





<Artículo de investigación>

Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades ContemporáneasFernando Hernández-Hernández¹ , Julia Gaitán Villasclaras² 

Enviado: 20/01/2018. Aceptado: 17/04/2018. Publicado en prensa: 07/12/2018. Publicado: 07/01/2019

//Resumen

INTRODUCCIÓN: El propósito de este artículo de investigación es dar cuenta de las tensiones que se generaron y el valor que tuvo para un grupo de estudiantes de tercero de Bellas Artes el aprender gestionando su proceso de aprendizaje. Para ello, se propuso a un grupo de la asignatura Visualidades Contemporáneas, realizar el tramo final de la misma mediante proyectos de indagación y siguiendo la filosofía DIY (*Do It Yourself*).

MÉTODO: Para dar cuenta, desde una perspectiva narrativa, del acontecer de esta experiencia, se han cruzado las miradas de Julia, estudiante en prácticas del Máster de Artes Visuales y Educación, quien documentó el proceso seguido, con la de Fernando, el profesor, quien reflexiona sobre el recorrido realizado y la mirada que se deriva desde la memoria de Julia.

RESULTADOS: Tanto los proyectos, como las relaciones personales y pedagógicas derivadas de la experiencia, permitieron abrir nuevos espacios de reflexión y debate sobre temas tales como los límites del aula, el rol de los estudiantes, el sentido del aprendizaje, la creatividad y el trabajo colaborativo en un contexto social y universitario.

DISCUSIÓN: Dar cuenta de este proceso ha permitido reflexionar sobre las posibilidades y tensiones que genera aprender mediante proyectos en la Universidad.

//Palabras clave

Documentación; Proyectos de indagación; Aprendizaje colaborativo; Formación artística; Cultura visual.

//Datos de los autores

¹ Profesor de la Unidad de Pedagogías Culturales, sección de Artes y Cultura Visual, Departamento de Artes Visuales y Diseño, Universidad de Barcelona.

² Colaboradora del grupo de investigación Esbrina. Autora para la correspondencia: julia.gaitavi@gmail.com

//Referencia recomendada

Hernández-Hernández, F., y Gaitán, J. (2019). Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1–11.

<http://doi.org/10.1344/reire2019.12.121191>

© 2018 Fernando Hernández-Hernández *et al.* Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



//Títol

Encreuar mirades: Aprender a partir de projectes d'indagació en un curs de Visualitats Contemporànies

//Resum

INTRODUCCIÓ: El propòsit d'aquest article d'investigació és donar compte del valor que va tenir per a un grup d'estudiants de tercer de Belles Arts aprendre gestionant el seu procés d'aprenentatge, i donar compte també de les tensions que es van generar en aquest procés. Per aconseguir-ho, es va proposar a un grup de l'assignatura Visualitats Contemporànies, que fessin el tram final d'aquesta assignatura mitjançant projectes d'indagació i seguint la filosofia DIY (*do it yourself*).

MÈTODE: Per donar compte de l'esdevenir d'aquesta experiència des d'una perspectiva narrativa, s'han creuat les mirades de la Júlia, estudiant en pràctiques del màster d'Arts Visuals i Educació, que va documentar el procés, amb la d'en Fernando, el professor, que reflexiona sobre el recorregut seguit i la mirada que es deriva de la memòria de la Júlia.

RESULTATS: Tant els projectes com les relacions personals i pedagògiques derivades de l'experiència van permetre obrir nous espais de reflexió i debat sobre temes com ara els límits de l'aula, el rol dels estudiants, el sentit de l'aprenentatge, la creativitat i el treball col·laboratiu en un context social i universitari.

DISCUSSIÓ: Donar compte d'aquest procés ha permès reflexionar sobre les possibilitats i tensions que genera aprendre mitjançant projectes a la universitat.

//Paraules clau

Documentació; Projectes d'indagació; Aprenentatge col·laboratiu; Formació artística; Cultura visual.

//Title

Intertwining gazes: Learning from inquiry projects in a course on contemporary visual arts

//Abstract

INTRODUCTION: The purpose of this article is to give an account of the tensions generated and the value that it had for a group of undergraduate students of Fine Arts to learn by managing their learning process. To this end, we invited a group of students taking the subject Contemporary Visual Arts to carry out their learning process through inquiry projects and the DIY (Do It Yourself) approach.

