

## Imatges fotogràfiques com a mitjà de relació entre exreclusos i societat. Una proposta d'aprenentatge-servei per a les arts<sup>1</sup>

### Photographic images as a means of connecting former inmates and society. A service-learning proposal for the arts

**Laia Moretó Alvarado**  
Universitat de Barcelona  
[laiamoreto@yahoo.es](mailto:laiamoreto@yahoo.es)

**Eva Gregori Giralt**  
Universitat de Barcelona  
[gregori@ub.edu](mailto:gregori@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre 2014

**Fecha de publicación:** noviembre 2014

#### Resum

Encara no s'ha arribat a un acord sobre allò que caracteritza l'aprenentatge-servei en relació amb d'altres metodologies. La idea de potenciar la reflexió de l'estudiant sobre el servei que pot prestar a la societat és un dels pilars fonamentals de l'ApS i encaixa bé amb la formació dels futurs professionals. El present article descriu l'experiència d'idear un projecte d'ApS utilitzant la fotografia com a mitjà d'expressió del col·lectiu d'expresos i de sensibilització de la societat. El projecte fou plantejat en el marc d'una assignatura de formació bàsica del grau de Belles Arts amb l'objectiu d'introduir l'estudiant en el context universitari de les arts, ajudar-lo a vincular el seu discurs artístic amb la pròpia tradició cultural i convidar-lo a intervenir en la societat com a professional.

**Paraules clau:** aprenentatge-servei, fotografia, art, exreclús, educació superior.

#### Abstract

There is still no consensus on what distinguishes service-learning from other methods. One key aspect of service learning is the concept of encouraging students to think about how they can serve society, which is appropriate in the training of future professionals. This paper describes the experience of devising a service-learning project using photography as a form of expression for a group of former inmates, and a means of raising society's awareness. The project was proposed as part of a basic training subject in a Fine Arts degree, designed to introduce students to the arts in a university context, help them to associate their artistic discourse with cultural tradition, and encourage them to contribute to society as professionals.

**Keywords:** service learning, photography, art, ex-prisoner, higher education.

---

<sup>1</sup> Esta investigación recibió el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDI-CE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

### Introducció: art i servei

Malgrat que en els darrers temps l'aprenentatge-servei comença a ésser una realitat en diferents contextos i nivells educatius, és encara poc habitual trobar-lo directament vinculat amb els estudis universitaris de les arts. La idea d'aprendre prestant un servei a la comunitat sembla encaixar malament amb la idea de l'ensenyament artístic en general i amb l'universitari en particular. I més si hom té en compte aspectes que formen part de l'imaginari col·lectiu al voltant de l'art i que pretenen deslligar-lo de la seva funció social i fomentar una concepció individual i individualista de l'activitat artística. Ara bé, pot entendre's aquesta activitat al marge de la seva societat i, en aquest sentit, desenvolupar-se en solitari? Aquesta mateixa pregunta podria adreçar-se als processos d'aprenentatge en sentit ampli i interrogar també de manera especial l'aprenentatge de les arts. Cal encara seguir donant voltes a la qüestió de si l'art té o no una funció social o ja és hora de concretar quins tipus de funcions socials desenvolupa l'art? Com ja va anticipar Dewey (1995), un aprèn a pensar per un mateix però aprèn a actuar amb i pels altres.

No insistirem en el fet que l'aprenentatge-servei és una metodologia didàctica que consisteix en reflexionar i oferir resposta a una necessitat real de la societat a través i des d'una determinada disciplina (Exley, 2004; Puig i Palos, 2006; Tedesco et al., 2006). Els *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice* desenvolupats pel National Youth Leadership Council (2009) sintetitzen les característiques de l'aprenentatge-servei en els punts següents: a) el servei significatiu (meaningful service), b) el vincle amb el currículum (link to curriculum), c) la reflexió (reflection), d) la diversitat (diversity), e) la veu del jove (youth voice), f) la col·laboració o associació (partnership), g) el seguiment del progrés (progress monitoring), i h) la durada i intensitat (duration and intensity). Per la seva banda, els anomenats *Seven Elements of High Quality Service-Learning* adapten les indicacions del Service-Learning 2000 Center subratllant a) l'aprenentatge integrat (integrated learning), b) l'alta qualitat del servei (high quality service), c) la veu de l'estudiant (student voice), d) la responsabilitat cívica (civic responsibility), e) la col·laboració (collaboration), f) la reflexió (reflection), i g) l'avaluació (evaluation). Podria inferir-se d'aquestes enumeracions una escassa especificitat de l'aprenentatge-servei com a metodologia diferent de qualsevol altra. I de fet, són diverses les mostres de confusió entre propostes l'aprenentatge-servei i estudis de casos, aprenentatge basat en problemes o aprenentatge basat en projectes, per citar-ne només algunes (Martínez-Odria, 2005).

