) en la trayectoria de aprendizaje. Este interés nos ha llevado a preguntarnos quién es el 'otro' (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; SANCHO; FENDLER, 2015) al que nos acercamos desde una posición de no saber desde el encuentro entre sujetos (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; SANCHO, 2018) que ocupan posiciones diferenciadas y que transitan dentro y fuera de la docencia y la investigación por experiencias de subjetividad que han de ser reconocidos para que el encuentro tenga lugar (HERNÁNDEZ; GAITÁN, 2019; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; CORREA GOROSPE, 2024). Reconocer estas relaciones de otredad nos ha llevado a preguntarnos ¿quién es el Otro de nuestra investigación? ¿Cómo lo representamos? ¿En qué posición lo situamos? ¿En qué medida nuestra propuesta y nuestra relación en la investigación y la docencia le coloniza cuando nos atrevemos a decir lo que es, a fijar una mirada, a partir de lo que nos ha dicho sobre cómo se representa? (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; SANCHO, 2018). Aproximarnos a los Otros desde estos interrogantes demanda plantearnos lo que puede significar una posición descolonizadora (GROSGUÉL, 2006) en la docencia y la investigación educativa, tanto en las interacciones que nos habitan como en la búsqueda y el sentido que damos al conocimiento y las relaciones. Esta posición implica reconocer al Otro como portador de saberes que se gestan en la cotidianeidad, en la intra-acción y en el intercambio con los demás agentes sociales. Situados en la experiencia de aprender, que es el marco de la investigación de TRAY-AP<sup>1</sup> de la que da cuenta este artículo, Atkinson (2011, p. 5) nos dice que el aprender forma parte de un encuentro que comienza a partir de la pregunta: "¿Quién eres?", cuestión que nos lleva a la pregunta: "¿Cómo aprende el otro?". Dar un sentido a esta pregunta conlleva adoptar un enfoque pedagógico que no se anticipa a un estudiante –tampoco a un profesor– ya prescrito, sino que

<sup>1</sup> TRAY-AP. Las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes estudiantes universitarios: concepciones, contextos, estrategias y tecnologías (PID2019-108696RB-I00) Ministerio de Ciencia y Tecnología del gobierno de España. <https://cutt.ly/1wGASHll>

está orientado al futuro y a la novedad, a un sujeto-aún-porvenir (ATKINSON, 2018). Un sujeto que se abre a la posibilidad de ampliar nuestra comprensión de la práctica y el aprendizaje.

La noción de intra-acción que aquí aparece y que será una de las referencias de este artículo se vincula con el sentido que le damos al aprender. Para LENZ-TAGUCHI (2010), el aprender no tiene lugar en el 'interior' del joven, sino que es el fenómeno que se produce en la intra-actividad que acontece entre el estudiante, su cuerpo, sus inscripciones discursivas en el espacio de aprendizaje, los materiales disponibles, las relaciones tiempo-espacio en una habitación específica de organismos situados, donde las personas son solo uno, entre otros, de esos organismos materiales (CHAVES GALLASTEGUI; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2024, p. 224). La noción de intra-actividad forma parte de la propuesta que Karen Barad denomina 'realismo agencial' que es una epistemología (teoría del conocimiento), una ontología (teoría del ser) y una ética. Barad emplea el término onto-epistemología, con el que asume que determinadas prácticas tienen consecuencias éticas. En este marco BARAD (2003) se refiere a la intra-acción para dar cuenta de que los elementos no tienen propiedades inherentes, sino que surgen de la relación, combinándolos para la acción. Mediante la noción de intra-actividad "emerge una nueva ontología viva" (BARAD, 2007, p. 33) que se basa en la inseparabilidad. Esta noción cuestiona también los dualismos, puesto que reclama –como se observa en la naturaleza– que los elementos se constituyan en relaciones, no en separaciones. En el realismo agencial, la teoría es también una práctica material-discursiva, una forma de intra-actuar en el mundo. Esta noción es clave en este artículo, porque la investigación de TRAY-AP ha permitido explorar el fenómeno del aprender desde la intra-acción y como un enredo que se constituye entre corporalidades, otredades, subjetividades, materialidades, imágenes y lugares.

A la cultura visual nos acercamos desde un amplio recorrido que comienza centrándose en lo que las imágenes muestran (CAÑETE; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2014), pasando en cómo las imágenes nos ven (BERGER, 2016), hasta la actualidad, en la que el foco está en lo que las imágenes 'hacen' cuando las ponemos en relación con otras capas de la cultura y la sociedad que habitamos y nos habita (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2024). Esto supone asumir que todas las cosas que vemos, nos ven y 'hacen cosas' en nosotros. Todas las cosas que vemos configuran subjetivaciones. Subjetividad, entendida desde el Postestructuralismo, como el moldeamiento y utilización del cuerpo y del pensamiento que realizan los discursos (BURR, 1995) y dispositivos (AGAMBEN, 2011) mediados por imágenes. Estas tres aproximaciones nos sugieren que el objeto de estudio desde la cultura visual no son solo las imágenes –entendidas como superficies bidimensionales– sino la circulación y relación entre imágenes que vehiculan los cuerpos, las tecnologías digitales, las series de televisión, la publicidad, las artes populares y locales,

la performance, el arte en sus diferentes manifestaciones, los entornos medioambientales, etc. En este sentido, abordamos la cultura visual dentro del marco de una noción extendida de las imágenes en la que los individuos no solo son afectados, sino que generan referentes que se incorporan y dialogan con la cultura visual.

Esto hace que la cultura visual no sea un espacio de determinación sobre la subjetividad, sino que posibilita el establecimiento de relaciones que generan contra-narrativas, que cuestionan críticamente las prácticas dominantes de los relatos visuales que se articulan en lo personal y lo social. De esta manera, la cultura visual no solo refleja la vida social, sino que también tiene la capacidad (agency) de intra-actuar (BARAD, 2007) con la forma de pensar, sentir y actuar de las personas. Como parte de la cultura visual, como hemos señalado en Freedman y Hernández-Hernández (2024, p. 4) “las artes visuales tienen la capacidad de intervenir a través de la conciencia individual y de grupo, y se han vuelto tan omnipresentes que esas intervenciones se han convertido en normas de vida”.

Todo lo anterior nos lleva a recordar que la gente vive dentro de la cultura visual, y la cultura visual se manifiesta dentro de nosotros. Una de las formas en que los enfoques de la cultura visual han cambiado la educación artística a escala internacional es que han desplazado el énfasis del estudio de lo que dicen las imágenes, que es la tradición de la iconografía y la semiótica en la historia del arte, a lo que las imágenes dicen sobre nosotros como seres humanos (FREEDMAN; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2024). Además de prestar más atención al impacto de la cultura visual y material en relación a lo que hacen las producciones de la gente y lo que la gente hace con ellas cuando pasan a formar parte de nosotros. Este último aspecto, es el que presentamos a continuación para responder a la pregunta: ¿Cómo las relaciones de otredad intra-accionan en las narraciones visuales que los estudiantes universitarios realizan cuando dan cuenta de cómo aprenden dentro y fuera de la universidad?