METHOD: To give an account of this experience, from a narrative perspective, we brought together the gazes of two people: Julia, a student who wrote on the process of completing practical classes in the Master's Degree in Visual Arts and Education, and Fernando, the teacher who reflected on the journey taken and on the picture that emerged from Julia's report.

RESULTS: The inquiry projects, as well as the personal and pedagogical relationships derived from this experience, opened new spaces for reflection and debate on topics such as the limits of the classroom, the role of students, the meaning of learning, creativity and collaborative work in a social and university context.

DISCUSSION: This process has made it possible to reflect on both the tensions and the potential values generated by learning through inquiry projects at the University.

//Keywords

Documentation; Inquiry projects; Collaborative learning; Art education; Visual culture.

1. Introducción: Situando la experiencia y el marco del curso

A raíz de la última reforma del plan de estudios del Grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, se incluyó, con carácter obligatorio, una asignatura denominada Visualidades Contemporáneas. Su finalidad era introducir a los estudiantes en las aportaciones conceptuales, metodológicas y prácticas de los Estudios Visuales y de Cultura Visual, y ponerlas en relación con unos referentes y modos de investigar que dotaran de fundamentación a su trabajo artístico. Esta propuesta se articuló en un plan docente que situaba y concretaba estos objetivos para todos los profesores que tenían asignada docencia en esta asignatura. Pero la gestión de las dinámicas institucionales relativas al reparto de la docencia en la Facultad llevó a que cada departamento destinara a unos docentes que la impartieran sin, necesariamente, compartir esta propuesta inicialmente consensuada. Esto ha significado que, mientras algunos profesores tratan de situar de manera crítica a los estudiantes a partir de nociones y experiencias vinculadas a prácticas de representación (y su cuestionamiento), de “visualidades” (como maneras culturales de mirar) y sus dispositivos de relación y de generación de discursos que normalizan cómo se ha de ver(nos), otros abordan, más allá de estas temáticas relacionadas con su agenda de intereses.

En el caso concreto que aquí nos ocupa, a los estudiantes se les invita a poner en juego perspectivas críticas sobre cuestiones relacionadas con la “neutralidad del arte”, la idea de que “las imágenes y las obras artísticas hablan por sí mismas”, “la figura hegemónica del artista ensimismado” y el aprendizaje de modos de narrar visualmente que puedan servir como contrapunto a las maneras naturalizadas de mirar y de hacer que se asocian a este tipo de nociones. En la primera parte del curso, los estudiantes indagan en torno a la cuestión ¿cómo hemos aprendido a mirar de la manera que lo hacemos? Lo que significa descentrar el foco de la lectura de las imágenes para desplazarlo hacia el efecto que las imágenes —y los relatos que vehiculan— tienen, no solo en nuestras maneras de mirar, sino de ser. Se trata de explorar cómo aquello que miramos nos conforma. En los dos últimos cursos, este acercamiento se ha hecho desde referentes como el capitalismo cognitivo (Kaufman, 2011), el capitalismo estético (Lipovetsky y Serroy, 2015) o el artivismo (De Caeter, De Roo y Vanhaesebrouck, 2011).

En la segunda parte, se les invitó a poner en relación las dos primeras nociones con una problemática que reflejara modos de mirar en la actualidad. Para concretar la relación, se planteó abordar el fenómeno del narcisismo contemporáneo, y que es el caso del que aquí se da cuenta. Será en torno al narcisismo performativo en los jóvenes (Twenge, 2006), a los *selfies* (Murolo, 2015), al arte (Zhou, 2016), a la cultura (Lasch, 1979; Lipovetsky, 2000), a la psicología (Ames, Rose y Anderson, 2006), a la cultura visual (Murray, 2015), etc., desde donde se articulen y se lleven a cabo, en grupo, proyectos de indagación. Este planteamiento pone en cuestión algunas de las maneras hegemónicas de enseñar y aprender en la universidad (y de las que también traen, por lo general, de la enseñanza secundaria), además del individualismo que se favorece en la formación en artes visuales. Si los estudiantes deciden asumir esta forma de aprender, desde el grupo se generan las problemáticas sobre las que se va a llevar a cabo el proceso de indagación, y las sesiones de clase se organizan, a partir de entonces, en momentos de: compartir el proceso que se realiza, ampliación de conceptos o estrategias de indagación y dar tiempo para que los grupos se reúnan. Este es el escenario en el que tiene lugar la experiencia de la que deriva esta investigación, que se cruza con una actividad que también hace posible este relato.