Tanmateix, hi ha un acord gairebé unànim entre els especialistes sobre el fet que allò que resulta fonamental en l'aprenentatge-servei és la reflexió i el servei. O millor encara, la reflexió sobre el servei. En moltes investigacions que la dècada dels noranta del segle XX va començar a produir, esdevé habitual identificar l'aprenentatge-servei com aquella posició crítica davant les desigualtats que contribueix a la justícia social des de l'acció reflexiva (Chapin, 1998; Wade, 1997). No es tracta pas de proposar als estudiants, siguin del cicle educatiu que siguin, que es dediquin a la seva societat i al seu entorn des del voluntariat; que procurin substituir les administracions en la presta-

ció dels serveis que els corresponen, o que com un afegit a la seva activitat professional dediquin part del seu temps d'oci a la comunitat. Ben al contrari, i és justament aquí on rau la primera dificultat, es tracta de posar de relleu com qualsevol professió troba el seu sentit ple en la integració social de cadascuna de les intervencions públiques que li resulten pròpies i contribueix a la justícia social des del seu particular àmbit de reflexió. També les professions artístiques. I aquí és on rau la segona gran dificultat: l'aprenentatge-servei i les arts. Com concretar aquestes premisses i aplicar-les al terreny específic de les activitats artístiques?

Vallvé (2014) reflexiona al voltant de la idea del llenguatge de l'art i les seves dimensions lúdica, comunicativa, constructiva i estètica. Planteja també la necessitat de basar les propostes d'educació artística en processos de creació-recerca i descriu la seqüència de l'aprenentatge que en resulta assenyalant la conveniència de l'observació de l'entorn –per tant, immediat i propi de l'estudiant–, l'experimentació amb tots aquells recursos directament relacionats amb algun o alguns dels llenguatges artístics, la reflexió i anàlisi sobre el procés, l'estudi de referents “artístics i culturals, per analitzar l'estat de la qüestió del tema seleccionat o de la preocupació o problema i conèixer la diversitat de solucions o enfocaments [sic] que se n'han fet, incorporant la visió d'artistes del llarg del temps” (Vallvé, 2014, p. 9), l'elaboració del treball de reflexió previ en una aportació nova i pròpia, la documentació de tot el procés d'aprenentatge i l'exhibició del treball desenvolupat “de forma que permeti compartir les creacions i el mateix procés. Les creacions no prenen el seu valor definitiu fins que es tanca el cicle i es comparteixen els resultats” (Vallvé, 2014, p. 9).

Quan es va planificar el programa i les activitats d'aprenentatge de l'assignatura objecte del present estudi, es va haver de treballar amb dues condicions bàsiques que la diferenciaven de la resta del pla d'estudis. D'una banda, es tractava d'una assignatura obligatòria programada en el primer i segon semestre dels graus de Belles Arts, Conservació-Restauració i Disseny. De l'altra, es tractava d'una assignatura d'introducció de l'estudiant al context universitari de les arts, i en aquest sentit contemplava dues tipologies d'objectius. En primer lloc, objectius directament relacionats amb l'arribada dels estudiants de nou ingrés i la seva acomodació i acollida al nou espai d'aprenentatge. En segon, objectius relacionats amb la circumscripció d'aquesta acollida en el marc de les arts. Els primers inclouen la gestió i planificació del temps disponible; la coordinació i classificació de les diferents activitats segons la seva importància; la identificació i organització de les fases d'un projecte acadèmic; la identificació i discriminació a partir de criteris de qualitat de les fonts d'informació en relació amb l'assignatura; la identificació dels aspectes centrals i dels recursos de la defensa pública dels resultats de la pròpia feina; la identificació i gestió dels problemes habituals en el treball en grup; el judici equànim del treball i comportament aliens i l'exercici de l'autocrítica. Per la seva banda, els objectius referits a la introducció en el context de les arts plantegen l'adquisició del vocabulari específic relatiu al contingut de l'assignatura; la identificació dels aspectes i processos més importants de la teoria, l'estètica i la història de l'art del període que va del segle XV fins la primera meitat del XX; la identificació dels vincles que esta-

bleix la contemporaneïtat amb el passat; la identificació de les imbricacions entre els discursos teòrics i pràctics, i la identificació dels estudis i les manifestacions artístiques més rellevants en el marc de l'assignatura.

Tant els objectius referits a continguts com els referits a habilitats, destreses i actituds encaixaven amb les indicacions facilitades per Vallvé i amb la consideració generalitzada segons la qual so- lament és educativa aquella experiència que estableix connexions entre allò fet i les seves conse- qüències (Guichot, 2003). Els nostres estudiants havien d'aprendre a construir el seu entorn com a futurs professionals, i inserir els seus discursos en la tradició cultural de la qual procedien, tot fent- se'n hereus legítims i modificant-la d'acord amb les seves necessitats. I això ho havien de fer de manera conscient (Smink i Duckenfield, 1998). D'aquí que la línia mestra de la proposta educativa partís de les idees de societat, servei i reflexió. O el que és el mateix, es tractava que els projectes d'aprenentatge-servei dels estudiants cobrissin les seves necessitats com a estudiants de nou ingrés i les necessitats del col·lectiu al qual adrecessin els seus treballs; i que el servei i la reflexió convertissin l'estudiant en el protagonista d'un procés complex d'integració en la universitat, la professió i el seu entorn social immediat. D'aquesta manera es van considerar quatre grans eixos al voltant dels quals hauria de girar la proposta didàctica:

- L'eix del procés i de la significació de l'aprenentatge.
- L'eix de la diversitat de col·lectius, serveis i titulacions.
- L'eix del treball en grup.
- L'eix de l'avaluació, l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals.

