

# La vida en un bloc: context i identitat en els adolescents des de l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica

Sílvia Bursat Burillo\*

## Resum

El present article reflexiona sobre la connexió entre l'escola i l'entorn on viuen i es comuniquen els adolescents d'avui. Un entorn ple de referències visuals on el llenguatge plàstic i gràfic té un lloc preeminent en la vida social i cultural. Expressar, interpretar i descriure significats a través d'imatges és una constant en les formes de relació dels joves actuals; els seus interessos i desigs hi són representats mitjançant signes, símbols i codis visuals en un procés de construcció de la pròpia identitat i de la del grup d'iguals. Preparar individus implicats i participatius en la societat és tasca de l'escola, tot i que, de vegades, aquesta s'allunya de la realitat i segueix repetint esquemes lineals i tancats. Des de l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica es presenta una experiència que es va dur a terme en aules de secundària i que permet reflexionar sobre la relació entre l'ensenyament, el context sociocultural i els interessos dels alumnes, dins de la cultura visual.

## Paraules clau

cultura visual, identitat, adolescents, aprenentatge, Educació Visual i Plàstica, comunicació

Recepció de l'original: 30 d'abril de 2008

Acceptació de l'article: 29 de maig de 2008

*«El projecte és una irrealitat a la que dono el control del meu comportament. Aquesta irrealitat és sovint fragmentària, confusa i minúscula, capaç, tot i així, d'activar i dirigir l'acció, proposant-li una fita».* José Antonio Marina. *Teoría de la inteligencia creadora*, 2005

## Cultura, cultura visual, pensament i aprenentatge: una relació des de l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica a secundària

Fa temps que sentim l'expressió «vivim en un món ple de referències visuals», tot i que alguns, encara, no són conscients de la importància de la imatge en el context que ens envolta. Aquesta afirmació neix de la situació real de les nostres aules de secundària on l'Educació Visual i Plàstica segueix sent, llevat de comptades excepcions, aquell espai de lliure expressió o de mostra del virtuosisme tècnic davant d'un model que s'ha de representar de manera mimètica.

L'escola ha d'estar connectada amb la realitat, amb l'entorn. Les disciplines, les assignatures i els diferents àmbits de l'educació no poden ignorar els diversos elements i aspectes que contribueixen a formar una cultura, en una societat on l'alumne s'ha d'integrar com un individu participatiu i compromès amb el seu temps. L'Educació Visual i Plàstica ofereix un *ambient* per poder descriure, interpretar i transformar els diferents significats que ens aporta la cultura visual. Daniele Barbieri afir-

(\*) Llicenciada en Belles Arts. Professora del Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica – Comunicació Audiovisual, de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Actualment, la seva línia d'investigació es centra en l'estudi del fenomen de la comunicació entre els adolescents a través dels fotoblogs. Adreça electrònica: sbursat@ub.edu

ma que els llenguatges no són sols instruments amb els que comuniquem el que pretenem sinó que, sobretot, són els ambients on vivim i que en bona part determinen el que volem, a més del que podem comunicar (Barbieri, 1998, p. 11).

Els éssers humans intentem donar sentit a les experiències que vivim a través d'un procés de construcció mitjançant un llenguatge que puguem entendre nosaltres mateixos i els altres. Un llenguatge que pot ser oral, textual, corporal o visual. Els nens i nenes d'avui codifiquen i descodifiquen, contínuament, missatges visuals però aquests, de vegades, no són diàfans i explícits. Així, és necessària una alfabetització de la cultura visual. Aprenem a parlar abans que a llegir i aprenem a *mirar* abans de saber *veure*, en un procés de maduració.

*Veure* és percebre i pot ser el desencadenant de qüestionar, afirmar, interpretar, relacionar, recordar, investigar, incitar i... *pensar*. Bruner parla de la qüestió de com pot construir-se una ciència del que és mental entorn al concepte de significat i als processos que es creen i es negocien dintre d'una comunitat (Bruner, 2002, p. 106). El psicòleg nord-americà creu que s'està produint una *revolució contextual*. Dintre de la interacció que s'ocasiona entre l'individu i el seu context, es percep com aquest influeix a les nostres idees sobre el coneixement i en com l'adquirim. Fa referència a autors com Pea o Perkins i explica que el coneixement d'una persona no està simplement en el seu cap sinó que també hi és a les anotacions, als llibres subratllats, als manuals que hem après a consultar, a la informació que hem rebut de l'ordinador, en els amics a qui podem recórrer i així successivament. Actualment, gran part dels significats que construïm es generen a partir de referències, signes, codis visuals i imatges en general que formen part d'una cultura i, més específicament, d'una cultura visual. Com diu Arnheim, *veure és comprendre* (Arnheim, 2002, p. 62).

La cultura visual ens proporciona *eines* per organitzar el pensament. Va ser el psicòleg rus Vigotski que va utilitzar el terme *eina* dins d'aquesta idea d'interaccionar amb l'entorn per construir reflexions significatives. Ell creia que els processos mentals d'ordre superior es desenvolupen a través de les eines que ofereix la cultura, en un procés de socialització. Vigotski considerava el llenguatge com una eina per permetre el desenvolupament del coneixement a través de la cultura i pensava que l'aprenentatge és una forma de culturització. Avui, aquest aprenentatge cultural ens ve «d'eines» com el cinema, la publicitat, la moda, el còmic, la il·lustració, la televisió, l'art en general, Internet... Tots amb un denominador comú: la visualitat.

Un dels principals autors a fer aportacions a la comprensió del desenvolupament artístic va ser Howard Gardner, que explica l'habilitat artística com una activitat de la ment que empra i transforma diverses classes de símbols. Per tant, serà necessari que si l'individu vol participar de manera significativa en la percepció artística, hauria d'aprendre a descodificar els diferents elements simbòlics presents en la seva cultura. Tanmateix, els que vulguin participar de la creació artística també hauran d'aprendre a manipular les diverses formes de la seva cultura (Gardner, 1997, p. 30).