Desde hace dos cursos, en el marco del “Máster de Artes Visuales y Educación: Un Enfoque Construccionalista” de la Universidad de Barcelona, un estudiante lleva a cabo la documentación de este



F. Hernández-Hernández, J. Gaitán. *Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas*

proceso, como parte de sus prácticas (Rubilar Medina, 2016). La fase de documentación (Hernández-Hernández, 2012) tiene la triple función de: (a) generar memoria de la vida del grupo, (b) devolverle miradas cercanas que pueden derivar en otros modos de escucha y de relación y (c) situar al estudiante del máster en la experiencia de investigar a partir de la vida en el aula. Las tres finalidades se articulan de manera abierta, sin establecer ni fijar un marco que restrinja el foco de su indagación y las maneras de dar cuenta del transitar por estos proyectos. Sirva de ejemplo de lo dicho, el marco de relaciones en el que nos situamos quienes escribimos este artículo.

Para Julia

el tipo de información que “he extraído” (en palabras de los alumnos de Visualidades) no creo que sea “útil” en el sentido clásico; no son datos que simplemente me hayan servido para presentar esta memoria, sino información que me ha ayudado a seguir reflexionando sobre la noción de educación, sobre las relaciones pedagógicas, el máster y, por último, aunque no menos importante, el papel que juego como persona en esta sociedad, tanto en ámbitos académicos y laborales como en lo personal. (Gaitán, 2017, p. 49)

En el caso de Fernando, forma parte de un proceso en el que la reflexión sobre las relaciones pedagógicas, entendidas no solo como una recolocación de posiciones, sino como una manera de “custodiar el vacío del no saber, para hacer posible la transmisión del saber” (Recalcati, 2016, p. 64), se entronca con las miradas que recoge Julia en su estar atento durante las sesiones del curso. Desde el reconocer y el compartir con ella que

hablar de “enseñar”, “aprender” o de la supuesta relación directa que hay entre ambos cada vez se (nos)me hace más complicado; puede que sus asunciones sólo existan en la superficie y que no tengan ningún sentido en sí mismos más que en el seguir haciendo, seguir vinculándonos y seguir compartiendo en lo que creemos que todo ello nos permite pensar y hacer. (Gaitán, 2017, p. 50)

Para elaborar este artículo hemos partido del proceso de documentación que realiza Julia en su Memoria de prácticas (Gaitán, 2017) y lo hemos puesto en relación con la reflexión que Fernando lleva a cabo a partir de lo que ella recoge y escribe. Se produce así un cruce de miradas que no solo muestra el sentido de las relaciones pedagógicas que se tejen en clase, sino, asimismo, del papel de los proyectos de indagación en todo este proceso.

2. La escritura compartida en el marco de la investigación narrativa

Sin pretender realizar un recorrido por lo que pudiera ser una genealogía de la investigación narrativa, algo que puede encontrarse en otras publicaciones (Ellingson y Ellis, 2008; Kohler-Riessman, 2008), sí queremos señalar que, para la finalidad reconstructiva de este artículo, la perspectiva narrativa nos ofrece: a) una fundamentación epistemológica que cuestiona el sentido de verdad de la orientación realista, asumiendo la ficcionalidad como clave de la narración indagadora; b) la inclusión del investigador en el relato, no desde una actitud confesional o narcisista, sino desde una lógica que desvela sus posicionamientos; c) asumir la reflexividad como lugar desde el que se proyecta lo que puede ser la estrategia de validación de un proceso narrativo; y, por último, d) no perder de vista que estamos haciendo investigación, aunque sea desde otra lógica y con otra finalidad. Lo que supone expandir los modos de comprensión de las relaciones a las que nos acercamos, para no olvidar que lo que pretendemos es, al final, dar cuenta desde lo narrativo, de aspectos de la vida social —en este caso, de las



relaciones pedagógicas en la universidad— (Hernández-Hernández, 2017). Asumir esta postura narrativa supone tanto distanciarnos de la idea tradicional de que la finalidad de la investigación es solo producir conocimiento, como tomar conciencia de que esta también posibilite formas de comprensión de la realidad en la que los sujetos y los posibles lectores puedan situarse (Ellingson y Ellis, 2008). Todo ello con el objeto de generar un conocimiento “otro” (en la búsqueda de “unas ciencias sociales otras” de las que habla Walsh (2012), que se configura a partir del encuentro entre sujetos y en torno a sus experiencia y saberes. Desde este marco, el papel de la escritura compartida (Biglia y Bonet-Martí, 2009) o cruzada, en la investigación narrativa, ayuda a desplazar lo que ha sido el foco en el relato individual, a la relación entre sujetos. En este caso, lo hemos ido construyendo tejiendo relatos, que parten como inicio, de la memoria de prácticas de Julia, donde se pueden localizar “momentos” de la experiencia que Fernando toma para dialogar con ellos, para luego volver al texto y a la conversación con Julia. De esta manera, vamos configurando un relato desde dos puntos de vista, que nos permite afrontar, lo inabarcable de la experiencia.