En el seu conjunt, aquests quatre eixos pretenien adaptar les indicacions del *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice* a l'especificitat d'una assignatura obligatòria dels dos pri- mers semestres de les titulacions esmentades; cosa que volia dir tant introduir l'estudiant en el context universitari de les arts com impulsar la construcció del seu sentit de pertinença a cada- scuna de les professions representades pels tres graus (Furco, 2003). Així, mentre la idea d'introducció al context universitari de les arts venia determinat pels dos darrers eixos (treball en grup i avaluació), la idea del professional venia condicionada pels dos primers (procés i diversitat). D'antuvi, els estudiants havien de formar grups de treball d'unes cinc persones, acordar si s'es- queia una normativa d'organització interna de l'equip i escollir un col·lectiu en risc d'exclusió social que els resultés proper i conegut per alguna raó. Acte seguit, havien d'establir una llista de neces- sitats d'aquest col·lectiu, valorar sobre quines podien incidir ells en tant que futurs professionals de les arts i simultàniament plantejar-se des de quina modalitat artística volien i pretenien actuar. Per últim, havien d'anar exposant en públic en tres moments diferents del semestre l'evolució del seu projecte fins a defensar-ne la seva finalitat i objectius, la documentació emprada, els anteceden- ts que havien utilitzat com a font d'inspiració i la descripció i discussió de les activitats que el

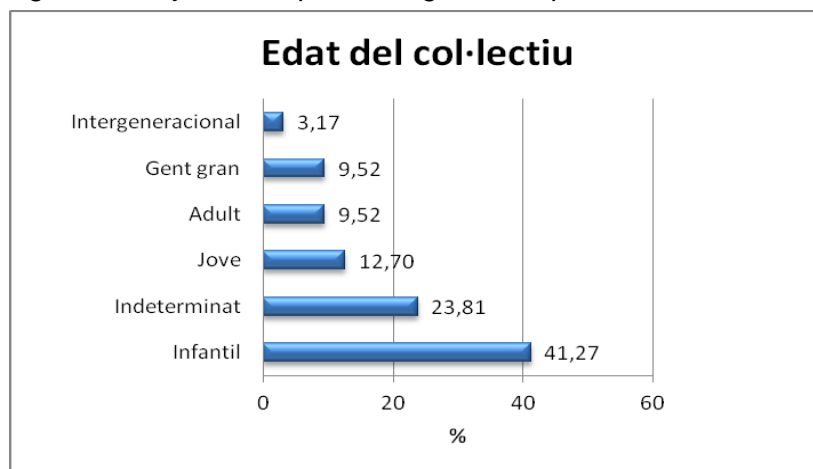
composaven. La Taula 1 resumeix la connexió existent entre els estàndards K-12 i el model d'aprenen-tatge-servei que constitueix l'objecte d'aquest article.

Taula 1. Relació entre els estàndards K-12 i la proposta d'aprenentatge-servei en les arts

K-12	Proposta per a les arts
Servei significatiu	Repte d'haver de resoldre un problema real des de l'especificitat d'una disciplina. Elecció del col·lectiu i de la modalitat artística segons els interessos de l'estudiant.
Víncle amb el currículum	Transferència (de dins a fora de l'aula): què és i de què serveix l'art. Elaboració en la pràctica d'una concepció pròpia del que és l'art i la seva professionalització.
Reflexió	Els projectes només es dissenyaven i planificaven però no s'executaven. Això permetia als estudiants concentrar tota la seva atenció en la reflexió. El paper del grup en la possible execució del projecte havia d'ésser indispensable, cosa que els exigia pensar sobre la funció social de l'art i de l'artista, el dissenyador o el conservador.
Diversitat	Dels col·lectius als quals s'adreçaven els projectes. De les titulacions involucrades.
La veu del jove	Avaluació a través de rúbriques que els estudiants tenien a la seva disposició des del principi del curs. Avaluació entre iguals i autoavaluació dels projectes dels companys utilitzant les rúbriques.
Col·laboració	Treball en grup. Intervenció en les sessions d'exposició dels companys en igualtat de condicions que els professors.
Progrés	Elaboració per fases. La reelaboració dels aspectes centrals del projecte permetia que els estudiants revisessin la feina feta, prenguessin consciència de les seves mancances i milloressin els processos de treball i els resultats.
Durada i intensitat	Cada fase afegia un aspecte nou respecte l'anterior així com la possibilitat de revisar totalment o parcial el projecte previ. La durada semestral de les assignatures condicionava l'elaboració del projecte només en la seva fase de disseny.

Des que es va presentar aquesta proposta de treball en el marc de l'assignatura ara fa tres anys, vuit han estat els grups-aula involucrats, amb un promig d'entre vuit i 10 equips de treball per grup. En total s'han elaborat 72 projectes –sense comptar els que actualment estan en procés de realització– que hom presenta tot seguit en funció de l'edat del col·lectiu al qual s'adreça l'acció proposada i la problemàtica d'aquest col·lectiu sobre la qual hom pretén incidir, tal i com fou seleccionada pels grups d'estudiants.

