

El negro es el color o ¿para qué dibujan los niños?

Consecuencias de la marea negra del buque Prestige en la conformación social de la identidad a través de la producción y análisis de las imágenes de su población más joven

Marián López Fdz. Cao²
y Gabriela Augustowsky³

Recibido: 25/02/07

Aceptado: 20/03/07

*Dedicado a las niñas y niños de los Colegios de Educación Infantil y Primaria de Palmeira, Ribeira y Muíños, Muxía, futuros constructores de una geografía viva.
(A Santi, Melisa, Maite, Mariña, Jose Antonio, Juan, Sara, Clara, Adriana, Lorena, Ariadna, Belén, Cristian, Alexandra, Elisa, Pablo, Beni, Marina, Ana, Andrés, Daniel, Manuel, Mario, Juan,)*

RESUMEN

Este artículo recoge los resultados de la intervención en dos colegios de la costa gallega en España, tras la catástrofe medioambiental como consecuencia de la marea negra del buque *Prestige*, en noviembre de 2003. Se analizaron, a través de la creación, la percepción y cambios de la identidad personal y social, así como el modo en que el hábitat conforma y transforma la identidad. Esta investigación pone de relieve la utilidad y significación del trabajo artístico ante una situación en la que un acontecimiento, en este caso medioambiental, repercute directamente en la construcción identitaria. El carácter externo del desastre dificulta el reconocimiento personal de pérdida y por tanto la puesta en marcha de mecanismos de reparación-transformación, algo que es posible, sin embargo, a través de la creación.

Palabras clave: Marea negra. Dibujo infantil. Identidad. Creación.

BLACK IS THE COLOR , Or, what for the children draw?

Consequences of the oil slick of the ship *Prestige* on the social identity construction, through the production and analysis of the images drawn by the children of the coast of Galicia, Spain.

ABSTRACT

This paper resumes the results of the intervention in two schools of Galician coast in Spain, soon after de oil slick in November 2003. The perception and the personal and social identity changes were analyzed as well as how the habitat conforms and transforms identity.

Key words: Oil slick. Children drawing. Identity. Creation.

² Universidad Complutense de Madrid

³ Universidad de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

En noviembre de 2003 el buque *Prestige* se hundió frente a las costas gallegas derramando grandes cantidades de petróleo y produciendo un desastre medioambiental -de consecuencias todavía por valorar cuatro años después-. En esas fechas, mientras se producía la tragedia y en los meses posteriores al naufragio, con el petróleo inundando un litoral vivo y convirtiéndolo en un cementerio de alquitrán, sentimos la obligación profesional y personal de colaborar, de conocer la forma en que se estaba trabajando con los más pequeños en los centros educativos más afectados, y cómo las niñas y los niños estaban viviendo la destrucción de su espacio de vida. A partir de ese momento nos pusimos en contacto con distintos colegios de la costa gallega y con las instituciones que pudiesen financiar un trabajo de intervención para transitar la crisis en relación con la identidad de los niños y niñas a través de la creación.

En un principio el proyecto incluía a diez colegios, un equipo de diez personas que acompañarían los trabajos en colaboración con los maestros implicados, y diversas actividades entre las que se incluía la fotografía del entorno por parte del alumnado, la construcción de cajas metáfora, la realización de videos y documentales en los cursos más elevados, además del trabajo que ahora presentamos. Al negarnos la institución estatal la ayuda solicitada, decidimos continuar adelante el proyecto, contando sólo con nuestro propio esfuerzo y el entusiasmo de los centros implicados. Fue necesario sin embargo, reducir el equipo, las actividades, y el número de centros implicados. Este que presentamos, es parte del resultado.

LA IDENTIDAD

Dentro de la construcción de la identidad, el espacio que se habita se convierte en un elemento detonante y configurador de la misma. La identidad relacional (ver Hernando, 2002, *Arqueología de la Identidad*), nos permite entrever un tipo de conformación identitaria ligada al espacio de vida.

El espacio geográfico es un espacio construido social-



mente, el habitar humano es siempre un habitar social y un habitar en la cultura. En el caso que nos ocupa, el espacio que configura la costa gallega constituye un aspecto esencial de la identidad personal y cultural, en tanto que se erige como conformador de la identidad relacional, individual e incluso política. No sólo es la escenografía de la vida cotidiana y un medio de subsistencia, es además un espacio social, donde la población construye su identidad individual en relación a lo colectivo.

El paisaje, en tanto que elemento dulce u hostil del acontecer humano, configura el carácter: en el caso de la costa gallega, se imbrica directamente como lugar nutriente, en tanto espacio marítimo, fuente principal de trabajo y riqueza para las familias que lo habitan. La relación que se establece es por ello muy diferente a la relación de las personas que habitan la urbe,

que podría considerarse más objetual, donde se puede vivir de espaldas al mismo, utilizándolo. El espacio de la costa gallega es y se percibe como espacio vivo, como sujeto que nutre, engulle, da y/o abandona, y adquiere por ello un aspecto simbólico fundamental para quien lo habita. Se erige como lugar de acogida o rechazo; imponente, marca sus reglas que han de ser respetadas, pactadas. La literatura acerca de la importante relación paisaje-habitante en Galicia es ingente, y abarca desde las cantigas medievales de Martín Codax, a los poemas nacionalistas del decimonónico Eduardo Condal o Rosalía de Castro, a la poesía y prosa actual de Manuel Rivas⁴.

En tanto que espacio vivo, los habitantes de sus costas saben bien de las consecuencias terribles que acarrea su maltrato y por lo tanto de la necesidad de mantener una relación amable, cuidadosa; saben de ese débil equilibrio que supone tomar del y dar al espacio que les acoge temporalmente.

