



# pedagogia delle acque

pioggia  
mare  
deserto

tre laboratori con i bambini  
barcellona 2003

# **PEDAGOGIA DELLE ACQUE**

pioggia, mare, deserto

tre laboratori con i bambini

- barcellona 2003 -

testi di  
stefano **portelli**  
luca **rossomando**

foto di  
carola **pagani**

Vi dirò una cosa sui racconti  
[disse]  
Non sono solo divertimenti  
Non lasciatevi ingannare  
Sono tutto ciò che abbiamo, non lo vedete?  
tutto ciò che abbiamo per combattere  
la malattia e la morte.  
Non avete niente se non avete i racconti.  
Il loro male è grande  
ma non possono resistere ai nostri racconti  
Per questo cercano di distruggere i racconti  
farli confondere, o dimenticare.  
Gli piacerebbe  
sarebbero felici  
perché non potremmo difenderci, allora.

Si grattò la pancia.  
Li tengo qui dentro  
[disse]  
Qui, mettici una mano sopra  
vedi? Si muovono.  
C'è vita qui dentro  
per la gente.

E nella pancia di questo racconto  
i rituali e le cerimonie  
continuano a crescere.

*(Leslie Marmon Silko, Ceremony)*

# ORIGINE

*La massima bontà è come l'acqua.  
La bontà dell'acqua consiste in beneficiare  
tutte le cose, senza preferenze.  
Permane in luoghi che tutti disdegnano.  
Per questo è vicina al Tao.  
(tao-te-ching)*

1.

Siamo circondati da parole e discorsi che si contraddicono con le pratiche che generano. Così, le iniziative e le proposte per costruire una "nuova cultura dell'acqua" finora non hanno prodotto altro che tentativi superficiali per diffondere una consapevolezza superficiale. I bambini imparano a chiudere i rubinetti dopo essersi lavati i denti, sanno che i laghi e i fiumi sono più belli quando non sono inquinati, ma non siamo andati molto oltre: l'educazione al rispetto dell'acqua, richiesta dalla situazione di crisi che stiamo vivendo, non ha generato nessun cambio radicale nelle tecniche, né nei messaggi educativi. Abbiamo una responsabilità molto grande: cercare di rimediare ai danni fatti dal progresso selvaggio; e ci piace ripetere parole come "nuova cultura" o "multiculturalismo", anche se poi nella pratica non sappiamo bene cosa dobbiamo fare.

Crediamo che, per non seguire la corrente che ci porta verso un disastro ambientale e sociale senza precedenti, sia fondamentale cominciare dalla trasmissione delle conoscenze. Il lavoro che dobbiamo fare però non può essere isolato, autistico, etnocentrico, come finora si è sviluppato nel nostro sistema educativo. Non siamo i primi a trovarci di fronte al problema di diffondere il rispetto dell'ambiente e delle risorse. Di fatto, se ci rendiamo conto che il periodo di abbondanza e benessere che abbiamo attraversato fino a poco tempo fa non è che una parentesi illusoria, l'umanità ha sempre dovuto affrontare e risolvere problemi di questo tipo. L'educazione, la cultura stessa, non sono altro che strategie vitali che le società umane mettono in atto per trasmettere da una generazione all'altra il sapere, sull'ambiente in cui si trovano e sulle relazioni tra i suoi membri.

Se vediamo la storia in questi termini, ci rendiamo conto che il problema di costruire una "nuova cultura dell'acqua" è un falso

problema: la cultura dell'acqua è sempre esistita - o meglio, sono sempre esistite *culture* dell'acqua. L'unica cosa nuova è il fatto che nella nostra società si è creduto per un certo periodo di poterne fare a meno, perché l'acqua scorreva abbondantemente dai nostri rubinetti e l'idea che potesse finire non ci sfiorava nemmeno. Ora questo tempo sta passando e risulta chiaro che siamo nella stessa barca con il resto dell'umanità, con i miliardi di esseri umani a cui manca l'acqua potabile. Per questo dobbiamo dedicarci a ricostruire e riscoprire la cultura dell'acqua, aiutati dalla consapevolezza che ci sono società in cui queste culture sono ancora assai vive e attive.

L'antropologia culturale ci dà gli strumenti per accedere all'enorme patrimonio di tecniche e di discorsi elaborati dall'umanità nel corso dei millenni a proposito dell'acqua; ci avvicina alla possibilità di comprenderli, di tradurli dai linguaggi misteriosi in cui sono stati cifrati e di applicarli al momento presente. Ogni comunità trasmette il proprio sapere nel linguaggio che gli è proprio. Quelle che a uno sguardo superficiale appaiono favole o racconti tradizionali di dei o eroi, nascondono insegnamenti o vere e proprie tecniche che possono avere molto valore anche per noi, se siamo in grado di tradurli. I miti, elaborati dalle società studiate dagli antropologi, *"lontani dall'essere sterili fantasie mentali, sono elementi pratici di relazioni vitali con l'ambiente"*, scrisse nel 1924 Malinowski.

Se riuscissimo a esplorare a fondo l'enorme mare di narrazioni tradizionali sull'acqua, dalle acque superficiali delle società che più ci sembrano affini, attraverso le profondità misteriose della diversità umana, fino agli abissi mostruosi dell'irriducibile e dell'inconcepibile, usciremmo dall'immersione con un tesoro inestimabile: la consapevolezza che non siamo soli, e che non può essere compito solo nostro risolvere il problema ambientale in cui ci troviamo. Socializzare il problema, per darne una soluzione collettiva.