Aquesta idea de relacionar l'habilitat artística amb els símbols que crea una cultura des de les dues vessants, la recepció i la creació, justifica que des de l'escola s'ensenyi a l'alumne el paper evocador de les imatges, des de les variades perspectives que les conformen. L'aprenentatge de l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica no pot girar la mirada al món visual que ens envolta. Ha de donar més importància a tots els proces-

sos que no són resultats «tangibles» i que, paradoxalment (ja que parlem de visualitat), no es veuen però hi són. És precisament en el procés de realització d'una proposta on es genera tot l'aprenentatge; en conseqüència, els objectius no poden ser solament els que atenen valors de tècnica i procediment sinó que han de treballar també reflexions de caire conceptual que justifiquin la proposta. Aquesta afirmació ens aboca a una pregunta: què vol dir l'expressió *reflexions de caire conceptual*?

Treballar conceptes és reflexionar sobre idees, judicis, nocions, opinions, pensaments i consideracions vàries. L'aprenentatge del llenguatge plàstic i visual no és als currículums sinó a la vida quotidiana. La cultura visual aporta tot un seguit d'exemples de mostra dels conceptes esmentats. Estudiar els mecanismes de generació, transmissió i interpretació dels diversos elements de la cultura visual és obtenir recursos per aplicar en les diferents propostes. Kerry Freedman contesta a la pregunta de *quin és el camp de l'educació artística* dient que és l'àmbit de pensament dins del qual existeix la pràctica que té a veure amb *el què, per què i com* arribem a tenir coneixement sobre la cultura visual (Freedman, 2006, p. 33).

Des d'aquesta perspectiva, allunyada d'una visió conductista i tancada, ens preguntem com encara l'ensenyament i aprenentatge de les arts visuals segueix una via basada en premisses centrades en l'elaboració de l'objecte-artefacte, sense donar massa importància a l'espai del procés, a l'espai de la reflexió. En molts casos, encara «som» entre les *taxonomies* de Bloom. Benjamin Bloom va publicar el 1956 *La taxonomia dels objectius educatius* on fixava tres àmbits, el cognitiu, l'afectiu i el psicomotor, però no establia relacions entre ells, de tal manera que el primer s'associa a un pensament discursiu o matemàtic per resoldre problemes que contrasta amb els altres dos. Davant d'aquesta afirmació ens preguntem: en quin àmbit està situada, a les escoles, concretament a secundària, i des d'una visió de la societat, l'assignatura de visual i plàstica? Malauradament, la plàstica no es relaciona massa amb el coneixement; és més aviat un espai de lleure que es centra més en el *fer* que no pas en el *perquè*.

Després de considerar aquest *estat de la qüestió*, el present treball vol mostrar un projecte *viscut* en quatre aules, de 3r i 4t curs de secundària, de l'Escola Sagrat Cor de Santa Coloma de Gramenet.

## **Com es comuniquen visualment els adolescents del món d'avui?** **Justificació del projecte**

L'adolescència és una etapa plena de canvis i desequilibris a nivell físic i emocional. És un període d'afirmacions oscil·lants, d'inseguretats i contradiccions. El professor davant d'aquesta situació ha de cercar mecanismes d'ensenyament-aprenentatge per tal d'afavorir la seqüència de continguts o temes que vol dur a terme, de tal manera que l'alumne assolixi un aprenentatge significatiu.

Dins d'aquesta dinàmica de trobar el «com» més adient, es va pensar en la possibilitat de cercar un tema que, realment, captivés l'alumne. No hi ha res que motivi més els adolescents que considerar-los els protagonistes de qualsevol situació. Així, el primer punt de referència per acotar el projecte va ser cercar quins mitjans, espais o situacions triaven per comunicar-se i expressar-se de manera gràfica i visual en la seva vida quotidiana. Ens vam fixar en la seva manera de vestir, en general: els dibuixos i rètols de

llibretes, d'agendes, de carpetes i de motxilles, els grafitis, els piercings, els tatuatges..., tot són formes d'expressió que es poden situar en el marc de la comunicació visual. Amb aquestes manifestacions l'adolescent va creant la seva identitat i es reafirma com a subjecte que forma part d'un grup, d'un grup *d'iguals*. Que l'adolescent pertanyi a un grup d'iguals suposa que es pot identificar amb un estil definit com la manifestació simbòlica de «la seva cultura», expressada en un conjunt més o menys coherent d'elements materials i immaterials. L'estil constitueix una jerarquització d'elements culturals definits en textos, artefactes i rituals, i destaca, entre d'altres, l'estètica i les produccions culturals. La influència directa que els adolescents reben dels mitjans audiovisuals, de la cultura visual, és transformada, reinterpretada o descrita en les formes d'expressió abans esmentades (Feixa, 2006, p. 118).

Dins d'aquest paradigma, és important esmentar un fet que converteix els joves d'avui en força més participatius de la cultura visual. Aquest fet consisteix en pertànyer a la generació *after computer*<sup>1</sup>. Sabem que els adolescents, en l'actualitat, tenen accés a la informació ràpida des dels mitjans de comunicació i, especialment, des d'Internet. Aquest context permet als nois i noies crear signes d'identitat a través d'espais com *el messenger* o els fotoblogs. Les citades formes de comunicació les utilitzen de manera rutinària i recurrent en la seva vida quotidiana, de tal manera que *no formen part de la seva vida, sinó que són una forma de vida*. La comunicació a través del messenger o els fotoblogs els facilita el relat compartit d'emocions, pors, inquietuds, gustos i pensaments visualitzats en la pantalla. Sí, visualitzats perquè la imatge té una gran importància en aquest tipus d'interaccions. Fins i tot podem considerar *els textos que intercanvien com a imatges*.