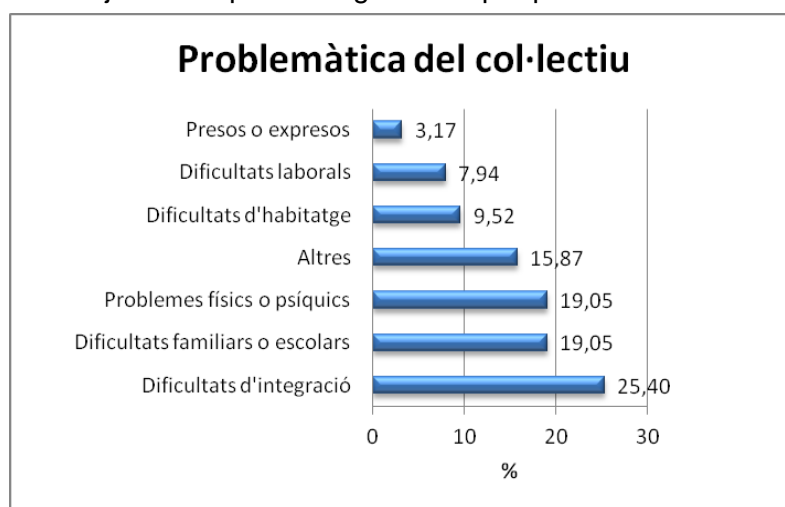
Figura 1. Projectes d'aprenentatge-servei per edat del col·lectiu



Font: El·laboració pròpia

Com hom pot comprovar fàcilment, el col·lectiu infantil amb més d'un 41% dels projectes és el que més va cridar l'atenció dels estudiants seguit de totes aquelles propostes que no es dirigien a una franja d'edat concreta. Bons exemples de projectes indeterminats en aquest sentit serien els dedicats als desnonats o aquells que treballaven amb un barri sencer. Val a dir també que les iniciatives intergeneracionals van incloure totes avís i nens però mai avís i adults o adults i joves, i totes també tingueren com a focus d'atenció principal el col·lectiu de la tercera edat. De la mateixa manera, i en relació als adults, és important tenir en compte que aquests foren sempre aturats de llarga durada i gairebé en tots els casos majors de 45 anys. És curiós doncs constatar que els estudiants van interessar-se i creure que podien intervenir artísticament sobre gent més jove i no pas sobre gent de la seva mateixa edat.

Figura 2. Projectes d'aprenentatge-servei per problemàtica del col·lectiu



Font: El·laboració pròpia



Pel que fa al tipus de problemàtica destacada pels estudiants, cal assenyalar un parell de qüestions. D'una banda, la clara dedicació d'una quarta part dels projectes a resoldre dificultats d'integració o convivència. De l'altra, l'especial orientació de les iniciatives vers la solució de problemes físics o psíquics i les dificultats sorgides en l'entorn més proper —familiar o escolar. Molt per sota d'aquests tres grans blocs de causes d'exclusió social, queden les dificultats d'habitatge, les laborals i les que tenen a veure amb problemes amb la justícia. Amb un 9%, un 7% i un 3% respectivament sembla que els estudiants tinguessin clar que el nucli de les seves aportacions estava en la construcció de valors comuns, en la construcció d'identitats compartides i en la construcció del sentit de pertinença tant a nivell individual —en i des de la família— com a nivell col·lectiu —en i des de l'escola. En canvi, la seva intervenció en la solució de l'atur o la delinqüència es veia restringida pel que probablement constituïa una representació del que era l'art i la seva funció social pròpia d'estudiants de nou ingrés.

En el present text s'exposa la ideació del projecte d'ApS *Confiar de nou. Imatges fotogràfiques com a mitjà de relació entre exreclusos i societat*, una experiència artística, social i amb una finalitat sensibilitzadora, orientada vers el desig de futur dels exreclusos. Aquest treball es va realitzar des del grup OLAM, integrat per Maria Isaeva, Laia Moretó, Òscar Roig i Aaron Vico en el marc de l'assignatura Conceptes de l'Art Modern durant el curs acadèmic 2013-2014. El projecte forma part d'una de les tipologies de problemàtiques menys escollides pels estudiants, segons assenya-la Figura 2 i, en aquest sentit, representa una aportació poc usual sobre com els estudis universitaris de les arts i els seus protagonistes poden incidir en problemes complexos a través de recursos educatius i d'intervenció social encara poc explorats.

### **Art: intervenció, denúncia o formalització**

El terme «art compromès», sorgit en ple segle XX i amb el qual el projecte que ocupa aquest article manté vincles molt forts, es pot entendre en diversos sentits. Compromès amb allò social o polític; compromès perquè aquests factors actuen com a condicionants sobre el contingut i l'estètica d'una obra. Compromès quan utilitza el llenguatge com a nova recerca, tot partint de la premissa que l'obra artística exposa una gramàtica que fa evolucionar tant el llenguatge com el seu posicionament en la societat. En conclusió, compromès amb el seu procés i també amb el seu resultat. Dins del mateix àmbit artístic, parlar d'un «art compromès» suggereix el seu contrari. Si existeix un art que no es compromet cal qüestionar fins a quin punt hom considera que l'art pot arribar a tenir un impacte real en allò social, o que l'únic compromís de l'art és fer evolucionar el seu llenguatge sense treure el nas més enllà del seu món. El projecte que tot seguit s'exposa va iniciar-se en un doble compromís: partir d'allò social per a posicionar-se sobre el llenguatge artístic. Que el llenguatge de l'art té prou silenci com per mostrar èticament una realitat sense determinar-la és una idea que està ja present en la filosofia de Wittgenstein (2000).