Asimismo y como consecuencia inevitable, el espacio geográfico es también el producto de esas identidades.

Taylor señala en *Fuentes del Yo*, al igual que Giddens, la forma en la que el yo se configura dentro del marco social; y como es en él, dentro de la geografía que el ser habita, donde puede formarse un marco de referencia estable para ser.

Siguiendo a Bruner, en una perspectiva socio-cultural o culturalista, es la expresión individual de cada sujeto la que permite la creación de significados en contextos particulares. Son estos significados “situados” los que posibilitan su negociabilidad y comunicación. De esta forma la cultura, en tanto creación humana, posibilita el funcionamiento de la mente, también humana. Y ésta, a través de las interacciones con el medio, crea estructuras de comportamien-

4

Sedíame eu na illa de San Simon
E cercáronme as ondas
Qué grandes son,
Eu atendendo o meu amigo
Eu atendendo o meu amigo.
E cercáronme as ondas
Grandes do mar,
Non hei barqueiro nen sei remar
Eu atendendo o meu amigo
Eu atendendo o meu amigo
(*Cantigas de amigo*)

¡Corré, serenas ondas cristaiñas,
pasade en calma e maxestosas, como
as sombras pasan dos groriosos feitos!
¡Rodade sin decanso, como rodan
á eternidá xeneracions sin número
que cal eu vos contemplo, contempláronvos!
Daiame vosos perfumes, lindas rosas;
Da sede que me abrasa, craras fontes,
Apagade o queimor; nubes de gasa,
Cubrí cal velo de lixeiro encaixe
do ardente sol os brilladores raios;
e ti, temprada e cariñosa brisa,

dá encomeso ós concertos misteriosos
antre os carballos da devesa escura
por onde o Sar vai marmurando leve.
(Rosalía de Castro, *Follas novas*)

Crucei o mar da Marola e faloume no seu són,
Faloume aberto en voz sonora
E ritmo forte
As gueivotas non paraban, revoloteaban mariñeiras.
Picaban as augas do sal
Vermello e argazo en rolo.
Estaba soia, soia connigo e ca proa
Dun barco pesqueiro que nela zoaba
Mentras decía en comestas verbas:
“fun, son e serei castigo duna onda
arrolada na pena que chamou Marola”
Ninguén lle oíeu, mais un vento furón soupo de si
I enredándose en min quebrou seu nome.
Escrúcese o mar, a Marola sinte frío,
Envólvese as ondas na nebra,érguese peito-fala:
Cando de soia me erguín crucei o mar
de Marola. Eran as ondas enteiras, duras e longas,
era a súa espuma loita. Non tiña medo do vento.
Mar sin marea que trocara súa ronda.
(María Mariño, *Verba que comenza*)

to que permanecen estables desde la más temprana edad.

La catástrofe del *Prestige* va a implicar necesariamente un hito, una marca profunda en la construcción de la identidad individual y su relación con lo social, en tanto en cuanto pasa por el espacio –real y simbólico– de la geografía. El músico Julián Hernández decía en los medios gallegos⁵, hace unos meses, que las generaciones gallegas pueden contabilizarse por mareas negras: la generación del *Policomander* en los años setenta, la generación del *Urquiola* y el *Cason* en los ochenta, del *Prestige* a comienzos del 2000, ... todos los gallegos tenemos en el recuerdo nuestros minúsculos dedos de los pies manchados del petróleo de las playas de nuestra infancia; generaciones que han visto su entorno agredido, su nido, su figura materna herida, elemento simbólico que marca un sentimiento de pérdida y desolación frente a un ataque que queda impune y que se configura probablemente, como estructura personal pero también social por parte de la población gallega: desolación y resignación ante la impunidad de la agresión externa.

LA ANTROPOLOGÍA VISUAL

Los estudios que basan su metodología en la antropología visual se remontan a décadas, en particular desde el panorama anglosajón. A través de ellos podemos advertir cómo la imagen producida, más allá de la fuente oral y escrita, nos ayuda a establecer los marcos de unión/extrañamiento, próximo/ajeno, yo/otros, pérdida/culpa, así como aspectos relacionados con la ayuda/cooperación frente a la agresión, precisamente porque vamos a tratar la identidad en relación con el espacio.

A través del análisis visual de las obras producidas, podremos señalar:

- Aspectos icónicos, que nos remiten a elementos de construcción simbólica de la identidad: utilización del color, estratos de trabajo, borrones, manchas, estructuras básicas centrífugas o centrípetas.
- Aspectos iconográficos, que nos remiten a fuentes propias de la cultura (popular o aprendida).
- Aspectos retóricos, que ligan de modo efectivo forma y contenido, significante y significado (hipérbolos, repeticiones, elipsis, anáforas, prosopopeyas).
- Aspectos iconológicos, que nos remiten a referencias sociales, económicas, así como a estereotipos sociales y culturales existentes en el momento de la catástrofe (el malo, los buenos, las víctimas, los extranjeros,...).

Analizar esos aspectos visuales nos puede proporcionar datos sobre la conformación de la identidad colectiva de la población, y en especial, de cómo la población elegida, los niños y niñas de dos colegios de la costa gallega, se enfrentan a la destrucción de su hábitat más próximo.

¿POR QUÉ LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS?