I, per què el text es converteix en imatge? Es respon a aquesta pregunta dient que és tal la peculiaritat a l'hora de formalitzar-lo que les paraules i frases es veuen com a formes abans de llegir-les. *El missatge no està sols en què es llegeix sinó en la seva formalització*. Les faltes ortogràfiques intencionades, les lletres reiterades, la utilització de signes per visualitzar emoticons, els grafismes fets amb el teclat per crear formes i figures, etc. creen *una imatge del text*. Hi ha una intenció estètica i decorativa en la realització d'aquests textos per tal d'emfatitzar els seus missatges i crear una identitat grupal.

La imatge s'ha convertit per a l'adolescent en un referent immediat, simbòlic i connotatiu. Els joves d'avui reben i generen missatges visuals de manera desimbolta i decidida, ja que han nascut en un entorn influït per les indústries culturals i els mitjans audiovisuals. No fa falta ensenyar a la majoria de joves actuals com funciona qualsevol eina relacionada amb la informàtica, un medi clarament visual.

---

(1) Carles Feixa explica que mentre abans la bretxa generacional venia marcada per grans esdeveniments històrics o per ruptures musicals, ara pot parlar-se de la generació bc (*before computer*) i ac (*after computer*) (Feixa, 2006, p. 57).

Fer èmfasi en la visualitat no vol dir que atenguem només a qüestions de forma o disseny. La vella dicotomia entre forma i contingut en el tema que ens ocupa és obsoleta. Com diu Donis A. Dondis:

«...en la comunicació visual el contenido nunca está separado de la forma. Cambia sutilmente de un medio a otro, de un formato a otro, adaptándose a las circunstancias de cada cual [...]. Un mensaje se compone con un fin: decir, expresar, explicar, dirigir, instigar, aceptar. Para alcanzar ese fin se hacen determinadas elecciones que persiguen reforzar y fortalecer las intenciones expresivas, a fin de conseguir un control máximo de la respuesta.» (Dondis, 2006, p. 123).

Traduir les imatges a paraules, per exemple, és difícil, però de vegades és impossible perquè, siguin icòniques, simbòliques o narratives, el seu significat mai es implícit sinó consensuat per una cultura, per un àmbit. La cultura visual podria formar part del que Csikszentmihalyi anomena, quan parla de coneixement simbòlic, *informació extrasomàtica* transmesa en camps separats. Cada camp presenta un món aïllat amb les seves regles i fa traspasar les fronteres de la biologia i penetrar en l'evolució cultural (Csikszentmihalyi, 2004, p. 56).

Si una cultura, entesa en tota la seva amplitud, disposa de diferents llenguatges per reflexionar, narrar, connotar, debatre, descriure, instigar, negar, estimar, rebutjar i mil i un verbs més és perquè els «necessita». La construcció de significats és operativa des de diversos llenguatges i formes d'expressió. Roland Barthes anomena l'objecte de significat *unitat o síntesi significativa*:

«Por lo tanto, en adelante entenderemos por lenguaje, discurso, habla, etc., toda unidad o síntesis significativa, sea verbal o visual; para nosotros una fotografía será un habla de la misma manera que un artículo de periódico. Hasta los objetos podrán transformarse en habla siempre que signifiquen algo.» (Barthes, 2005, p. 166)

Com a síntesi i prefaci de la descripció del projecte, direm que l'adolescència és una etapa d'inestabilitat emocional i que en l'escola el professor ha de trobar metodologies per captivar l'alumne per tal que l'aprenentatge sigui significatiu. En el cas que ens ocupa vam reflexionar sobre les maneres de comunicar-se i expressar-se a partir de mitjans visuals. Vam estudiar les manifestacions gràfiques dels objectes d'ús quotidià que portaven a l'escola i els espais d'Internet com el messenger i els fotoblogs. En totes aquestes expressions visuals existeix una intenció estètica i decorativa, fins i tot en els missatges purament textuals. Les diverses formes de representació de significats de textos i imatges adopten formes singulars i pròpies d'un grup, d'una edat, d'una etapa. La creació d'aquestes «formes de comunicació» de manera individual era, i és, un procés de construcció del *jo*, de la identitat.

El següent pas va ser reflexionar sobre tota aquesta informació que girava entorn a la pregunta, *com es comuniquen i expressen visualment els nostres adolescents?*, i relacionar-la amb una proposta didàctica des de l'àrea d'Educació Visual i Plàstica. La idea va ser difícil de verbalitzar perquè no era una activitat on es treballava el dibuix, el color o el volum de manera explícita; es treballava *la imatge com a concepte*. Tot i així, es va solucionar amb una frase: «*Crea un bloc que parli de tu, tal com ho fas habitualment...*».

## Reflexionar sobre el «jo» en la cultura visual. Descripción, objetivos i intencions de «Crea un bloc que parli de tu, tal com ho fas habitualment...»

Entenim per bloc una llibreta, un dossier, un grapat de fulls, un diari...; però la tria de la paraula *bloc* no va ser atzarosa. Era semblant en la seva escriptura i igual en la seva pronunciació a la de *blog*. Un *blog* és una forma de comunicació d'Internet on existeix un protagonista que inicia i defineix el caràcter comunicatiu que es vol establir; és un fòrum d'opinió, debat, d'expressió de sentiments o idees. Els nois i les noies coneixien perfectament que és un *blog*. Així trobàvem un punt interessant en aquest intent de captivar l'atenció de l'adolescent per tractar-se d'un mitjà que els agrada i que empren.