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nuestro interés por cómo aprenden los estudiantes universitarios está relacionado con la trayectoria de los dos grupos de investigación (Esbrina<sup>2</sup> y Elkarrikertuz<sup>3</sup>) que participamos en el proyecto TRAY-AP. En esta trayectoria hay un tema que aparece como recurrente: indagar sobre los sentidos del aprender y los movimientos de los sujetos que aprenden en las sociedades contemporáneas. Esta problemática no la hemos abordado desde un marco disciplinar específico, sino desde un cruce de perspectivas, pues

<sup>2</sup> <https://esbrina.eu/es/inicio/>

<sup>3</sup> <https://www.elkarrikertuz.es/>

la experiencia de aprender, como hemos señalado en HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ y CORREA GOROSPE (2024, p. 15), no es solo una cuestión que se puede afrontar únicamente desde la psicología, la pedagogía o la neurociencia, sino que está cruzada con los imaginarios que las sociedades despliegan sobre los sentidos y el valor del aprender, las condiciones personales y sociales de los individuos que aprenden y lo que se deriva de la propia evolución de la especie humana (NASIR et al., 2021). Todos estos campos proyectan capas que ofrecen modos de comprensión sobre lo que el aprender puede ser, pero también sobre su función adaptativa, clasificatoria y normativa.

Con este bagaje llegamos a preguntarnos, después de haber realizado una investigación sobre cómo aprende el profesorado (de Educación Primaria y Secundaria) (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ et al., 2020), cómo y dónde aprenden los estudiantes universitarios. Desde hace tiempo vivimos en nuestras clases que los estudiantes están aprendiendo de otras maneras. Saber cómo están aprendiendo los estudiantes y qué sentido dan al aprender es relevante si queremos que su experiencia en la universidad tenga sentido y que no se reduzca a estudiar para un examen o para obtener un título. Podemos decir entonces, que esta investigación surge de sentirnos interpelados en nuestra actividad como docentes por la intuición de la existencia de una lejanía con los lugares que habitan los estudiantes cuando entran a formar parte, con frecuencia a tientas, de las relaciones pedagógicas que se promueven en la universidad.

A partir de aquí, nuestro punto de partida para acercarnos al fenómeno de cómo aprenden los estudiantes universitarios fue considerar que aprender no es un proceso aislado que remite a un constructo sin contexto. La experiencia de aprender está encarnada en individuos con biografías singulares y se despliega en contextos específicos. Esta consideración implica que el aprendizaje no puede abordarse desde una única perspectiva, pues, siguiendo lo que nos propone Karen BARAD (2007), es un fenómeno en el que se enreda una maraña de actores y agentes humanos y no humanos, espacios, tiempo y materia que, a partir de las relaciones que establecen, están constantemente reconfigurándose en lo que podemos llamar experiencias de aprender (CASTRO VARELA; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2024, p. 34).

Para configurar este fenómeno del aprender de los estudiantes tomamos la noción de 'trayectoria de aprendizaje' desarrollada por ERSTAD (2012, 2013), ERSTAD et al. (2009, 2016), ERSTAD Y SEFTON-GREEN (2012), JORNET Y ERSTAD (2018), quienes invitan a poner foco en un seguimiento individualizado de las trayectorias de los sujetos. Estos autores señalan la naturaleza trans-contextual del aprendizaje en la sociedad actual, cuestionando las concepciones que sitúan el contexto como simple continente y sugieren realizar una investigación que tenga en cuenta la multitud de contexturas y oportunidades de aprendizaje que nos ofrece el día a día. Desde este marco, el objetivo de TRAY-AP es dar cuenta,

con la colaboración de jóvenes estudiantes universitarios, de cuáles son los momentos, los episodios y las texturas en las que configuran experiencias de aprender. Finalmente, hemos tenido en cuenta que las actividades de aprendizaje de los jóvenes están conectadas y expandidas a través de diferentes texturas que se caracterizan por su porosidad, a diferencia de los contextos que se sitúan dentro de límites estancos (ERSTAD, 2015, p. 20), a las que se suman situaciones y experiencias que constituyen sus trayectorias de vida de aprendizaje (GUERRA GUEZURAGA; SANCHO GIL, 2024, p. 48).

## **METODOLOGÍA**

En la investigación de TRAY-AP, en la que situamos este artículo, tuvimos cuatro encuentros individuales con 50 jóvenes universitarios con quienes, desde un enfoque colaborativo (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2017), les invitamos a: 1) dialogar con lo que dice la investigación sobre las actitudes de los jóvenes y realizar una aproximación a cómo y dónde aprenden; 2) realizar una narración visual de su trayectoria de aprendizaje en la que den cuenta de sus movimientos de aprendizaje (JORNET; ESTAD, 2018) a lo largo del tiempo y en diferentes escenarios; 3) realizar un diario de aprendizaje que permita situar sus experiencias y significados de aprendizaje; y, 4) construir colaborativamente el relato de su trayecto de vida de aprendizaje.

Al final del primer encuentro les pedimos que profundizaran en el sentido que daban al aprendizaje mediante la realización, en su caso, de un relato visual de su trayectoria de aprendizaje, en el que situaran aquellos momentos-experiencias clave que han ido configurando su forma de aprender y que les ayudan a aprender. En la segunda reunión, hablamos de lo que traían a partir del relato visual de su trayectoria de aprendizaje. Ese relato tenía una función desencadenante y un valor onto-epistemológico y ético, pues configuraba la relación colaborativa que la investigación ha tratado de sostener permitiendo la entrada de múltiples perspectivas, concepciones, experiencias y formas de entender el aprendizaje de los jóvenes, incluyendo movimientos disonantes y conflictivos. Como señalan JORNET Y ERSTAD (2018), este enfoque metodológico permite apreciar sus concepciones, estrategias, uso de tecnologías y contextos asociados a las escenas de aprendizaje.

Para dar respuesta a la pregunta que señalamos en la primera parte de este artículo, hemos tomado los materiales generados de las trayectorias de Maura y Lluís. El motivo de su elección ha sido triple. Por un lado, son dos colaboradores con los que los autores del artículo hemos realizado la trayectoria de aprendizaje. Por otro lado, su relato visual aparece cargado de referentes vinculados a la presencia de los otros en su camino de aprendizaje. Y, finalmente, la visualidad de su aportación se vincula al sentido de cultura visual señalado más arriba y permite explorar no sólo lo que contienen los relatos visuales sino

también su 'agencia', entendida en sentido amplio, como señalan NAIDOO et al. (2024, p.84) "como la capacidad de actuar o crear cambios en el mundo". En este caso, la colaboración entre TRAY-AP y su papel de co-investigadores quiebra los modos de relación en la investigación educativa y replantea la relación tradicional entre investigador-investigado.

Las evidencias que se trenzaron en la configuración del fenómeno del aprender de los estudiantes universitarios fueron: 1) las transcripciones de las tres conversaciones, 2) su ordenación en una tabla con tres columnas: lo que dijeron, los temas con los que relacionamos lo que contaron (temporalidad, los cuatro ejes de la investigación y lo que nos permiten pensar), 3) los rastros que dejaron en la visualización de las relaciones de otredad y, 4) nuestras 'notas de campo'. El procedimiento seguido para este artículo ha consistido tomar estas evidencias para: 1) señalar los indicadores visuales que remiten a relaciones de otredad; 2) vincular esos referentes con lo que los colaboradores 'dijeron' de ellos; 3) ponerlos en un dispositivo para hacer relevante la relación entre lo visual y lo dicho; y 4) pensar desde el concepto de intra-acción lo que permite pensar sobre la otredad y la cultura visual.