3. El sentido de aprender por proyectos en el curso de Visualidades

Julia llegó al curso el 14 de noviembre de 2016, cuando el grupo estaba negociando qué camino tomar: si querían continuar como hasta ese momento, con sesiones en las que el profesor explicaba a partir de lecturas compartidas con los estudiantes, y estos atendían, comentaban (poco) y presentaban trabajos que ilustraban o ampliaban algunos conceptos aparecidos en las lecturas (archivo, representación, cultura visual...) o, siguiendo la perspectiva del DIY (Hernández-Hernández y Sancho Gil, 2017), formar grupos (de un máximo de cinco personas), que desarrollarían proyectos de indagación sobre un tema ofrecido por el profesor, en este caso, la cultura visual de los narcisismos contemporáneos. La idea subyacente estaba en trabajar en la dirección de una descolonización del pensamiento a través de una temática que tuviera que ver con sus (y nuestras) vidas, a saber: deconstruir las afirmaciones sobre la “Generación Me”, en lugar de aceptarlas como un estigma. Jean M. Twenge (2006) caracteriza a la generación de jóvenes que nacieron entre las décadas de los ochenta y los noventa, por su “tolerancia, mente abierta y ambición, pero también por su falta de compromiso, narcisismo y ansiedad” (Gaitán, 2017, p. 24).

Ante este punto de partida señalado por Julia, Fernando escribió:

En un seminario con profesores de la Universidad de Extremadura, compartí este modo de tratar de facilitar otra relación pedagógica. En un momento dado, una de las personas asistentes, me preguntó por qué no había dejado elegir a los estudiantes el tema. Le respondí que, seguramente, por un doble motivo. La experiencia de ocasiones anteriores en que así lo había hecho, me enseñaba que ante el vacío del no saber y tener que decidirlo por consenso, muchos estudiantes tienden a bloquearse, surgen tensiones y el proceso se alarga en un tiempo que, aunque productivo como dinámica de grupo, termina agotando a una buena parte de éste. El segundo motivo viene dado por la reflexión que en la Escuela hemos hecho sobre la elección del problema o interrogante que sirve de punto de partida para el proceso de indagación que acompaña la realización de un proyecto. No se trata de que escojan lo que les interesa (que suele coincidir con lo que ya saben) sino por lo que les “afecte”, en el sentido que “afecto” tiene para Spinoza (Camps, 2011) y para una parte de la teoría feminista contemporánea (Bargetz, 2014). Afectar como algo que tiene que ver con el sujeto, con sus vidas, que les cruza y genera, como señala Atkinson (2012) “un aprender real”. A pesar de ello, las tensiones afloraron. Pero esta es la riqueza de asumir desafíos y lo que nos permite seguir aprendiendo.



F. Hernández-Hernández, J. Gaitán. *Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas*

Desde el comienzo se pusieron a prueba los límites de la autogestión. Hubo tensiones en el debate, la mayoría en torno a los miedos a trabajar en colectivo. Las preocupaciones se centraban en el reconocimiento de no estar acostumbrados a trabajar en grupo y en los miedos de experiencias pasadas sobre la dualidad grupos afines-grupos impuestos, que hace que los estudiantes relacionen la experiencia de aprender en colaboración a la idea de “tener que arrastrar siempre a alguien” porque no hace su trabajo. Por otra parte: ¿cómo se gestionaría a quienes faltaran a clase? Las discusiones derivaron rápidamente hacia cuáles serían los métodos de evaluación. Si el grupo iba a autogestionarse, ¿sería entonces la evaluación autogestionada también? En medio de los argumentos sobre cómo evaluarse entre ellos y a ellos mismos, una intervención oportuna de una estudiante, que también había estado el curso anterior, volvió a poner la propuesta en el foco e invitó al grupo a la participación colectiva, pese a la desorganización y la timidez. En sus palabras, describió la proposición como una experiencia que “vale la pena”, por el proceso de aprendizaje y la adquisición de diversidad de opiniones. Tras esta disrupción y mucho silencio (mucho), empezó a pesar más en el grupo la idea de que nunca habían tenido la oportunidad de hacer algo similar, por lo que finalmente se decidió optar por la filosofía DIY y mi consiguiente participación en todo el proceso. Cada semana los grupos hablarían en clase y habría unos días de presentaciones finales (entre diciembre y enero) sobre estas indagaciones”. (Gaitán, 2017, pp. 25–26)