La descripció del projecte es va centrar en la subjectivitat dels alumnes; a partir d'un bloc havien d'explicar coses sobre els seus interessos, què els agrada, les seves relacions, la seva història... No es va fer referència explícita a la manera de fer-ho, a l'*objecte*. Tampoc es va explicar que podien utilitzar fotografies, fer dibuixos, textos escrits... La consigna, únicament, va ser «Crea un bloc que parli de tu, tal com ho fas habitualment...»

Estava clar que els alumnes ja tenien un marc de referència, era una proposta des de l'Educació Visual i Plàstica però no es volia fer insistència en cap aspecte formal, perquè la intenció era que ells mateixos s'adonessin de la manera que utilitzen, habitualment, de manera quotidiana, les fotografies, les il·lustracions, les etiquetes de marques, com creen grafismes amb intencions simbòliques, com estableixen connotacions de significat críptic per a qui ja ha deixat de ser adolescent... en definitiva que veiessin la importància que té la imatge en les seves vides.

Un altre aspecte, anteriorment esmentat, era que l'adolescent es sentís *protagonista* de la proposta. Parlar d'un mateix significa reflexionar sobre les múltiples representacions i rols que empren en les nostres interaccions amb l'entorn per arribar a un *autoconcepte*. És cert que pensar sobre el *jo*, «desvestir-se», i cercar formes de representació gràfica (text i imatge) per assolir el treball era, d'una banda, una manera de conscienciar l'alumne sobre les estratègies i recursos del llenguatge visual i plàstic i, de l'altra, molt diferent, sense pensar en termes psicològics, no deixava de ser una construcció i reafirmació de la pròpia identitat. L'aproximació a les diferents formes d'expressió, a través del bloc, suposava per a cada adolescent interpretar els «significats interiors» amb els recursos del llenguatge visual. Per al protagonista, la proposta era una forma de comunicació a l'espera de nous significats per part dels *altres*.

El projecte que ens ocupa no era, pròpiament, un diari en la seva definició tancada perquè no seguia una seqüència de dates que encapçalés els escrits del dia a dia, però sí que era una narrativa construïda de manera diferent en cada cas. La narrativa entesa com instrument mental per tal d'adquirir significat. Altrament, el projecte no era «íntim», però sí tenia molts ingredients d'intimitat; la intimitat entesa com l'exploració dels pensaments i els sentiments, les idees, els gustos... Àngel Serra associa el diari íntim de l'adolescència a un discurs autonarratiu que dona sentit a les vivències quotidianes:

«La conducta humana es pot concebre com un text potencial esperant significat cultural, atès que som un efecte del llenguatge. El desenvolupament d'un mateix és significativament influenciat pel llenguatge, sigui llenguatge parlat, escrit o d'altres llenguatges [...] És a través del diàleg intern, d'un discurs autonarrat, que assolim significat a les nostres experiències [...] Som una construcció narrativa i aquesta suposa un esquema a través del qual donem sentit a l'activitat personal i a la nostra experiència de temporalitat (Polkinghorne, 1998)» (Serra, 2007, p.118).

L'assoliment del significat es produeix quan interpretem els diversos missatges parlats, escrits, gestuals o visuals del nostre entorn que ens captiven. Escriure totes aquelles coses que passen i no passen, que ens fan viure diferents estats d'ànim i situacions, és reflexionar sobre un mateix i sobre els altres. *Escriure des de la imatge i amb imatges* també és una forma de narració. El projecte s'havia de formalitzar en un bloc que parlés d'allò que l'alumne *volgués parlar*. Pot semblar una frase tan explicativa com críptica, però és la síntesi de la proposta. L'objectiu era que l'alumne fos conscient de la influència de la imatge dins la seva vida quotidiana. Haver de crear un *objecte*, entès des del significat que li dona Barthes, envers la proposta «*Crea un bloc que parli de tu, tal com ho fas habitualment...*» implicava la reflexió sobre les seves accions i forma de vida; ser sensible a les influències, als petits detalls, a les relacions, a les formes d'expressar-se i comunicar-se.

Pensar sobre un mateix i la seva interacció amb l'entorn va encaminar-se envers un projecte artístic. Aproximar-se a l'art des del *concepte* i l'acció com a objectiu principal i no des de la forma de representació (objecte-artefacte) és una altra vessant de l'expressió artística implicada amb la contemporaneïtat. L'obra està en el procés, en el trajecte del projecte, en les coses que van passant mentre es fa l'obra, en la implicació en la mateixa i no tan sols en el resultat formal final.

D'aquesta manera, l'alumne tenia dos reptes: desenvolupar una experiència artística i reflexionar sobre la relació d'un mateix amb l'entorn a través del llenguatge visual, en sincronia amb l'actualitat, amb el present. Un projecte amb intencions tan amples i desdibuixades no semblava que fos fàcil d'assolir. En el sistema d'ensenyament actual, la majoria d'alumnes i professors estan acostumats a seguir una línia deductiva on existeix una solució a la qual cal arribar; no hi ha sorpresa perquè la descoberta ja està feta, només s'ha de repetir, de copiar. Massa sovint es segueix un sistema lineal a partir d'activitats de llibre de text, fotocòpies o propostes de virtuosisme tècnic. En aquest projecte, apostàvem per trencar maneres de veure la plàstica envers un coneixement sense compartiments, més interdisciplinari. Ens hi havíem d'arriscar tant els docents com els alumnes, perquè propostes d'aquest tipus signifiquen tenir implicació, ganes i predisposició per ambdues parts, ja que dista molt de ser un plantejament mecànic i pautat.