Por lo general en las situaciones de crisis o catástrofes, los niños, salvo que hayan sido afectados directamente, son “invisibles”, no constituyen el problema más urgente. Sin embargo resulta impactante su mirada, su análisis de la realidad precisamente porque están en

⁵ El vocalista del grupo gallego *Siniestro Total*, en declaraciones para la Televisión Gallega, diciembre 2006.

el momento de formación y conformación de la identidad. Es además importante que sean protagonistas, que se les invite a decir, contar, expresar plásticamente, crear a partir de lo que piensan o sienten. Sólo la creación actúa como acción reparadora; sólo la creación, siguiendo a Melanie Klein, expresa presencia, conforma una nueva realidad tras el duelo.

Por esto pensamos en la expresión visual como eje de trabajo, porque la creación, la reflexión, la restauración emocional y la transformación son principios constitutivos del Arteterapia.

Los objetivos iniciales de la propuesta eran:

1. Indagar cuales son las ideas, nociones, concepciones que tiene la población más joven del litoral afectado acerca de la catástrofe ecológica.

Analizar, a través de la producción de imagen y el comentario, su percepción sobre:

- El entorno más próximo: la geografía más cercana.
- La relación espacio-familia
- La vida en la comunidad
- El par destrucción /ayuda
- Los otros (concepto del amigo /enemigo, acción /destrucción)
- La relación con los pares
- La relación con los no pares

Representaciones acerca de:

- Destrucción /pérdida /extrañamiento
- Colaboración /ayuda /cooperación
- Responsabilidad

2. Elaborar una producción colectiva activa que dé cuenta de la mirada sobre la catástrofe del Prestige (publicación, vídeo, etc.)

3. Comunicar a la comunidad/sociedad los resultados obtenidos

4. Brindar a las niñas y niños participantes de la investigación un espacio sistemático de expresión individual y colectiva acerca de lo sucedido.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA SU ABORDAJE

El presente proyecto se ha enmarcado dentro de las perspectivas cualitativas interpretativas de investigación. Esta opción se sustenta en las características del objeto de investigación y los enunciados interrogativos que se realizan a dicho objeto. Nuestra intención era la de realizar un estudio de casos en profundidad cuyo objetivo fuera la comprensión del hecho social que se aborda en su especificidad.

En un principio, como señalamos al inicio, pensamos en un máximo de 10 centros de Educación Primaria, en la que se trabajaría con tres niveles: seis años, nueve años y doce años. En total trabajaríamos con una muestra de alrededor de 700 niñas y niños. Finalmente, ante la ausencia de medios económicos y personales, realizamos la recogida de trabajos en dos centros de la cosa gallega, muy afectados por la catástrofe: Muxía y Palmeira, cuyos colegios participaron activamente y consideraron necesario el trabajo con su alumnado, con el cual habían ya comenzado a trabajar cuando nosotras llegamos, desde los cuatro a los doce años.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS

La recogida de datos la llevaron a cabo las profesoras y profesores a cargo de los cursos, bajo la asesoría de una persona parte del equipo de la investigación. A fin de organizarla y de definir parámetros comunes, se realizaron contactos previos con el profesorado participante para explicar el proyecto, e indicar las consignas de trabajo con las niñas y niños, e intercambiar impresiones. Esta instancia era importante para que se pudiera implementar la tarea con una consigna común en todos los casos.

La actividad se articuló a través de:

1. Producción- expresión
2. Percepción
3. Reflexión

Estas tres instancias, no necesariamente estarían escalonadas, incluso en algunos casos podrían simultanearse.

Para realizar el análisis de la información empírica obtenida, se empleó un procedimiento cualitativo de análisis de datos: el método comparativo constante (Glaser y Strauss 1967, Strauss y Corbin, 1990)

Relevancia de este tipo de intervenciones:

Es importante devolver a la sociedad la mirada de las niñas y niños. Convertir a la población más joven en sujeto activo de la construcción de su identidad, facilitando su presencia y promoviendo actividades que permitan dar presencia a sus percepciones.

Esta investigación, además de revertir en el propio y necesario beneficio para la comunidad científica en general, ya que aporta datos extrapolables a la transformación de sociedades frente a otras catástrofes no naturales, constituye una experiencia valiosa en sí para las y los niños que participan en ella pues les permite la reflexión y elaboración propia de aspectos que, de otro modo, podrían quedar enquistados dentro de su propia conformación identitaria, haciendo que al exteriorizarlos, sean elementos de análisis social. Era y es para nosotros importante considerar la producción artística de las niñas y niños, no como objeto susceptible de ser enajenado por la comunidad universitaria, como se ha hecho en múltiples ocasiones, sino como proceso de trabajo valioso, restaurador y transformador. Por ello nuestra intervención ha intentado ser siempre de sujeto a sujeto, aplicando todos los principios de la intersubjetividad y educación performativa.

EL DIBUJO Y LA COMPRENSIÓN INFANTIL⁶

La actividad gráfica y su producto, el dibujo, aparecen como conductas complementarias, particularmente complejas, que competen a la vez al dominio de la expresión de la persona, y también al de la comunicación del sujeto consigo mismo y con el prójimo. Esto es, le ligan a sí mismo, al entorno y a su relación con el otro.

El dibujo es, para Widlöcher, a la vez signo de nosotros mismos y signo del objeto. El dibujo es también objeto, y un objeto muy particular además, ya que puede dar testimonio de la persona sin su presencia y su significación no escapa a la influencia de lo social. Desde este punto de vista dentro de esa primera acepción, el dibujo cuenta lo que se es porque los movimientos pertenecen al sujeto que los realiza y porque los trazos así producidos son la

expresión y la traducción momentánea de la existencia del sujeto, de su pensamiento, de su interioridad (Cambier, 1990).