L'elecció del col·lectiu d'expresos venia motivada per la dependència que aquest té del recolzament social i la manca de confiança que suporta (Bales i Mears, 2008). Tota la documentació compilada, especialment l'informe del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (Capdevila i Ferrer, 2009), refermava la idea que als centres penitenciaris s'hi reclouen persones amb pocs recursos i amb vincles humans o institucionals de baixa qualitat. De fet, des del Departament de Dibuix de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, es va donar l'oportunitat de visitar el centre penitenciar per a dones de Wad-Ras, a la mateixa ciutat de Barcelona. De manera anual, aquest centre organitza trobades entre grups d'estudiants i recluses que actuen com a models per al retrat. Les internes posen per tal que els estudiants practiquin i es queden amb els dibuixos originals per enviar-los als seus familiars. En aquesta sala de trobada es feia evident que la majoria de recluses provenia d'estrats socials molt desfavorits, amb baixa escolarització o amb contextos de dependències. La participació voluntària en aquesta reunió va ser important perquè deixava constatar de prop que la proposta teòrica del projecte *Confiar de Nou* podia tenir una dimensió pràctica en la seva difusió i una utilitat real en la seva repercussió.

En molts casos, els expresos entren a la presó en l'etapa de joventut, amb un baix control dels seus impulsos i, un cop acomplerta la condemna, evolucionen cap a una major maduresa tot i la seva invisibilitat social. La premsa no dedica un gran espai als casos de reinserció i menys encara a documentar-ne gràficament les seves vides. Més que no pas dits, semblava que els expresos tenien la clara necessitat de ser mostrats. Això ho possibilitaria la idea d'utilitzar el retrat fotogràfic amb una finalitat artística i social. D'aquí el punt de partida del grup de treball i els límits de la seva actuació: conscienciar la societat sobre la reinserció dels expresos a través del mitjà fotogràfic en el benentès que des de l'art no es podrien pas resoldre els conflictes dels exreclusos però sí ajudar a visualitzar-los davant de la societat a través d'una imatge que representés el seu desig de futur. Concretar aquesta finalitat significava desplegar diversos objectius: (a) donar visibilitat social al col·lectiu exreclús; (b) fer un plantejament artístic sobre la identitat futura dels exreclusos; (c) utilitzar la fotografia de forma dual, amb el seu caràcter documentalista i al mateix temps fictici.

I la materialització d'aquests objectius requeria les línies de treball següents: (a) seleccionar un grup d' exreclusos en risc d'exclusió que volgués col·laborar amb el projecte i en compregués la finalitat; (b) entrevistar cada voluntari i conèixer allò que voldria ser; (c) adaptar aquest desig a la construcció d'un retrat fotogràfic que ubiqüi i caracteritzi l' exreclús en un ambient imaginari d'acord amb aquest desig de futur; (d) dirigir un equip de professionals per cada sessió fotogràfica; i (e) realitzar una sèrie fotogràfica. I tot plegat evitant la idealització de l' exreclús i fomentant la lliure reflexió de l'espectador a través del silenci. Era indispensable no dir-li quin o com hauria de ser aquest futur ni quina era la seva responsabilitat envers la inclusió dels expresos. Però com aconseguir una perspectiva oberta sobre el col·lectiu a partir d'un conjunt de retrats fotogràfics respectant alhora l' exreclús i l'espectador?



D'antuvi hom havia de seleccionar un grup d'expresos voluntaris i no remunerats, a partir d'un estricte protocol ètic configurat amb l'assessorament de dues entitats ben pròximes al col·lectiu des del punt de vista geogràfic: Caritas de Barcelona, l'Organisme Autònom de Treball Penitenciari i Formació per a l'Ocupació (OATPFE) i el Centre d'Iniciatives per a la Reinserció (CIRE). Per una qüestió d'equitat i respecte cap al col·lectiu d'expresos el grup OLAM, que aportaria la major part del treball creatiu i assumiria com a directors artístics la selecció final de les imatges, tampoc rebria cap compensació econòmica. El primer dilema venia determinat per la necessitat de marcar un criteri per aquesta selecció, ja que es volia sensibilitzar l'espectador però no fer-ho a partir d'un perfil concret que pogués imposar una imatge al i del col·lectiu. La tria doncs es faria en funció de la motivació, la comprensió del projecte i el desig de reinserir-se dels expresos. Una vegada seleccionat el grup de voluntaris, una única i concisa pregunta els seria formulada per poder establir la base del projecte i, en conseqüència, la formalització del retrat fotogràfic: què desitjarien ser en un futur? Aquesta pregunta admetria diverses opcions de resposta: les relacions humanes, la llar, l'estatus i l'ofici entre d'altres, i seria ella també la que condicionaria la proposta concreta de retrat fotogràfic de cada exreclús en el nou context somniat; context que hom reconstruïria escenogràficament parlant i que inclouria un apartat de maquillatge per si l'exprès volia ésser o no reconegut. Sens dubte, la decisió sobre el reconeixement era el punt més important del protocol ètic, ja que pertocaria a l'exprès, assessorat per les entitats socials i professionals, triar com voldria enfrontar-se a una societat que fàcilment perd la confiança davant d'aquells que tenen un passat delictiu. El fet de descobrir-se els podria perjudicar en alguns casos, però hom no podia pas oblidar tampoc que el fet de no mostrar-se seguiria alimentant la sensació que cal amagar aquesta condició quan ja s'ha complert la condemna.