Què li pot aportar al noi o noia, d'avui en dia, copiar una natura morta d'una làmina? Al que tingui destresa i habilitat pot fer-li passar una estona entretinguda (o avorrit-se sobiranament), però res més. L'activitat visual i plàstica no persegueix aquest objectiu, això seria una activitat manual, una manualitat. L'activitat artística ha de qüestionar-se el *per què* de l'obra, la seva *estètica*. L'estètica entesa com l'assoliment d'un procés cognitiu a través de l'acte de percebre, a través dels sentits. Eulàlia Collell demont diferencia dos aspectes de l'educació estètica:

«És a dir, l'educació estètica englobaria dos aspectes diferenciats, tot donant lloc a dues línies d'investigació que, evidentment i com veurem estan interrelacionades. La que se centra a promoure, potenciar i desenvolupar la sensibilitat i la que prioritza la reflexió sobre la manera de produir-se l'assimilació de continguts. [...] L'experiència del sensible és educar des del sentir i per al sentir.

L'experiència del sensible és, en conseqüència, l'arrel de la pedagogia estètica. [...] L'experiència estètica és, essencialment, un procés cognitiu intern provocat per una assimilació perceptiva i sensual d'una realitat viscuda a través dels sentits.» (Colleldemont, 2002, p. 111).

Colleldemont propugna dues línies d'investigació: la que incita a l'*acció* de ser sensible i la que *reflexiona* sobre l'experiència. A partir d'aquí podem introduir un altre terme: el de *bellesa*. L'experiència sensible no té sempre un lligam amb la bellesa; la relació entre la dimensió estètica i el que és bell no sempre és unívoca; una no és conseqüència de l'altre. La finalitat de l'art no és sempre la de representar la bellesa (d'altra banda concepte força subjectiu), no ha d'anar a la recerca de la representació bonica i estereotipada. L'art pot ser reivindicatiu, repugnant, inexplicable, insultant i fastigós, tot depèn d'allò que l'artista vulgui expressar o d'allò que el receptor vulgui o pugui entendre. Potser, la *indefinició* és la més acurada de les possibles definicions de l'art. Per tant, podríem dir que la sensibilitat i la cognició són dos conceptes diferents que desdibuixen les seves fronteres quan es parla d'art.

Si l'art es vol comprendre, prèviament s'ha d'ensenyar. *Ensenyar art* no és fer sessions d'estils, tendències i autors, sinó educar la sensibilitat envers *una situació*. Es parla de *situació* perquè la qüestió és insistir no tant en *què* es veu sinó en *com* es veu. Arthur Efland exposa que és lamentable que alguns estudiants arribin a l'edat adulta sense ser capaços d'entendre allò que veuen a les obres d'art. Tal afirmació la connecta amb la idea de pensar que els individus poden desenvolupar la seva capacitat de pensament de forma més completa si amplien la comprensió de l'art i la de les idees que apareixen en el seu estudi (Efland, 2004, p. 21).

La màxima del projecte no era fer un àlbum bonic ple de filigranes sense cap sentit; la intenció era que el seu *jo* es veiés reflectit en les variades intervencions i decisions gràfiques. Per aquest motiu no es va donar cap pauta de tipus formal; la verdadera essència de la proposta requeia en els dubtes i les decisions que es durien a terme en el temps. L'aprenentatge radicava en la descoberta. La qüestió era incentivar l'alumne des dels seus interessos i realitats quotidianes. Des de la reflexió i no des de la mera producció.

### **Intercanviar, relacionar-se i expressar-se en el temps a través del llenguatge visual és construir la identitat. Com es va desenvolupar el projecte? Estructura i continguts a partir d'una metodologia**

L'experiència es va desenvolupar en sis sessions d'una hora. No va ser difícil que els alumnes entenguessin el projecte, de fet, el van agafar amb moltes ganes i com una nova experiència que transgredia les maneres de treballar a l'escola. La proposta significava integrar en un treball les diferents formes visuals que els acompanyaven en els seus espais lúdics i de lleure. La frase «*tal com ho fas habitualment*» va ser la que va obrir el debat i l'explicació dels objectius que es volien assolir amb el treball. Els nois i les noies van associar, de manera ràpida, la citada frase amb les seves agendes, motxilles, llibres o la pròpia indumentària decorats o *intervinguts* per ells mateixos. No obstant, no va haver-hi cap introducció teòrica a priori; els comentaris es deixarien per al final dels treballs.

Si fem una descripció de les diferents propostes, podem establir alguns punts comuns, temes, en la seva estructura interna, que corresponen als seus interessos,



personalitat i influències de l'entorn visual. Per exemple, a la majoria de treballs apareixia la història de la seva vida: fotografies de quan eren petits, sols o amb aquelles persones que estimen, amb comentaris descrivint les diferents escenes. En referència a les persones estimades, el noi o noia de qui estaven enamorats, tenia un apartat especial, on intervenien tot tipus de grafismes estereotipats com els dibuixos i adhesius de cors, ninots, petons simbolitzats amb llavis, etc. Les sèries i programes de televisió favorits eren un altre tema força tractat en la majoria de blocs; d'aquí se'n derivava l'admiració per l'actor o l'actriu que estimaven de manera platònica o que volien imitar. Les etiquetes de marques de roba, l'entrada d'un concert molt esperat o la presentació d'un objecte amb un valor especial eren imatges redundants. Tanmateix, afeccions com els videojocs, dibuixar *manga*, el futbol o el ball es reflectien de manera gràfica. En aquests casos les imatges funcionaven com connotacions de situacions viscudes que narraven de manera sintètica una història.