I+D TRAY AP	Encuentros	Datos recogidos	Informe final Trayectoria de Aprendizaje	Profundizar en la Trayectoria de Aprendizaje: Imágenes y alteridad
Colaboradores (50 sujetos)	0. Contacto 1. Encuentro (grabado) 2. Encuentro (grabado) 4. Encuentro (grabado) 5. Contraste/ compartir informe entre investigador/ colaborar	1. Notas de campo investigador/ra 2. Transcripciones de los encuentros 3. Ordenación temática y vinculación con los ejes de la investigación y fundamentación 4. Rastros visuales	1. Elaboración de la Trayectoria de aprendizaje de cada estudiante de grado y relación con la fundamentación 2. Cruce con el resto de trayectorias	- Señalar indicadores visuales y relaciones de otredad - lo que los colaboradores dijeron de las imágenes - indicar la relación entre lo visual y lo dicho - pensar desde el concepto de intra- acción

**Tabla 1: Resumen de lo que ha sido la investigación y en la última columna, el momento en el que nos detenemos para este artículo y los aspectos que analizaremos.**



## ANÁLISIS

De las Trayectorias de Aprendizaje de cada estudiante de grado, hemos recuperado reflexiones/ frases o representaciones visuales que se refieren al encuentro entre estudiante-docente, estudiante-investigador. Son escenas que emergen cuando el estudiante repiensa cómo aprende y establece relaciones con personas con las que intra-actúa. Son muchos los casos y extensas las Trayectorias de Aprendizaje. Para el análisis hemos hecho un cruce entre lo que dos estudiantes (Maura y Lluís) dijeron a partir de las imágenes que compartieron como parte de su trayectoria de aprendizaje. Imágenes y 'decires' que señalaban una intra-acción constituyente entre otredades y cultura visual. Para hacer visible esa intra-acción hemos tejido un relato de fragmentos en el que referencias sobre ambos campos se vinculan a partir de las resonancias (PADILLA PETRY, HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ & CREUS, 2014) que tienen en los autores de este artículo. Situamos la noción de 'resonance' en los términos planteados por Carola CONLE,

This process does not require exact correspondences in the two stories, nor does it require objectively recognizable similarities. Rather, the relationship between the two stories is metaphorical. One set of narrative items is like the echoed other. The correspondences happen at a very personal level. Their connection is valid for a particular person at a particular moment. Moreover, emotion, it seemed to us, played a key role in the connecting process. (CONLE 1996, p. 305)

En este caso, la 'resonance', no tiene un sentido metafórico, sino evocativo que permite, como dice CONLE (1996), reconocer similitudes entre dos narrativas. En este caso la de los estudiantes está en lo que dijeron y mostraron y el eco está en la narrativa de los investigadores reflejadas en las lecturas que les evoca sobre otredad y cultura visual.

## PRESENTACIÓN DE LOS COLABORADORES, EL REFERENTE VISUAL Y LA ESTRATEGIA SEGUIDA PARA REALIZAR EL RELATO VISUAL DE SU TRAYECTORIA DE APRENDIZAJE

Como parte del análisis, vamos a presentar a Maura y Lluís a partir de cómo llegamos a ellos, el referente visual que aportaron y las decisiones que tomaron para realizarlo.

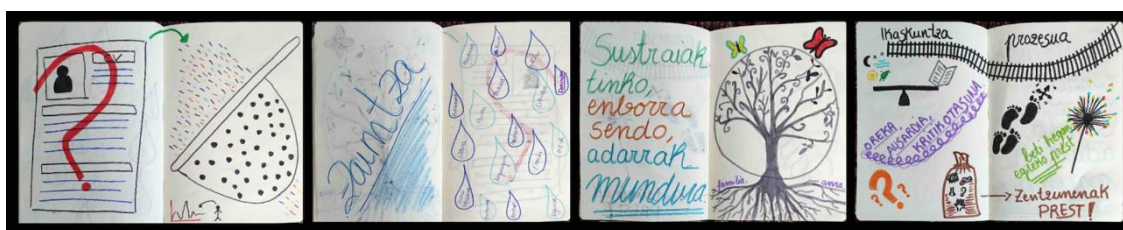
### Maura

El primer contacto con Maura fue por teléfono. La conversación fue breve y concisa; únicamente pusimos un día para hablar por videoconferencia y ponernos cara. La videollamada fue corta (15/20 mins aprox.). Quedamos en que le enviaría el consentimiento informado, que me lo devolvió firmado a la semana vía email. En nuestro primer encuentro post covid, a pesar de lo limitante de la relación mediada por la mascarilla, el encuentro fue más o menos agradable. Es difícil sentir y percibir los matices

de la comunicación, sin apenas expresiones. Esto me generó tensión y me llevó a pensar que algunas de las cosas que se dijeron podían haber sido mal entendidas; aunque precisamente proponer varios encuentros buscaba alejarnos de estas malas interpretaciones y permitir dar forma lo más fidedigna posible al informe sobre la trayectoria de aprendizaje. Ella desde el inicio me dijo que participaba en la investigación porque pensaba que también iba a aprender.

En el segundo encuentro que tuvimos el 19 de enero de 2021, Maura sacó su cuaderno y comenzó a mostrarme su trayectoria de aprendizaje (figura 1). Me contó que había hecho los dibujos en su agenda, en una especie de libro-agenda donde suele anotar sus cosas. Cuando me mostró el cuaderno me dijo que su idea era dibujar el árbol de la vida como elemento central y a partir de ahí ir componiendo su trayectoria de aprendizaje. Pero luego le entró la duda y decidió bocetear en el cuaderno otros elementos que consideraba eran importantes en su aprendizaje. Y finalmente decidió mostrarme las viñetas de imágenes que consideraba recogía mejor todo lo que quería contarme:

dije, voy a hacer un borrador de qué ideas o qué cosas se me viene a la cabeza cuando estoy pensando en mi aprendizaje y empecé a hacer dibujitos y cosas" (...) "igual me queda más bonito si voy haciendo lo que se me va ocurriendo, como con una explicación, ¿no?". (...) "porque para mí no es tan simple ese proceso, entonces como no es tan simple, quería matizar cómo he llegado a ese momento.



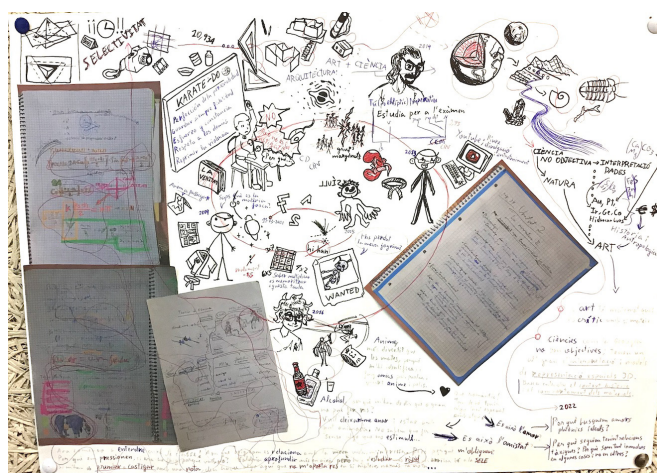
**Figura 1. Referente visual que Maura aporta para pensar su trayectoria de aprendizaje.**

## Lluís

La primera vez que nos encontramos con Lluís tenía 21 años y cursaba el primer año de Bellas Artes y el segundo de Geología en la Universidad de Barcelona. Llegamos a él porque su madre era profesora de secundaria y estudiante de doctorado. Cuando comentamos en un seminario que íbamos a realizar la investigación de TRAY-AP señaló que, quizás, a su hijo pudiera interesarle participar. Nos pusimos en contacto con él por correo electrónico y le informamos de qué iba el proyecto y lo que esperábamos de él. Nos dio su teléfono y conversamos con más detalle sobre el número de encuentros previstos, lo que podíamos hacer juntos, el tiempo que le reclamaría y lo que su colaboración podría aportar al conocimiento sobre el aprender de los estudiantes universitarios. Se mostró interesado y quedamos para

un primer encuentro en la facultad de Bellas artes, cuyo edificio quedaba próximo al de la facultad de Geología. En nuestro primer encuentro todavía estábamos en tiempo de pandemia. La facultad estaba desierta y en silencio. Nos reunimos en la pequeña sala de la unidad de Pedagogías culturales en torno a una mesa en la que tuvimos las conversaciones de las que se nutre su trayectoria de vida de aprendizaje.