Señalar estas dudas y tensiones llevó a Fernando a evocar una experiencia anterior, en la que también hubo que afrontar la reacción de los estudiantes ante la posibilidad de aprender de otro modo y con otra implicación. Hace unos años hicimos, en un curso de Investigación Basada en las Artes (IBA), una indagación sobre “el papel del silencio en las clases de la universidad” (Fendler, Onsès y Hernández-Hernández, 2013). Lo que nos preguntábamos era si sabíamos por la investigación que el aprender desde la acción y el diálogo supone una mayor implicación de los estudiantes, qué hacía que se resistieran a formar parte de algo que, aparentemente, les podría beneficiar. Además de explorar diferentes sentidos y posiciones en relación con el silencio, hubo un común denominador como posible respuesta: que era fruto de un aprendizaje tejido durante largo tiempo en las aulas de la escuela, sobre todo en la secundaria, y también en la universidad. Un lugar que les coloca de manera constante en una posición subalterna, que no reconoce sus saberes y que ignora sus trayectorias de vida. Esto hace que, ante la decisión de tomar “el camino menos transitado”, se frenen, en parte porque les coloca en un lugar en el que no están acostumbrados a transitar desde los marcos que refuerzan “la eficiencia del rendimiento cognitivo” (Recalcati, 2016, p. 22); y en parte, porque les supone un desafío que les exige confiar en el profesor y en los compañeros como “diques simbólicos” (Recalcati, 2016, p. 23). En el caso del Grado de Bellas Artes también hay otro elemento a considerar. El modelo de artista que predomina en la institución es el del creador individual, con saberes innatos, que se ha de proyectar, sobre todo, como artista de galería. Esta imagen que se refuerza, como hizo visible uno de los proyectos realizado en el curso, en torno a cómo la facultad contribuye a la formación del artista narcisista, actúa como freno ideológico frente a una propuesta que les invita a aprender desde el compartir.

4. Las relaciones en el aula: procesos y proyectos

Una vez aclarado el tema y su sentido, los estudiantes, decidieron, por grupos, la problemática que iban a explorar. Cada grupo buscó los medios para estar en contacto, para determinar de qué debían ocuparse en cada momento y qué ritmo podían seguir. Si en lo que sucede en esta experiencia tenemos en cuenta, no solo a los sujetos, sino también al espacio del aula como un contenedor, como un agente o actante no humano, como diría Latour (2008), su gestión, nos permite pensar en cómo influye este en las personas



F. Hernández-Hernández, J. Gaitán. *Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas*

que están dentro, en sus relaciones, en los flujos de entrada y salida, en aquello que pasa antes y después de que el profesor esté allí, elementos todos que son intangibles y, sin embargo, están presentes.

(...) El cambio espacial sólo se daba cuando llegaba el momento de compartir de los grupos, en el que de pronto se arrastraban algunas sillas para formar pequeños círculos, o los estudiantes invadían el escalón en el que se encontraba la mesa del profesor o una mesa que estaba cerca. A veces, incluso, se sentaban en el suelo. Sea como fuere, esta organización le daba un sentido diferente al aula y el ambiente se notaba más distendido y bullicioso". (Gaitán, 2017, pp. 26–28)

El papel del aula, —sus posibilidades y limitaciones señaladas por Julia— llevó a Fernando a escribir lo que viene a continuación, sobre lo que sucede cuando el docente “queda fuera”, cuando, de manera deliberada, abandona la centralidad:

Más de una vez me he preguntado cuál puede ser mi lugar una vez que los estudiantes asumen su autonomía. Trato de situarme en una posición de acompañar que se hace visible de diferentes maneras: respondiendo a sus demandas, sugiriendo lecturas o ejemplos que pueden consultar, poniendo en cuestión las alternativas ‘fáciles’, mediando en las tensiones y recogiendo aportaciones para ponerlas en diálogo con el resto de los grupos. (Hernández)

Lo que pone en evidencia que el profesor no desaparece, sino que se recoloca desde la escucha y la participación en la vida de los grupos.

