

PEDAGOGIA DE LAS AGUAS

lluvia – mar – desierto
tres talleres con niños y niñas
Barcelona 2003

Os diré una cosa sobre los cuentos
(dijo)
No sólo son diversiones
que no os engañen
son todo lo que tenemos, ¿no lo veis?
todo lo que tenemos para luchar
la enfermedad y la muerte,
no tenéis nada si no tenéis los cuentos.
Su mal es grande
pero no pueden resistir a nuestros cuentos
por eso intentan destruirlos
hacer que se confundan o se olviden.
Les gustaría
serían felices
porque entonces no podríamos defendernos.

Se rascó la barriga.
Los tengo aquí dentro
(dijo)
aquí, pon una mano encima
¿ves? Se mueven.
Hay vida aquí
para la gente
y en la barriga de este cuento
los rituales y las ceremonias
siguen creciendo.

(L. M. Silko, *Ceremony*, 1977)

ORIGEN

*La máxima bondad es como el agua.
La bondad del agua beneficia todas las cosas sin preferencias.
Permanece en lugares que todos menosprecian.
Por esto esta cerca del tao.*

(Tao-te-king)

1.

Las iniciativas y propuestas para construir una nueva cultura del agua, hasta ahora, no han producido más que intentos superficiales para difundir una conciencia superficial. Los niños aprenden a cerrar el grifo después de limpiarse los dientes. Saben que lagos y ríos son más bonitos cuando no son contaminados; pero la educación al respecto del agua no ha generado algún cambio radical en las técnicas ni en los mensajes educativos. Nos gusta repetir palabras como "nueva cultura" o "multiculturalismo", pero en la práctica no sabemos bien lo que tenemos que hacer.

Creemos que, si no queremos sencillamente seguir la corriente, es fundamental empezar por la transmisión de nuevos conocimientos. Pero el trabajo que hay que hacer no puede ser aislado, autístico y etnocéntrico como hasta ahora se ha venido desarrollando en nuestro sistema educativo. No somos los primeros a enfrentarnos a la necesidad de difundir el respeto por el medio ambiente y los recursos naturales. De hecho, si nos damos cuenta que el período de abundancia y bienestar que hemos tenido hasta hace poco es un paréntesis ilusorio, la humanidad siempre ha tenido que resolver problemas de este tipo. La educación, la cultura misma, no son más que estrategias vitales que las sociedades humanas ponen en marcha para transmitir el saber de una generación a otra.

Si entendemos la historia en estos términos nos damos cuenta que el problema de construir una "nueva cultura del agua" es un falso problema: la cultura (mejor dicho, *las culturas*) del agua existen desde siempre. Pero en nuestra sociedad por un cierto tiempo hemos creído que no nos hacían falta: el agua salía abundante de nuestros grifos y la idea que esto se pudiera acabar ni siquiera se nos cruzaba. Ahora este tiempo ha pasado y esta claro que estamos en la misma situación que el resto de la humanidad, junto a los millones de seres humanos a quienes les falta agua potable.

La antropología cultural nos da las herramientas para acceder al enorme patrimonio de técnicas y discursos sobre el agua desarrollados por la humanidad en el curso de los siglos; nos acerca a la posibilidad de entenderlos y de traducirlos de los lenguajes en que han sido cifrados para aplicarlos al momento actual. Cada comunidad transmite sus propios conocimientos en el lenguaje que le pertenece; lo que a una mirada superficial parecen fábulas o cuentos tradicionales pueden esconder enseñanzas o verdaderas técnicas que pueden tener valor para nosotros, si somos capaces de traducirlas. Los mitos de las sociedades estudiadas para los antropólogos "*lejos de ser estériles fantasías mentales, constituyen elementos prácticos de relaciones vitales con el medio ambiente*", escribió B. Malinowski en 1924.

2.

El agua, que parece ser el centro de nuestro trabajo, es en realidad una excusa: hablamos del agua para hablar de la transmisión, de la educación y de la transformación de la sociedad. La educación occidental, con todas las evoluciones de los últimos decenios, sigue siendo muy cerrada y estrecha. En los últimos tiempos se repiten mecánicamente palabras suaves (diversidad, respeto, culturas), pero la verdad es que la escuela promueve el etnocentrismo y la exclusión social como muchas otras instituciones.

Nuestra escuela privilegia una clase específica, favoreciendo los que por procedencia (familiar o geográfica) pueden entender sus códigos; es la expresión de un sector de la población y refleja los desequilibrios económicos y sociales de nuestra sociedad. La llegada en nuestras escuelas de centenares de niños y niñas de diferentes países, aunque se describa como una riqueza, en la práctica es considerada como un problema que hay que resolver. Esta situación no es nueva: si bien antes las diferencias se daban entre niños burgueses y obreros ahora se dan entre niños marroquíes y estadounidenses, entre pakistaníes y catalanes. El sistema educativo y el poder político alimentan el discurso de la emergencia y de la novedad para esconder una inmovilidad substancial de sus métodos.

Esta diversidad implícita en la convivencia humana ¿ puede filtrar en las instituciones educativas? ¿ se pueden integrar en nuestra pedagogía elementos procedentes de tradiciones diferentes? Una ventaja de la actual situación de crisis es que resulta evidente que nosotros no somos más capaces que otros para resolverla; y que sólo buscando ayuda en otro lugar podemos conseguir resultados duraderos.

““ *L'umanesimo etnografico è in un certo senso la via difficile dell'umanesimo moderno, quella che assume come punto di partenza l'umanamente più lontano e che, mediante l'incontro sul terreno con umanità viventi, si espone deliberatamente all'oltraggio delle memorie culturali più care: chi non sopporta quest'oltraggio e non è capace di convertirlo in esame di coscienza, non è adatto alla ricerca etnologica, e miglior prova di sé potrà eventualmente dare nell'ambito dell'umanesimo filologico e classicistico, che è pur sempre, malgrado tutto, un dialogo in famiglia*”. (E. De Martino, 1948)

3.

En un *esplai* de un barrio periférico de Barcelona hemos realizado durante el año 2003 talleres con niños y niñas de entre cinco y siete años basados en mitos y leyendas sobre el agua. Los mitos y leyendas constituyen el origen, el punto de partida para buscar una comunicación diferente con los niños; en el estudio de las narraciones tradicionales hemos encontrado unas enseñanzas que pueden ayudarnos a replantearnos ciertos aspectos de nuestra pedagogía y de las relaciones que tenemos con niños y niñas.

La "pedagogía de las aguas", como llamamos a una especie de utopía que hemos entrevisto durante los talleres, es la realización de un deseo de inundación; la aplicación practica de un sueño, del cual hemos percibido solo unos fragmentos. A veces, en el curso de los talleres, nos parecía que todos los preceptos pedagógicos oficiales - sobre la relación entre adultos y niños, el control de las situaciones, el juego - se quebraran ante la emoción, espontánea y compartida, nacida en aquellos momentos; nos parecía de vivir un sueño o un ritual que no habíamos inventado ni los adultos ni los niños y que no venía de ninguna mitología tradicional: había salido a flote inesperadamente y no tenía nada que ver con lo que conocíamos.

Las sociedades diferentes a la nuestra utilizan otras técnicas para transmitir los conocimientos entre las generaciones; hasta ahora estas técnicas no han sido tomadas en serio por nuestro sistema educativo. En las escuelas no se trabaja en profundidad sobre mitos y cuentos, se descuida la complejidad de estos fenómenos considerándolos como cuentos fantasiosos que intentan explicar la realidad de manera rudimental, o que simplemente entretienen desarrollando la imaginación. Pero los mitos no explican nada, ni pretenden entretener. Los mitos son realidad, y sirven para enseñar a comportarse y relacionarse con los demás.

“La mitología, es decir las tradiciones sagradas de una sociedad, son un cuerpo de narraciones tejidas dentro de su cultura, que dictan sus creencias, definen sus rituales, y funcionan como un mapa de su orden social y un modelo para su comportamiento moral.” (B. Malinowski, 1924).

A través de la narración de los mitos, en las circunstancias particulares en que se narran, a menudo a través de rituales, los conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad pasan a las nuevas generaciones, bajo una forma escondida, a través de un lenguaje críptico: "el lenguaje olvidado", como lo define Erich Fromm. Lo mismo pasa, en menor medida, con los cuentos, que exprimen, detrás de sus personajes estereotipados o de su desarrollo lineal, la enorme complejidad de la experiencia humana.

“Los cuentos son verdad. Si los tomamos como un conjunto, en su espectro siempre variado y siempre repetido de acontecimientos humanos, son una explicación general de la vida, nacida en tiempos remotos y transmitida a través del lento rumiar de las conciencias campesinas, hasta nosotros; son el catálogo de los destinos que pueden darse a un hombre y a una mujer, sobretudo por la parte de vida que es precisamente el construirse de un destino: la juventud, desde el nacimiento que a menudo lleva consigo un presagio o una condena, al abandono de la casa paterna, a las pruebas para hacerse adulto y luego maduro, y para confirmarse como ser humano.” (I. Calvino, 1956).

Ya muchos estudiosos han reconocido para los mitos y los cuentos un gran potencial de aplicación en el presente; la única novedad de nuestro trabajo ha sido la búsqueda de una aplicación práctica de estos discursos, de un método coherente con el material utilizado.

No sabemos si este trabajo ha servido para algo, es decir, si hemos provocado un cambio en los niños, una avanzada hacia la "nueva cultura del agua" o un acercamiento a una educación "intercultural": seguramente no, por la brevedad de la experiencia y porque no ha sido más que un experimento. Al mismo

tiempo creemos que esta es la dirección correcta y que las enseñanzas surgidas de los talleres pueden inspirar un cambio. Sin embargo, más que sobre los niños, es importante valorar el impacto de esta experiencia sobre nosotros: hemos experimentado la posibilidad de una relación diferente con ellos, utilizando elementos extraídos de otras tradiciones culturales. Esto nos pone ante un océano de posibilidades; y nos deja la sensación de que, por largo que sea el camino a recorrer, si seguimos en esta dirección lograremos que suceda algo nuevo.

CONTEXTO

Contemplo desde arriba la ciudad cubierta por las aguas. Sólo emergen los tejados de los edificios más altos y, de vez en cuando, los pocos rascacielos, como islas. Toda la gente se ha refugiado en los tejados de las casas, y desde aquí parecen todos iguales, ahora que el agua ha inundado sus propiedades. Ya no hay coches, ni pisos lujosos en el centro, ni cuentas en los bancos. Alguien ha conseguido unos trozos de leña, se ha construido una balsa rudimentaria y transporta la gente de un tejado al otro, navegando entre los edificios. El sol brilla sobre todas las cosas, ilumina la gran extensión de agua limpia donde antes estaba la metrópolis. Los niños juegan felices en el agua. Sus padres ya no tienen trabajo, no tienen nada que hacer y nadie los considera unos vagos si se ponen a jugar con ellos. Muchos toman el sol tumbados en el tejado. Otros nadan de un edificio al otro, descubriendo que las distancias no son tan enormes, sin carreteras ni coches por el medio...

1. Barcelona 2003

A finales de febrero de 2003 la invasión estadounidense de Irak todavía no había empezado, pero un millón y medio de personas ya habían desfilado por Passeig de Gràcia. Ese día, el 15 de febrero, más de cien millones de personas se habían manifestado en las plazas de todo el mundo y Barcelona podía jactarse de una de las mayores afluencias.

Habían pasado ya cuatro meses desde que el petrolero *Prestige* se había hundido en frente de la costa gallega, esparciendo veinte mil toneladas de petróleo por 300 kilómetros de costa, paralizando la pesca y las actividades relacionadas y exterminando flora y fauna marina. El gobierno central y el regional, regidos ambos con mayoría absoluta por el PP de José María Aznar y Manuel Fraga, ex ministro franquista, negaron durante días la gravedad del incidente. Sólo la rabia de los pescadores y de las mujeres de los pueblos, y la movilización de miles de jóvenes voluntarios, consiguieron que las cámaras de televisión y los ojos de los potentes se dirigieran finalmente hacia la catástrofe. Ya en esos días estaba claro que el gobierno, más que soluciones reales, estaba buscando una salida que no comprometiera el partido en las próximas elecciones.

Durante ese febrero eléctrico y brumoso, las pateras rellenas a explotar de hombres, mujeres y niños procedentes de todo el continente africano, un poco menos numerosas que en los meses calientes, continuaban cruzando silenciosamente el estrecho, desafiando el frío y las tempestades para alcanzar la orilla opuesta. Sus perseverantes tripulaciones, continuamente renovadas pero siempre iguales, fijados una vez por todas en la anónima imagen de la iconografía periodística, a menudo acababan destrozando sus embarcaciones contra las rocas o volcándolas a pocos metros de la playa; en el mejor de los casos los naufragos a la deriva eran interceptados y salvados, para ser rápidamente repatriados. Sólo unos pocos, al poner pie en tierra, seguían teniendo las energías para intentar lanzarse en la oscuridad, medio desnudos, como esclavos huyentes, desapareciendo en el paisaje áspero antes de la llegada de la Guardia Civil.

En los primeros meses de ese año 18 mujeres españolas habían muerto a manos de su propio marido, ex marido o compañero, mientras se contaban ya 7.300 denuncias por malos tratos. Matadas con armas blancas o a manos desnudas, a menudo después de haber denunciado más de una vez su agresor, muchas mujeres se encontraban sin defensa en el intervalo de tiempo entre la denuncia y la resolución del juez. Las asociaciones de mujeres y los servicios de prevención criticaban la ley y la falta de protección, pidiendo al gobierno nuevas medidas para remediar el aislamiento, a veces fatal, sufrido por las víctimas. De lo que se puede observar en las estadísticas, siempre iguales con el paso de los años, las medidas tomadas hasta ese momento no habían conseguido ningún resultado.

Había quien relacionaba todos estos acontecimientos para denunciar un estado de guerra permanente, cotidiana. Los colectivos, los centros sociales, los grupos de base –agrupados en un movimiento por la paz más amplio que nunca – defendían su propia identidad irreducible y respondían: la guerra está en todas partes, decían. No sólo existe aquella posible, probable, casi cierta, en Irak. La violencia contra las mujeres, contra el medio ambiente, la ley de extranjería, los naufragos ahogados en el estrecho, las bases militares estadounidenses... la guerra está cada día en nuestras ciudades, decían. Que nadie se sienta seguro. Mientras tanto, eran precisamente ellos los primeros en tener que defenderse. Barcelona se preparaba para otro gran acontecimiento – no eran las Olimpiadas, pero le habían dado un nombre igual de ambicioso: Forum universal de las culturas – y la tolerancia hacia cualquier disidencia ruidosa iba a disminuir. El Forum 2004 es del tipo de guerras que se dan en esta parte de mundo, donde los dueños de la ciudad se lanzan a la conquista de terrenos edificables amparándose bajo discursos seudo-

culturales. El gran acontecimiento iba a traer consigo reformas urbanísticas sustanciales; y con ellas, expropiaciones, deportaciones, resistencias. Los planificadores tenían métodos eficaces y medios abundantes para ganarse el consenso, pero les faltaba la unanimidad. Siempre surgía algún grupo aislado, pero con argumentos claros, que aquí o allí se interponía para impedir el paso de caravana del progreso. Se calculaban ya decenas de conflictos esparcidos por el territorio; nacían formas de coordinación entre los diferentes afectados por los planes urbanísticos; y cada vez, al lado de los grupos de vecinos más rebeldes, había un grupo de okupas o de algún centro social amenazado de desalojo.