Esas marcas atestiguan nuestra manera de ser, de actuar, de pensar, son la firma de nuestra existencia. Este valor del dibujo, como signo y expresión de nuestra persona, emparenta la actividad gráfica y su producto, el dibujo, con todo el sistema simbólico de comunicación, mediación entre lo que pertenece al sujeto, entre el mundo interior de la persona, y el mundo exterior, el de los objetos, el que no pertenece al sujeto. La actividad gráfica sería así una manifestación de un estado psíquico que asimilaría el acto de dibujar a conductas de extensión del yo hacia un mundo simbólico. En la segunda perspectiva el dibujo cuenta el objeto; es la imagen del objeto y se inscribe entre las numerosas modalidades de la función semiótica.

El dibujo es un soporte donde se mezclan y entrecruzan pues, los valores del objeto y los valores de la persona. Es la concreción de un diálogo inconsciente que intenta conciliar las exigencias del sujeto y las del objeto, diálogo que organiza el conocimiento y permite reducir la diferencia entre el yo y el no yo.

Aprender a ver el dibujo de manera no restrictiva, descubrir lo que cuenta del objeto, sin por ello remitirse a un sistema normativo y coercitivo, es descubrir cómo percibe el dibujante la realidad, y es también descubrir, en un segundo momento, el lenguaje de signos propio para la realización de cada dibujo.

Es necesario tener en cuenta también y reflexionar sobre los estadios de comprensión del ser humano que enfatizan en casos y momentos la metáfora, el pensamiento mítico, o los dualismos, como en las edades de niñas y niños con los que trabajamos. El trabajo de Kieran Egan sobre los estadios de comprensión, (2000) pueden ser de gran ayuda a la hora de situar determinados dibujos dentro del modo de comprensión y relación con la realidad.

Creemos importante señalar además, el propósito que debe tener toda investigación a través del dibujo realizado por niñas y niños. En ocasiones, y en concreto la Universidad -desde un discurso de poder y jerarquía-, ha utilizado los dibujos de los niños y niñas sin tener en cuenta el momento, la singularidad, el proceso y las influencias circundantes. En esas ocasiones, el dibujo, descontextualizado de su autor o autora, se ha sometido a reglas pretendidamente decodificadoras a partir de un discurso amo en el que los niños y niñas se ven utilizadas, silenciadas y expropiadas, no produciéndose devolución alguna por parte de la comunidad universitaria hacia la comunidad educativa. En esta ocasión, nuestra intención era ofrecer a la comunidad infantil un modo de expresión y reflexión sobre la tragedia, hacer posible un proceso a través del cual pudiesen analizar y restaurar su relación con la realidad, trabajando determinadas emociones surgidas de la destrucción de su medio. Nuestra intención era justamente la contraria a la de la utilización: se trataba de crear espacios de expresión, reconstrucción y visibilidad para la comunidad infantil. Los comentarios y conclusiones extraídas de la observación cuidadosa del proceso de factura de estos trabajos, así como de sus comentarios directos, se basa principalmente en ese trato que George Steiner calificó de cortesía: un acercamiento cuidadoso, respetuoso y consciente de la subjetividad que comporta. Esa ha sido

⁶ No vamos a extendernos aquí sobre la importancia del dibujo infantil y de la creación en general. De ello nos hemos ocupado en diversas ocasiones. Ver el capítulo "El dibujo infantil: precauciones de uso" en LOPEZ F. CAO Y MARTINEZ, N. (2006) *Arteterapia*. Ed. Tutor; ver LOPEZ F. CAO "El proceso creador y sus caminos: el dibujo y la fotografía" en COLL, F. (2006) *Arteterapia*. Universidad de Murcia, entre otros.

nuestra intención desde el primer momento, y deseamos que quede reflejada como modo de actuación con relación a los sujetos parte de la investigación.

EL BUQUE PRESTIGE EN LA COSTA DE LA MUERTE. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Los más pequeños

Los trabajos fueron realizados por niñas y niños de cuatro y cinco años, a petición expresa de las profesoras y profesores de los centros con los que finalmente trabajamos, quienes colaboraron de modo absolutamente voluntario, desinteresado y vocacional, en los centros de Palmeira, en Ribeira, y Muiños, en Muxía.

El objetivo del trabajo con los más pequeños era observar por un lado la implicación emocional con la catástrofe, la implicación personal y la implicación a través de la familia. Pretendíamos articular dos acciones:

- La acción que supone el dibujar, el crear a partir de un hecho concreto, en este caso la catástrofe ecológica. Acción que en sí es enriquecedora, catártica, pone en juego los propios sentimientos que son susceptibles de reflexión a través del lenguaje no verbal, el dibujo.
- Las acciones del ser que se ponen en juego: la restauración, la impasividad, la negociación de la emoción ante la destrucción, dónde se coloca el sujeto: como parte integrante del desastre, como objeto de la destrucción, como parte activa de la recuperación, como observador inactivo,...
- El resultado de la acción. El dibujo como resultado de un proceso de interiorización/ exteriorización, del ser con lo externo.

A partir de ello, queríamos acercarnos a su implicación como participantes activos o víctimas, el grado de acción/ dependencia con respecto al entorno y los puntos antes señalados:

- El entorno más próximo: la geografía más cercana.
- La relación espacio- familia
- La vida en la comunidad
- La destrucción/ayuda
- Los otros (concepto del amigo/enemigo, acción/destrucción)
- Relación con los pares
- Relación con los no pares
- Representaciones acerca de:
- Destrucción/pérdida/extrañamiento
- Colaboración/ayuda/cooperación
- Responsabilidad

Cuando llegamos, las profesoras del colegio de Palmeira estaban realizando un magnífico trabajo: las paredes del colegio, tanto interiores como exteriores, estaban llenas de carteles y expresiones gráficas expresando el dolor y la rabia y situándose en contra del Prestige: es decir, implicaban a la comunidad escolar a expresar su dolor y su capacidad de transformación social. Luchaban precisamente contra lo que se ha venido a convertir en una característica del

ser gallego y de todos aquellos pueblos que han sido agredidos, o que nunca han sido tenidos en cuenta: la resignación ante la impunidad.