El curso terminó con las presentaciones de los proyectos de indagación realizados por los estudiantes, junto con las narrativas sobre sus trayectos de aprendizaje, reflejadas en los objetos visuales digitales que realizaron. De todo ello da cuenta Julia en el siguiente párrafo de su Memoria.

Las presentaciones de los “resultados” obtenidos en los distintos procesos de investigación se hicieron entre diciembre de 2016 y enero de 2017. El planteamiento de Visualidades posibilitó que los grupos pudieran tomarse libertades a la hora de elegir cómo compartirlo con sus compañeros; mientras que hubo algunas exposiciones más tradicionales, en las que se presentaba un Power Point al tiempo que los miembros hablaban por turnos, otros aprovechaban para mostrar los registros que habían hecho de acciones sociales fuera del aula, performatizaban reuniones de apoyo que incluían a toda la clase, mostraban juegos que habían diseñado para implementar en casales de tiempo libre para niños y niñas o nos invitaban a interactuar con nuestros dispositivos móviles y comenzar una nueva tendencia en las redes sociales. Sin dejar de lado el trabajo escrito que acompañaba a estas acciones y que presentaron a través del Campus Virtual, junto con sus narrativas DIY compuestas por un Objeto Visual Digital (Castro Varela y Hernández-Hernández, 2016), estas sesiones se enfocaron en el compartir más que en la expectativa de un comentario determinante por parte del profesor. (Gaitán, 2017, p. 33)

5. Conclusiones. Aprender por proyectos: tú, yo, nosotros y el mundo

En esta última parte del artículo recogemos algunos de los temas que han surgido en el mismo y los ponemos en relación con otras problemáticas a las que se vinculan, ampliando así las posibilidades de relación que genera investigar la experiencia desde el intercambio. Sobre el aprender mediante proyectos de indagación, Fernando escribió:

En una conferencia-seminario en torno a ‘Los proyectos de vida de aula y de Escuela’, reflexioné sobre las implicaciones que tenía utilizar el concepto ‘trabajar por proyectos’ en el marco de la economía y la formación del sujeto neoliberal. Recordé como Boltanski y Chiapello (2002) anticipan que trabajar mediante proyectos será el modo organizativo en que la fuerza del trabajo se organizará centrada en

F. Hernández-Hernández, J. Gaitán. *Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas*

un individuo que transita de forma aislada y sin creación de vínculos sociales. Lo que le hace, a pesar del mensaje de incremento de la creatividad, la adaptabilidad y la flexibilidad, más vulnerable ante las condiciones de los empleadores. Planteé entonces que, si el lenguaje naturaliza posiciones, era importante reflexionar, para decidir qué sentido de aprender mediante proyectos se busca propiciar. Mi perspectiva es que aprender mediante proyectos supone entrar a formar parte de una conversación cultural, que puede contribuir desarrollar una conciencia crítica no como “un ejercicio de hacer que la gente piense de una forma determinada, sino ser capaz de comprender los discursos que configuran tu propia vida”. (Leistyna, 1998, p. 171)

Sobre el lugar del profesor y los estudiantes en una relación pedagógica que toma como referente la indagación grupal que llevan a cabo los jóvenes, Julia señaló en su memoria de prácticas lo siguiente:

Sabemos que los jóvenes pueden aprender a través de procesos de investigación, pero ¿cómo aprenden? Y en siguiente, que no segundo lugar, ¿cómo visualizar ese aprendizaje? ¿Cómo lo aprendido en clase se puede proyectar fuera del aula? Aprender por proyectos ofrece una (posible) opción para una mayor horizontalidad en la relación profesor y alumno. Por una parte, frente a una de las ideas de que una educación innovadora es aquella en la que el profesor no interviene, aquí ofrece un marco-guía sobre un tema que puede considerar de interés, no sólo para él mismo, sino porque tiene que ver con la actualidad social y afecta, en cierto modo, a los integrantes del grupo. En este sentido no hay una “libertad” e “independencia total” que a veces puede identificarse con el desentendimiento. Desde otro punto de vista, la “activación” inicial del proceso por parte del profesor sigue siendo provechosa y necesaria si tenemos en cuenta la falta de costumbre de trabajar en grupo y la relación premio/castigo - bien/mal con el docente.