La ciudad en que nos movíamos, “nuestra” Barcelona, era un enredo de contradicciones, focos de conflictos, que se delineaban y se entrecruzaban al avanzar de nuestras exploraciones, revelándonos lentamente el secreto, el espíritu, del lugar en que vivíamos. O a lo mejor no era nada más que una ilusión, porque el espíritu de la ciudad no existe o no se puede capturar nunca, y lo que estábamos buscando no era más que una fórmula, una clave, con la cual poder interpretar, a través de nuestra experiencia en Barcelona, todas las otras ciudades de esta parte de mundo. Nuestras tareas y el sentido de nuestra presencia, aquí y ahora.

Los talleres del agua los hicimos en el *esplai* gestionado por el Grup Muntanyès, en Verdum, uno de los barrios del distrito de Nou Barris, en la periferia norte de Barcelona.

2. Nou Barris

“Nueve barrios”, en catalán – son en realidad doce pequeñas entidades que crecieron en la posguerra con la emigración desde el sur de España, cuyos habitantes conquistaron el derecho a la ciudadanía a lo largo de las décadas, a través de la reivindicación de servicios y de la lucha por unas condiciones dignas de vivienda. Nou Barris es un distrito en que el forastero tiene dificultades en reconocer las fronteras internas y sólo con el tiempo aprende a distinguir las diferentes partes que, aunque pequeñas, guardan una identidad y un orgullo. *Prosperitat, Verdum, Roquetes, Trinitat Nova*, etc.: calles empinadas, subidas y bajadas, los edificios que se adaptan a las irregularidades del terreno... estos barrios se extienden al pie de las montañas de Collserola, que cierra la ciudad por el noreste. En los días más claros al fondo se ve el mar.

En Nou Barris se concentraron, con el tiempo, una gran cantidad de iniciativas sociales, que destacan sobre el resto de la ciudad por su continuidad, originalidad y apertura. El *Ateneu Popular* es el ejemplo más conocido. Reclamado hace 25 años por los habitantes, que ocuparon y desmantelaron una fábrica, hoy el Ateneu es un centro social muy activo, con un calendario de conciertos, proyecciones, talleres y debates, y además con el circo – espectáculos y cursos, para niños y adultos.

Aquí siempre han sido las asociaciones las que han tomado la iniciativa. En los últimos cinco años las instituciones han intentado moverse, y han aparecido consejos de participación infantil, juvenil, de mujeres, tanto a nivel municipal, como de distrito; pero en la práctica no funcionan, porque la gente se asocia por cuenta propia. Los que trabajan sobre el mismo tema se juntan: por ejemplo en la *Coordinadora infantil*, que reúne los grupos que trabajan con los niños, frente a una política institucional que sigue privatizando y subcontratando a empresas. se quedan un 30%

Cataluña tiene una fuerte tradición asociativa, fruto e instrumento de su propio espíritu de autonomía. Hay un movimiento muy avanzado de educación activa: las colonias, los *esplais*, y luego la fascinante historia de los ateneos libertarios, las escuelas por adultos que siguen el método de Freire, etcétera. En Nou Barris se puede observar como esta tradición evoluciona enfrentándose con las nuevas exigencias de la acción social, de la participación y del desarrollo comunitario. Naturalmente, dentro de esta variedad, se pueden medir las ambigüedades de los mediadores profesionales, las dificultades en desvincularse del control institucional, el diferente grado de eficacia de las intervenciones. En un contexto tan vital, al mismo tiempo también se aprecia el enlace de estas experiencias con la vida concreta de las personas, la búsqueda de formas nuevas, expansivas, de fuentes alternativas de financiación, de autonomía respecto a los poderes. No todas las iniciativas abren perspectivas brillantes, pero impacta la actitud de colaboración que tienen las diversas entidades, la conciencia de que los momentos de agregación pueden servir para proyectarse más allá de los límites del barrio, para que las voces lleguen a ser escuchadas en toda la ciudad y para mantener los ojos abiertos hacia el mundo. Aquí los grupos hablan entre ellos, se comunican. Y tres

veces al año trabajan juntos en una fiesta callejera, dentro de un planteamiento reivindicativo más general, según las exigencias del momento.

3. Esplais

Los *esplais* catalanes son centros de tiempo libre gestionados por asociaciones y cooperativas. Los niños van al *esplai* después del cole, para hacer los deberes, pero sobre todo para las actividades recreativas, que en general son talleres, salidas por el barrio, o excursiones por la ciudad.

Las orientaciones pedagógicas de un *esplai* no son muy diferentes del modelo escolar de contención a través de normas de conducta establecidas. Las reglas son un poco menos estrictas respecto a las que los niños tienen que seguir por la mañana y el ambiente es más distendido. El nivel de las actividades propuestas por los adultos no se distingue, excepciones a parte, de los estándares habituales de la animación infantil: juegos al aire libre, trabajos o talleres, sobre una base edificante o cívicamente correcta. El momento más apreciado por los niños es, por lo tanto, el del juego libre. Una especie de intervalo más largo, y a menudo en espacios más amplios que el patio del colegio.

La importancia de un *esplai* depende muchas veces del contexto en que trabaja. Su función es diferente según las necesidades del ambiente en que se encuentra. En el ajedrez del Eixample o en las zonas del centro conquistadas por la clase media, los niños están atrapados en la jaula de hiperactivismo en que los encierran sus padres. Después de las ocho horas de escuela les espera el deporte o algún instituto especializado en la enseñanza de cualquiera de las siete nueve artes. Para ellos – o mejor dicho, para sus padres – el *esplai* es un recurso demasiado genérico, y peligrosamente promiscuo. En Ciutat Vella la mayoría de los niños que van a los *esplais* son hijos de inmigrantes. En los barrios periféricos, el *esplai*, como espacio de socialización de fácil acceso, también a nivel económico, se convierte en un punto de referencia importante para los niños y para sus familias. Naturalmente, como en todos los sitios de este tipo, los *esplais* tienen potencialidades mucho mayores, que raras veces se aprovechan del todo.

El lugar donde hicimos nuestros talleres es el mejor que nos podía tocar. Desde el punto de vista de la vivacidad del contexto – el barrio, los niños y sus familias – y de la experiencia de los educadores y las educadoras. El Muntanyès tiene una historia de casi veinte años, que empezó en los locales de una parroquia donde había un cura combativo. Actualmente se ha consolidado un grupo de unas veinte personas entre voluntarios y “liberados”. Con los años el radio de acción del grupo se extendió; ahora gestiona un punto internet y una pequeña ludoteca, a pocas manzanas de la parroquia, donde sigue funcionando el *esplai*. Además participa de las coordinaciones que se llevan a cabo en Nou Barris alrededor de diferentes temas relacionados con la educación. Pero crecer es sobre todo un instrumento para seguir trabajando en la calle, y la financiación pública todavía es una parte mínima de los ingresos.

Cuando empezamos los talleres del agua llevaba algunos meses frecuentando el *esplai* como voluntario. Seguía, con tres monitores más, un grupo de unos quince niños, entre 6 y 7 años. Propuse los talleres a la chica que tenía la responsabilidad del grupo, pidiéndole la disponibilidad de una sala (la sala de la psicomotricidad), y una parte de los niños. Entre marzo y noviembre 2003 hicimos tres talleres. Cada uno estaba compuesto de tres sesiones, de una hora aproximadamente, menos el último, que hicimos en sólo dos sesiones. Escogimos tres de los siete temas míticos (origen, río, inundación, lluvia, mar, desierto, seres de las aguas).

Pasamos ahora a describir en detalle como trabajamos sobre estos tres temas, a partir del análisis de los mitos, pasando por el desarrollo de los talleres y valorando los resultados obtenidos. Los tres talleres fueron: la **lluvia**, en marzo; el **mar**, en octubre; y el **desierto**, en noviembre.

METODO

"Cuando, con quince años, entré en la escuela de teatro fue una gran desilusión. Allí no había dramaturgia, solo había una liturgia. La gente de teatro tiene la apariencia de ser muy abierta, libre, pero en realidad es la gente más sectaria y conservadora que se puede encontrar. Cada uno estaba cultivando su secta, y la que llamaban dramaturgia era una liturgia muy rígida. A mi me gusta la liturgia cuando exprime una tradición, un ritual vivo, pero no cuando es un condicionamiento sectario".

"Después de salir de la cárcel volví a trabajar con niños. Ahora me interesaba sobre todo la relación entre juegos, rituales y mitos. Quería saber cómo se hace concreto el mito, cómo el juego esconde un ritual; cómo, a partir de los rituales que empiezan a perderse, se refuerce el juego; y por qué hay juegos de niños que guardan escondido un antiguo ritual; en fin, me interesaba mucho la relación ritual-juego, y sobre todo la relación ritual-juego-mito, otra vez con la mirada hacia el teatro".

(Enrique Vargas, 2002)

1. Sobre el terreno

Si tuviéramos que definir los talleres del agua, diríamos que han sido talleres de teatro; sin embargo, a parte una pequeña desviación en el caso del taller de la lluvia, nunca hemos pretendido construir un producto final, un espectáculo teatral. Hemos decidido jugar al teatro, abriendo historias sin la obligación de cerrarlas. Hemos inventado situaciones, creando la posibilidad de sorprendernos los unos a los otros. El teatro, o mejor dicho, la improvisación teatral, sólo ha sido el medio para explorar los mitos y los cuentos, en busca de los elementos que nos interesaban. En los talleres nos hemos enfrentado al nexo entre mito, ritual, juego y teatro, trabajando a partir de su substancial unidad; pero sin dejar de mirar el valor político y social de esta unidad. Hemos hecho unos talleres de teatro, sin olvidar que el teatro nace para expresar los conflictos; hemos jugado a hacer unos rituales, sabiendo que el ritual es una manera de jugar con los elementos dramáticos de la vida; y hemos utilizado algunos mitos, desmontándolos y reelaborándolos, porque los mitos viven en su infinita capacidad de adaptarse a las situaciones y de proveer herramientas universales para enfrentarse a situaciones específicas.

Es imposible "interpretar" los mitos, porque cada intento de explicación se queda estrecho y mata el poder del mito. Por esta razón, los adultos no tienen más autoridad que los niños en un trabajo de este tipo; al revés, aunque nosotros podamos conocer todas las variantes formales de un mito, los niños se acercarán con más facilidad al significado de estas historias, y mejor que nosotros encontrarán la manera para jugar con ellas.

En cambio, la escuela y el sistema educativo dominante, a pesar de sus discursos "progres", siguen siendo *adultistas*. El adulto es el modelo que el niño tiene que alcanzar. El niño es educado pensando en cómo tendrá que ser, y sus esfuerzos serán apreciados si demuestra que está creciendo, que está dejando de ser lo que es: un niño. Se le controla y se le juzga, pero este control y esta protección crean alrededor del niño un mundo artificial que le impide crecer y madurar. Además, en este sistema el adulto está obligado a jugar un papel insostenible: la perfección. Para él es imposible no saber, equivocarse, pedir perdón, tener límites. Tiene que personificar a la perfección y felicidad a las cuales están destinados los niños; un estado de "adulto realizado", sin tiempo ni emociones, por miedo a traumatizar los niños y ponerlos en contacto demasiado directo con la realidad. Además que falsa, es una relación jerárquica.

Utilizando el lenguaje de los mitos, que no dominamos completamente, y que en algunos casos los niños entienden mejor que nosotros, se pueden crear las condiciones de una relación no jerárquica, diferente de aquellas donde el maestro conoce el argumento mejor que el alumno. Cada uno aporta lo que puede: nosotros los cuentos, los materiales, la organización; pero el taller funciona sólo si conseguimos despertar en los niños las ganas de jugar. Nuestro trabajo consiste en buscar la mejor manera de despertar las potencialidades creativas, tanto las nuestras como las suyas. Hay que inventar situaciones y atmósferas y luego esperar, saber responder a sus reacciones, saber reformular todo desde el principio si hace falta, dejar que la historia siga, que el juego no se interrumpa; llevarlo adelante sin forzar y sin manipular, pero también sin perdernos...

"El educador correcto tiene que proponer al niño ciertos mensajes, pero preocupándose de transmitirlos utilizando códigos que pueda averiguar que sean comprensibles, y que además contengan dentro de ellos las categorías para una potencial oposición; que puedan servir al niño para entender que nada es mecánico y predeterminado, que todo puede ser modificado, y que existe siempre, en todo caso, algo incomprensible, que motive para una búsqueda continua, y que provoque que cada uno de nosotros siempre espere que ocurra algo imprevisible." (M.Dallari, 1980)

Hemos empezado cada sesión de los talleres con una estructura muy definida pero sabiendo que nuestra propuesta encontraría una respuesta de parte de los niños, que había que escuchar e integrar hasta el punto de modificar toda la idea del taller. Cada sesión duraba una hora; nosotros procurábamos los materiales y establecíamos las acciones, los juegos y los objetivos, preparando soluciones alternativas para los pasajes más complicados, como tendría que hacer un profesor cuando prepara una clase o un periodista antes de hacer una entrevista. La diferencia es que nosotros íbamos a hacer un taller con niños de 6-7 años, así que todo lo que habíamos previsto tenía que dejar a los niños amplias posibilidades de modificar los planes iniciales.

Es complicado explicar la relación entre estructura e improvisación en el taller; probablemente sólo se puede entender si se entiende que la prioridad durante el taller es la relación con los niños, la interacción y el escuchar; estar desde el primer momento con todos ellos, percibir sus intuiciones, facilitarles el camino; elegir y encauzar las opciones divergentes privilegiando el colectivo pero sin dejar fuera a nadie; y si fuese preciso, incluso abandonar del todo el plan inicial.

2. Ingeniería inversa

Pero los mitos no se pueden utilizar así como son. Siempre nos llegan bajo una forma codificada, encauzados en un texto que no puede dar cuenta de la vitalidad o de la profundidad que tenían en las sociedades de procedencia. Cuando encontramos un texto en una recopilación de mitos o en un libro de etnografía, no podemos olvidar que estamos mirando solo una cara del diamante, la punta del iceberg, el reflejo de una entidad inalcanzable.

Una de las características de los mitos es que existen y funcionan porqué son continuamente contados. Esto y su infinita adaptabilidad y variabilidad, hacen de ellos elementos claves del equilibrio social, conectándolos con prácticas rituales, contenidos morales y comportamientos; en suma con el patrimonio de conocimientos de la sociedad. *“Los mitos no son solo cuentos que se explican, sino realidades que se viven”* (B. Malinowski, 1924).