Al segundo encuentro Lluís se presentó con un Din A3 repleto de dibujos, frases, ejemplos de apuntes de clase (figura 2). Todo configuraba una trayectoria de vida de aprendizaje que se desplegaba en relaciones, historias y momentos clave. Lluís decidió estructurar su trayectoria por etapas de su vida en la que se cruzan la edad, las instituciones y entornos educativos, las influencias sociales y sus autorretratos. La estructura de la trayectoria muestra el carácter cíclico e interconectado del proceso de aprender. Para evidenciarlo colocó las imágenes y los textos en una espiral entrecruzada por una maraña de líneas rojas que remiten a la importancia que Lluís da al error como motor de aprendizaje.



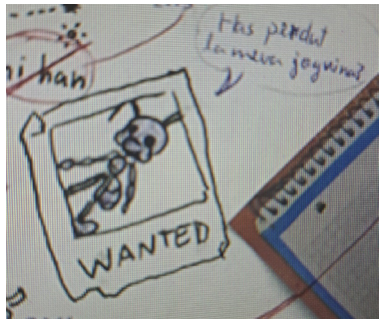
**Figura 2. Referente visual que Lluís aportó para pensar su trayectoria de aprendizaje.**

Lluís comparte, con detalle, lo que le llevó a realizar de esta manera su trayectoria de aprendizaje.

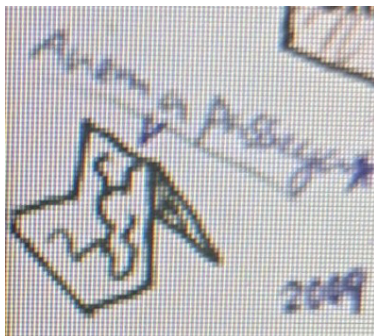
Cogí un Din A3, imprimí y recorté algunas notas, y a partir de ahí, hice algunos dibujos como si intentara hacer la trayectoria. Me he divertido un poco más de lo que pensaba. Me he dibujado a mí mismo en las diferentes épocas en las que he encontrado claves y elementos que han quedado, que han permanecido. Y lo he hecho en forma de espiral, por esa idea que tengo de que siempre acabas volviendo de alguna manera a lo que aprendes. Lo que recuerdas es que cuando aprendes algo, es cuando vuelves a ello, y tienes que rescatarlo. En la escuela, no es evidente, pero cuando te paras a pensarlo, el programa de estudios también tiene esa ciclicidad. En primaria se empieza a estudiar historia y lengua y matemáticas, luego en secundaria se “vuelve a empezar” con el complemento y el predicado, y se vuelve a empezar con las matemáticas... Es como

si fuera el mismo círculo, pero lo haces más grande. Y luego, al final de la secundaria, vuelves otra vez, pero añades las ecuaciones, los complementos verbales y las oraciones subordinadas. (Segundo encuentro, 11 de febrero de 2022)

De las evidencias señaladas con anterioridad nos centramos en las que se relacionan con el segundo encuentro, que fue al que trajeron el referente visual, a partir del cual fueron desgranando momentos, situaciones, encuentros que conforman su trayectoria de aprendizaje. De ese material extraídos todas las situaciones en las que remiten aparecen o están de soslayo otras personas y que se vinculan -se mencionan- en el referente visual. En el caso de Maura encontramos a su madre, a su hermano y a las amigas principalmente; en el de Lluís, sobre todo a profesores y compañeros de clase. Estas situaciones las hemos abordado como escenas significativas (DENZIN, 1977), por fragmentos de conversación que giraban en torno a una cuestión o situación relacionada con la otredad. En el caso de Maura, de la transcripción del segundo encuentro hemos encontrado 17 escenas en las que los otros se hacen presentes de manera directa. En el caso de Lluís han sido 25 las escenas. Dado que todas las escenas que se prefiguran unas relaciones de otredad en la conversación no están relacionadas con referentes visuales hemos escogido solo aquellas en las que esta relación se sostiene. Las hemos organizado en una tabla con tres entradas: en la primera aparece la transcripción de la escena, en la segunda el referente visual, en la tercera lo que nos permite pensar desde la intra-acción de la relación entre otredad y cultura visual.

Transcripción de la escena	Referente visual y explicación	Lo que nos permite pensar desde la intra-acción de la relación entre otredad y cultura visual
<p><b>Lluís</b></p> <p>En extraescolar he puesto también un juguete que me perdió un amigo como a los 7 años que, aunque parezca que fue en verano y no tiene nada que ver con la escuela, pero de alguna manera ahí ya estás tratando el tema del apego a las cosas y de cómo lidiar con la frustración y que alguien te haga daño sin quererlo, este tipo de cosa que son...</p> <p>En ese momento el que era mi mejor amigo perdió mi juguete favorito y lo estuvimos buscando y en ese momento aprendí a no enfadarme con él y decir: "bueno, esas cosas también pasan, ya saldrá y si no pues...".</p> <p>Bueno, estuve enfadado con él un par de días, pero esto, aunque parezca muy banal, marca el hecho de la compasión, de alguna manera, y de entender que hay factores externos que... y de lidiar con la pérdida de las cosas. Y esto ayuda también al resto del recorrido. Lo creo importante porque marca cómo lidiar con las relaciones, al final.</p>		<p>En la escena que hemos recogido de la trayectoria de Lluís La relación de alteridad se inscribe en una circunstancia (la pérdida de un juguete), no está fuera del tiempo y del espacio, es una respuesta a un sujeto singular y concreto (el amigo que pierde el juguete), es acogida al otro (desde la compasión que reemplaza al enfado y el distanciamiento) y resistencia al mal, es memoria (de que el aprender va más allá de lo institucional), y es testimonio. (del papel de los otros para el aprendizaje de la compasión, del sentido de la pérdida). Esta relación de otredad se relaciona con la "acogida al otro; como un hacerse cargo del otro o responder del otro desde una responsabilidad indeclinable" (ORTEGA RUIZ (2016, p.253).</p> <p>En este reconocimiento del otro, la cultura visual intra-acciona (constituye el sentido de ser de Lluís) como huella, memoria de una relación de otredad. La icona de juguete perdido intra-acciona con la experiencia de relación que desató la pérdida y se constituye con ella. La cultura visual no es el dibujo que activa el recuerdo, sino lo que ese dibujo 'hace' cuando se vincula con que "lo importante es (aprender) a lidiar con las relaciones", como dice Lluís.</p>

Es un mapa de papel. A veces en vacaciones con uno de los amigos - cuando podía salir de Barcelona, porque en Barcelona es imposible - cogíamos un mapa del pueblo en el que estábamos y nos íbamos a la aventura, con el patinete y con la bici, a explorar. Son cosas de: "pues vamos a jugar a la calle", y tu madre: "no te vayas lejos", y al final te ibas lejísimo, y todos a las 2 de la tarde, todas las madres gritando por la ventana: "¡ja comer!". Pero claro, íbamos con el mapa, y ahí aprendes a trabajar en grupo, aprendes a orientarte, aprendes por dónde ir, cuándo volver a casa, que no se lleve el otro el mapa. Me pasó una vez, que mi amigo se llevó el mapa y me quedé dos horas perdido dando vueltas en el pueblo. Es algo que haces en el verano para divertirte, pero ahora, yo, en el campo en geología, necesito saber orientarme en un mapa. Y eso es lo más fundamental y si no, no sé ni dónde están los afloramientos. (...) Y claro, cuando te encuentras fuera, dices: "hostia, qué guay poder coger un mapa", y encima puedes cogerlo en papel, no íbamos con el móvil - pero claro, teníamos 12 años. (...) Y abrirte a la aventura. Al final es como aprender a aventurarte a explorar qué tienes alrededor. Son aprendizajes que si en ése momento no hubiera hecho ésos aprendizajes, pues no sé qué habría pasado.