Nos llamó especialmente la atención el modo en que trabajaban con aquellos niños y niñas que todavía no dominaban el lenguaje escrito: a partir de la escritura intuitiva, las niñas y niños expresaban, sobre fondo negro –elemento de suma importancia- y escrito con caracteres blancos, frases, aparentemente ininteligibles, que la profesora “traducía”, y que se mostraba como un modo de expresión necesario también para los más pequeños y que ellos consideraban que tenía que materializarse con palabras (fig. 1,2 y 3).

Sugerimos y se realizaron los siguientes trabajos:

1. “Dibuja la primera vez que viste el chapapote” Escribe qué viste, y qué sentiste. Pretendíamos que las niñas y niños exteriorizase todo aquellos que había sentido, que realizase, a los pocos meses de la tragedia, la operación de recordar y sintetizar aspectos perceptivos ligados a lo cognitivo pero también aquellos ligados a lo emocional, y lo resignificasen en el aquí y

ahora a través de dos medios: el dibujo, más global y polisémico, y el escrito, más codificado y que activa otras zonas de desarrollo cognitivo.

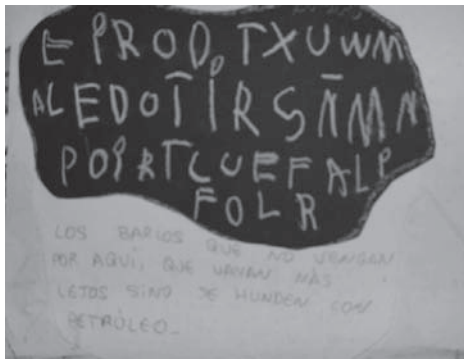


Figura 1

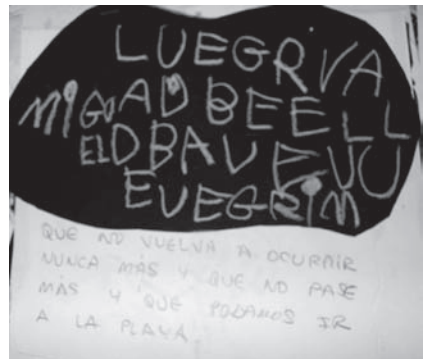


Figura 2

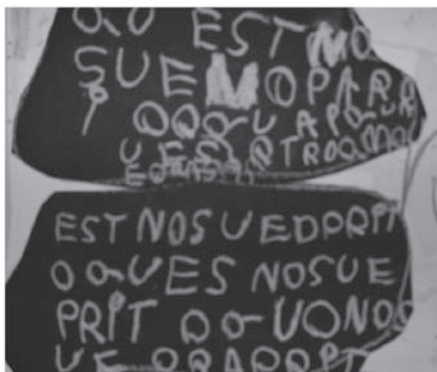


Figura 3



2. “Pega la foto en el papel y continúa, cámbiala, pinta encima, si quieres puedes incluirte en el dibujo”.

Pretendíamos dar un paso más. A partir de una imagen existente de la catástrofe, se da la oportunidad de situarse frente a la “realidad”, transformándola, engrandeciéndola o minimizándola.

En general, hemos observado

1. En el trabajo: “dibuja la primera vez que viste el chapapote”,

En el caso de Muxía, sobre una muestra de 11 dibujos (5-6 años):

- a) cinco no incluyen intervención humana, y describen cómo el chapapote inunda las playas.
- b) cuatro no se incluyen pero incluyen a marineros llorando o voluntarios tratando de quitar la suciedad. Incluyen asimismo en casos, peces muriéndose. Es decir, víctimas, pero



Figura 4



Figura 5

también la necesaria reparación.

Incluyen por tanto a personas que sufren las consecuencias “*el marinero que está en el barco llora por cómo se pone el mar. Peces, algas y pájaros manchados y muriéndose*”, dice Marcos, de seis años, de Muxía.

c) En dos casos, se incluyen ellos mismos:

“*El barco se rompe y yo me siento en una roca para mirarlo y veo como sale el petróleo y mata un pájaro, otra gaviota intenta volar y casi no puede y yo con mi boca digo ¡Oh, oh,oh!*” (cinco años) (inclusión del ser como testigo activo)

“*Un barco que limpie en el mar las manchas de petróleo y yo subiendo las escaleras para quitar las manchas*” (Santi, cinco años) (participación simbólica restauradora)

En todos el color negro o marrón adquiere significado especial. El color como tema, que en la mayoría de los casos se superpone a los demás colores: es lo que ha manchado lo previo, la naturaleza, y niñas y niños así lo señalan. En algunos casos, el negro, sea de rotulador o cera, cubre todo el papel, es aquello que todo lo mancha, cubre los personajes humanos, toda la extensión. En otros casos, aparece en extensiones localizadas que cubren por completo extensiones del papel, el color como masa. En algunos casos notamos cómo el dibujo está realizado en dos tiempos: el tiempo del antes, y el tiempo de la marea.

En los de Muxía, de 3-4 años. De una muestra de ocho dibujos y en todos se observa el animismo infantil y la personificación de sentimientos:

“*Los peces están tristes*” (4 años)

“Los peces no pueden respirar y muchos se van a morir”

En muchos aparece la participación directa de la familia, bien como observadora triste y testigo, bien intentado limpiar el fuel.