Los antropólogos y los historiadores de las religiones han elaborado herramientas para "decodificar" los mitos y entender el valor que cada conjunto mítico tiene en la sociedad que lo produjo. Pero a nosotros nos interesaba más el valor que los mitos pueden tener hoy en nuestra sociedad y como podemos utilizarlos con los niños; por esto hemos trabajado sobre todo a partir de las emociones y de las sensaciones que nos provocan. Hemos inventado una clasificación de siete "temas" míticos: mitos sobre el **origen (fuente)**, mitos de **río**, mitos de **inundación**, mitos de **lluvia (diluvio)**, mitos de **mar (abismos)**, mitos de **desierto (sequía)** y mitos de **seres de las aguas**. Detrás de cada mito intentamos reconstruir la fuente, las sensaciones de las cuales procede la narración: el núcleo constitutivo (*kernel*), un centro de significado. ¿Qué hay detrás? ¿De dónde viene la necesidad de contar tal mito? ¿Cuáles son las inquietudes que transmite? ¿Y las preguntas que ayuda a expresar? Hemos llamado a este proceso *reverse engineering* del mito: palabra de la informática que indica el trabajo que hacen los programadores que intentan reconstruir un programa solo observando su funcionamiento, sin tener acceso al código. Es como reconstruir la receta de un pastel solo probándola, cerrando los ojos e intentando reconocer los ingredientes.

De los siete temas míticos hasta ahora sólo pudimos trabajar con tres, que describiremos en el detalle. Quedan para explorar los otros cuatro (origen, río, inundación, seres de las aguas), y también para profundizar más los tres que hemos experimentado, utilizándolos en otros contextos y de otras maneras. De momento, explicaremos los tres talleres del agua que hicimos en el contexto del esplai del *Grup Montanyés* de Nou Barris, en la Barcelona de 2003.

LLUVIA

(Febrero - Marzo 03)

En un lugar que se llama Canal Trinidad, había un joven que se había enamorado de una chica. Un día en que sus padres habían ido a cazar, el joven quedó solo con ella. Y cuenta la leyenda que había una nutria en un gran estanque y que el padre de ella había dicho que si se mataba este animal llegaría el diluvio.

Pero los dos jóvenes se amaban tanto que tuvieron que matar la nutria. De golpe se levantó un viento muy fuerte y empezó una violenta tempestad. Y cayó la lluvia, hasta que el agua cubrió toda la tierra. Ellos subieron a una montaña, mientras el mar los perseguía; corrieron hasta llegar a la cumbre de la montaña y se salvaron. Los demás murieron ahogados. Todo estaba cubierto de agua. Cuando bajaron de la montaña el joven empezó a buscar a su madre, su padre y su hermano. Pero el hermano se había ahogado. El padre también, y colgaba de un árbol: todos estaban muertos. Había ballenas y delfines esparcidos en el bosque, encima de los árboles, como los había dejado la marea. Era muy triste, así cuenta la leyenda. Su madre y su hermano pequeño también estaban muertos.

Entonces intentaron fabricarse un reparo, una cabaña, pero no tenían nada, y la hicieron con ramas y barro. No tenían fuego, ni algo para cubrirse, no había cuero. El mar se había llevado todos sus vestidos. Hacia mucho frío. Entonces el joven tuvo una visión: soñó con un coipo, una especie de castor. Luego soñó que había unos vestidos. Y mientras en el sueño estaba comiendo, se despertó y dijo: - ¿Por qué he sonado con este coipo? En el sueño lo mataba y me lo comía, pero ¿cómo es posible, si ni siquiera tenemos el fuego? Así volvió a dormir y cuando se despertó dijo a su mujer: - Ve a buscar un palo de madera. He soñado que estaba a punto de llegar un coipo, y si tenemos un palo lo voy a matar, y lo podremos comer. Y apareció el coipo. Lo mataron y se hicieron unos vestidos. Luego el joven soñó con un ciervo, y con el fuego, y cuando despertó apareció un ciervo que llevaba en la boca un palo ardiendo. Luego soñó con la carne, y también llegó la carne. Y volvió a dormir, y todo lo que soñaba, aparecía. Así que la tierra volvió a llenarse de animales y de cosas. Esto es lo que cuenta la historia".

(Leyenda de los Kawesqar, también llamados "nómadas del mar", pequeña comunidad de cazadores y pescadores del sur de Chile).

1.

Cinco niños y dos niñas entran en la sala, se quitan los zapatos y se sientan en el banco. Les explicamos lo que haremos: dentro de poco anochecerá y la sala se transformará en un bosque. Nosotros seremos los animales del bosque. Luego empezará a llover. Entonces los animalitos tendrán que buscar un reparo. Y cuando escuchen el sonido del bastón de la lluvia - que les hacemos escuchar - llegará un peligrosísimo monstruo. Luego volveremos a ser niños y niñas. Y construiremos una tienda para repararnos de la lluvia.

Empezamos: luces bajas, música relajante y velas que tienen que poner en los rincones de la sala (primer fallo! Se lían con las velas, las apagan...). Increíble el poder de la música. Hasta aquel momento se estaban empujando y pellizcando los unos a los otros, y de golpe están todos tumbados al suelo, mientras les decimos de cerrar los ojos y respirar profundamente. Cuando les tocamos la cabeza con el bastón de la lluvia los animalitos nacen, levantan lentamente la cabeza y siguiendo la música empiezan a dar los primeros pasos, jugando a hacer muecas y ruidos. Algunos parecen hipnotizados, otros a veces se distraen. Luego se escucha el primer trueno (de un CD que hemos preparado antes). La oscuridad, los truenos y las velas (las que han quedado encendidas) hacen su trabajo y crean una atmósfera de fábula. Los niños se meten debajo de los bancos o se construyen un reparo con algunas sillas. Cojo el bastón de la lluvia y empiezo a perseguirlos, gritando "AARGGH!!!". Ellos huyen y los voy a buscar en sus escondites para asustarlos (un niño cuando me ve llegar grita "no, no, no!!!"). Jugamos un rato al monstruo, que en la oscuridad y con el ruido de los truenos da miedo de verdad... Finalmente el monstruo se va. Vuelvo sin bastón y les decimos que ya no soy un monstruo. Mientras tanto, casi todos se han escondido bajo el reparo hecho por las dos niñas con una tela que estaba en el suelo. Entonces llega Luca con el bastón y dice ser el "brujo del bosque" (totalmente improvisado) que los transformará otra vez en niños.

¡Ahora podemos por fin construirnos una cabaña! Así - siempre con prisa porqué en el bosque esta lloviendo - buscamos los palos y las telas para la tienda. Necesitamos un poco de tiempo, a veces se pierde la magia, pero se hace; unos ponen los palos en las guías y todos participan cuando hay que cubrir la tienda con las telas negras. Cuando la tienda está montada entramos todos y nos encontramos en un espacio acogedor; en el suelo hemos puesto cojines y una alfombra, y la luz procede de una linterna que todos

quieren tocar y que colgamos al techo de la tienda. Afuera se escuchan los truenos. Dentro solo hay la luz de la linterna, que a veces apagamos creando momentos de tensión. Una niña dice: "Que bonito estar aquí. ¡Parece como estar en casa!" Otros juegan diciendo que la tienda esta mojada, que entra agua, que gotea y que si ponemos una mano fuera de la tienda nos mojaremos... En realidad, ahora, cuando intentamos recordar ese día, nos parece difícil creer que... ¡no estaba lloviendo!

Sigue un poco de confusión alrededor de la linterna pero luego sacamos un termos de chocolate caliente y pedimos a los niños que nos cuenten historias sobre la lluvia; algo que les haya pasado o que se puedan inventar. Todos beben el chocolate en silencio ("¡qué bueno!") y empiezan a contar...

Surge una historia sacada de algo que había pasado a todo el grupo de niños durante una excursión: en una tienda de campaña había entrado un oso, o se lo habían imaginado, o a lo mejor les habían dicho que una vez había entrado un oso en una tienda... quien sabe. Salen varias versiones de esta historia. Nosotros también queremos explicar un cuento, el del diluvio universal, pero lo dejamos porque tienen muchas ganas de hablar ellos: hablan de vivencias cotidianas como "cuando llueve tanto que aún con el chubasquero te mojas todo", o "cuando se te pegan los pantalones a las piernas", "un día llovía y me quedé en la escuela, pero mi madre no llegaba...". Mientras, un niño sentado a lado de la entrada sigue controlando que no vuelva el monstruo. Una niña saca una mano fuera de la tienda y la retira en seguida. "Uy, ¡cómo llueve!". Luego nos damos cuenta que se ha caído una de las telas negras, con que recubrimos la tienda. Una niña y yo decidimos salir para arreglarlo. Nos abrigamos bien, salimos y hacemos todo de prisa para no mojarnos. Cuando terminamos entramos corriendo en la tienda, nos secamos y bebemos un poco más de chocolate... Así pasamos el tiempo y al final salimos todos de la tienda, nos ponemos los zapatos y antes de salir nos decimos de no contar todo lo que hemos hecho, de guardar un secreto a medias. Cuando ya estamos fuera del esplai y llegan los padres, a una niña le preguntan: "Que habéis hecho hoy?". Ella contesta, sonriendo: "Ha llovido".

El experimento ha salido bien. Hemos logrado evocar una situación que no existía (la lluvia y el peligro) y en cierto modo "manipular las sensaciones". De este taller, nosotros mismos, los adultos, recordamos que ha llovido, aunque sepamos perfectamente que no es así. A saber cómo lo han percibido los niños.

Después de la creación de una atmósfera, llegaron las historias: sobre el miedo, el peligro, un oso/monstruo escondido en la lluvia; también había un oso/niño, que al principio tiene miedo del monstruo pero al final decide salir a conocerlo; y también un duelo final y la aparición del arco iris... Es imposible intentar separar lo que ha salido de ellos y lo que hemos aportado nosotros en la elaboración de esta historia. Había un oso peligroso que asociaban a la tienda de campaña; para todos ha sido natural asociarlo al monstruo de la lluvia que había personificado yo poco antes. Luego un niño me ha dicho, con el aire de haber descubierto un secreto: "El monstruo eras tú, ¿verdad?"; aunque las luces no fuesen muy bajas y yo ni siquiera iba disfrazado.

2.

En las siguientes sesiones queríamos pasar de las sensaciones y emociones de la lluvia (el miedo, el peligro, la curiosidad), a través de las palabras (las historias que han salido), hacia unas acciones, unos movimientos, a lo mejor una representación, que llevara en sí toda la emoción que habíamos vivido. Queríamos pasar del mito al ritual. Sin palabras y sólo con unos movimientos en el espacio queríamos transmitir la vivencia del taller a los otros niños y a las monitoras. Un grupo teatral relacionado con el antropólogo Enrique Vargas, colombiano, había desarrollado una forma de trabajo llamado "teatro de los sentidos": en vez de hacer espectáculos sobre el escenario, esta compañía hacia cruzar a cada espectador, con los ojos cerrados, un recorrido basado sobre las sensaciones - táctiles, olfativas, sonoras - jugando a manipularlas para provocar emociones.

Nosotros queríamos experimentar este sistema en nuestros talleres. Queríamos que los niños construyeran una especie de túnel en el cual hacer probar a sus compañeros las sensaciones que habían vivido, asustándolos como nosotros los habíamos asustado con el monstruo, y finalmente guiándolos hacia la tienda. Eliminaríamos poco a poco todas las infraestructuras que habían contribuido a crear la atmósfera de la primera sesión: el sonido de la tempestad, los cambios de luz, la tienda, la linterna y los demás objetos, hasta quitar incluso las palabras. Quedarían sólo los movimientos, una danza que guardase todas

las emociones de la primera vez. Era una idea bonita, pero demasiado abstracta. Nos estábamos olvidando de los niños. Así la segunda sesión no fue tan bonita como la primera.

Los reunimos otra vez bajo la tienda, pero sin las telas negras que la cubrían, con la luz encendida y sin el CD de los truenos; queríamos retomar los fragmentos de la historia y componerla de manera completa; asignando los papeles, buscando una música para cada uno, para intentar representar, sólo con el cuerpo y la música, esta historia de lluvia, osos y niños. Al final la idea era de sacar unas hojas y dibujar las escenas de la historia. Habíamos preparado 50/55 minutos de taller, sin mucho espacio para la improvisación.

Pero la sustancia del trabajo no está en su estructura si no en el tipo de relación que se instaura entre niños y adultos que se mueven en su interior. En la primera sesión la estructura que habíamos preparado no era tan estricta, pero la relación entre nosotros y los niños había sido especial: habíamos jugado juntos, sin diferencias entre adultos y niños. En la segunda sesión pudimos hacer casi todo lo que habíamos previsto, pero en detrimento de la emoción y del juego. Estábamos tan lejos de la magia de la primera vez, los niños eran tan fríos e indiferentes, que quedó muy claro que el objetivo no era cumplir un plan, sino establecer una relación. Habíamos hecho un paso atrás respecto al primer encuentro.

Sin embargo, todo funcionó sin demasiados tropezones. ¿Entonces qué es lo que no nos salió bien?

No secundamos el placer que los niños parecían sacar de lo que estábamos haciendo. Por una vez que ellos habían elegido un ritmo lento, los arrastramos a toda velocidad. Un ejemplo: Marc empieza un baile en punta de pies siguiendo el sonido de "su" instrumento: una flauta. Hubiéramos tenido que animarlo a seguir con aquellos tímidos pasos de danza, y los demás a hacer lo mismo; escuchando cada uno su propio instrumento, inventando un movimiento, un pase, una marcha... Pero, mientras que Marc todavía está bailando, ya empieza el instrumento siguiente. Marc se queda cortado, sin saber que hacer ni hacia donde ir sin "su" música... También hubo problemas de coordinación entre nosotros: era sólo la segunda vez que hacíamos un taller juntos, si nos hubiéramos hablado y escuchado en el curso del taller, no nos habríamos solapado ni excluido el uno al otro.

Sin embargo el fallo principal fue otro. El éxito de la primera sesión nos había dado ganas de "sacar algo" de lo que estábamos haciendo, para "enseñárselo" a los demás. Luego entendimos el error: este "enseñar" era una exigencia sólo nuestra, no de los niños. Intentamos llevarla adelante dejando de lado el juego; nos dimos cuenta demasiado tarde. Sin querer, habíamos caído en el automatismo educativo de transformar en seguida cualquier experiencia en un producto para enseñar a los demás. Para los niños sólo se trataba de otra representación, una más, de todas las que les habían impuesto.

3.

En los mitos tradicionales sobre el diluvio – el bíblico, el babilonés, el griego – la lluvia baja del cielo para castigar a los culpables. Los que sobreviven son los que no tienen culpa o tienen menos. En cambio, en el mito Kawesqar citado al principio del capítulo, son los responsables los que sobreviven: el diluvio llega porque los dos enamorados matan el animal tabú, la nutria, y toda la población de la tierra fallece menos ellos dos.

En antropología hay situaciones rituales en las que se puede infringir un tabú y la infracción no está punida, reforzando aún más la prohibición. A partir de este mito, e intentando no llenarlo de contenidos morales, podemos reflexionar sobre el hecho de que no siempre la ruptura de una norma es una culpa: en situaciones particulares, para que la historia siga adelante, alguien tiene que desatar un proceso de acontecimientos. En el caso de la pareja Kawesqar que sobrevive a la destrucción del mundo, parece que es el amor que los lleva a infringir el tabú, y el nuevo mundo nace de sus sueños.

En la segunda sesión del taller, después de una experiencia tan "acuática" como la de la primera vez, parece que el mundo nuevo se niega a nacer: nuestros sueños, nuestros proyectos, son demasiado forzados, todavía no hemos entendido bien como tenemos que trabajar. Al final de la sesión nos dedicamos a dibujar con tizas negras sobre grandes hojas marrones todas las escenas de nuestra historia.