La premisa de aprender en grupo ha consistido en repartir tareas entre los miembros, que éstos realizan de forma individual y luego cohesionan con más o menos gracia, más que en la realización conjunta de un proyecto genuinamente colaborativo, y el miedo a que todo se reduzca a un resultado que se juzga como bien o como mal, cohibe a los estudiantes de tomar la iniciativa, o simplemente de dar su opinión al respecto. Dicho de otra manera, la falta de hábito sigue provocando que de cualquier manera los estudiantes sigan haciendo —sólo— lo que el profesor les pide, si bien puede interpretarse de forma negativa, es un antecedente de valor para tener en cuenta al empezar una asignatura de estas características —aprender por proyectos— que trascienda estas cuestiones”. (Gaitán, 2017, p. 43)

Los alumnos tienen la opción, dentro de ese marco, de debatir y escoger por ellos mismos las direcciones que les interesan dentro de ese campo, convirtiendo el proceso de aprendizaje en algo mucho más personal que les conduce a aquello sobre lo que quieren conocer y no a aquello sobre lo que tienen que aprender. En el tránsito de la emergencia de unos temas de interés a la elaboración de un proyecto de indagación, surge un espacio para el diálogo, un encuentro que da lugar al compartir una serie de anécdotas, impresiones y demás que le ha llamado la atención a cada uno de ellos e incluso, a veces, sus porqués; experiencias que, quizás, con otro tipo de planteamientos en clase, permanecerían invisibles.

En este sentido, los límites de la relación pedagógica se difuminan y se convierten en algo más personal, posibilitando la apertura de diversas ventanas: que los alumnos conozcan las preocupaciones, intereses y líneas de investigación del propio profesor, y viceversa, además de posicionarse y relacionarse en un marco que también genera conocimientos y conceptos teóricos, a menudo nuevos (Gaitán, 2017; Hernández y Ventura, 1992).

Aprender por proyectos también afecta a las relaciones que se dan entre estudiantes. Esto se debe tener en cuenta especialmente en contextos como en el de la Facultad de Bellas Artes, en los que el tamaño de los grupos (en este caso asistían en torno a cincuenta estudiantes), da a lugar a situaciones tan extrañas

F. Hernández-Hernández, J. Gaitán. *Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas*

como corrientes, en las que uno se gradúa tras cuatro años sin llegar a conocer a nadie, sin conocimiento de los trabajos, ni de los intereses de sus demás compañeros. Este aspecto contribuye, no solo a la ironía del “trabajar en equipo” de la mayoría de programas oficiales, sino que afecta a la calidad de la vida social de los estudiantes y, desde un punto de vista profesional, a las redes de conexiones o *networkings* que puedan desarrollar en un futuro.

De acuerdo con esto, aprender por proyectos “obliga” a la puesta en común, a conocer al otro/los otros, a estrechar lazos en clase y a generar vínculos de confianza, dentro de lo razonable que promueve el tiempo que duran las asignaturas y el aprendizaje compartido, y a que, como algún alumno menciona, “puede que yo tenga preguntas y tú tengas las respuestas”.

Este impacto también se ve reflejado en la cantidad de veces que los estudiantes coinciden en que lo que han aprendido no se ha quedado confinado a los límites de la clase, sino que lo han compartido con el resto del grupo, además de con familiares y amigos que no están directamente relacionados con la enseñanza. De esta manera, aprender se convierte en algo que excede los límites y los actores tal y como son entendidos tradicionalmente; en palabras de los propios estudiantes, les “ha dado fuerzas y esperanza de que hay algo más allá de la universidad y que pueden tomar un rol activo en la sociedad en general”.

<Referencias bibliográficas>

- Ames, D. R., Rose, P., y Anderson, C. P. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of Research in Personality*, 40, 440–450. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.03.002>
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5–18. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x>
- Bargetz, B. (2014). Mapping Affect. Challenges of (un)timely politics. En M.-L. Angerer, B. Bösel, y M. Ott (eds.), *Timing of affect. Epistemologies, aesthetics, politics* (pp. 289–301). Chicago: University of Chicago Press.
- Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 8. Recuperado de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090183>
- Boltanski, L., y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Camps, V. (2011). Spinoza. La fuerza de los afectos. En *El gobierno de las emociones* (pp. 65–87). Herder: Barcelona.
- Castro Varela, A., y Hernández-Hernández, F. (2016). Visualidades contemporáneas: entre lo analógico y lo digital. En F. Hernández-Hernández y J. M. Sancho Gil (coord.), *La perspectiva DIY en la universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración!* (pp. 77–82). Barcelona: Octaedro, ICE-UB.
- De Cauter, L., De Roo, R., y Vanhaesebrouck, K. (eds.) (2011). *Art and Activism in the Age of Globalization*. Rotterdam: NAI Publishers.