El mapa, a los 12 años, es más que una metáfora (descubrimiento, independencia, orientarse, caminar en compañía) del periodo de vida por el que transita Lluís. El mapa es un dispositivo que actúa (tiene 'agency') en la triple relación de Lluís con el entorno, consigo mismo y con su amigo. El mapa es un objeto en el que la alteridad se acoge (en el caminar juntos, en tenerlo entre las manos, en encontrarse y perderse) y se despliega (para aventurarse, para alejarse del control de los adultos, para explorar más allá de lo conocido). El mapa vehicula una alteridad que reconoce la compañía del otro como lugar para aprender a ser.

El mapa también es un lugar de visualización, de cultura visual. Sandra SZIR (2017) en una reseña de su libro 'Ilustrar e imprimir. Una historia de la cultura gráfica en Buenos Aires, 1830-1930' (SZIR, 2016) escribe que "los historiadores del arte se ven invitados a interpretar objetos que, como los mapas, se encuentran fuera del campo estrictamente artístico; pero, por otra parte, los geógrafos y otros científicos sociales utilizan las herramientas teóricas que brindan los estudios de la cultura visual para observar los mapas en su calidad de imágenes. Denis Cosgrove, uno de los referentes de estos geógrafos, además de considerar las producciones cartográficas como imágenes y representaciones, al igual que los estudiosos de la cultura visual, hace foco en la mirada como objeto de estudio. Afirma que la visión encierra un problema teórico que interpreta el paisaje y la producción cartográfica como prácticas ligadas a la compleja construcción y comunicación del conocimiento espacial, poderosamente conectadas con la vida política, social, cultural y económica"

La extensión del cita, y el descubrimiento de la obra de COSGROVE (2008) que nos ha posibilitado, nos permite reflexionar sobre cómo el mapa que llevan Lluís su amigo no es una objeto ajeno, SINO un dispositivo de cultura visual que constituye (intra-acciona) en la configuración de la mirada y la subjetividad del joven adolescente.

He ido poniendo cómo dibujaba en cada edad. (...) En 2016 cogí mucho la anatomía del anime, y aprendí a dibujar con eso. Me he dibujado a mí mismo con la manera en la que me habría dibujado entonces. En 2016 he puesto los elementos que ocurren ahí porque ésa ya es la segunda etapa del instituto (cuando) ya están asentados cómo funciona la gente, cómo funcionan los grupos en el instituto, y entonces lo que haces es entrar en un colectivo. Y el colectivo en el que me identificaba más al final era en el colectivo del anime y las películas y estas cosas que a un chico de 16 años no sólo sirven de "qué divertido", sino que es lo que puedes compartir con los compañeros. Hasta el punto de que la mayoría de las relaciones sociales o de grupos de amigos dependen de este tipo de cosas, hasta el punto de mirar capítulos de anime en clase, porque hay una asignatura que no te interesa y porque no eres capaz ni de apreciar que esa asignatura te vale para algo.



Desde la publicación del libro de coordinado por Tony JEFFERSON y Stuart HALL (1976) las subculturas juveniles comenzaron a recibir atención al considerarlas como " fuertemente enraizados a la individualización que se produce en la sociedad postindustrial, en donde las identidades "a la carta", sustituyen la estandarización en el terreno de la producción y también de la cultura y los estilos de vida como vehículos de identificación más potente. Por su naturaleza lúdica y libre (profundamente juvenil), no adscrita por nacimiento, ni méritos, serán piezas, en la revitalización del cuidado del yo y la preocupación moral y estética por la "realización personal" (LIPOVETSKI, 1987). Un hecho que permite a cada quien lucir conforme a su propia identidad, al tiempo que entronca y relaciona a la juventud con los cambios más importantes de la humanidad (...)" (RUBIO GIL; SAN MARTÍN PASCAL, p. 199)

En la trayectoria de aprendizaje de Lluís aparece el grupo, como esa otredad que posibilita ser reconocido como 'parte de'; al tiempo que como lugar de vida en el que, a partir de la identificación se va configurando el sentido de ser. Para Lluís las historias que cuenta los anime japoneses no solo lo vinculan a un grupo sino que le permiten entrar en una cultura visual que, en su internacionalización -los jóvenes *otakus*-, crea lazos más allá de lo local y le permite entrar en unos modos de narrar(se) que le vinculan al otro-grupo en el que encuentra "que la mayoría de relaciones sociales o de grupos de amigos dependen de este tipo de cosa".

Riquelme (2018, p. 120) apunta que los jóvenes *otakus* que definen su identidad personal principalmente a partir de esta adscripción identitaria y cultural recurren a la participación activa en eventos, la relación con otros jóvenes que se identifican de forma similar y que poseen gustos similares y el consumo permanente de los objetos culturales -materiales y simbólicos- relacionados con esta cultura para construir una imagen de sí mismos, por medio de la cual se presentan ante el mundo social y sobre la que existirán exigencias, nociones o, incluso, estigmas que tendrán que enfrentar de cara a ser considerados como las personas que dicen y creen ser. La atracción de Lluís y de su grupo por el anime, puede relacionarse con el valor de un medio en el que, como dice Loriguillo-López (2021 en SANTOS IGLESIAS, 2022, p.301), "abundan recursos narrativos que desafían las convenciones del modo de narración clásico que domina la industria actual, al igual que desafía la percepción y comprensión de los espectadores". Este desafío es lo que puede constituir su atracción y configurarlo con dispositivo para transitarlo con otros.