En el bosque. Lluve. Dos niños se reparan bajo una tienda. Uno en la entrada, controlando que no lleguen monstruos. De golpe se escucha un ruido – el bastón de la lluvia – y llega un oso horrible. Hay una especie de lucha pero luego se descubre que el oso es pequeño y no es malo y hasta invita a los niños a su cueva. Cuando están todos juntos sentados al interior de la cueva, llega otro oso, grande y malo, que les quiere hacer daño. El oso pequeño dice al grande que los niños son amigos suyos (o que son sus

hermanos, esta parte no se entiende bien). *El oso grande se enfada y empieza a luchar con los niños, que al final lo matan. Salen de la cueva. Afuera para de llover y sale el sol.*

Habíamos preparado el taller de la lluvia en un bar del Raval, el antiguo Barrio Chino, en el centro de Barcelona. Un bar cutre y fascinante, frecuentado por viejos borrachos. En aquel momento los viejos edificios del barrio caían uno tras otro, bajos los golpes de las excavadoras. De vez en cuando, paseando por las estrechas calles del barrio aparecía una imagen de destrucción que hacía pensar en un bombardeo. Las ruinas, los esqueletos de los edificios abandonados, las excavadoras como monstruos enloquecidos que se echaban encima de los viejos muros. Luego se levantaban los nuevos palacios, “blancos como cera” diría Pasolini, “en un orden que es dolor apagado”.

El bombardeo era como un diluvio. Estaban transformando la ciudad en un lugar para gente diferente de nosotros. Sin embargo, un diluvio universal lo limpiaría todo, lo dejaría todo como era antes, borrando las injusticias y la prepotencia de los potentes.

Había sitios en la ciudad donde todavía nos sentíamos como bajo la tienda junto a los niños: amparados, en compañía, acogidos. Mientras afuera arremetía la tempestad... Pero uno tras otro también caían estos lugares: una lluvia de desalojos de centros sociales, de amenazas y derribos. El mismo bar donde habíamos preparado los talleres había desaparecido de un día al otro, derribado, junto a toda la manzana, para dejar sitio a un hotel de cuatro estrellas.

Para nosotros la lluvia del marzo 2003 quería decir todo esto. Dificultades, miedo, impotencia. Y pequeños momentos de recogimiento. Habíamos probado a jugar con estas sensaciones junto a los niños, para ver lo que significaba la lluvia para ellos. Los problemas de los adultos son otros pero a veces la sensaciones se parecen.

Antes de la tercera sesión del taller empezó la guerra en Irak. La palabra “bombardeo” asumía otro valor. Las excavadoras que derribaban los palacios de la Barcelona vieja parecían la otra cara de los tanques que destruían Bagdad; la devastación del patrimonio histórico de Barcelona y el saqueo del museo de Bagdad como partes del mismo diluvio.

Barcelona iba a vivir un mes de movilización permanente: manifestaciones, acampadas de protesta en las plazas, una huelga general, miles de personas en la calle y en los balcones a tocar cacerolas para protestar contra la guerra. Banderas, carteles, octavillas, pintadas; el asfalto de las calles recubierto de siluetas de cadáveres, para decir que el petróleo que hace andar nuestros coches es lo mismo que vamos a robar en Irak. Autobuses parados en las Ramblas tocando las bocinas, teatro de calle...

La tercera sesión casi no la trabajamos. Improvisamos algunas cosas aunque no fue este el problema. Insistimos en sacar algo para enseñárselo a los demás, pero los niños no querían esto. Nos olvidamos de la lluvia; nos olvidamos de jugar. Sólo al final dejamos de lado nuestros planes y los niños empezaron a relajarse. Demasiado tarde, el tiempo se había acabado. Deberíamos haber parado para valorar nuestros errores, pensar en como seguir... pero el mundo estaba en guerra y lo dejamos todo para otra ocasión. Durante más de seis meses no hicimos ningún taller. Nos quedó el recuerdo de aquel día que hicimos llover en la sala del esplai de Nou Barris.

MAR

(Octubre 2003)

Una vez, en la ciudad de Messina, había una madre que tenía un hijo llamado Cola, que se pasaba todo el día dentro del agua del mar, de la mañana a la noche. La madre lo llamaba desde la orilla: - ¡Cola! ¡Cola! Ven aquí, ¿que haces? ¡No eres un pez!

Y él seguía nadando, cada vez más lejos. A la pobre madre se le revolvía el estómago de tanto gritar. Un día la pobre se enfadó tanto, que cuando ya no pudo gritar más, perdió la paciencia y exclamó: - ¡Cola! ¡Conviértete en pez!

¡Ojalá no lo hubiera dicho! Se ve que ese día las puertas del cielo estaban abiertas, y todos los deseos se cumplían: en un momento Cola se transformó medio en hombre medio en pez, con las manos como un pato y la garganta de rana. A tierra, Cola no volvió nunca más, y a la madre le dolió tanto que se murió.

El rumor que en el mar de Messina había un ser medio hombre y medio pez llegó hasta el Rey; y el Rey ordenó a todos los marineros que quién viera Cola Pez le dijera que el Rey quería hablar con él.

Un día un marinero, remando en alta mar, lo vio pasar a su lado nadando. - ¡Cola! – le dijo - ¡El Rey de Messina quiere hablar contigo! –

Y Cola Pez nadó hasta el palacio del Rey.

)Cuento tradicional siciliano, en la versión de Italo Calvino(

1.

El toldo de plástico azul pesa muchísimo. Es realmente enorme. Seis metros por cinco, calculamos. Lo encontramos paseando por el Eixample, cubría los ladrillos de una obra, y seguramente había estado bajo la lluvia. Uno de los extremos estaba debajo de la rueda de un coche; lo tuvimos que llevar hasta el esplai y luego limpiarlo, evitando las miradas más embarazosas de las educadoras, intentando que no notaran que, por mucho que lo limpiáramos, nunca quedaría del todo bien. Está húmedo.

Cogemos una decena de sillas y las esparcimos por la sala de la psicomotricidad. Luego – y no es fácil – tendemos el toldo encima de las sillas de forma que cubra toda la extensión de la sala. Algunas sillas caen y se mueven bajo el peso del toldo. Nos metemos debajo; entre el suelo y el toldo, apoyado encima de las sillas, no debe haber más de un metro de espacio; con muchos desniveles, como olas. La luz filtra de arriba y se expande debajo del toldo con un reflejo azul. Nos quedamos tumbados en el suelo, envueltos por la luz, y sentimos que aquella es la atmósfera perfecta.

Los niños se amontonan delante de la puerta de la sala, empujándose para entrar. Abrimos despacio. La sala está completamente oscura. Los llevamos de la mano. Se oyen los “uuuu!” y otros pequeños gritos de emoción. Al fondo hay una vela. En medio de la sala el enorme toldo azul, suspendido encima de las sillas, que desde fuera no se ven. Damos la vuelta al toldo y nos sentamos en un banco, justo delante del mar. Encendemos las luces y empezamos. Hay dos espacios, uno fuera del agua (la playa) y el otro dentro (debajo del mar). La idea es jugar primero dentro del agua, luego salir todos, secarnos con las toallas que tendimos en la playa, y a lo mejor luego sentarnos a “tomar el sol” para explicarnos como nos ha ido por debajo. Un poco parecido al taller de la lluvia, separando el momento de la vivencia del de la reelaboración.

Bajo el toldo hablamos susurrando entre nosotros, moviéndonos suavemente como si estuviéramos debajo del agua. Nadie siente la necesidad de romper la atmósfera, gritando o moviéndose de forma brusca. Habíamos previsto pasar un tiempo así, sencillamente disfrutando del silencio (en realidad había una música medio *new age* que casi no se oía), jugando a nadar libremente. Todavía no habíamos nacido, pequeños pececitos sin nombre confusos en un océano sin forma. De nuevo el juego que habíamos previsto empezaba con un nacimiento, de forma parecida al taller de la lluvia. Nos había funcionado y queríamos usarlo otra vez. Pero nos equivocamos con los tiempos, y empezamos demasiado pronto, a lo mejor por miedo de perder el encanto; sólo después nos dimos cuenta que no hacía falta, que podríamos haber esperado aún un poco, antes de empezar con el juego en sí. Habíamos puesto una madeja de lana de colores al lado de cada una de las sillas que aguantaban el toldo; cada niño se encogía debajo de una silla, cogía el hilo y cerraba los ojos. Stefano pasaba y murmuraba algo en la oreja de cada uno, y con estas palabras los hacía nacer; entonces cada pececito salía de su escondite, de su cueva (debajo de la silla), y empezaba a nadar desenrollando el hilo como una estela.

Poco a poco el espacio debajo del agua se transformó en una telaraña multicolor, a través de la cual nos movíamos, nos estirábamos, nos arrastrábamos los unos sobre los otros... dos adultos y siete niños, en un silencio casi total, iluminados por la luz azul. Cuando todo el espacio debajo del toldo había sido ocupado por el enredo de hilos de lana, salimos del agua. Cada pececito se llevó su hilo fuera del mar, hacia la playa.

Una vez fuera, los hilos nos recuerdan de dónde venimos. Como una especie de cordón umbilical, nos atan a ese enredo multicolor que ahora ya no vemos pero que sabemos que está allí debajo. Los niños definieron el enredo submarino "un lío", "una telaraña"... después de haber salido del agua, un niño muy atrevido dijo: "Voy a ordenar los hilos" y se sumergió. Al cabo de un rato volvió arriba y dijo: "No puedo, ¡es imposible!". Era justamente esto lo que queríamos evocar: una complejidad, una inmensidad, que nadie es capaz de resolver: ni adultos ni niños.

En las siguientes sesiones no repetimos nunca la experiencia debajo del agua. Seguimos usando el toldo, dando por descontado lo que había debajo, dejándolo en el recuerdo y en la imaginación.

Después de salir del toldo queríamos que naciera otro espacio de reelaboración, como en el taller de la lluvia, cuando estábamos en la tienda con el chocolate caliente. Queríamos que surgieran unos cuentos sobre el mar. Pero estar debajo del agua era demasiado bonito y todos tenían ganas de volver allí. Esta vez fuimos rápidos en adaptar el programa, y nos separamos: un grupo debajo del toldo y otro en la playa, dejando que los niños hicieran un poco lo que querían. No lo habíamos pensado, pero no era obligatorio estar siempre todos juntos...

Ordenar es imposible. Nos queda un enredo de hilos de colores, que no conseguiremos nunca desenredar.

2.

La semana siguiente la atmósfera es menos sugestiva que la vez anterior. Como en el taller de la lluvia, una vez creada la vinculación a través de un despliegue escenográfico, es más fácil volver a capturar la atención. Así que esta vez las luces están encendidas y no hay música. Sólo está el toldo azul, enorme, que ocupa todo el suelo de la sala.

En medio del toldo ponemos las mismas toallas que en la sesión anterior estaban en la playa, pero esta vez todas juntas, como si formaran una isla en medio del mar, una isla más o menos triangular. Los niños espontáneamente se sientan en la isla, exactamente lo que queríamos, incluso me critican por haberme quedado de pie encima del agua. Entonces cojo el enredo de hilos que guardamos desde la vez pasada y me lo pongo debajo de los pies, como si fuera un tapiz de algas. En pocos minutos, todos los elementos – el toldo, las toallas, los hilos – vuelven a asumir, sin forzarlos, una nueva función. Podemos empezar a jugar.

Habíamos preparado unos dibujos (feos, hechos de prisa en el metro bajo las miradas extrañas de los otros pasajeros). Con la ayuda de esos dibujos empezamos a explicar el cuento. "¿Habéis estado alguna vez en una isla?"

Al verlo, el Rey le sonrió. – Cola Pez, - le dijo, - tu que eres tan buen nadador, tendrías que dar una vuelta alrededor de toda Sicilia, y poder decirme donde está el mar más profundo y que hay debajo.

Cola Pez obedeció y se puso a nadar alrededor de toda Sicilia. Después de poco tiempo volvió. Contó que debajo del mar había visto montañas, valles, cuevas y peces de todas las especies, pero tenía miedo sólo al pasar por el Faro, porque allí no había conseguido encontrar el fondo. – Y entonces ¿Messina sobre qué está construida? – preguntó el Rey. – Tienes que bajar a mirar sobre qué se apoya. Cola se sumergió y estuvo debajo del agua un día entero. Luego volvió a la superficie y dijo al Rey: - Messina está construida sobre una roca, y esta roca se apoya sobre tres columnas: una sana, una agrietada y una rota. ¡O Messina, Messina, un día caerás en tragedia!

El Rey tenía ese pensamiento que no le dejaba en paz, que en el cabo del Faro el mar no tenía fondo. Le dijo: - Cola, tienes que decirme lo profundo que es el mar aquí debajo del Faro, más o menos.

Cola se sumergió y estuvo dos días debajo, y cuando volvió arriba dijo que el fondo no lo había visto, porque había una columna de humo que salía debajo de las rocas y enturbiaba el agua. El Rey, que no aguantaba la curiosidad, dijo: - Tírate desde la Torre del Faro.

La Torre estaba justo en la punta del cabo y en los tiempos antiguos había un hombre de guardia, que cuando había mucha corriente tocaba una trompeta y alzaba una bandera para avisar a los barcos que pasaran de largo. Cola Pez se tiró de allí arriba. El Rey esperó un día, esperó dos días, esperó tres días, pero Cola no se veía. Finalmente volvió a la superficie, pero estaba pálido como un muerto.

- ¿Que hay, Cola? – preguntó el Rey.

- Casi me morí del susto – dijo Cola. – ¡Vi un tiburón con una boca tan grande que podía comerse un barco entero! ¡Para

que no me engullera tuve que esconderme detrás de una de las tres columnas que aguantan Messina!
El Rey escuchaba con la boca abierta; pero esa maldita curiosidad de saber qué profundo era el Faro, no le había pasado. Y Cola: - No, majestad, ya no me tiro, tengo miedo.
Ya que no conseguía convencerlo, el Rey se quitó la corona de la cabeza, toda llena de piedras preciosas que relucían y la tiró en el agua. - ¡Ves a buscarla!
- ¿Qué hiciste, Majestad? ¡La corona del Reino!
- Una corona que no tiene iguales en el mundo, - dijo el Rey. - Cola, tienes que ir a buscarla.
- Si usted lo desea, Majestad - dijo Cola - bajaré.

Explicamos el cuento de Cola Pez. Los niños lo animan con una especie de teatro improvisado. Paramos de contar cuando el niño pez está a punto de tirarse otra vez en el mar. Inmediatamente encendemos la música y quitamos todas las toallas. De hecho, justo cuando Cola Pez se sumerge en el agua, ¡empieza una tempestad!

Los niños se disponen alrededor del toldo; el juego consiste en hacer una tempestad moviendo el toldo desde los márgenes, mientras de uno en uno pasan por debajo del toldo, en inmersión.