Casi todos utilizan el formato horizontal. En muchos de ellos se observa el conocimiento de las artes de pesca y la experiencia personal. No detectamos pues influencia de los medios de comunicación.

Existe una representación de la destrucción, pérdida y extrañamiento unido inmediatamente a la necesidad de ayuda, colaboración y cooperación.

El sentimiento de responsabilidad con la naturaleza se hace patente. Las figuras, si no aparecen dentro del paisaje, lo hacen relacionadas de modo directo.

Podemos observar tres momentos:

1. Desconcierto del alcance del desastres, sucio pero no muerto. (imágenes hechas en el momento)
2. Peor momento. alcance de la tragedia: muerte. Angustia.
3. Imágenes de lo pasado, ocurrido, acabado. Mayo, Necesidad de recuperación.

En el caso de las imágenes de niños de cuatro y cinco años, además de las características arriba señaladas, podemos advertir cómo las masas negras aparecen perfectamente separadas en el contexto general del dibujo en muchos casos, quizás una necesidad de no mezclarlas con la geografía propia. Aparecen personas, animales, tremendas masas negras.

Como corresponde a esta etapa evolutiva (ver Kieran Egan), la causa es un barco, no personas ni sucesión de actos, es un ente, el *Prestige*, que, como un dragón mítico, vierte el mal sobre la población.

Hay que advertir la labor realizada por el profesorado del centro de Palmeira, que desde el primer momento, procuró que el grupo de alumnos se involucrara en lo sucedido, vertiera sus sentimientos y deseos.

Dentro de la segunda actividad: *“Pega la foto en el papel y continúa, cámbiala, pinta encima, si quieres puedes incluirte en el dibujo”*, realizada por los niños de cuatro y cinco años, nosotros les facilitamos fotocopias de paisanos limpiando de chapapote playas. En el resultado observamos que:

- Muchos de ellos tuvieron la necesidad de acentuar el negro de la imagen. En casi todos el negro de cera intensifica el gris de la fotocopia. En casos, la imagen está completamente tapada de negro.

- Parece que el sentimiento al ver la imagen no implica restauración sino la presencia y persistencia del desastre. La continuación de la imagen, y los textos, dan prueba de ello en gran medida.

En algunos casos observamos la continuación de la mancha negra, aunque se vislumbra una necesidad de espacio de otro color, o sin color negro, que de prueba de la posibilidad mínima de recuperación.

- En casi todos el efecto en personas, paisaje y animales es evidente. No es tanto restauración como testimonio de la evidencia. Frente a ello, constatación, actividad o deseo de huir:

“hombres limpiando las manchas con palas y con cubos, mar con petróleo y peces muertos”

“Peces, estrellas de mar, delfines, todos están muertos”

“Paredes y muros manchados de negro, flores de la orilla con manchas”

“Hombres con palas y cubos limpiando el petróleo y estrellas de mar muertas”

“Niños y niñas mirando a los peces muertos y llorando”

“Petróleo en la arena de la playa, una pasarela para los contenedores, hombres recogiendo las manchas, una señal de prohibido bañarse y flores muertas”

- En algunos, se observa el deseo de restauración o escape:

- *“Una paloma escapando del chapapote” (figura 4)*

- En otros se observa cómo aparece una especie de aislamiento de su propia figura frente al desastre:

- *“Nosotros, en la playa mirando todo el chapapote” (figura 5)*

- En otros, una necesidad estética frente a la fealdad:

- *“Los pájaros están muertos, es de noche, por eso el cielo está negro (no es chapapote) hay estrellas bonitas. El chapapote es un problema para los pájaros. En la arena hay muchas manchas de chapapote”*

como corresponde a esta etapa, el culpable está encarnado en un barco, está difuminado, es “el mal”, y nosotros sufrimos las consecuencias.

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Con respecto a los dibujos de los niños de seis, siete años, advertimos, con respecto a los contenidos y al texto, una presencia mayor de información exterior.

Prácticamente todos ellos refuerzan con sus propios materiales el carácter de mancha y suciedad de la fotografía proporcionada.

En el trabajo *“Pega la foto en el papel y continúa, cámbiala, pinta encima, si quieres puedes incluirte en el dibujo”*, realizados en mayo 2003, podemos observar:

- En una gran mayoría se produce un el refuerzo de la mancha negra. Este color cubre gran cantidad de la superficie, tanto en la fotocopia proporcionada como en la continuación de la imagen. En especial, niños y niñas remarcan su presencia en la fotocopia, parece que la imagen no consigue dar cuenta de la realidad.

- La mayoría sitúa la imagen en el centro..En la mayoría la imagen la sitúan en el centro y dibujan alrededor.

- En muchas obras aparece un gran contraste entre el cielo -azul- y la tierra -negra-.

- En gran parte de ellas, la continuación refleja las consecuencias del vertido (más manchas, animales manchados,...)

- En igual medida, parece que existe la necesidad de pronunciarse a través de la inclusión de texto (*“A marea negra”*, *“Que malda”*, *“O fuel contamina todo”*...)

- En otros casos, podemos observar el gran contraste entre la imagen proporcionada y el resto. Podría parecer que hay una necesidad de reconstrucción/ reparación estética que podría obedecer a necesidades personales de superación del hecho.

- En otros, pertenecientes todos al género masculino, aparece una necesidad de intervención “simbólica”, (desagües de petróleo que salen de la imagen, máquinas inventadas que limpian el chapapote, introducción de personajes de la imaginaria infantil dirigida al público infantil masculino, mezcla con barcos piratas y vikingos (influencia quizá de las fiestas populares de Catoira con los desembarcos vikingos), robots, etc.