Les temàtiques eren històries reals o desitjades, com és el cas d'una alumna que mostrava fotos dels seus pares quan encara no s'havien separat. Aquest component *sentimental* és el que ens fa entendre el projecte més enllà d'un pur recull de textos, dibuixos i imatges. No pel fet de ser *sentimental* sinó per expressar a través d'aquest suport com li agradaria que fos la realitat. Tanmateix, quan l'adolescent dedica pàgines a aquell actor que és el seu amor platònic amb imatges i lletres decorades amb fantasies de línies i colors, tampoc descriu una situació sinó que està descobrint l'enamorament. Explicar-se amb imatges no sols significa comunicar-se i expressar-se a través d'un llenguatge visual sinó treballar una estructura narrativa o discursiva per tal d'atorgar-li significat. Els joves d'avui estan acostumats a desxifrar significats a partir de referències visuals, però, moltes vegades, no són conscients d'aquest fet. Haver de construir un projecte d'aquestes característiques els va ajudar a reflexionar sobre el valor de la imatge per se, com la utilitzen en les seves vides i com les reben des del seu entorn immediat.

D'altra banda, explicar coses als altres sobre un mateix a través d'un bloc significa entrar en un procés de construcció de la pròpia identitat. West i Turner afirmen que és a partir de les converses que establim amb els altres que adquirim una millor idea del nostre jo:

«Llegar al significado es algo instrumental en nuestras vidas. No podremos ir demasiado lejos en nuestras conversaciones a menos que comprendamos los mensajes de los demás y los demás comprendan los nuestros. El proceso de fabricación de significado consiste en comprender los mensajes. El significado, por otro lado, nos exige que examinemos nuestro propio pensamiento sobre los mensajes y que estemos preparados para examinar la forma en la que los demás interpretan nuestro mensaje. Luego, a través de nuestras conversaciones con los demás adquirimos una idea mejor de nuestro Yo y una comprensión más clara de los mensajes que nosotros y los demás emitimos y recibimos.» (West i Turner, 2005, p. 77).

Els alumnes formalitzaven les converses de les que parlen els esmentats autors a través d'elements visuals. La frase «*tal com ho fas habitualment*» no va ser només un referent per estructurar i pensar la forma del bloc sinó que va haver-hi una inferència pel que es refereix a la conducta de l'alumne davant el projecte. Habitualment, les dedicatòries en objectes d'ús quotidià o regals de fotos i dibuixos que l'adolescent fa als seus amics són una manera de reafirmar l'amistat i la camaraderia en el grup. Així, aquest *tarannà* també es va traslladar a l'experiència quan l'alumne feia intervenir els amics en el seu bloc.

De fet, el *bloc* es va convertir en una mena de *blog*. Les intervencions que feien en els papers tenien influència directa en el seu plantejament formal i conceptual de mitjans d'Internet com els fotoblogs. El fotoblog, com hem dit, és una forma de comunicació en la xarxa on existeix un protagonista que *penja* una imatge que simbolitza, descriu o expressa el missatge que es vol comunicar i que serveix d'inici als futurs comentaris d'amics o coneguts. El text i la imatge són formes visuals que actuen com a eines comunicatives amb una marcada intenció estètica i decorativa. Aquesta forma de comunicació la van traslladar al projecte de l'aula perquè és un projecte *que duen a terme cada dia, en la seva vida quotidiana, quan es connecten a l'ordinador*. Els adolescents d'avui es comuniquen, en gran manera, de forma visual i aquesta no és només una presentació del contingut sinó que és el propi significat. Josep Català diu que les noves tecnologies no utilitzen només imatges per una qüestió de disseny, sinó perquè funcionen millor que el text com a interfície, i aquesta és, a més d'un instrument tecnològic, un model mental de la realitat contemporània (Català, 2005, p. 84).

Al professor li costa copsar l'atenció de l'alumne cada vegada més i, potser, té a veure el fet que hi ha una asincronia entre la linealitat i estructura de les explicacions del docent i la manera que el discent està acostumat a rebre informació del món immediat que l'envolta. És una afirmació arriscada i no comprovada, purament intuïtiva, però, val a dir que gran part del temps, no només de lleure sinó també d'estudi, que emprava l'adolescent és davant de l'ordinador. Quan es fa recerca d'informació a través de la xarxa, la metodologia no és la mateixa que quan es va a buscar llibres a la biblioteca. El món virtual ofereix el que s'anomena un aprenentatge *hipertextual*, un aprenentatge indefinit on les fronteres entre el text i la imatge queden desdibuixades. L'ordinador fa pensar d'una altra manera (Baudrillard, 2000).

## **Ensenyar a saber veure per entendre: una tasca de l'escola. Síntesi i conclusions**

L'última part del projecte va consistir en intercanviar idees sobre els diferents blocs. Era el moment de relacionar la teoria amb la praxi. La majoria dels nois i noies ja coneixien com eren els altres blocs; recordem que alguns havien intervingut en el procés dels treballs dels companys. Tot i així, els vam comentar, en petits grups, per tal de treure possibles conclusions entorn a tres preguntes: «què hem fet?», «per què ho hem fet?» i «com ho hem fet?». A la primera pregunta, alguns comentaris eren obvis i poc inspirats del tipus: «*un treball de plàstica*», «*un treball una mica estrany*», «*un àlbum*», i d'altres més implicats i «aplicats» responen: «*parlar amb imatges*», «*fer un diari visual*», «*fer un fotoblog manual*»; de fet, tots tenien raó. El projecte era un treball de plàstica una mica estrany, ja que els alumnes havien de mostrar i expressar interessos personals, gustos i idees, en una assignatura de l'escola, tal com ho feien en el seu dia a dia. La frase «*Crea un bloc que parli de tu, tal com ho fas habitualment...*» va motivar que cadascú reflexionés sobre les seves formes de comunicació i expressió quotidianes. Les paraules *comunicació* i *expressió* busquen, en el cas que estudiem, la complexitat d'altres dos termes que són el *context* i la *identitat*.