¡Ya! Empieza “La cabalgata de las Valquirias”. Aguantamos el toldo con todas nuestras fuerzas, saltando y sacudiéndolo. El toldo es tan pesado que, al sacudirlo, hace un ruido espantoso. Parece realmente una tempestad. Primero se sumerge Ana, una pequeñita muy espabilada. Se tira debajo del toldo en tempestad. Cuando vuelve – “¿Que has encontrado? ¿Que has encontrado?”. Ana mira a su alrededor, intimidada, y no contesta. Luca se acerca a ella y le dice a la oreja: “mira, que te lo puedes inventar”. Los ojitos de Ana brillan, y dice: “¡Ah! Pues me tiro otra vez”. Cuando sube nos cuenta que debajo del agua ha encontrado un tesoro, escondido detrás de una piedra, y que luego ha tenido que huir porque había una bruja que la perseguía... Luego se tira María que vuelve asustadísima porque ¡se ha encontrado un tiburón horrible! El siguiente encuentra una piraña; luego unos cocodrilos, una sirena... uno a uno, todos los niños y las niñas cuentan lo que se han encontrado. En algunos casos incluso conseguimos ligar los cuentos uno al otro, así que uno emerge asustado por los cocodrilos y el siguiente baja para combatirlos, pero encuentra otra cosa... En definitiva: emergen muchos fragmentos de cuentos, y ahora hemos entendido que los tenemos que tomar por lo que son, fragmentos, sin intentar componerlos en un cuento único. En realidad, la unidad del cuento ya existe, sin necesidad de inventarse una trama. Es el hecho que, aunque uno lo llame piraña, otro cocodrilo y otro tiburón, estamos todos hablando de lo mismo: del hecho que debajo del agua, en el abismo que se esconde bajo la superficie del toldo, hay algo terriblemente espantoso; y que por un lado todos tenemos ganas de bajar a verlo, pero por el otro todos huimos hacia la superficie justo después de verlo.

Para acabar, nos ponemos todos a dibujar los monstruos y los seres misteriosos que hemos encontrado debajo del agua.

3.

Las primeras dos sesiones habían sido muy buenas. Habíamos conseguido crear unos espacios teatrales en los cuales cada elemento representaba un ambiente o una emoción. El gran toldo azul ahora era el mar, todos lo llamábamos así para referirnos a ello. Había la isla; luego había un mundo submarino, silencioso, una telaraña de hilos de colores que ya era un recuerdo lejano; y todos los monstruos (o los tesoros) en los abismos. Ahora queríamos subir a la superficie. Nuestro mito de referencia era la Odisea, y nuestra referencia actual los viajes de los inmigrantes que cada día cruzan el estrecho en patera.

¿Cómo podemos seguir teniendo una relación con el mar, sabiendo cuanto puede ser espantoso, inalcanzable, inhumano, todo ese mundo que se esconde en los abismos? ¿Cómo tienen que sentirse los que navegan en medio del océano o en medio de una enorme extensión de agua, a la merced de los caprichos del viento y de las corrientes? ¿Cómo debió sentirse Ulises?

Teníamos claro que no queríamos levantar el toldo nunca más, que íbamos a trabajar sólo en la superficie. Queríamos evocar la sensación del naufragio, del vagar de un lugar al otro en búsqueda de algo. Así nos inventamos otro juego.

Cuando los niños entran, el toldo está estirado en el suelo, como la última vez, sólo que las toallas ya no están todas juntas en el centro sino esparcidas por los lados de la sala, como pequeñas islas, una especie de archipiélago. Cada niño ocupa una isla y representa un personaje: la piraña, el tiburón, la sirena o cualquier otra cosa que salió la vez pasada. Tenemos un nuevo elemento: una rueda, un neumático de un

coche. Dos niños son los náufragos, y el neumático es la patera. Al principio el juego no engrana. Queríamos que los náufragos tuvieran los ojos tapados. Entran dentro del neumático, pero no quieren taparse los ojos. Empiezan a vagar algo perplejos, mientras que los otros los esperan encima de las toallas, y cuando se encuentran no saben bien qué decirse. Nosotros giramos por la sala intentando hacer funcionar el juego... hasta que pasa algo.

Juan había decidido que quería ser la piraña. Llegan a su isla los dos niños dentro del neumático. Me miran a mí, como para decirme “¿qué tenemos que hacer?”. Yo, tristemente, les digo “preguntadle si saben dónde está el tesoro...” y ellos, con pocas ganas “¿sabes donde está el tesoro?”. Juan me mira, esperándose una ayuda. “Tú eres la piraña, ¿no?” y él, casi sin mirarlos, “soy la piraña”. Los otros niños nos miran sin entender qué estamos haciendo; el taller ha empezado hace pocos minutos y ya ha fracasado. De repente observo un cambio en la mirada de Juan. Coge la pierna de uno de los dos náufragos y la muerde. ¡Los náufragos gritan y empiezan a correr! Juan se tumba en el suelo y empieza a perseguirlos moviendo los dientes y haciendo un sonido como de piraña. Salta una niña en medio y grita “¡yo soy la sirena! Os voy a salvar, ¡venid conmigo!”. Todos empiezan a seguir el juego. Nosotros sacamos otro neumático, con dos náufragos más, y tenemos a dos pateras, que corren como locas por un archipiélago poblado por toda clase de monstruos.

Un niño no quiere jugar y quiere ir al lavabo. Stefano lo coge y lo lleva mientras que yo sigo jugando con ellos, hago ver que soy el tiburón y ellos se refugian en las cuevas; cuando Stefano vuelve con el niño hace ver que es el cocodrilo que se los quiere comer todos. En cierto momento, huyendo de monstruos de todo tipo, se juntan todos sobre una isla. Dos niñas, que se han quedado en una toalla en el otro lado de la sala, estiran el brazo para alcanzar el neumático, suben encima y se dirigen hacia la isla donde están todos los demás, diciendo “Allí estaremos más seguras”. No nos habíamos imaginado que se iban a agrupar todos en una toalla en medio de la mar... miro a Stefano y le digo: “Ahora viene la noche”. Stefano sonríe y apaga la luz. Encendemos las velas, pero no nos movemos de la isla. Sabemos que alrededor puede haber tiburones, pirañas, un montón de monstruos peligrosos. Un niño dice: “Voy a explorar. Pongo una vela en alta mar así asusto los tiburones”. Coge la vela y se aleja de la isla. Ana cae en el agua, y una niña dice “la voy a salvar yo que soy una sirena y puedo nadar más”. Alex decide ir a pescar, coge los peces y vuelve a la isla para repartirlos.

Como cuando estábamos debajo de la tienda de campaña. Casi mejor, porque a nuestras espaldas tenemos un camino del cual este momento es una culminación. Nunca llegaremos a saber que relaciones hicieron los niños entre la primera, la segunda y la tercera sesión, pero algunos elementos volvían continuamente. Vivimos el nacimiento en el agua; luego conocimos el peligro de sus abismos, los monstruos que se esconden en las profundidades y la emoción de irlos a buscar. Y ahora nos encontramos en la superficie, concientes de los peligros que nos rodean, pero juntos, preparados para enfrentarnos a las necesidades y dificultades. Bueno, por lo menos esto era lo que estábamos viviendo nosotros.

Por fin, llega la madrugada. Los niños se levantan y se estiran (como cuando hicimos el nacimiento...). Juan vuelve a coger el barco, para meterlo en el agua. La espontaneidad del gesto nos sorprende. Parecía casi obvio, que cuando se hace de día los pescadores vuelven a poner los barcos en el agua... pero ¿ellos como lo saben? Un cuarto de hora antes que se acabe el tiempo del taller paramos el juego, sacamos las islas y nos ponemos a dibujar. Volvemos a coger los dibujos de la vez pasada, y colgamos a la pared una gran hoja de papel blanco, con una especie de parrilla. La idea era mirar si se conseguía sacar algo parecido a un orden cronológico, una secuencia de imágenes. Era el intento de construir un cuento, pero hubiéramos tenido que forzar un poco para enmarcarlo. Más que nada tenían ganas de colorear y recortar los dibujos que hicieron la vez pasada, y cuando les decimos de colgarlos en la parrilla lo hacen pasando olímpicamente de los marcos. Hay tiburones, pirañas, cocodrilos, tesoros, islas... y también colgamos algunos de los hilos de colores que nos quedaron de aquel primer enredo.

Durante una hora de taller, uno de los hechos más significativos es que las relaciones con los niños y entre los niños fueron buenísimas. Incluso aquellos que normalmente se niegan este placer, para mantener su papel de “niños difíciles”, en el taller encontraron la ocasión para participar activamente, para jugar con los demás. La emergencia provocada por el juego, que en ese momento creó unas necesidades reales e inmediatas, les hizo olvidar papeles, enemistades y prejuicios. Cristina, una niña gitana que normalmente casi no habla con el resto del grupo, no tuvo ninguna dificultad en subir rápidamente en una patera con otra niña para huir hacia la isla central. Los niños más conflictivos escogieron partes duras, como la piraña o el cocodrilo, y pudieron perseguir corriendo a todos los demás para comérselos. Todo esto tuvo

consecuencias positivas incluso después, fuera del espacio del taller.

En el *Kalévala*, recogida de cantos épicos fínicos, el joven Wainamoinen tiene que construirse un barco. Corta el roble cantando hechizos, y casi está a punto de conectar las partes, cuando se da cuenta que faltan tres palabras mágicas, para acabar la construcción del barco. Empieza a buscar por todos lados, en la tierra, las tres palabras finales, pero sin resultados. Entonces baja al mundo de los muertos, a probar las aguas de Tuoni, dios del mar y de los íferos. Allí un enorme monstruo marino lo engulle. Dentro del monstruo, consigue dormirlo cantando hechizos, en sus vísceras forja la espada que lo libera, y sale del monstruo y del agua, victorioso y con las palabras mágicas.

En las profundidades de los océanos, en los lugares donde se esconden los miedos y nuestros aspectos más irreductibles, zonas oscuras y peligrosas a donde no es ni fácil ni cómodo llegar, también se esconden las palabras mágicas que pueden ayudarnos a resolver los problemas. Nada ha cambiado desde los tiempos de Wainamoinen hasta hoy en día. Y el último siglo no nos da enseñanzas mucho más válidas que las que están escondidas en las palabras del mito: los monstruos, las pulsiones, los miedos, son parte de la realidad, como cualquier otra cosa. Si seguimos negándolas, emergerán aún más agresivas. No podemos pretender “eliminar el mal de la faz de la tierra”. Hay profundidades – como en el cuento de Cola Pez – que ningún Rey podrá pretender conocer. Lo único que podemos hacer es seguir juntos y mantenernos en la superficie. Aprender a convivir con los abismos, con las partes oscuras, que son parte de la experiencia humana y no se pueden eliminar. Podemos, en algunos casos, intentar entrar en relación con ellas, para tener más familiaridad, darles nombres, tenerles menos miedo.

DESIERTO

(Noviembre 2003)

"En estos años de sequía a veces oyes a la gente quejarse del polvo y del viento y de como todo está tan seco. Pero el viento y el polvo también son parte de la vida, como el sol y el cielo. No puedes maldecirlos. Es la gente, sabes, son ellos. Los ancianos decían que las sequías llegan cuando la gente olvida, cuando la gente se porta mal". (L. M. Silko, Ceremony, 1977)

1.

El desierto son los escombros. Por ejemplo, los escombros de los cuarteles de Sant Andreu. Hasta el verano de 2003 en los cuarteles de Sant Andreu estuvieron viviendo cientos de inmigrantes, de más de treinta países, que habían convertido en viviendas los inmensos espacios abandonados de las instalaciones militares. No tenían agua corriente y el Ayuntamiento no se preocupaba de ellos: ni siquiera para ponerles algún lavabo químico, de los que abundan en los acontecimientos "cívicos" como conciertos o exposiciones, ni de recoger las grandes cantidades de basura que producía toda aquella gente encerrada allí dentro. Decidieron en cambio enviarles la policía, al principio del verano, para revisar los papeles (los "regulares" podían contarse con una mano) y las excavadoras para derribar las viviendas, una detrás de la otra; a menudo sorprendiendo a la gente mientras dormían, o mientras trabajaban fuera de casa. Volvían a casa y no encontraban nada más que escombros.

O también los escombros del *Forat de la Vergonya*, el agujero de la vergüenza, en el barrio de Santa Caterina, donde caen todos los edificios del trazado medieval de la ciudad, los arcos y las fachadas históricas destruidas por las apisonadoras. Montañas de escombros y polvo, las vigas de los techos en el suelo y las paredes desnudas, en las que todavía queda la sombra de las escaleras, los azulejos, las tuberías.

Y también los escombros del centro de Managua, destruido por un terremoto en '72 y nunca más reconstruido. Dijeron: porqué volver a construir, si igualmente vendrá otro terremoto, y todo se caerá al suelo otra vez? Así que hicieron las barracas encima de los escombros, reciclando todo lo que encontraban para volver a hacer las casas, provisionales, esperando el próximo terremoto. O a lo mejor Gaza después del bombardeo. Bagdad, Grozny, Gernika, Coventry, Dresden. Hiroshima: el mundo después del conflicto atómico, el mundo de las novelas de ciencia ficción, en que ya no hay agua – cuando no hay agua, tampoco hay moral, ni religión, ni respeto: sólo la necesidad desesperada de sobrevivir, cueste lo que cueste.

La idea del taller del desierto era de trabajar sobre los aspectos más difíciles y duros de la convivencia humana. Sobre la desesperación, la agresividad y la violencia. Imaginábamos la desesperación que le puede coger a un niño en una ciudad: los edificios, la falta de espacios verdes, la falta de comunicación con los padres, la escuela, la soledad... queríamos que el desierto evocara parte de esta desesperación, buscando una forma para que los niños expresaran el malestar. Queríamos que los protagonistas de este taller fueran precisamente los niños que normalmente rompen las dinámicas de grupo, boicotean los talleres, hacen las cosas prohibidas. Queríamos construir un espacio tan especial que se sintieran cómodos precisamente ellos, los más conflictivos. Pensábamos en los círculos rituales, como la *capoeira* o la *tarantella*, en qué todo el grupo rodea los que están en el centro, que se mueven simulando un sufrimiento o una lucha. Cuando la *tarantella* todavía era un ritual terapéutico, la primera parte del baile era precisamente expresión de una crisis, de una patología, que la comunidad curaba a través de la música y de la danza. Hoy que estas terapias ya no existen y que la desviación la curan los psiquiatras, y los psicofármacos, hemos perdido un recurso cultural: el de saber autogestionar colectivamente el malestar. Nuestra idea era explorar, con los niños, que pasaría si les dejáramos expresar ese malestar.

Nos han quedado las ganas de hacerlo en otra ocasión. Preparándolo mejor, teniendo más claros los riesgos y las técnicas que adoptar. Vista la brevedad de la experiencia en Nou Barris, por un lado no lo conseguimos y por el otro no nos vimos capaces de desplegar del todo el dramatismo potencial del taller del desierto, que de todas maneras fue bastante intenso.

2.

Los niños entran uno detrás del otro en la sala, las luces no son demasiado fuertes, y suena una música oriental. Los más locos hacen cuatro saltos, pero vuelven a la cola. Yo reparto los objetos mientras que Luca los acompaña uno a uno donde deben colocar sus objetos, después de atarles una faja en la cintura, señal del principio del juego. Uno a uno vuelven a la cola y yo les doy otro objeto a cada uno, hasta que se terminen todos los objetos. Al final hemos colocado:

- I. cuatro velas en los rincones
- II. una sábana blanca en el suelo
- III. arena en el altar
- IV. cuatro flores de papel encima de la arena

El altar es un recinto en forma de C cuadrada, hecho de trocitos de madera, que ya habíamos preparado antes que llegaran los niños. Todos se sientan en unas sillas, menos una niña que me ayuda a poner más arena en el altar. Los niños empiezan a pintarse las caras con los colores para la piel, como los indios americanos.