F. Hernández-Hernández, J. Gaitán. *Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas*

- Ellingson, L., y Ellis, C. (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En J. A. Holstein y J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445–465). New York: The Guildford Press.
- Fendler, R., Onsès, J., y Hernández-Hernández, F. (2013). Becoming arts-based researchers: A journey through the experience of silence in the university classroom. *International Journal of Education through Art*, 9(2), 257–264. https://doi.org/10.1386/eta.9.2.257_7
- Gaitán, J. (2017). *Encuentros en Visualidades Contemporáneas. Una etnografía sobre procesos de aprendizaje autónomos según la filosofía DIY*. (Memoria de prácticas del máster “Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista”). Barcelona: Universidad de Barcelona (no publicado).
- Hernández, F., y Ventura, M. (1992). La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio. Barcelona: Graó.
- Hernández-Hernández, F. (2012). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En J. M. Correa Gorospe y E. Aberasturi Apraiz (coord.), *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación narrativa* (pp. 24–41). Donostia-San Sebastián: EHU/UPV. Recuperado de <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UVWEB138526.pdf>
- Hernández-Hernández, F. (2017). Minha trajetória pela perspectiva narrativa de a pesquisa em educação. En R. Martins, I. Tourinho y E. Lementino de Souza (orgs.), *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação* (pp. 25–48). Santa Maria, Brasil: Publicaciones de la Universidad de Santa Maria.
- Hernández-Hernández, F., y Sancho Gil, J. M. (coord.). (2017). *La perspectiva DIY en la Universidad. ¡Hazlo tú mismo y en colaboración!* Barcelona: Octaedro.
- Kaufmann, T. (2011). Arte y conocimiento: rudimentos para una perspectiva descolonial. *Instituto europeo para políticas culturales progresivas*. Recuperado de http://eipcp.net/transversal/0311/kaufmann/es/#_ftn19
- Kohler-Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lasch, Ch. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*. New York: W.W. Norton.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la Teoría del Actor-Red*. Buenos Aires: Manantial.
- Leistyna, P. (1998). *Presence of Mind: Education and the Politics of Deception*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo Contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.

F. Hernández-Hernández, J. Gaitán. *Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas*

- Murolo, N. L. (2015). Del mito del Narciso a la selfie: una arqueología de los cuerpos codificados. *Palabra Clave*, 18(3), 676–700. <http://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.3>
- Murray, D. C. (2015). Notes to self: the visual culture of selfies in the age of social media. *Consumption Markets & Culture*, 18(6), 490–516. <http://doi.org/10.1080/10253866.2015.1052967>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Rubilar Medina, J. E. (2016). Reflexiones sobre mirar y mirarse: la experiencia de documentar un proyecto de trabajo. (Memoria de prácticas del máster “Artes Visuales y Educación: Un enfoque constructorista”). Barcelona: Universidad de Barcelona (no publicado).
- Twenge, J. M. (2006). *Generation Me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled and more miserable than ever before*. Nueva York: Atria Paperback.
- Walsh, C. (2012). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías poscoloniales. En A. Ribas, M. García-González, A. Álvarez y A. Ortega (eds.), *Tentativas, contagios, desbordes: Territorios del pensamiento* (pp. 55–72). Granada: Universidad de Granada.
- Zhou, Y. (2016). Narcissism and the art market performance. *The European Journal of Finance*, 23(13), 1197–1218. <http://doi.org/10.1080/1351847X.2016.1151804>

<Organismos colaboradores>

ICE-Universitat de Barcelona. El artículo está vinculado al proyecto *La filosofía DIY (hazlo tú mismo) en la universidad. Investigación sobre las evidencias de aprendizaje vinculadas a las competencias visual y digital, de creatividad, colaboración y autorreflexión de los estudiantes a partir de la generación de objetos visuales digitales dentro de un proceso de evaluación formativa*, financiado por el ICE de la Universidad de Barcelona (REDICE16-16010).