Transcripción de la escena	Referente visual y explicación	Lo que nos permite pensar desde la intra-acción de la relación entre otredad y cultura visual
<p><b>Maura</b></p> <p>Se refiere en varios momentos a la presencia familiar: "No olvidarme de que mi familia, (...) De dónde vengo, tanto familiarmente, culturalmente".</p> <p>"El árbol de la vida (...) cuando estuve en Zimbabue. y había un árbol que era muy importante para la cultura de allí. Era como un sitio donde se reunían y todo. Y justo... pues eso, me vino como las raíces del árbol"</p> <p>"Mis raíces siempre van a estar ahí, como enraizadas, porque yo como que no veo mi proceso de aprendizaje sin mi familia o sin mi madre. (...) yo me veo ya más como este tronco, que ha nacido de todo esto." "Y los troncos y las hojas son los aprendizajes que he tenido, digamos. Entonces, yo veo como que yo voy regando... o sea, van regando esta planta con diferentes procesos, diferentes aprendizajes y yo voy creciendo, mis hojas van creciendo, mis troncos van creciendo..."</p> <p>"Digamos que quería mencionar a mi ama (madre) aparte de la familia, porque creo que es como el punto de partida. Entonces, sí que entra toda la familia, pero darle un espacio a lo que es más importante. O sea, no quiero quitarle importancia, pero sí que, en el aprendizaje, las cosas como son, hay una figura que siempre aparece más en mi infancia, y esa es mi madre."</p> <p>"No separo el aprendizaje de mí... de mí y de lo que en el árbol he puesto. O sea, soy yo con todo"</p> <p>(Familia-hermano) Quiso contar, al finalizar el encuentro, que era melliza y que creía que esto también afectaba a su aprendizaje: "siempre hemos estado en la misma clase, misma cuadrilla, todo igual" y ella sentía que este hecho había acrecentado el enfrentamiento entre ambos: "han hecho la rivalidad entre nosotros". Pero no podía dejar de lado a su hermano en su proceso de aprender, a pesar de la poca relación que tenía en ese momento lo sentía muy presente al hablar de su aprendizaje.</p>		<p>En las raíces escribe: la familia y mi madre. Las ramas son sus aprendizajes. El árbol como metáfora visual de vida, como su estructura de saber, de aprendizaje. En el texto que acompaña al dibujo dice: raíces firmes, tronco fuerte y ramas que se abren al mundo. El reconocimiento que Maura hace de la familia como el -árbol en el que se vincula, siguiendo a LÉVINAS (1977), con las relaciones de alteridad, consideradas como un "delgado hilo, aunque fuerte, y que puede parecer invisible, pero en el momento de sostener la existencia del otro se hace irrompible, responsable, resistente a la amenaza de caída en el vacío de la exclusión y la supresión del otro" (VIVEROS CHAVARRÍA, 2020, p.8).</p> <p>La imagen del árbol estaba en el imaginario de Maura antes de pensar cómo aprende. No tanto como metáfora visual de su aprendizaje, sino más bien como una idea clave de encuentro y relación. Utilizar el árbol para hablar de su aprendizaje hizo que el dibujo y su imagen previa se pusieran en relación y le permitieran pensarse a partir de la idea de estar en relación para poder aprender. El imaginario del árbol en Maura tiene un largo recorrido en relación con la cultura visual. En este sentido "los lazos entre los árboles y las personas se remontan a milenios atrás y que se han mantenido en muchas culturas bajo los ritos religiosos, las tradiciones folclóricas o la literatura" (GORDI I SERRAT; BRUGUERA BARBANY, 2015, p.15). La relación que proyecta Maura entre la familia y el árbol termina constituyendo la intra-acción entre la otredad y la cultura visual.</p>



Lo más importante de toda la hoja para mí es este dibujo. Que representa cómo buscar el equilibrio entre lo que a mí me llena y lo que la sociedad quiere para mí. Eso siempre ha sido como mi lucha interna en lo que académicamente se refiere o en lo que a aprendizaje se refiere, ¿no? (...) Mi proceso de aprendizaje es eso, buscar esa balanza entre lo que yo quiero hacer y lo que yo creo que la sociedad quiere para mí. (...) Sí que es verdad que mi aprendizaje lo veo mucho relacionado a lo que se espera de mí. Entonces, eso sí que, en algunos momentos, me hace que le dé más peso a esto aunque yo no quiera.

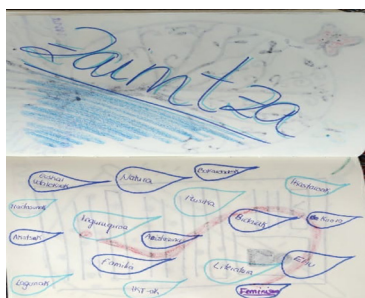


El proceso de aprendizaje (ikaskuntza prozesua) representado como la vía de un tren, para hablarnos del aprender como un proceso activo en el que una misma tiene que coger el tren.

Debajo a la izquierda de la vía del tren dibuja una balanza, entre lo que ella quiere y lo que le permite reconocimiento social, o entre sus deseos por aprender y las exigencias académicas.

En esta escena la otredad está en la sociedad que configura la identidad (en lo que quiere de mí) y el propio deseo. La intra-acción se establece con un referente de la cultura visual (la vía del tren), que ha sido una constante en el imaginario adoptado por la pintura. Especialmente, desde que el tren entra en la historia como encarnación de la revolución industrial y de la modernidad (LE BOT, 1979). Y con la otredad, vinculada a la sociedad, en el sentido que señala Erving Goffman (2010), retomando la tradición durkheimiana, de que la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y clasificarlas en el mundo. En esta línea "las categorías, según este autor, están compuestas por un conjunto de atributos, definidos también socialmente, los cuales determinan la "identidad social" de las personas" (CARTAGENA NÚÑEZ, 2021, sp). Es a esta identidad dada la que Maura, relaciona con la vía de un tren -fija y de la que no se puede salir-

Quería poner como... para llegar a que esto (el aprender) florezca, qué cosas han ido entrando. Quiero dejar claro lo que había dicho que no todas las gotas van a entrar por igual. Las gotas se refieren a: El deporte... los talleres que he hecho, los cursos que he hecho, los viajes que he hecho, la universidad... Luego ya, eso pasa por aquí, y ahí ya te quedas con lo que quieres, pero sí que hay cosas en la vida, como las nuevas tecnologías, que, quieras o no, hemos aprendido con ellas, el feminismo, la literatura, la familia, los amigos, el entorno, el medio ambiente..."



A la izquierda escribe la palabra 'cuidado', para referirse al cuidado de los demás y al autocuidado, como algo fundamental para aprender; estar bien.

Las gotas y el color azul los utiliza como metáfora del agua que llega a ese árbol del inicio. Colocando palabras diferentes dentro de cada gota que para ella tienen sentido en su aprendizaje.

La utilización de la lluvia como metáfora se alinea en la tradición de la literatura y de la cultura visual que la vincula a imágenes bucólicas de fertilidad y calma y, también, a anuncios de muerte y destrucción (CASTILLO, 2009). Sin embargo, Maura, añade un nuevo significado que le conecta con el eje conductor de este artículo: aquellas experiencias que le han 'entrado' y forman parte de su sentido del aprender. La amplitud de 'lugares' en los que ha aprendido, Maura los conecta con la imagen de la lluvia y con el cuidado de sí y de los otros. En ese punto, la imagen intra-actúa con la otredad, en el sentido apuntado por FOUCAULT (1999), cuando habla del 'cuidado de sí'. Con esta noción define una manera de ser, una actitud, unas formas de reflexión vinculadas a la historia de las prácticas de la subjetividad. Esta experiencia de sí no sólo tiene que ver con nuestras acciones, con cómo nos

comportamos con respecto a nosotros mismos, sino también con respecto a los demás. En este sentido, hay que recordar que FOUCAULT (2001) sitúa el cuidado en torno a una actitud que se despliega con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo.

## DISCUSIÓN

En la investigación de TRAY-AP las narraciones de los jóvenes se constituyen en la relación con los otros (otredades) y con diferentes dispositivos de la cultura visual, al tiempo que se configuran como creadores de imágenes en las que intra-accionan (se configuran) en un enredo en el que los relatos de vida (dibujados y verbalizados) de aprendizaje se enredan. En los tres planos de la narración que aquí hemos capturado se aprecia, cómo se encarna la noción de *agency* (capacidad de acción) (KAREN BARAD, 2012), como un estado entrelazado o enredado (entangled state of agencies) que requiere un análisis que permita teorizar lo social y lo natural en conjunto. En el análisis, como práctica de resonancia, se pone

el foco en cómo intra-accionan (se constituyen) las otredades y la cultura visual en los relatos de Maura y Lluís. Lo que nos ha llevado a poner la atención en cómo intra-actúan las personas con la materia de su mundo (los otros y la cultura visual) y a los modos en las que las personas son transformadas por la materia y la materia por las personas, porque “the forces at work in the materialization of bodies are not only social and the bodies produced are not all humans” (Barad, 2007, p. 225). Todo lo cual nos permite ir más allá de cómo concebimos tradicionalmente el sujeto, lo individual y la subjetividad.