- En relación con el género, la mayoría de las niñas incluyen personajes femeninos y en mu-

chos casos expresan la desolación ante lo ocurrido (“*qué pena*” “*qué desastre*”). Pudiéramos estar ante la influencia social de conformación de género masculino-activo, femenino-pasivo.

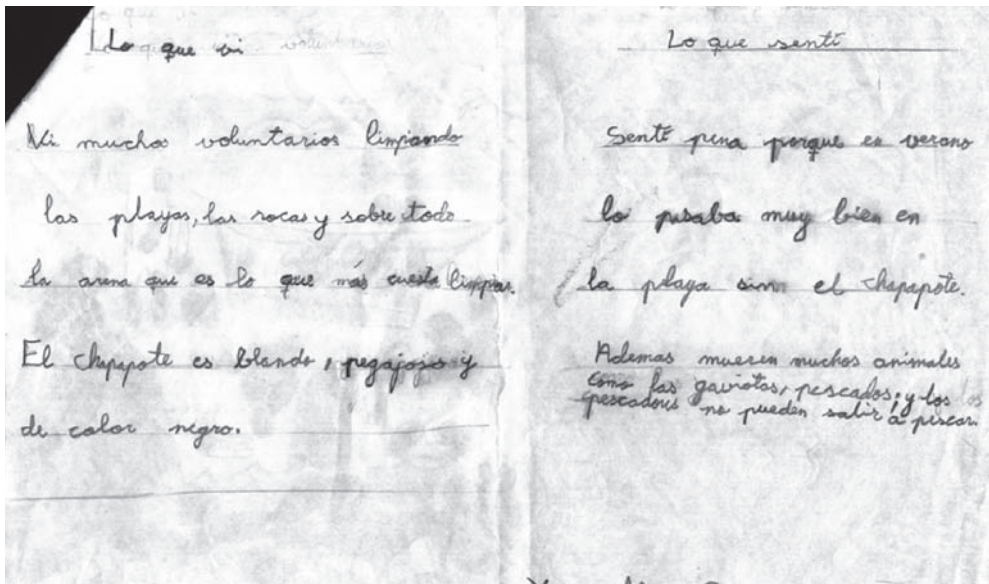
- En algún caso, se busca la intervención mítica (“*un mago que solucione todo*”,...)
- Se observa, en los textos fundamentalmente, un mayor conocimiento de “la causa” (el capitán, un hombre,...), no ya sólo el barco como ente. Asimismo se observa la influencia de los medios y de la opinión circundante (“*nunca mais*”,...)

- Conviven, no obstante, la comprensión romántica señalada por Egan (Egan, 2000) (“*O chapapote: cuando el chapapote empezó a llegar todo los animales se esfumaron y desde aquel día toda la gente era triste. Fin*” (Melisa), con la comprensión de los hechos: “*O prestige chocou e rompeu o barco do petroleo e agora os peixes e unhas aves morren polo petroleo. Os animais intentan uir pero o petroleo está por todas partes*” “*Cando chegou o chapapote foi todo un desastre e non se podía bañar nadie na praia e o mar estaba feito un desastre e habia pouco peixe. E o chapapote agora estase recollendo con maquinas agora hai pouco chapapote e agora hai mais peixes que antes*” (Maite) “*O chapapote e contaminante e mata os animais e mata peixes, gaivotas e todos os animais do mar*” (Mariña) “*O principio o mar estaba limpo e agora esta sucio*” (Daniel) “*O chapapote estuvo contaminando e morreron animais, gaviotas*” (Antonio José) “*Esto es el petrolío y los helicopteros estan ayudando a los barcos*” (Juan)

- Aparecen deseos y opiniones, animadas a expresarse por el profesorado: “*Eu quero que nono aha fuel. Vida*” (Adriana) “*Eu son amiga do mar*” (Sarao) “*Este e o desastre de toda Galiza e esta matando gaivotas, peixes, etc. Xa esta ven xa no soportamos*” “*Somos compañeros de Galicia. Vida*” (Clara) “*Na costa da morte un barco petroleiro soltou todo o petroleo e nesta viñeta hai un home vendo todo o petroleo. A miña opinion e: que non volva a haber “prestige”*”. (Alexandra) “*En esta foto vemos un gran desastre probocado por el Prestige, ¡¡¡Buaaaa!!! Mi opinion es como cualquiera personal ¡que los petroleros tengan dos cascos!*”. (Belén) “*En esta foto vemos un hombre en invierno viendo el chapapote. Mi opinión es que hicieron muy mal porque podían llamar antes de que se fuera todo el chapapote! ¡Que desastre!*”. (Ariadna) “*Yo opino que venga un mago y que haga desaparecer el petroleo. En esta foto veo un hombre mirando el petroleo*” (Cristian)