Un día, desde la lejana ciudad de Reedleaf, allí arriba en el Norte, vino el hijo de la vieja K'yo. Su nombre era Pa'Caya'nyi y no sabía quien era su padre. Preguntó a la gente: "Queréis aprender un poco de magia?" y la gente respondió: "Bueno, siempre nos podría ser útil".

Ma'see'wi y Ou'yu'ye'wi, los dos gemelos que custodiaban el altar de la madre del maíz, también se interesaron en esta magia. "Qué tipo de mago eres, ¿a ver?" le preguntaron. "Un mago Ck'o'yo", respondió él. "Esta noche veremos si de verdad tienes poderes", le dijeron.

Así, esa noche misma, Pa'caya'nyi llegó con su león de montaña. Se desnudó y se pintó el cuerpo: los pliegues de la piel, las plantas de los pies, las palmas de las manos, la parte alta de la cabeza. Se puso plumas en cada lado de la cabeza. Hizo un altar con espinas de cactus y flores lilas. Encendió cuatro antorchas de cactus, una en cada rincón. Luego hizo sentar al león de montaña delante de él, y estuvo listo para empezar la magia. Golpeó en el centro de la pared del norte con un palo: de la pared salió agua, que empezó a fluir hacia el sur. Y dijo: "¿Que os parece? ¿No os parecen poderes mágicos?" Luego golpeó en medio de la pared oeste, y de la pared salió un oso. "¿Como queréis llamarla?" dijo otra vez. "Sí, parece realmente magia", dijo Ma'see'wi. Y cuando acabó, Ma'see'wi y Ou'yu'ye'wi y toda la gente estaban encantados con el mago Ck'o'yio.

A partir de entonces todos estuvieron tan ocupados en jugar con esta magia Ck'o'yo, que dejaron de cuidar el altar de la madre del maíz. Pensaban que no debían preocuparse más por nada: pensaban que esa magia iba a dar la vida a las plantas y a los animales. No sabían que no era nada más que un truco.

Pero nuestra madre Nau'ts'ity'i estaba muy enfadada: estaba muy enfadada porque todos, incluso Ma'see'wi y Ou'yu'ye'wi, hacían el tonto con la nueva magia. "Ya está bien" dijo. "Si les gusta tanto esta magia, que vivan de ella". Así que se llevó todas las plantas y toda la hierba. Los animales dejaron de nacer. Se llevó consigo las nubes y la lluvia.

Luca coge los niños y los pone en círculo en medio de la sala, alrededor de la sábana blanca en el suelo. Todos siguen sus movimientos como si fueran su reflejo, luego se sientan y se giran hacia el altar; detrás del cual estoy sentado yo que uno a uno quemo con un mechero todas las flores de papel. Sólo quedan cenizas que mezclo con la arena. Luego voy hacia el círculo diciendo: "imaginémonos que ahora sólo queda un desierto. Que hace calor y tenemos sed". Y empiezo a hacer los gestos que recuerdan el ritual de preparación del cuento.

Una vela en el norte! Una en el sur! Sábana en el suelo! Arena! Flor! La flor quema!...

La idea era de ver si la imagen – dramática – de una flor de papel que se retuerce lentamente entre las llamas, podía evocar las sensaciones sobre las cuales queríamos trabajar; y si, imitando los movimientos de la flor quemándose, los niños buscarían movimientos que expresaran el sufrimiento. Pero el taller no llega a emocionarlos. Trabajan de forma estereotipada, sin disfrutar mucho, sin jugar, siguiendo mecánicamente las instrucciones. Un par de niños no consiguen ni mantener la atención, especialmente uno que quiere jugar con la arena del altar, pero obviamente no podemos dejarlo porque llenaría toda la sala de arena. Aquí por ejemplo salimos del plan, porque nos encontramos, con un poco de tristeza, otra vez dentro del viejo esquema, de los buenos y los malos: los que siguen el taller y los que boicotean.

Queríamos que los protagonistas del taller fueran los más alborotados; pero siguiendo el plan de trabajo que habíamos preparado esto era imposible. Sin embargo, de improviso, uno de los dos "malos" – mientras nosotros estábamos haciendo el círculo con los "buenos" – corre en medio del círculo y se tumba encima de la sábana, haciendo como si estuviera muerto. Nosotros empezamos a bailar alrededor de él picando con las manos y los pies. Pero en seguida se levanta y dice "me voy". Y su compañero lo sigue. Nos separamos: Luca intenta recuperar los dos fugitivos, y yo continúo con el grupo. Les explico el cuento

del mago Ck'o'yo que llegó a la ciudad para hacer la magia, de la gente encantada y de las nubes que desaparecen. Cuando vuelve Luca empezamos a improvisar. Jugamos que estamos en el desierto. A cuatro patas arañamos el suelo para buscar agua. Todos vamos hacia un lado buscando: "¿estará aquí, el agua?" "¡noo!". Improvisamos una especie de *gincama* en busca del agua. Los niños, para ir de un lado al otro de la sala, caminan como muertos de sed: nosotros simulamos el viento y el polvo... luego hay un león de montaña que ruge, al cual piden el agua; él responde que también tiene sed... entonces van a ver un chamán que les dice que tienen que buscar unas flores pequeñas con una cruz, pero que nunca las encontrarán... ellos buscan y encuentran las flores, pero no son las correctas, siguen buscando y al final encuentran las buenas, que estaban escondidas al otro lado de la sala. Volvemos al círculo. El chamán les dice que no sabe bien los movimientos y que tienen que ayudarlo; pero ellos inventan bastante poco. Bailamos, y uno a uno pasan en medio del círculo, encima del telo. Al final del ritual voy a buscar una bandeja con unos vasos llenos de agua. Bebemos y hablamos un rato. Y se acaba el tiempo.

3.

La segunda sesión del taller del desierto iba a ser también la última en el esplai, ya que, por nuestras situaciones personales, no íbamos a poder seguir trabajando durante mucho tiempo. Queríamos concluir respetando el tema del taller, aunque ya habíamos abandonado la pretensión de suscitar reacciones especialmente dramáticas con el juego del desierto. Al mismo tiempo queríamos seguir fieles a una idea, la de dar relevancia a los dos niños más difíciles, encontrar la manera de satisfacer sus demandas.

De la sesión anterior los niños recuerdan la estructura del cuento, con más o menos vaguedad, pero saben que el problema es que falta el agua y que hay que buscarla a través de una larga *gincama*. En el mito que usamos de referencia, la búsqueda del agua por parte de los hombres que intentan convencer a la madre del maíz a devolverles el agua, es realmente una especie de *gincama*. Antes preguntan a Colibrí donde está la madre: él les explica donde está y les dice que tienen que buscar un mensajero. Para encontrar el mensajero tienen que meter tierra negra, harina de maíz y agua en un contenedor, cubrirlo con piel y rezar unas fórmulas mágicas. Del contenedor sale una mosca que será la mensajera. Mosca y Colibrí van a traer los regalos de los hombres para la madre. La madre les dice que los hombres tendrán que purificar la ciudad, entonces los hombres van a buscar un brujo que les dice que falta el tabaco; pero para obtenerlo Mosca y Colibrí tienen que volver otra vez a preguntar a la madre si sabe dónde pueden encontrar tabaco. Cuando todo está preparado

Colibrí y Mosca le dieron las gracias. Llevaron el tabaco al viejo brujo. "Aquí está, lo encontramos, pero no ha sido fácil, de verdad". "Bueno" dijo el brujo. "Volved y avisad a la gente que estoy a punto de purificar la ciudad. Y lo hizo: antes al este, luego al sur, luego a oeste, y al final al norte. Todo volvió a su sitio, después de tanta magia ck'o'yo. Las nubes volvieron, la hierba y las plantas empezaron a crecer otra vez; había comida, y la gente estaba feliz otra vez. Entonces ella dijo: "Quedaros lejos de los problemas, a partir de ahora. No es fácil arreglar las cosas. Acordaros de todo esto, la próxima vez que un mago ck'oy'o venga a la ciudad".

Otra vez, para capturar la atención, utilizamos la oscuridad. Colgamos grandes hojas de papel a la pared y apagamos la luz. Sólo quedan cuatro velas en los rincones; con una linterna proyectamos la sombra de cada niño en uno de las hojas. Dibujamos las siluetas con un rotulador; antes solos, luego con algunos niños (precisamente los "malos"). Cada hoja es un personaje: y encima de cada uno escribimos el nombre. *Brujo malo; león de montaña; brujo bueno; otro brujo bueno; tres niñas del desierto; reina de las nubes.*

Ponemos unas tizas de colores en unos platos de plástico, y cada uno se pone a colorear su personaje. La atención es muy alta. Tanto al dibujar la silueta como al colorear el interior, todos están jugando, incluso los dos niños en que más estamos concentrando la atención. Luego cada uno lleva su silueta coloreada a un punto de las cuatro paredes, para escenificar la *gincama*; toman su sitio delante del dibujo, sacamos una pandereta y empieza el juego.

Primero el brujo malo se tira en medio de la sala para asustar a la gente; luego le toca al león. Y llegan las tres niñas del desierto, ahogadas por la sed. Caminan hacia el brujo bueno, pero llega el malo y las asusta. Entonces van donde está el león, que les da un veneno. Luego vuelven al bueno... el juego se desarrolla un poco como la última sesión del taller del mar, una especie de improvisación teatral, en la cual

nosotros a veces, para romper el ritmo, gritamos: “tempestad de arena!” y todos los niños corren y soplan por la sala. Fran, uno de los dos niños “malos”, se apasiona con la pandereta y acaba marcando el ritmo del juego: aumenta la velocidad, la disminuye... todos los demás le siguen. Cuando vemos que el otro, Ricardo, empieza a dar señales de cansancio, lo cojo y lo traigo conmigo a preparar el agua mientras Luca inventa con los niños una danza al ritmo de la pandereta de Fran. Es el baile final para evocar el agua. Así que entramos triunfantes Ricardo y yo, con una bandeja llena de vasos de agua, todos azules y celestes. Ricardo tiene un palestino lila en la cabeza. Repartimos los vasos y bebemos. “Qué buena que es...” dice una niña.

4. Sobre el éxito o el fracaso de los talleres.

Abril 2002. Escuela “La Concepción”, barrio *Esquerra del Eixample*. Nueve niños de entre tres y cuatro años corren excitados por la clase. El maestro intenta recomponer el orden con algunos mecanismos que había preparado antes: una mini cadena con música de ambiente, una luz para cambiar la atmósfera de la clase, un ritual que ha inventado para introducir el cuento. Pero los niños pasan de los rituales, gritan y saltan en las mesas, cogen los juegos prohibidos de las estanterías, se los tiran unos contra otros, se empujan, se tiran en el suelo, gritan. El maestro está desesperado. Quería que este fuera un taller de cuentos y en cambio no es más que un caos incontrolable, por el cual recibirá fuertes críticas de parte de las autoridades escolares. Intenta reñir a los niños, pero sabe que no puede parar su fiesta sin usar la violencia y la imposición.

“Ahora cada uno coge un rotulador y dibuja algo del cuento que os he leído!” dice, sabiendo que por la confusión no ha conseguido ni acabar de leer el cuento. En realidad sabe perfectamente que los niños ni lo escucharon; aunque el cuento fuera *El camino que no llevaba a ningún sitio*, de Gianni Rodari, su cuento favorito. “Yo quiero dibujar la CACA!!!” dice uno. Y todos los demás: “AH AH AH!!! CACA PIPII!!!”. El maestro está cada vez más desanimado por la falta de magia, la pérdida de atmósfera, y por su propia incapacidad de gestionar el taller. El ritual de la flor (había traído una flor de diente de león, y todos habían soplado para marcar el principio del taller) no había generado ningún momento especial, al contrario, los niños decían caca y pipi para ver hasta donde podían llegar.

“Dibuja la caca. ¿Qué te tengo que decir?”

Cada niño hizo su dibujo en un caos extremo y entre las peleas para conseguir los rotuladores. Pero al final no sólo cada niño había hecho un dibujo, sino que además, con la sorpresa del maestro, cada uno sabía perfectamente qué representaba el dibujo y cual era su título. Pero lo que más le impresionó, era que algunos de los dibujos salían sin duda del cuento que les había explicado. ¿Cómo es posible – se preguntaba el maestro – si ni acabé de leerlo? Pero esta casa negra con el humo que sale de la chimenea, según su autor, es la casa de Martín; y esta muñeca es la princesa; y este enredo de líneas de mil colores que parece hecho casualmente no está hecho casualmente, ni es la *caca*, otro dibujo muy parecido: “estos son los *caminos*”, dice el niño que lo dibujó. El cuento hablaba precisamente de esto: “...*algunos caminos existen solo para quien los recorre por primera vez. Y el primero en recorrerlo había sido Martín Cabezadura*”.

Al montar un taller con los niños podemos fijarnos objetivos muy dispares. Facilitar o profundizar la relación con ellos y entre ellos; desarrollar la cooperación; solucionar los conflictos; disolver en el espacio-tiempo mágico del taller los aspectos patológicos o obsesivos de algunos niños, etcétera. En las ocho sesiones de los talleres del agua nos propusimos algunos objetivos más generales, pero nunca pasamos por alto también la valoración de lo más específico. Al valorar cada sesión siempre intentamos evitar un criterio muy común: el que supone que el éxito o fracaso de un taller depende del grado de disciplina de los niños y del así dicho orden (definido por los adultos) en qué se desarrollan las actividades. Es muy fácil caer en la trampa del “portarse bien”, prefiriendo un desarrollo plano y un resultado soso (un producto cualquiera) a la confusión creativa y a la escucha de las exigencias de los niños.

Cuando salimos del último taller del desierto estábamos muy contentos: había habido una buena participación de los niños, incluso de aquellos que nos preocupaban más. En cambio, el anterior había “fracasado”, según nuestros criterios, porque no habíamos conseguido suscitar una reacción significativa. El

éxito de un taller depende sin duda de las actividades propuestas por los adultos: el juego de las siluetas era muy estimulante, así como el juego de la tempestad en el segundo taller del mar, o el juego de la tienda de campaña en el primero de la lluvia. Al mismo tiempo, nada puede hacernos saber de antemano como irá un determinado taller. El juego de las flores que quemaban en la primera sesión del desierto, por ejemplo, no funcionó para nada. La danza de la lluvia con los instrumentos, en el segundo de la lluvia, podía ser una maravilla, y no funcionó. Así como el juego de los naufragos en el tercero del mar no era un gran juego, pero de eso salió el momento más bello de todos los talleres. Más allá de la autocrítica, todo esto nos hace reflexionar sobre una de las características principales de nuestro trabajo: que no se puede prever nada. Bettelheim, en el *Mundo encantado*, habla precisamente del “éxito” o “fracaso” de un cuento.