Es precisamente en este estado de relación intrincada donde se ubica la noción de aprender de Maura y Lluís. Noción y sentido que (se) articula en un ensamblaje entre memoria, experiencia, dibujos, textos, palabras, metáforas y gestos, que dan cuenta del vínculo que ambos tienen/establecen con el mundo. Un mundo en el que los otros tienen un papel fundamental y que se entrelaza en las imágenes de la cultura visual con los modos en que son transformados por el mundo exterior y el mundo es transformado por ellos. Por eso hablamos de que el aprender en esta trama de relaciones tiene un sentido móvil y no lineal, de idas y venidas y que se hace visible en la interacción de dibujos y palabras en y con el entorno (BARAD, 2007). Un entorno que no es contexto que envuelve, sino un espacio que se muestra fluido e interconectado y que hace que las trayectorias de Maura y de Lluís se proyecten en todas las oportunidades diarias que tiene de aprender. Lo que hace que la vida sea aprender y el aprender sea vida.

Este modo de pensar el aprender y el ensamblaje entre otredades y cultura visual se relaciona con el realismo agencial y la intra-acción de BARAD (2007) desde el que hemos comenzado a ponernos en relación con los cruces entre imágenes y palabras que dan cuenta de cómo se encarnan la posibilidad de aprender. El concepto de *intra-acción* rompe, de esta manera, con la visión tradicional de interacción, en la que los sujetos y objetos ya están formados antes de entrar en contacto, proponiendo en su lugar que tanto los cuerpos como los conocimientos, las imágenes y las otredades, se co-configuran mutuamente en el proceso mismo de relacionarse. Desde la perspectiva del Realismo Agencial, el fenómeno se crea en la intra-acción (BARAD, 2007) entre los cuerpos, las materialidades, las memorias y los conocimientos que participan del proceso.

## CONSIDERACIONES FINALES

Al principio de este artículo nos preguntamos ¿Cómo las relaciones de otredad intra-accionan en las narraciones visuales que los estudiantes universitarios realizan cuando dan cuenta de cómo aprenden dentro y fuera de la universidad? El propósito de esta pregunta era pensar, desde la perspectiva del realismo agencial de Karen BARAD (2007), las imágenes que los colaboradores traen a las conversaciones de TRAY-AP desde la intra-acción con los otros que se constituyen en esas imágenes. De esta manera

la intra-acción aparece como el lugar en el que imágenes y otredades se constituyen al materializar una narrativa específica de la experiencia. De esta forma, es posible comprender que las imágenes que se ponen en relación en los encuentros entre colaboradores e investigadores se constituyen en un entramado de relaciones donde cada entidad —humana y no humana— en la intra-acción, además de constituirse, participa en la generación de conocimiento y memoria.

En cuanto al modo de análisis empleado, al tomar el concepto de ‘resonance’ de Conle (1996) no hemos pretendido indagar en el sentido del conocimiento implícito que vehiculan las imágenes y los ‘decires’ de los estudiantes. Si bien el foco de la ‘resonance’ es la relación metafórica que se establece entre dos historias, en nuestro caso no es la metáfora, sino la evocación la que nos permite pensar a partir de la intra-acción decires-imágenes. Así como para CONLE (1996, p. 310) es “el proceso de pensamiento el que se mueve metafóricamente” para nosotros la intra-acción de decires-imágenes nos permite pensar desde la evocación, entendida como se refieren a ella BARONE y EISNER (2006) cuando plantean tres formas de lenguaje o tres tipologías de textos que suelen utilizarse en la investigación basada en las artes. Uno de ellos es el evocativo permite llenar vacíos con significados personales. En nuestro caso, los vacíos -entendidos como lugares para pensar- los ponemos en relación con textos desde los que pensar las relaciones entre la otredad y la cultura visual.

Finalmente, queremos hacer notar que, al realizar el análisis por resonancia, aparecen tres elementos visuales de carácter metafórico en el relato de Maura, el árbol, la vía del tren y la lluvia que se relacionan con otredades vinculadas a la familia, la sociedad y los cuidados. Por su parte, Lluís presenta un muñeco, un mapa y una figura del anime que las vincula a las otredades del amigo y el grupo. Estas localizaciones, como hemos sostenido en el artículo, no se relacionan de manera independiente, sino que intra-actúan configurando la trayectoria de aprendizaje de ambos. Lo que abre una perspectiva para seguir investigando, no solo sobre el aprendizaje sino en los modos de constituirse en las subjetividades.

## REFERENCIAS

AGAMBEN, G. **¿Qué es un dispositivo?** Traducción Roberto J. Fuentes Rionda. México: Sociológica, n. 73, p. 249-264, 2011.

ATKINSON, D. **Art, disobedience and ethics. The adventure of pedagogy.** London: Palgrave. 2018. 245 p.

BARAD, K. **Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning.** Durham: Duke University Press. 2007. 544 p.

BARAD, K. Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter.

**Signs: Journal of Women in Culture and Society**, Chicago, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BARONE, T.; EISNER, E. Arts-Based Educational Research. In. GREEN, J.; GRECO, C.;

BELMORE, P. (eds.). **Handbook of Complementary Methods in Educational Research**. Mahwah, New Jersey: AERA. 2006. p. 95-109.

BERGER, J. **Modos de ver**. Barcelona: Gustavo Gili. 2016. 169 p.

BURR, V. ¿Qué es un discurso? In: BURR, V. **Introducció al construccionisme social**. Barcelona: Ediuoc, 1995. p. 153-172.

CAÑETE, A.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Afrontar el «estigma» de la diferencia desde la comprensión de la cultura visual. **Invisibilidades: Revista Iberoamericana de Educação**, Cultura e Artes, Goiás, v. 6, p. 22-34, 2014.

CARTAGENA NÚÑEZ, C. **La otredad incómoda: una reflexión sociológica**. Revista Estudios, Costa Rica, n.42, p. 221-254, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.15517/re.v0i42.47211>. Acesso em: 15 octubre 2024.

CASTILLO, G. **Simbolismo de la lluvia en Álvaro Mutis**. Lima: Letras, n.115, 87-98. 2009.

CASTRO VARELA, A.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. De nuestro interés por poner el aprender en contexto. In: HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; CORREA GOROSPE, J.M. (coord.). **Es hora de que hablemos de cómo se aprenden en la Universidad**. Barcelona: Octaedro. 2024. p. 33-44.

CHAVES GALLASTEGUI, E.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. No sabía qué escribir, porque no sabía qué quiere decir aprender: Pensar el aprender desde la perspectiva de la indeterminación. In: HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Y CORREA GOROSPE, J.M. (coord.). **Es hora de que hablemos de cómo se aprenden en la Universidad**. Octaedro: Barcelona. 2024. p. 223-238.

CONLE, C. **Resonance in preservice teacher inquiry**. American Educational Research Journal, New York, v. 33, n. 2, p. 297-325, 1996.

COSGROVE, D. **Geography and Vision: Seeing, Imagining and Representing the World**. London/New York: I.B. Tauris. 2012. 280 p.

ERSTAD, O. The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal. **Oxford Review of Education**, Oxford, v.38, n. 1, p. 25-43, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>. Acesso em: 17 marzo 2019.