Escollir la fotografia com el mitjà més idoni pel projecte i donar mobilitat al punt de vista dels exreclusos responia a la facilitat per crear la il·lusió d'estar veient una realitat. D'alguna manera, la fotografia permetria visualitzar un espai i un temps ficticis i traslladar l'espectador fins al futur desitjat dels expresos. Des de la seva aparició, la fotografia és la disciplina artística que sempre ha gaudit d'una major credibilitat en la representació fidedigna de la realitat. Potser perquè el registre de la imatge a representar el fa la llum –recordem el títol de l'obra de W. H. Fox Talbot *The pencil of nature* (Fox Talbot, 2014); potser perquè l'objecte ha d'haver estat realment davant de la càmera i no a la imaginació de l'artista; o potser per la fidelitat en els detalls reproduïts. Sigui com sigui, el cert és que fàcilment hom oblida les diferències entre referent i representació fotogràfica i que en qualsevol enquadrament tan important és la decisió de l'espai i els elements a incloure dins de la futura imatge com la d'excloure tots els aspectes que es volen obviar. Qualsevol fotografia té el punt de partença en una realitat però no la corrobora. Si bé Fontcuberta (1997) constata aquesta gran distància que hi ha entre la imatge fotogràfica i el concepte de veritat, encara hi ha una inèrcia associativa entre aquesta i el que s'esdevé realment, com es conclou en les reaccions de l'espectador en l'exposició del mateix autor amb Pere Formiguera *Fauna secreta* (Fontcuberta i Formiguera, 1988) o en la presentada el 2014 per Xavier Mulet titulada *Mr. Ardan, Gran viatger del*

segle XIX (Mulet, 2014). En elles, alguns espectadors podien dubtar i fins i tot creure en algun moment que allò fictici que estaven veient era cert. Per Žižek (2006) la mentida és una manera d'arribar a la veritat, molt útil quan la duresa d'aquesta incita al rebuig i el converteix en un filtre opac. La mentida i la ficció no serien doncs equivalents.

En el projecte, la identitat i allò més veritable de cada retrat s'hauria de revelar precisament per les absències i les falsedats de la fotografia: allò que no s'és però que es voldria ser, no és potser més definitori que la pròpia circumstància vital? Així s'entendria la recerca d'un llenguatge ambivalent que unís el caràcter documental i fictici de la fotografia amb el tema de la identitat. Si bé cada retrat suposaria una ficció inclosa en un esdevenir, el desig de la identitat futura es descriuria des d'un temps present i tindria per tant un valor documental: recolliria la pròpia manera d'entendre la continuïtat d'aquesta identitat en el sentit que la identitat no admet salts sinó que és una constant evolutiva al llarg de la vida que enllaça encerts i errors en un tot compacte (Taylor, 2006). El fet que s'hagi convertit en normal accedir a la xarxa amb noms falsos o directament des de l'anonimat també pot analitzar-se des de l'òptica d'una identitat discontinua capaç de canviar de forma per adaptar-se millor a un context en constant transformació (Bauman, 2004). Al capdavant, en el projecte cada exprès decidiria si volia aparèixer en el retrat de forma reconeixible o irreconeixible. I aquesta decisió seria part del procés de construcció de la imatge.

Si la participació de l'exprès havia d'ésser activa en tant que model i dissenyador d'un desig personal, en tant que ideadors i responsables del projecte els integrants d'OLAM n'assumirien l'execució. Això no vol pas dir que en la resolució tècnica d'aspectes molt específics, com ara la caracterització, no es pogués comptar amb persones de reconeguda trajectòria en la construcció de personatges: Alfons Flores en l'escenografia, Mercè Paloma en vestuari i estilisme, Toni Santos en perruqueria i maquillatge, Miquel González en el suport logístic durant les sessions fotogràfiques i Enric Jardí en el disseny gràfic. A ells i als materials hom destinaria tot el pressupost tenint en compte, a més a més, que el projecte oferiria als exreclusos la possibilitat de signar un contracte de cessió de drets d'imatge al final del treball i no a l'inici, com se sol fer, per tal que cadascun pogués avaluar la idoneïtat de participar en el projecte amb la visualització del resultat final més que no pas amb una idea abstracta de les intencions. Era indispensable doncs seleccionar més participants dels necessaris i treballar amb un pressupost amb prou marge com per cobrir les despeses de les imatges eliminades.

Definir i preveure tots els inconvenients que podrien sorgir en l'elaboració de la sèrie fotogràfica o en el treball en equip només era una de les tensions del projecte. L'altra tenia a veure precisament amb la resposta que calia donar al llegat fotogràfic que servia de referència a la iniciativa descrita. Més enllà de les coincidències amb *Confiar de nou*, hom va tenir en compte la intenció social dels treballs de Cristina Núñez, David Goldblatt i de fotògrafs tan reconeguts com Alberto García-Alix, Ricardo Cases, Eugenio Recuenco, María Espeus o Amay Chang, entre d'altres, i llur participació

en l'exposició *25 retratos iguales*. En *Prisoner's Self-Portrait Project* (Barcelona 2012), Núñez (2012) convida a interns d'un centre penitenciari a fer-se autoretrats fotogràfics com a cerca d'identitat i autoexploració emocional. Si en el seu treball aquesta identitat es revela des de la consciència del present en el projecte *Confiar de nou* es revelaria des de la projecció d'un futur desitjat. Per la seva banda, en *Ex-offenders at the scene of crime* (Madrid 2011), Goldblatt (2011) crea un diàleg únic i personal amb l'exreclús a través de la fotografia tot ubicant l'exprès al lloc del delicte en el context social i polític sud-africà. Goldblatt reflexiona sobre el tram que separa la circumstància i la violència mentre que *Confiar de Nou* intentaria arrencar l'exprès de tot allò que pogués resultar un estigma.