- Aparecen sentimientos y juicios éticos: “*Cando nos os enteramos nos pusimos mui triste*” (Elisa) “*Cuando la marea negra llegó a las cuevas de Palmeira, todos tristes muy tristes y otros echaban a llorar y entonces tubieron que limpiarlo*” (Pablo) “*O fuel e moi malo cando chegou o fuel pareceume moi mal*” (Lorena) “*Los pajaros y los animales muy tristes estan tanto fuel en el mar. Están enfadados tienen que estar*”. (Beni) “*Aquí vemos una marea negra en la “costa da morte”, peces muertos, petróleo, botellas, barcos,... aquí hay un hombre viendo el petroleo estará diciendo ¡que desastre!. mi opinion es que el hombre hace bien en recoger el petroleo y el capitan del Prestige hizo mal*” (Ana) “*Descripción: En esta foto vemos a un hombre viendo la marea negra. Opinión: Eu opino que non debería haber marea negra*” (Andrés); “*En esta foto vemos el prestige y un hombre en invierno viendo el chapapote. mi opinion es: que lo del prestige esta mal porque mueren los animales*” (Marina); “*El chapapote se ha extendido sobre la costa de la muerte y ha venido este señor que veis en la foto que es el dueño del barco a ver lo que ha causado. Mi opinion es... tenían que tener más*

cuidado y así no ocurriría esta catástrofe” (Daniel) “Yo opino que se vaya el petroleo del mar y que nunca haya una catástrofe así. En este dibujo vemos un señor que está viendo el mar con petroleo” (Manuel) “En esta foto vemos o prestige no mar e o mar moi manchado. eu opino que non debería haber prestige. (Manuel) “Descripcion: En esta foto vemos la ma-rea negra radioactiva. Opinión: yo opino que no debería haber catastrofes.” (Mario) “En esta foto hay mucho prestix y los mares estan contaminados. Yo opino que el mar esta muy manchado” (Juan)



CONCLUSIÓN

Ante la crisis, el dolor, la urgencia de una comunidad que ve afectada su vida cotidiana y su medio de subsistencia, los niños y niñas con sus ideas, pensamientos, fantasmas quedan muchas veces en un segundo plano. Sin embargo hemos visto aquí que ante una invitación del adulto y una sólida propuesta de trabajo los niños y niñas se pusieron manos a la obra y participaron de modo activo y entusiasta en una tarea que les dio la posibilidad de crear, hacerse visibles y enunciarlo a través del lenguaje oral y/ o escrito.

Nuevamente en este caso, pudimos reconocer la importancia vital del crear, del decir de mostrar, de nombrar y hacer visible lo innombrable. La demanda de dibujar, completar, explicar requiere que los niños y niñas organicen sus representaciones para darles coherencia, y en este sencillo proceso hay ganancia, proceso de asimilación y acomodación. Entre el caos interno de la furia, del enojo, de la tristeza o del no saber del todo qué sucede y un dibujo organizado en el espacio del papel con peces muertos, una playa, colores seleccionados cuidadosamente, median un largo trecho de reelaboración, tanto de la acción como del pensamiento.

Por otra parte las producciones de los niños y niñas de todas las edades dan cuenta de sus conocimientos en relación con su medio cotidiano. Su paisaje es su mundo y conocen minuciosamente las embarcaciones, las herramientas, las artes de pesca. Así la expresión gráfica constituye un invaluable recurso para indagar los conocimientos de los niños y niñas más allá de sus posibilidades de escritura o expresión oral y su capacidad de desenvolverse con su entorno.

A lo largo del desarrollo de esta experiencia aparece como una constante (tanto desde las consignas plásticas como desde las producciones) el cambio y la permanencia, permitiéndoles reconocer y reconocerse aún en la catástrofe. Esta posibilidad de reconocer lo que queda, lo permanente, lo íntimamente mío más allá de los cambios constituye uno de los soportes de la identidad.

Pero además este hacer, constituyó un saludable “ hacer algo” ante la impotencia y ante los tiempos largos de los adultos. La posibilidad de construir o recrear escenas para sí y para los otros es también un modo de recrear lo sucedido y tramitar en esta repetición, una y otra vez todo lo que ha producido en mí, en mis compañeros, en mi familia y en mi lugar. El arte, en fin, les dio la posibilidad de pensar su presente y de imaginar el futuro.

Investigaciones como ésta ponen de manifiesto el calado de la expresión artística, y avalan firmemente la relevancia del arte cuando es utilizada como terapia. Dan cuenta de cómo la experiencia creativa constituye una vía para comprender y elaborar un sufrimiento que parece no tener forma precisa, no pertenecemos; el proceso creador se convierte aquí en un camino para explorar las relaciones entre lo externo y lo interno, entre aquello que escapa a nuestro control y nos afecta y aquello que podemos reconocer como propio, ante lo que nos sentimos competentes y capaces de transformar, de reparar hasta el punto de pensar en una nueva realidad.

BIBLIOGRAFÍA:

- AUGUSTOWSKY, G. (2005) *Las paredes del aula*. Buenos Aires, Eudeva.
- AUGUSTOWSKY, G. “Conoce la ciudad o Dame un mapa de tu amor”, en LOPEZ FDZ, CAO (2006) *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid, Fundamentos.
- EGAN, K. (2000) *Mentes educadas*. Barcelona, Paidós.
- GIDDENS, A. (1997) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona. Península.
- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine
- HERNANDO, A. (2002) *Arqueología de la identidad*. Barcelona.
- LOPEZ FDZ. CAO (2006) “El proceso creador y sus caminos: el dibujo y la fotografía”, en COLL, F. (2006) *Arteterapia*. Murcia, Universidad de Murcia.
- LOPEZ FDZ. CAO (2006) *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid, Fundamentos.
- LOPEZ FDZ. CAO, M. y MARTÍNEZ DÍEZ. N. (2006) *Arteterapia*. Madrid, Tutor.
- MARTÍNEZ DÍEZ, N. ; LÓPEZ FDZ. CAO, M. (2004) *Educación y Arteterapia*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- STEINER, G. (1993) *Presencias reales*. Madrid, Destino
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- TAYLOR, CH. (2003) *Fuentes del yo*. Barcelona, Paidós.
- WALLON P., CAMBIER, A., ENGELHART D. (1990) *Le Dessin de l'enfant*. P.U.F.