“No podemos saber a qué edad un cuento particular puede ser más importante en un cierto momento ni porqué. Sólo el niño puede determinarlo y revelarlo, con la fuerza emotiva con la cual reacciona a lo que el cuento evoca en su mente consciente e inconsciente. Naturalmente el padre o la madre empezaran contando o leyendo a su hijo un cuento que le gustaba mucho a él cuando era pequeño, o que le gusta mucho ahora. Si el niño no se interesa al cuento, significa que sus motivos o tema no han conseguido despertar una reacción significativa en ese particular momento de su vida. Entonces es mejor explicarle otro cuento la noche siguiente. Muy pronto, él mismo indicará que un cierto cuento se ha hecho importante para él, a través de su reacción inmediata, o a lo mejor pidiendo que le cuenten ese mismo cuento otra y otra vez. [...] Aunque si un padre adivinara perfectamente porqué un niño se dejó capturar emotivamente por un determinado cuento, sería mejor que se quedara esta intuición sólo para sí. Las experiencias y reacciones más importantes del niño son en su mayoría inconscientes, y tendrían que permanecer así hasta que no llegue a una edad y a una capacidad de comprensión mucho más madura. Es siempre un acto de invasión interpretar los pensamientos inconscientes de una persona, para convertir en consciente lo que él prefiere mantener preconsciente, y esto es especialmente verdadero en el caso de un niño”.

Desde este punto de vista, más que sorprendernos por el fracaso de la primera sesión del desierto, debemos sorprendernos por el éxito de la primera sesión de la lluvia, o por el de todas las del mar. Era absolutamente imprevisible que esa determinada estructura consiguiera despertar reacciones en ese grupo determinado. Probablemente trabajar con un grupo no es lo mismo que explicar un cuento a un solo niño o a una sola niña, y sin duda en el grupo se crean dinámicas de *feedback*, así que si la experiencia interesa a uno de ellos, los demás pueden ser contagiados; sin embargo, no sólo no podemos predecir si un taller funcionará o no, y tampoco podemos hacer un análisis *a posteriori* para entender porqué no funcionó. Sólo podemos probar, experimentar y estar contentos cuando funciona.

El procedimiento a través del cual se trabaja con los niños y con mitos tiene que ser necesariamente – para utilizar la palabra exacta – *estocástico*: siguiendo nuestras intuiciones, probamos una a una las ideas que se nos ocurren, para ver si una de ellas, casualmente, consigue provocar una reacción en ellos. Bateson en *Mente y naturaleza* subraya que toda la ciencia procede siguiendo este esquema, formulando casualmente hipótesis y verificando si funcionan. A nosotros, para describir el procedimiento, nos gusta utilizar otra metáfora, la *tarantella*.

Todo el mundo conoce la *tarantella*, pero no todo el mundo sabe como funcionaba el ritual en el cual se tocaba y bailaba, hasta los años '50 o '60 en el Sur de Italia. La *tarantella* era una música terapéutica que servía para curar, a través de un ritual coréutico-musical, la mordida de la araña. La araña, la *taranta*, mordía en primavera. Sólo mordía a mujeres, y especialmente adolescentes, provocando un estado de parálisis. La mujer no podía moverse más, perdía la conciencia y entraba en trance. En primavera, las mujeres que habían sido mordidas una vez, sufrían del *rimorso*, el re-mordimiento, y necesitaban el ritual.

Llegaban los músicos, que no sabían que araña específica había mordido la mujer, pero conocían todas las *tarantelle* que correspondían a todas las arañas. La única posibilidad era probarlas todas: así que empezaban a tocar. Tocaban por días. Una tras otra, probaban todas las *tarantelle* que conocían, sin pausa, en un círculo alrededor de la mujer inmóvil. Hasta que, de repente, – casualmente – adivinaban la *tarantella* que correspondía a la araña que había mordido la mujer. Al son de su música, la *taranta* dentro la mujer, y entonces la mujer misma, empezaba a temblar, a contorsionarse y, al final, a bailar.

Hasta que el remordimiento desaparecía.

CONCLUSIONES

Un lago comunal en Dallas. Según tengo entendido, durante los últimos setenta años en Dallas diferentes grupos de ciudadanos han solicitado la construcción de un lago en medio de la ciudad. A principio de siglo un proyecto de éste tipo no hubiera sido tan difícil de realizar; hoy ha asumido proporciones tales que puede convertirse en una empresa como mínimo extravagante.

En 1984 otro grupo de expertos se preguntó hasta que punto este proyecto era realizable desde un punto de vista técnico y hasta que punto era socialmente aceptable inundar una decena de manzanas en pleno centro de la ciudad. Los que apoyaban el proyecto se esperaban que el lago pudiera "irrigar" negocios y fantasía, impuestos y ocio; los que se oponían consideraban la propuesta una apropiación injustificada y elitista de los fondos públicos. Entre los diversos argumentos propuestos, debatidos y defendidos durante setenta años, hay uno que ha predominado sobre los otros. Tanto los que han estado a favor del lago como los que han estado en contra han dado por descontado que la belleza natural de una masa de agua iba a ser moralmente benéfica para la vida ciudadana de Dallas. (I. Illich, H2O y las aguas del olvido, 1988)

1. Hacia una pedagogía de las aguas.

Ahora que hemos expuesto con detalle el camino recorrido durante los talleres, llega el momento de preguntarnos: ¿que conclusiones podemos sacar? ¿Tiene sentido comparar lo vivido en los talleres, con nuestras experiencias en el ámbito de la educación oficial, y buscar la manera de articular una crítica más fundada sobre la educación dominante?

Creemos que la enseñanza más importante que podemos extraer de los talleres del agua tiene que ver con la modalidad de trabajo. Definir este estilo "pedagogía de las aguas" puede parecer pretencioso, pero es la mejor manera que encontramos para evidenciar que, para las finalidades de nuestra experiencia, el contenido y la forma coinciden. El agua misma, a través de las palabras que los humanos utilizaron para describirla y conocerla, en el transcurso de los milenios, nos habla de los errores de nuestro sistema educativo, y de como construir una nueva pedagogía.

Los antiguos chinos codificaron parte de su sabiduría filosófica en un tratado llamado *I-King*, que todavía se utiliza como instrumento terapéutico y adivinatorio. A cada "signo" le corresponden una sentencia y una imagen, casi siempre perteneciente al mundo natural. El signo número 29, el agua, precisamente, habla de la educación. En la edición comentada por Richard Wilhelm: *"El agua alcanza su objetivo fluyendo sin parar. Llena todas las cavidades antes de seguir fluyendo. El noble sigue su ejemplo. Él se preocupa que el bien sea una característica estable de su personalidad, no un accidente aislado y casual. Así de la misma manera, en el enseñar a los demás, todo depende de la coherencia"*.

En los momentos de crisis, de peligro, de dificultad extrema, el agua nos puede ofrecer un ejemplo de comportamiento correcto. Ante un abismo, ella sigue fluyendo; no retrocede ante ningún barranco ni nada puede hacerle perder su naturaleza esencial. No se detiene ante ningún peligro, sino que procede, con la intención de superarlo, enfrentándose a él. Los que en cambio fingen que la crisis no existe, o que no tiene que ver con ellos, no hacen más que perpetuar el peligro y transmitirlo integralmente a las nuevas generaciones. Si intentamos ser coherentes y sinceros con relación a las problemáticas importantes que nos rodean, y sobre las cuales los niños y las niñas piden claridad y profundidad, obtendremos un reconocimiento que va más allá de la autoridad que podemos ganarnos por nuestra edad o nuestra estatura, por nuestro rol o por la capacidad que tengamos de levantar la voz.

Tanto dentro como fuera del horario escolar, deberíamos actuar ante los niños con la misma sinceridad con la que nos enfrentamos a las problemáticas entre adultos, en nuestras relaciones cotidianas. Nuestro sistema educativo está fundado, ya de buen principio, sobre la exclusión de cualquier cosa que tenga que ver con la muerte, con la desesperación, con el conflicto y con el miedo. Se presupone que estos temas resultarán traumáticos, y por esta razón se deja a los niños y las niñas solos frente a ellos. Por no decir nada de todas las cosas que se consideran obscenas o indecentes.

Una cita de Margaret Mead, sobre los niños y niñas de las islas Samoa.

Todos estos niños han visto el nacimiento y la muerte. Han visto muchos cuerpos muertos. Han visto abortos y han espiado por debajo de los brazos de las viejas mientras éstas lavaban y hablaban de los hijos no desarrollados. No existía la convención de alejar a los niños de la familia en casos de este tipo [...] ni el deseo de protegerlos de los traumas o de mantenerlos en la ignorancia. Alrededor de la mitad de los niños habían visto un feto parcialmente desarrollado, que los Samoanos temen que pueda transformarse en un fantasma en busca de venganza, arrancado

del cuerpo de una mujer en su tumba. Probablemente el hecho que los adultos piensen que estas cosas son horribles pero perfectamente naturales, no excepcionales, y que tienen todo el derecho de ser parte de la experiencia de un niño, puede explicar porqué hay tan pocos resultados negativos”.

Lo que se excluye conscientemente de la educación vuelve a emerger en los deseos de los niños bajo la forma de neurosis: los elementos a los cuales no se dan nombres o importancia, pero que igualmente los niños sienten e imaginan, alimentan las dificultades y los problemas. Como subraya Brumo Bettelheim en la introducción al *Mundo Encantado*,

Hay un rechazo generalizado a permitir al niño de saber que una gran parte de los inconvenientes de la vida derivan de nuestra propia naturaleza; a la propensión de todos los seres humanos a comportarse de forma agresiva, asocial, egoísta, empujados por la ira y la ansiedad. Nosotros en cambio queremos que los niños crean que todos los hombres son intrínsecamente buenos; pero los niños saben que ellos mismos no son buenos, y a menudo, incluso cuando lo son, preferirían no serlo. Esto contradice lo que le dicen los adultos, y por lo tanto transforma el niño en un monstruo a sus propios ojos.

La cultura dominante prefiere fingir, sobre todo cuando se trata de niños, que el lado oscuro del ser humano no existe, y declara creer en una optimista filosofía de la mejora. [...] En cambio el niño necesita sobre todo recibir sugerencias en forma simbólica sobre cómo enfrentarse a estos problemas y llegar sin daños a la madurez. [...] Éste es el mensaje que los cuentos tradicionales comunican al niño en una multiplicidad de formas: la lucha contra las graves dificultades de la vida es inevitable, es una parte intrínseca de la existencia humana.

2. Jugar con la crisis...

Más allá de las previsiones sobre el futuro, que nos hablan de desertificación global, de armas nucleares y de guerras por la supervivencia, nuestro presente ya es dramático. La crisis del agua es una de las expresiones más evidentes, y al mismo tiempo es un símbolo perfecto de todos los procesos en curso. Nuestras instituciones nos recomiendan que evitemos desperdiciarla y que su conservación depende de nosotros. Al mismo tiempo vemos que son las mismas instituciones las que patrocinan, o protegen, los desperdicios y las agresiones más descaradas hacia el medio ambiente. Lo mismo pasa con las campañas de “educación intercultural” promovidas por las instituciones educativas: mientras tanto, en muchas escuelas de Barcelona los niños y niñas gitanas están obligadas a cambiarse en lavabos separados porque – explican las maestras – roban. Por suerte la escuela tiene prevista una visita al Forum de las Culturas y los niños asistirán a una exposición sobre cultura gitana.

Se evita abordar los problemas con claridad. A los niños se les explica – por ejemplo – que hay que cerrar el grifo para ahorrar agua, y respetar al prójimo sin marginar a nadie, pero difícilmente se les dice que ciudades lejanas son bombardeadas con proyectiles de uranio para apropiarse del petróleo para que ellos mismos puedan llegar cada mañana al cole en coche; o que una compañía privada anglo-estadounidense ha comprado todas las reservas de agua de Bolivia y las está vendiendo a precios prohibitivos a los mismos bolivianos cuyos niños mueren de deshidratación.

Naturalmente, a través de la moral o la pedantería, no obtendremos la atención de los niños hacia estas problemáticas. Cargar los discursos importantes con un tono de voz serio o preocupado, no provoca más que aburrimiento y pérdida de interés; no sólo a los niños sino incluso a los adultos. Hay otros instrumentos de que podemos disponer: los mitos y los cuentos son de los más potentes.

Si es verdad que los niños no tienen que educarse conforme a la situación presente de la especie humana sino para una situación mejor, si afirmamos que el niño tiene que tomar conciencia del presente no para absorberlo al pie de la letra y sumergirse en ello pasivamente, sino para tener todos los instrumentos de juicio crítico respeto al presente mismo, para que sea capaz de planear otro estado en el cual cada uno tenga un papel activo en la transformación social y política, entonces creo que estos objetivos, a nivel de segunda infancia, se pueden alcanzar también a través de la contribución pedagógica de los cuentos, que expresan a una vez la limitación y las desmesuradas aspiraciones del hombre. (M. Dallari, 1980)

3. ...en la ciudad.

En los talleres del agua intentamos jugar con la crisis utilizando mitos y cuentos, los instrumentos teóricos, las intuiciones y las técnicas que describimos antes. Nos planteamos el problema de la relación con un pequeño grupo de niños en un espacio/tiempo mágico, suspendido, pero delimitado por barreras implícitas, que tanto nosotros como ellos conocíamos bien. Más allá del vértigo del juego, del placer de inventar escenarios, de la agradable sensación de olvido que compartimos con ellos, más allá de la reflexión

y el análisis sobre el trabajo realizado, para nosotros estos talleres fueron un verdadero laboratorio, en donde verificar y profundizar unos convencimientos elaborados en experiencias pasadas.

La palabra "taller", de la que en estos tiempos se hace un uso excesivo, indica para nosotros una forma privilegiada de relación con los niños, una ocasión siempre nueva para transmitir y sobre todo para recibir nosotros de ellos. Decimos "privilegiada" por la protección que garantiza al adulto la duración limitada; el papel inicial, e incontestable, de guía; la elección del lugar y de los materiales; finalmente, la atmósfera de expectativa y de abertura que a menudo se crea entre los más pequeños. Sin embargo es muy frecuente que, explotando la infinita capacidad de adaptación de los niños, se hagan pasar bajo esta forma las dinámicas más viejas y repetidas.

Nos referimos tanto a cuestiones de forma como de contenido: así que, a nivel laboral, los talleres son una fuente inagotable de trabajo precario e inconstante; al nivel educativo, sirven para la buena conciencia institucional, apoyando discursos progresistas y superficiales como la ciudadanía, la participación, la interculturalidad etcétera. Aunque seamos concientes de todo eso, el taller es una forma de la cual nos servimos sistemáticamente para entrar en relación con los niños; utilizando, respeto a las autoridades, nuestro estatus de extraneidad hacia la escuela y nuestra presunta irresponsabilidad educativa. Más de una vez nos dejaron hacer nuestros complejos talleres sin ninguna interferencia, a lo mejor regalándonos una mirada complaciente como si fuéramos simpáticos malabaristas o brujos inocuos. De aguantar una clase, de preparar los niños para la vida, en una palabra de "educarlos", se encargaban ellos. Nosotros nos aprovechamos de buena gana de esta libertad.