ERSTAD, O. **Digital learning lives**. Lausanne: Peter Lang Publishing. 2013. 292 p.

ERSTAD, O.; SEFTON-GREEN, J. (eds.) **Identity, community, and learning lives in the digital age**. Cambridge, UK: Cambridge University. 2012. 254 p.

ERSTAD, O.; GILJE, Ø.; SEFTON-GREEN, J.; VASBØ, K. Exploring 'learning lives': community, identity, literacy and meaning. **Literacy**, UK. v. 43, n. 2, p. 100-106, 2009.

ERSTAD, O.; GILJE, Ø.; SEFTON-GREEN, J.; ARNSETH, H. C. **Learning identities, education and community: young lives in the cosmopolitan city**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2016. 272 p.

FOUCAULT, M. **Estética, ética y hermenéutica**, trad. por Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós, 1999. 474 p.

FOUCAULT, M. **La hermenéutica del sujeto**, trad. por Horacio Pons. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. 539 p.

FREEDMAN, K.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Curriculum, Culture, and Art Education. Comparative Perspectives**. Albany: Suny Press, 2020. 352 p.

GORDI I SERRAT, J.; BRUGUERA BARBANY, M. El simbolismo de los árboles. Un paseo histórico por los valores simbólicos de los árboles. **Mètode: Revista de difusió de la Investigació**, Valencia, España, n.86, p. 10-15. 2015.

GUERRA GUEZURAGA, R.; SANCHO GIL, J.M. El marco en el que nos situamos: las trayectorias vida de aprendizaje. In: HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; CORREA GOROSPE, J.M. (coor.). **Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la Universidad**. Barcelona: Octaedro. 2024. p. 45-58.

GROSFUGUEL, R. Les implications des altérités épistémologiques dans la redéfinition du capitalisme global. **Multitudes**, Paris, v. 26, p. 51-74, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.3917/mult.026.0051>. Acesso em: 23 sep. 2024.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. In: CORREA GOROSPE, J.M.; ABERASTURI APRAIZ, E. (coord.). **(Re) pensar la innovación en la universidad desde la indagación narrativa**. Donostia-San Sebastián: EHU/UPV. 2012. p. 24–41. Disponível em de <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UVWEB138526.pdf>.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Coord.). **Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprenden dentro y fuera de los centros de Secundaria**. Barcelona: Octaedro. 2017. 304 p.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Introducción al tema de las Relaciones Pedagógicas en la Universidad. **REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació**, Barcelona, v. 12, n. 1, p. 1–6, 2019. Disponível em <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.127047>. Acesso em: 4 abril 2020.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Pensar as imagens dos manuais escolares na perspectiva da cultura visual: a importância de saber o que as imagens fazem**. Porto. Desajustados 7. Coleção de Textos Falados: i2ADS edições, 2024. 36 p.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; PADILLA PETRY, P. La relación con el Otro en una investigación educativa con jóvenes. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, Brasil. vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 233-240.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; FENDLER, R. Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. **REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació**, Barcelona, v. 8, n. 2, p.368–379, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28226>. Acesso em: 4 noviembre 2015.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J.M. Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro, **Educar**, Barcelona, v.54, n.1, p. 15-29, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>. Acesso em: 18 sept. 2018.

HERNÁNDEZ, F.; GAITAN, J. Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas. **REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació**, Barcelona, v. 12, n.1, p. 1–11, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.121191>. Acesso em: 1 julio, 2019.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; ABERASTURI APRAIZ, E.; SANCHO-GIL, J. M.; CORREA GOROSPE, J.M. (eds.) **¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos**. Barcelona: Octaedro. 2020. 278 p.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; CORREA GOROSPE, J.M (coor.). **Es hora de que hablemos de cómo se aprenden en la Universidad**. Barcelona: Octaedro. 2024. 327 p.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; CORREA GOROSPE, J.M. Pensar las relaciones pedagógicas en la Universidad desde la investigación de TRAY-AP. In: HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; CORREA GOROSPE, J.M (coor.). **Es hora de que hablemos de cómo se aprenden en la Universidad**. Barcelona: Octaedro. 2024. p. 301-320.

JEFFERSON, T.; HALL, S. **Resistance Through Rituals** (Cultural Studies Birmingham) 2nd Edición. London: Routledge. 1976. 288 p.

JORNET, A.; ERSTAD, O. From learning contexts to learning lives. Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. **Digital Education Review**, Barcelona, v.33, p.1-25, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1344/der>. Acesso em: 22 novi. 2018.

LE BOT, M. **Pintura y maquinismo**. Madrid: Cátedra. 1979. 240 p.

LENZ-TAGUCHI, H. **Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy**. London: Routledge. 2010. 224 p.

LÉVINAS, E. **Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad**. Salamanca: Sígueme, 1997. 156 p.

LÉVINAS, E. **Totalidad e infinito**. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1977. 315 p.

LIPOVETSKI, G. **El imperio de lo efímero**. Barcelona: Anagrama. 1987. 326 p.

LORIIGUILLO-LÓPEZ, A. **Anime Complejo. La ambigüedad narrativa en la animación japonesa**. Valencia: Aldea Global, Universitat de València, 2021. 190 p.

NASIR, N. S.; LEE, C.D.; PEA, R.; MCKINEEY, M. Rethinking learning: what the interdisciplinary science tells us. **Educational Researcher**, New York, v.50, n.8, p. 557-565, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251b>. Acesso em: 3 marzo 2022.



NAIDOO, L.; D'WARTE, J.; GANNON, S. *et al.* Sociality, resilience and agency: how did young Australians experience online learning during Covid-19? **Australian Educational Researcher**, New York, v.49, p. 81–96, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00500-5>. 17 octubre 2024.

ORTEGA RUIZ, P. La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, n.265. 2016 p. 243-264.

PADILLA PETRY, P.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; CREUS, A. Let's begin with ourselves: attempting resonance responses in the exchange of researchers' professional autobiographies. **Journal of Curriculum Studies**, London, v.46, n.6, p. 819–838, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.895047>. 7 diciembre. 2014.

RIQUELME, P. Construcción identitaria en jóvenes participantes de la cultura otaku en Chile. **Ultima década**, Santiago de Chile, v.26, n.49, pp.101-127, 2018.

RUBIO GIL, A.; SAN MARTÍN PASCAL, M.A. Subculturas juveniles: identidad, idolatrías y nuevas tendencias. **Revista de Estudios de Juventud**, Madrid n. 96, p. 197-213, 2013.

SANTOS IGLESIAS, J. A. Reseña del libro de Antonio Loriguillo-López, Anime Complejo. **Mirai. Estudios de Japón**. Madrid, España, n.6, p. 273-303. 2002.

SZIR, S. (coord.). **Ilustrar e imprimir Una historia de la cultura gráfica en Buenos Aires, 1830-1930**. Buenos Aires: Ampersand. 2016. 298 p.

SZIR, S. Cartografía, arte y cultura visual. Reseña de libro 'Ilustrar e imprimir. Una historia de la cultura gráfica en Buenos Aires, 1830-1930. Eterna Cadencia. 2017. Disponível em <https://eternacadencia.com.ar/nota/cartografia-arte-y-cultura-visual/955>. Acesso em: 10 novie. 2024.

VIVEROS CHAVARRÍA, E.F. **La alteridad familiar. una aproximación desde el concepto de alteridad en Emmanuel Lévinas**. Tesis para el maestrado en Educación y desarrollo humano. Medellín: Universidad de Manizales-Cinde, 2010. 106 p.