Els joves d'avui construeixen el seu *jo* en un context ple de referències visuals que tenen i adopten significats concrets d'acord amb determinades circumstàncies. Per tant, fóra necessari *ajudar* des de l'escola a ser conscients dels significats menys

evidents que aporta la imatge en els diferents espais que formen part de la cultura visual. Donar a conèixer, estudiar i reflexionar sobre *altres formes plàstiques* que s'allunyen de la pintura, l'escultura o el dibuix acadèmic, com el còmic, el cinema, els videoclips, la publicitat o la moda, són també una forma d'aproximar l'alumne, paradoxalment, a les disciplines clàssiques abans esmentades, perquè formalment, en molts casos, no existeixen semblances, però conceptualment totes es generen des de la creativitat, la imaginació i emmarcades en un determinat context sociocultural. Tanmateix, estudiar les diferents formes d'expressió plàstica de la nostra contemporaneïtat significa també recordar i conèixer el passat, perquè no hi ha res que no neixi del no res. D'aquest últim paràgraf deduïm «per què van fer aquest projecte?», la segona pregunta, i es resumeix en despertar els alumnes a ser conscients de la manera com utilitzen la imatge en les seves vides, de com els influeix, de com la reben, d'aprendre a veure com es generen, de la importància que té en el món que els envolta. La imatge entesa en tota la seva extensió.

Pedagògicament, treballar d'acord a interessos i realitats immediates és molt més efectiu que no pas des d'actituds lineals i tancades. Davant d'una proposta, no podem esperar el mateix tipus de reacció-resposta en un jove d'avui que en el de fa vint anys. Si no la podem *esperar*, tampoc no l'haurem de *demanar*; hem de plantejar-nos de manera diferent allò que els alumnes han d'aprendre. Així, haurem d'apropar l'escola a la realitat que viuen els joves d'avui per tal de suscitar-los l'interès i, en conseqüència, aprenentatges més significatius. Bruner explica en el seu llibre *L'educació, porta de la cultura* que un dels principals postulats educatius d'una psicologia cultural és que l'escola no pot considerar-se mai culturalment «autònoma»; el currículum d'una escola no sols tracta les matèries, ja que la matèria suprema de l'escola és la pròpia escola (Bruner, 2000, p. 46). Així, ens preguntem, com s'expressa aquesta *matèria suprema*? Si l'informe Pisa, el programa internacional per l'avaluació dels estudiants, diu que tenim uns estudiants amb baixos rendiments per tal d'assolir diferents competències relacionades amb els àmbits matemàtics o lingüístics, la resposta immediata de les institucions responsables de la rectificació de la situació és ampliar les hores destinades a aquestes matèries, quan el problema no és tant la quantitat de temps emprat en el seu estudi i dedicació sinó l'enfocament o metodologia per assolir els objectius. No creiem que la majoria dels nostres estudiants siguin poc intel·ligents i tampoc que els professors demostrin ineficàcia; més aviat és un problema d'asincronia entre la realitat que viuen els joves en l'exterior i l'escola. Anteriorment comentàvem que no era el mateix cercar informació a Internet que en una biblioteca, són maneres diferents d'arribar al coneixement o a l'aportació d'idees. Hem de reconèixer que els adolescents d'avui fan la gran majoria de connexions amb la realitat a través de la xarxa i aquest fet té una clara influència a l'hora d'estructurar i condensar la informació per convertir-la i interpretar-la com a pensament. Aquesta és una raó més per considerar la imatge com un element imprescindible d'estudi perquè és una part molt important en els processos d'assimilació dels diversos missatges que reben de manera mediàtica.

La resposta a la tercera pregunta que havien de comentar era «Com ho hem fet?». Podem dir que la forma de treball va ser a partir del *joc*, i a aquesta conclusió vam arribar, no sols per l'ambient lúdic que es va crear, sense haver-ho previst, sinó perquè les relacions que es van establir entre els alumnes eren semblants a les que tenien a les seves estones de lleure. Els nois i noies van traslladar gràficament les

diferents formes de comunicació que empen habitualment al seu blog. El joc és una forma d'autocomplaença i entreteniment, però en aquest cas venia determinat per un interès estètic i decoratiu en les seves realitzacions. Aquest interès estètic és una influència clara de la imatge en el nostre entorn mediàtic i cultural, en general. Els diferents tractaments que rep la imatge per part de l'entorn adolescent és una forma més de comunicació, d'expressió, de reafirmar vincles dintre del grup d'amics; com afirma Félix Rodríguez, el joc està estretament vinculat a la bellesa:

«Un punto de referencia inexcusable a la hora de caracterizar la cultura juvenil y adolescente es su orientación hacia el placer y el juego, en contraste con la responsabilidad que domina la cultura adulta [...]. Pero el juego está unido a la belleza como hace tiempo observara Huizinga al referirse a la cualidad profundamente estética del juego, el énfasis estético es central en el estilo de vida de los jóvenes, algo que permea toda su manera de ver las cosas y que encuentra expresión, de modo no siempre transparente, en una constelación de intereses entre los que destaca la música, la indumentaria y el lenguaje.» (Rodríguez, 2002, p. 21).

Va ser un projecte que el claustre de professors va conèixer, no pas per les informacions que en podia rebre a les reunions, sinó per la implicació dels alumnes en estones de lleure o en horaris d'altres assignatures. El bloc va ser present els set dies de la setmana d'aquells nois i noies que feien el *treball de plàstica*, no només durant l'hora setmanal que ocupava la matèria. La proposta va anar més enllà d'un pur entreteniment; s'havia convertit en una experiència on cada persona expressava i comunicava gràficament aquelles coses que la identificaven i caracteritzaven. En el desenvolupament de l'experiència estaven construint la seva *identitat* a través d'imatges; les seves eleccions i decisions en la formalització del propòsit eren una via per parlar d'un mateix als altres i reafirmar-se com a diferent. George H. Mead deia que l'evolució de les societats humanes primitives a les societats civilitzades era deguda a l'alliberació social progressiva de la persona individual i de la seva conducta, però que tot i ser així, fins i tot en les formes més modernes no hi ha cap esperit que funcioni simplement per si mateix, aïllat del procés vital social del qual ha emergit (Mead, 1972, p. 244). Està clar que els alumnes van entendre el projecte de seguida perquè no estaven aïllats de l'entorn visual que caracteritza els nostres dies. Si els joves d'avui viuen en un món que es comunica, en gran part, visualment, per què no els oferim un espai des de l'escola per estudiar, gaudir, interpretar i, en definitiva, reflexionar sobre la cultura visual?