Lo que nos preocupa, ahora, es sin duda cómo desarrollar y ennoblecer la forma del taller, pero sobre todo nos interesa la totalidad de la vida cotidiana, nuestra y de los niños. Nuestra relación con ellos no puede depender de la jaula de un horario de trabajo, o del otorgamiento aleatorio de las subvenciones públicas. Por esta razón, si de un lado reivindicamos el carácter informal y no reconocido de nuestro trabajo, del otro nunca sobrevaloramos el papel que juegan nuestros talleres. Justamente el control de los medios, las condiciones artificiales, preconstituidas, es decir las ventajas mismas de las cuales se aprovecha el adulto/guía, contribuyen a hacer del taller una forma sólo parcial, episódica, experimental, de relación con los niños. Es fuera de las salas de los talleres, en la calle, en el espacio fragmentado de la ciudad, que nos encontramos cara a cara con la crisis, sin mediaciones.

Si creemos que el ejemplo del agua, que fluye llenando todos los espacios que alcanza y no se retira ante el abismo, sea un modelo eficaz en la transmisión biunívoca del conocimiento y en la relación con los demás, entonces lo que más cuenta es nuestra presencia en los lugares donde se expresa la crisis, donde los márgenes tranquilizadores de la familia, las aburridas mentiras de la escuela, las propias paredes mágicas de un taller caen a pedazos. En la calle; en la ciudad, contexto educativo por excelencia.

La pedagogía de las aguas es pedagogía de la crisis porque aspira romper los guetos sonrientes de la escuela, de los esplais y de las ilusorias "ciudades de los niños". Y a inundarlos.

4. Nosaltres

Definir nuestras tareas hacia los niños, en el ámbito espacial de la ciudad, nos ayuda a aclarar nuestro papel y nuestras tareas como sujetos políticos, individuales y colectivos, *tout court*.

Si los observamos mientras juegan en la calle, en un patio o en un parque, en los momentos en que consiguen alejarse de las miradas angustiadas de los adultos, los niños son capaces de organizar, ellos solos, sus propias actividades y relaciones. Los diferentes grados de autonomía o creatividad dependen a menudo de la mayor o menor independencia para la que hayan sido educados. Nuestra tarea es, empezando por el principio, interferir lo menos posible en sus juegos. Un postulado de la no-intervención es, en un sentido más amplio, la desmantelación de todos los aparatos de tutela/control de la infancia, a nivel estatal y paraestatal. Los mejores resultados obtenidos por estos aparatos (dirigido a las clases bajas: los ricos se organizan solos...) han sido, a nivel político, el paternalismo clientelar, y a nivel social, la creación de nuevas dependencias (no sólo existen las drogas, el tabaco y los juegos de azar). Las voluntades y las potencialidades de los mediadores y trabajadores sociales han sido apagadas y reabsorbidas al cabo de pocos años, a través de la transferencia masiva del voluntariado hacia las empresas del sector social; el único proyecto que hoy los operadores sociales como sujeto colectivo consiguen expresar son unas limitadas reivindicaciones laborales (muy correctas, sin embargo). Pero las condiciones problemáticas de la infancia y de la adolescencia se han convertido en un problema secundario, a la vez que son las premisas

necesarias e inmutables de su propia subsistencia económica. El sistema de relaciones que se instaura es – otra vez – el *adulthood*; al que también podríamos llamar paternalismo.

Sería necesario, en suma, volver a construir un sistema de relaciones con la infancia y la adolescencia, y naturalmente también de protección y cuidado, a partir de una nueva conciencia sobre el sentido de la educación y sobre el carácter recíproco de la transmisión; fuera de cualquier chantaje económico y a partir del encuentro espontáneo, del respeto y de la curiosidad por el otro; de la libre asociación sobre un territorio determinado, desarrollando la autoorganización, el apoyo mutuo y manteniendo siempre vivos los compromisos de transformación social. Para empezar sería primario eliminar la falsa conciencia inspirada desde arriba, analizando nuestros propios comportamientos en vez de ir a buscar el culpable en otro lado; abrir los guetos creados con las palabras, y con las mentiras que nos explicamos sobre nuestras ciudades. Y contar otras historias, multiplicando al infinito los puntos de vista.

Las perspectivas no son buenas. La situación es extremadamente compleja, y cualquier mínima contradicción se utiliza para destruir una visión alternativa de las cosas.

Los niños tendrían que jugar en la calle, tendrían que crecer dentro de la ciudad, gozar de la libertad de conocerla, de explorarla, de utilizarla. Pocos niños tienen este privilegio, y sólo en algunas ciudades. Así, cuando son los únicos que las frecuentan, dueños absolutos del espacio, el uso que hacen de ella a menudo es prevaricador, sin límites, destructivo. A partir de esta excusa se justifican las prohibiciones y las verjas. Nosotros tenemos que ponernos de su lado, en cualquier caso, desenmascarando la hipocresía de los que quisieran prohibir la ciudad a los que tienen el coraje o la inconciencia de vivirla. Y si es verdad que sentimos la necesidad de no interferir con sus juegos, y aún menos en los espacios públicos, tenemos que reconocer que a menudo nuestras ciudades no garantizan ni tan sólo las condiciones mínimas para empezar a jugar. Muchas partes de ciudad, tal como son, resultan inaccesibles. Entre nuestras tareas, con su ayuda, tiene que estar la de abrir (o reabrir, o inventar) nuevos espacios públicos. Si a ellos pueden acceder los niños, todos podrán hacerlo. Será una acción política completa. Y no solo espacios físicos: nuestro objetivo será también el de contar la ciudad de otra manera, de fundar otros “lugares” públicos, otra ciudad, a través de la palabra escrita y hablada; cuando las narraciones se multiplicaran, lentamente, los otros también divisarán una ciudad nueva, y a partir de entonces la antigua empezará a transformarse. Imaginamos esta tarea, esta función, para la escuela, para una escuela nueva; porque la ciudad es el lugar de la crisis pero también el lugar del aprendizaje y del crecimiento. Una escuela que no mienta, nunca, sobre todo lo que definimos como crisis, y que sea capaz de jugar con esta crisis en formas siempre diferentes.

Esta es nuestra propuesta: no interferir; elegir la transmisión recíproca; no mentir; transformar la ciudad. Después si realmente nos importa tanto nuestro papel de educadores, empecemos a educarnos a nosotros mismos; si realmente queremos construir un modelo, empecemos por fundarlo con la gente de nuestra edad, intentando vencer juntos el miedo que nos aleja de los espacios públicos; y la ansiedad del control y del mando, las falsas imágenes de superioridad. Entonces podremos llegar hasta el enfrentamiento con las instituciones: desenmascarar la participación simulada, las prohibiciones y la erosión progresiva del espacio público, la industria de la falsa conciencia, sus guetos para buenos separados de los guetos para malos... Cuando ellos bajaran a la calle para hacer las reglas juntos con los que ya estamos allí, entonces los escucharemos. Y no necesitaran enviarnos sus guardias para que las respetemos.

5. Para acabar, una mañana en Bon Pastor

En Barcelona trabajé en muchas escuelas. Ha sido una manera de conocer la ciudad a través de sus niños y de sus familias. Tuve la posibilidad, como tallerista o monitor de comedor, de visitar barrios diferentes, que corresponden a clases sociales y a historias colectivas diferentes. Trabajé en una escuela del centro, con niños que vivían en la parte más pobre de Ciutat Vella, casi todos hijos de pakistaníes y dominicanos de pocos recursos, oprimidos por unos maestros que fingían que la escuela fuera una “escuela bien”, para atraer a esa parte de burguesía que estaba empezando a poblar el centro; trabajé en una escuela del Eixample, en la cual los niños sabían todo de ordenadores pero no eran capaces de estar diez minutos solos sin echarse los unos sobre los otros; trabajé en la Zona Franca, un barrio de familias obreras españoles, gallegas o andaluces, en el cual la escuela intentaba desarrollar la función de “catalanización”, con escasos resultados.

Pero la emoción más fuerte la sentí en la escuela de las Casas Baratas del barrio de Bon Pastor, en

el distrito de Sant Andreu. Por primera vez no era tan grande la distancia entre como quería trabajar y como trabajaba. Bon Pastor está en la periferia norte de la ciudad, entre Sant Andreu y el Besós; sus 700 casitas bajas de protección pública, hoy bajo amenaza de “remodelación”, están habitadas por una población muy variada, pero en la escuela en qué trabajé la gran mayoría de niños y niñas eran gitanos. Había un cierto número de hijos de inmigrantes, y sólo dos niñas (dos hermanitas) de familia catalanohablante. La gran mayoría de los padres “payos” del barrio evitaban enviar a sus hijas e hijos a este cole.

En muchas escuelas de Barcelona la obsesión por las actividades llega hasta las horas de comedor. De 12 a 15 los niños hacen turnos para comer, pero los que no comen tienen que hacer algo: collares, papiroflexia, música, pintura, etcétera. Para mí el juego libre durante ése rato es casi sagrado, pero en la mayoría de las escuelas hay una presión muy fuerte para hacer actividades. Las autoridades escolares tienen que mostrar a los padres que los niños nunca paran; y sobre todo los niños de clase alta están condenados a la hiperactividad. En cambio en la escuela de Bon Pastor no se pedía a los monitores que hicieran talleres de collares en la hora del recreo; porqué se suponía que ya tenían suficiente trabajo con vigilar que los niños no se mataran entre ellos, o que no huyeran del patio de la escuela (cosa que, por cierto, pasaba con cierta frecuencia). Sin embargo los niños y las niñas de Bon Pastor eran perfectamente capaces de gestionar su tiempo libre, y aunque interviniéramos en algunos momentos de tensión, la mayoría de veces era mejor dejar que resolvieran los problemas ellos solos. Eran niños y niñas acostumbrados a estar en la calle, y se comportaban con una lógica de clanes, así que todos los problemas se resolvían a través de la agrupación de familias: primos, tíos, hermanos, y a veces la amenaza de llamar a los padres. Obviamente, con todas las exclusiones y los desequilibrios de poder que eso conlleva.

En Bon Pastor, dónde el patio libre era realmente libre y no tenías que proponer nada más, finalmente conseguí estar con los niños exactamente cómo quería, sin imponerles un orden “diferente”. Viví las dinámicas de los niños cuando se los deja en paz; en particular, tuve la oportunidad de observar una escena extraordinaria, con la cual queremos concluir.

Dos o tres niñas empiezan a dar vueltas por el patio gritando: “¡Teatro! ¡Teatro! ¡De aquí diez minutos empieza el teatro!”. Curiosos, yo y la otra monitora nos acercamos y preguntamos de qué se trate. Nos dicen que han preparado un espectáculo y que lo representaran encima de un banco en el mismo patio. Nosotros, muy emocionados, empezamos a avisar a todos los otros niños: dentro de pocos minutos agrupamos una buena cantidad de niños y los ayudamos a sentarse en semicírculo delante del banco. El espectáculo, nos informan las actrices, se llamará *La hermana pequeña*. Tienen entre seis y diez años; la mayoría son gitanas, aunque no todas.

Empieza el espectáculo. Es la representación de una escena familiar, en la cual la mamá y las hijas más grandes se pelean furiosamente gritando y estirándose el pelo, mientras la hermana pequeña, tumbada encima del banco, llora desesperada durante toda la duración de la obra. Durante casi media hora todos los niños –algunos incluso de tres o cuatro años – quedan encantados por la contundencia de la representación. Nosotros mismos, impresionados, en un principio no sabíamos bien como reaccionar. En cierto momento llega el marido, borracho, y otra vez golpes, insultos, gritos, mientras que la hermanita pequeña llora sin parar. Hasta llega a haber un parto: la mamá se tumba y una de las hermanas hace de comadrona.

Nosotros los monitores, encantados, las mirábamos como todos los demás; interveníamos de vez en cuando si alguno de los más grandes se ponía en medio, pero casi no hacía falta, ya que todos estaban en silencio, con los ojos y las bocas abiertas. Sin embargo no interveníamos para separar las niñas que se peleaban en el escenario, como hubiéramos hecho en una situación normal de patio. Ellas hubieran continuado para siempre. Al final – aquí sí, tomamos una iniciativa – aprovechamos de un momento de despiste para empezar un aplauso, y para improvisar un debate entre el “público” y las actrices. La “hermana pequeña” explicó que se lo pasó muy bien, porqué a la vez, mientras lloraba, reía, porqué sabía que estaba actuando; pero a la vez gritaba y se desahogaba como si llorara de verdad. Tuve la sensación que por una milagrosa coincidencia, había conseguido estar con los niños como quería: siguiendo el hilo de su discurso, dejando desarrollar el juego, dándoles nada más que pequeñas ayudas, pequeños ajustes de dirección.

De hecho, ellas no hicieron nada más que jugar a “mamá y papás”; pero en un contexto teatral, bajo las miradas estupefactas de sus compañeros – y de los monitores – que hacían de público, todos estos gestos asumían un valor diferente. Porqué había un mensaje implícito en la representación teatral: estaban diciendo a sus compañeros y compañeras “estas cosas no pasan sólo en vuestras casas, estas cosas las

vivimos todas y todos”.

Muchos de esos niños vivieron violencias en sus casas: a lo mejor entre ellos hablan de estos temas, de escondidas de los adultos. Sin dudas están sujetos a un bombardeo de parte de la escuela “progre”, que desacredita a sus padres y les pone delante de un conflicto entre escuela y familia, que a menudo son demasiado pequeños para solucionar positivamente. Es decir, la violencia genera violencia, sobre todo al amparo del silencio y de la mentira. En aquel momento, sin embargo, a través de un acto teatral, las niñas crearon un simulacro de violencia familiar en la cual todos se sentían identificados, quien más y quien menos; sin necesidad de educadores, ni de maestros, ni de psicólogos. Terapia, catarsis, socialización del malestar; cualquiera sea la etiqueta que queramos darle, estamos convencidos de que ningún taller “organizado” hubiera podido llegar tan al fondo. Lo que ellos estaban haciendo era sencillamente – y como siempre – jugar. La cosa más importante del mundo, la única solución posible.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, Oscar. Análisis de un cuento Kawesqar,

Bettelheim, Bruno. Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicanalitici nelle fiabe. Feltrinelli, 1977.

Calvino, Italo. Fiabe italiane, Einaudi, 1977.

Dallari, Marco. La fata intenzionale, per una pedagogia della fiaba e della controfiaba. Nuova Italia, 1980.

De Martino, Ernesto. Il mondo magico. Prolegomeni a una storia naturale del magismo. Einaudi, 1959

Fromm, Erich. Il linguaggio dimenticato. Introduzione alla comprensione dei sogni, delle fiabe, dei miti. 1962.

Illich, Ivan. H2O and the waters of oblivion,

Levi Strauss, Claude. Il crudo e il cotto. Parigi, 1964.

Malinowski, Bronislaw. Il mito nella psicologia primitiva, 1924.

Mead, Margaret. Sesso e adolescenza nelle Samoa. 1928.

Propp, Vladimir. Morfologia della fiaba, (1928) 1966.

Silko, Leslie Marmon. Ceremony, Penguin, 1977.

Teti, Vito (a cura di). Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici. Donzelli, 2003.

Vargas, Enrique. Pedagogia del silenzio, intervista di Franco Lorenzoni in *Lo straniero* n. 30/31, dicembre 2001-gennaio 2003.

Zipes, Jack. Fairy tales and the art of subversion. Heinemann Educational, 1983.