Finalment, i sota la màxima que tothom mereix ser jutjat per allò que és i no per allò que era, es va fixar també l'atenció en l'exposició *25 retratos iguales* organitzada per la Fundació Integra (Madrid 2010). En aquesta mostra s'exhibien retrats fotogràfics individuals del personal intern d'empreses que incorporaven persones amb un alt risc d'exclusió social (Fundación Integra, 2010). La particularitat és que les imatges apareixien sense firma i sense peu de foto, de manera que l'espectador no podia corroborar cap judici a priori per saber quines eren les persones reinserides i quines no, i per tant, les unes i les altres es presentaven en un pla d'igualtat. De la mateixa manera, en el projecte aquí descrit es mostrarien els retrats d'una forma nua, sense al·lusions al nom real o al passat delictiu del seu protagonista però sí afegint un text final que distingís el tipus de col·lectiu i desemmascarés allò fictici del projecte en el benentès que és a través del fet mateix de desitjar, com a acció, que un públic pot establir vincles d'identificació i reflexionar sobre les circumstàncies actuals dels expresos.

La trobada entre l'espectador i la persona retratada va determinar les característiques de les imatges i la tria de l'espai expositiu. D'una banda, resultava indispensable que la imatge fos versemblant i en aquest sentit que fos d'escala 1:1 i en color. Lògicament, la utilització del color quedava al marge de qualsevol plantejament estètic, desestimava els acabats publicitaris i procurava adherir-se a l'efecte il·lusori de realitat disminuint l'abstracció que pot alimentar el blanc i negre. El suport digital s'escolliria per l'agilitat que requereix un treball en equip d'aquestes característiques. D'altra banda i pel que fa al sentit expositiu i a la ubicació de la sèrie, es descartava d'entrada la galeria per tal d'evitar que l'espectador tingués un perfil determinat i s'optava per l'espai públic malgrat la major complexitat de gestió i obtenció de permisos que aquest comporta. En un primer moment es va pensar en l'aeroport com a espai expositiu però es va descartar perquè els retrats fotogràfics haurien quedat diluïts en un context d'espera o de pas ple de rètols informatius i anuncis. I així es va arribar als jardins del Palau Robert: un espai obert que convida a un temps dilatat, amb un horari ampli en ple centre de Barcelona, freqüentats per un públic transversal i divers, i capaç de facilitar una possible via de finançament a través del departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya, responsable de la gestió expositiva del mateix Palau Robert.

### Algunes consideracions finals

Valorar i discutir els resultats d'un projecte que només va realitzar-se en la seva fase de disseny pot semblar curiós i fins i tot agosarat. I de fet, el grup de treball va preguntar-se en diverses ocasions com seria i de quina manera s'hagués pogut dur a terme la iniciativa en el cas que la proposta hagués passat del pla teòric a la pràctica. Com que el sistema d'avaluació de l'assignatura implicava que el projecte s'exposava públicament en tres moments diferents del semestre davant del professorat i de la resta de companys d'aula, el grup de treball coneixia alguns dels dubtes que la seva iniciativa generava entre l'auditori. Per exemple, tindria el desig de futur dels presos un caràcter més aviat viable o més aviat fantasiós? Una enquesta pilot amb presos del Centro Penitenciario de Jaén va permetre descobrir que l'anhel majoritari del col·lectiu era trobar estabilitat i recuperar i reforçar els vincles familiars. I aquesta resposta, en sí mateixa, va suposar un gir en l'imaginari de l'equip: al capdavant, les fotografies haurien de concretar una escena quotidiana i integrar els familiars reals en la imatge, cosa que no només complicava la qüestió de les autoritzacions sinó també l'interès estètic. Com trobar el punt d'equilibri i la diferència entre una fotografia realista ajustada a la visió de l'express i qualsevol altra fotografia familiar usual que ell pogués tenir?

Val a dir però, que el gir en l'imaginari de l'equip va tenir també una faceta fascinant en la mesura que la sorpresa dels seus membres podria ésser la de l'espectador. La identificació i l'empatia entre públic i express donava més sentit al plantejament inicial del projecte i alimentava el debat sobre quina era la seva autèntica finalitat: visibilitzar el col·lectiu amb una posada en escena de la personalitat dels exreclusos que mostrés fragmentàriament la societat o bé sensibilitzar aquesta aproximant-la a un coneixement superior del col·lectiu a partir dels seus desitjos i necessitats. Diferenciar els límits d'allò que es volia i podia aconseguir i com assolir-ho, o en definitiva, saber separar la finalitat d'un dels nostres grans objectius va permetre reflexionar sobre el paper de l'art. Tal vegada l'art no fa una i altra cosa? Tal vegada en construir la imatge d'un determinat valor l'art no ajuda a construir i difondre aquest valor fins a sensibilitzar la comunitat on troba sentit? Tal vegada, no és missió de l'art formalitzar idees, pensaments i reflexions que d'altres disciplines elaboren? I tal vegada no és aquesta formalització també una nova creació d'aquestes idees, pensaments i reflexions?