## Referències

- Arnheim, R. (2002) *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza.
- Barbieri, D. (1998) *Los lenguajes del cómic*. Barcelona, Paidós.
- Barthes, R. (2005) *Mitologías*. Madrid, Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (2000) *Pantalla total*. Barcelona, Anagrama.
- Bosch, E. (1998) *El plaer de mirar*. Barcelona, Actar.
- Bruner, J. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- (2002) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Buckingham, D. (2004) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- Burset, S. (2006) «La didàctica de l'Educació Visual i Plàstica. Entre el discurs visual i estètic. La perversió del model». *Temps d'Educació* (Barcelona, Universitat de Barcelona), 30, pp. 273-292.
- Català, J. (2005) *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Collelledmont, E. (2002) *Educació i experiència estètica*. Barcelona, Eumo Editorial.
- Csikszentmihalyi, M. (2004) *La creatividad*. Barcelona, Paidós.
- Dondis, D.A. (2006) *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Efland, A. (2004) *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- Egan, K. (2000) *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de expresión*. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- Feixa, C. (2006) *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona, Ariel.
- Freedman, K. (2006) *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona, Octaedro.
- Gardner, H. (1997) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Paidós.
- Hernández, F. (2007) *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, Octaedro.
- Mead, G.H. (1972) *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez, F. (2002) *Comunicación y cultura juvenil*. Barcelona, Ariel.
- Serra, J. (2007) «La construcció narrativa de la identitat a l'adolescència». *Revista Catalana de Pedagogia* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans), 5, pp. 113-130.
- Walker, J.A.; Chaplin, S. (2002) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Octaedro.
- West, R.; Turner, L. (2005) *Teoría de la comunicación. Análisis y aplicación*. Madrid, McGrawHill.

## *La vida en un bloc: contexto e identidad en los adolescentes desde la asignatura de Educación Visual y Plástica*

**Resumen:** El presente artículo reflexiona sobre la conexión entre la escuela y el entorno donde viven y se comunican los adolescentes de hoy. Un entorno lleno de referencias visuales donde el lenguaje plástico y gráfico tiene un lugar preeminente en la vida social y cultural. Expresar, interpretar y describir significados a través de imágenes es una constante en las formas de relación de los jóvenes actuales; sus intereses y deseos están representados ahí mediante firmas, símbolos y códigos visuales en un proceso de construcción de la propia identidad y de la del grupo de iguales. Preparar individuos implicados y participativos en la sociedad es tarea de la escuela, a pesar de que, a veces, ésta se aleja de la realidad y sigue repitiendo esquemas lineales y cerrados. Desde la asignatura de Educación Visual y Plástica se presenta una experiencia que se va llevar a cabo en aulas de secundaria y que sirve de referencia para reflexionar teóricamente sobre la interrelación entre la enseñanza, el contexto sociocultural y los intereses de los alumnos, dentro de la cultura visual.

**Palabras clave:** cultura visual, identidad, adolescentes, aprendizaje, Educación Visual y Plástica, comunicación

## *La vie dans un bloc : contexte et identité chez les adolescents dans le cadre du cours d'éducation visuelle et plastique*

**Résumé:** Le présent article réfléchit sur la connexion qui existe entre l'école et l'environnement dans lequel vivent et communiquent les adolescents d'aujourd'hui. Il s'agit d'un environnement plein de références visuelles dans lequel le langage plastique et graphique occupe une place prééminente dans la vie sociale et culturelle. Exprimer, interpréter et décrire des signifiés au travers d'images est une constante dans les formes de relation des jeunes actuels ; leurs intérêts et leurs désirs y sont représentés au moyen de signes, de symboles et de codes visuels dans un processus de construction de l'identité propre et de celle du groupe de pairs. Préparer des individus impliqués dans la société et participatifs est la tâche de l'école bien que, parfois, celle-ci s'éloigne de la réalité et continue à répéter des schémas linéaires et fermés. Nous présentons une expérience qui a été menée, dans le cadre d'un cours d'éducation visuelle et plastique de classes du secondaire, et qui sert de référence pour réfléchir d'un point de vue théorique sur l'interrelation qui existe entre l'enseignement, le contexte socioculturel et les intérêts des élèves dans le domaine de la culture visuelle.

**Mots-clés :** culture visuelle, identité, adolescents, apprentissage, éducation visuelle et plastique, communication

## *Life in a Notebook: Context and Identity for Adolescents in the Course Subject 'Visual and Plastic Arts'*

**Abstract:** This article reflects on the connection between school and the wider world in which today's adolescents live and communicate. It is an environment packed with visual references in which the language of plastic and graphic arts hold a prominent place, both in social and cultural life. Expressing, interpreting and describing meaning through images is a constant in the various ways young people relate to one another today: their interests and desires get represented through signs, symbols and visual codes in the construction of individual and peer group identities. Preparing individuals to become involved participants in society is the task of the schools, although the job can sometimes diverge from reality and reproduce old frameworks that are linear and closed-ended. Looking at the course subject "Visual and Plastic Arts", this article examines an experience that was conducted in secondary-school classrooms and it offers a reference point for theoretical considerations of the interrelationship between education, the sociocultural context and student interests within the arena of visual culture.

**Keywords:** visual culture, identity, adolescents, learning, visual and plastic arts, communication