Amb això es comprenia que el resultat no estava en l'obra sinó en el fet d'idear el projecte en sí. S'havia partit d'una intenció artística i una intenció social. Però el resultat social es conclouia més interessant que el resultat artístic, potser perquè aquest últim ja depenia de les qualitats del grup, o potser perquè en aquesta dimensió, teòricament allunyada d'allò artístic, es podia contemplar a distància el procés i els seus beneficis. S'havia hagut de treballar en equip i aprendre a gestionar les diferències a favor del projecte; cercar criteris qualitius comuns per a la documentació; pactar col·lectivament i decidir individualment. Tot semblava indicar que el procés de l'art podia reduir-se al fet de prendre decisions. Decidir si l'art era útil o inútil a la societat. Decidir cada pas del projecte; cada intuïció necessitava la consciència d'ésser acceptada o rebutjada, cada coneixement ca-

lia ésser obviat o assimilat. Decidir també una estructuració que permetés fer entendre un projecte complex amb una exposició oral de temps reduït. Es tractava d'una ponència pública que permetia, a més, veure el progrés dels projectes d'altres estudiants en un espai obert al debat i a la reflexió sobre la viabilitat de les propostes.

L'organització didàctica en sistemes de rúbriques fomentava l'esperit crític i també autocrític que actuava de manera preparatòria a la defensa del projecte i també com a anàlisi posterior en el contingut i en la forma. L'estudiant es feia així partícip de la seva pròpia evolució amb un suport sostingut però també amb l'autonomia que se li exigia i que és el que finalment demana el context professional. Segurament l'àmbit professional de les Belles Arts és un dels que més reclama aquesta autonomia, en el sentit que és l'artista qui sovint ha de procurar l'anticipació d'un projecte i exposar-lo a l'acceptació d'un productor, ja es tracti d'obres individuals o en equip. O bé ha d'haver elaborat un criteri propi i argumentat si el seu terreny és el de la gestió o la docència artística. La construcció del projecte d'aprenentatge-servei aconseguia, en aquest sentit, posar l'estudiant en situació perquè li permetia conèixer millor el seu entorn, la seva disciplina i el context universitari. En definitiva, se'l situava per aprendre a construir la pròpia realitat des de l'art i a fer plantejaments com a individu en societat.

## Bibliografia

- Bales, W. D. i Mears, D. P. (2008). *Inmate Social Ties and the Transition to Society: Does Visitation Reduce Recidivism?*. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(3), 287-321.
- Baumann, Z. (2004). *Identity: conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: MPG Books.
- Capdevila, M. i Ferrer, M. (2009). *Taxa de reincidència penitenciària 2008*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://www.gencat.cat/justicia/ceife>.
- Chapin, J. R. (1998). Is service learning a good idea? Data from the National Longitudinal Study of 1988. *The Social Studies*, 89(5), 205-211.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Exley, R. J. (2004). A Critique of the Civic Engagement Model. In B. Speck y S. Hoppe (Eds.). *Service-Learning: History, Theory, and Issues* (pp. 85-97). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y Verdad*. Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. i Formiguera, P. (1988). *Fauna Secreta* (Exposició fotogràfica, 18 juny – 9 agost). New York: MOMA.
- Fox Talbot, W. H. (2014). *El lápiz de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Casimiro.



- Goldblatt, D. (2011). *Ex Offenders at the Scene of Crime*. Galería Elba Benítez. En col.laboració amb Goodman Gallery. Recuperat de [http://artforum.com/uploads/guide.001/id30920/press\\_release.pdf](http://artforum.com/uploads/guide.001/id30920/press_release.pdf)
- Fundación Integra. (2010). *25 Retratos Iguales*. Recuperat de <http://fundacionintegra.org/upload/media/Exposici%C3%B3n.pdf>
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S. H. Billing y A. S. Waterman (Eds.). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13-33). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez-Odria, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación.
- Mulet, X. (2014). *Sèries. Mr. Ardan: Gran viajero del siglo XIX*. Recuperat de <http://www.xaviermulet.com/series/m-ardan-gran-viajero-del-siglo-xix/>
- National Youth Leadership Council. (2009). *The K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Minnesota: National Youth Leadership Council. Recuperat de <http://www.nylc.org/k-12-service-learning-standards-quality-practice>
- Núñez, C. (2012). *Prisoners Self-Portrait Project*. Recuperat de <http://selfportrait-experience.com/blog/2013/10/4/prisoners-self-portraitprojects>
- Puig, J. M. i Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Service Learning 2000 Center at Stanford University. (1998). *Seven Elements of High Quality Service-Learning*. Stanford: Stanford University.  
Recuperat de <https://studentaffairs.stanford.edu/haas/students/service-learning>
- Smink, J. i Duckenfield, M. (1998). *Action research an evaluation. Guide book for teachers: Making the Case for Service-Learning*. Sant Paul, M. N.: NYLC.
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C., Hernaiz, I., Tapia, M. N. i Rial, S. (2006). *Educación solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vallvé, L. (2014). *Com fer ApS a través de les arts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei.
- Wade, R. C. (1997). Community Service Learning and the Social Studies Curriculum: Challenge to effective practice. *The Social Studies*, 88(5), 197-202.
- Wittgenstein, L. (2000). *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid: Alianza.
- Žižek, S. (2006). Presentació. En S. Finnes (Dir.), *The Pervert's Guide to Cinema* [Enregistrament video, 1 DVD:150 min.]. San Francisco: Mischief Films, Amoeba Film.