*Ciò che è stato generato da tutti, può essere risolto solo da tutti. Qualsiasi tentativo di soluzione individuale a un problema collettivo è destinato necessariamente a fallire. (F. Dürrenmatt)*

2.

In questo nostro lavoro, l'acqua, che sembra esserne il centro, in realtà non è che una scusa: parliamo dell'acqua perché attraverso l'acqua vogliamo parlare della trasmissione, dell'educazione e della

trasformazione della società. La trasmissione ci sembra il punto di partenza, da cui possono discendere tutti gli altri cambiamenti necessari. L'educazione occidentale, con tutti i meriti e le rivoluzioni degli ultimi decenni, per noi che siamo cresciuti nelle scuole dopo il '68, continua a sembrarci tremendamente chiusa e riduttiva. Si ripetono a vanvera parole dal suono dolce ("diversità", "rispetto", "culture"), ma in realtà poche istituzioni promuovono l'etnocentrismo e l'esclusivismo culturale più della scuola.

La nostra scuola privilegia una classe specifica, usa i discorsi e i linguaggi che gli sono propri, premiando chi per provenienza familiare o geografica è più capace di dominare questi codici e promuovendo l'acculturazione di tutti coloro che non vi rientrano. La nostra scuola è espressione di un solo settore della popolazione, il più ricco, e riflette gli squilibri di potere economici e sociali dominanti. Gli stessi schemi di potere e gli stessi vizi che hanno alimentato il disastro ecologico e sociale in cui ci troviamo.

L'arrivo nelle nostre scuole di centinaia di bambini e bambine di provenienze diverse, a parole, viene considerato una ricchezza, ma nei fatti è sempre trattato come un problema da risolvere. Parlare di società o di scuola multiculturale è possibile solo se ammettiamo l'esistenza di una società "uniculturale", nelle cui scuole tutti condividono lo stesso linguaggio e gli stessi codici. Ma una situazione del genere non è mai esistita: le culture non sono blocchi omogenei e se prima le differenze più comuni erano tra bambini borghesi e operai, del nord e del sud, ora sono tra marocchini e statunitensi, pakistani e catalani. Il sistema educativo e il potere politico alimentano il discorso dell'emergenza e della novità per nascondere una immobilità sostanziale dei suoi metodi e delle sue istituzioni.

È possibile che questa diversità, implicita nella convivenza umana, filtri nelle istituzioni educative? C'è un modo di integrare nella nostra pedagogia elementi provenienti da tradizioni diverse dalla nostra? Se c'è un merito da attribuire alla situazione di crisi che stiamo vivendo è il fatto che abbiamo perso ogni base ragionevole per crederci più capaci di altri per risolvere la situazione che abbiamo creato; ed è più evidente che mai che solo cercando aiuto altrove possiamo raggiungere qualche risultato durevole.

*L'umanesimo etnografico è in un certo senso la via difficile dell'umanesimo moderno, quella che assume come punto di partenza l'umanità 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. (De Martino, 1948)*

3.

In un doposcuola di un quartiere periferico di Barcellona, abbiamo realizzato durante l'anno 2003 alcuni laboratori, con bambini e bambine tra i cinque e i sette anni, a partire dallo studio dei miti e delle leggende sull'acqua di diverse popolazioni. In realtà, come si vedrà nel corso dell'esposizione, i miti e le leggende non sono quasi apparsi nel corso del lavoro; ne costituiscono l'origine, il discorso previo, da cui siamo partiti per cercare una forma di comunicazione diversa con i bambini. Crediamo di aver trovato, nello studio delle narrazioni tradizionali sull'acqua, degli insegnamenti che possono aiutarci a riformulare alcuni aspetti della nostra pedagogia e delle relazioni che normalmente intratteniamo con i bambini e le bambine.

La "pedagogia delle acque", come ci piace chiamare una sorta di utopia che abbiamo intravisto nel corso dei laboratori, è la realizzazione di un desiderio di inondazione. L'applicazione pratica di un sogno, di cui abbiamo percepito solo alcuni frammenti... A volte, nel corso dei laboratori, ci è sembrato che tutti i precetti pedagogici ufficiali – sulle relazioni tra bambini e adulti, sul controllo delle situazioni, sull'insegnamento e sul gioco – andassero in pezzi di fronte all'emozione, spontanea e condivisa, nata in quei momenti. Ci è sembrato di star vivendo un sogno, o un rituale, che non avevamo inventato né noi adulti né loro bambini, che non avevamo preso da nessuna mitologia tradizionale: che era semplicemente venuto a galla da solo, inaspettatamente, e non aveva niente a che vedere con ciò a cui eravamo abituati.

Come l'omeopatia si è basata sulle conoscenze mediche popolari per sviluppare un sistema alternativo a quello ufficiale, o come l'agricoltura biodinamica ha cercato di recuperare anche le più misteriose tra le tecniche contadine, questo tipo di lavoro parte da un sincretismo, dall'osservazione di metodi che non ci appartengono. Le società diverse dalla nostra usano altre tecniche per trasmettere il sapere tra le generazioni, che finora non sono state prese in considerazione seriamente dal sistema educativo ufficiale. Una delle



ragioni per cui è raro che nella scuola si lavori in profondità sui miti e sulle fiabe, è che si trascura la complessità di questi fenomeni. Li si continua a vedere in modo riduttivo, nonostante un secolo di antropologia, come racconti fantasiosi che cercano di spiegare la realtà in modo rudimentale o che intrattengono, sviluppando l'immaginazione. Ma i miti non spiegano niente, né pretendono di intrattenere. I miti sono realtà, e servono per insegnare a comportarsi.

*Mythology, therefore, or the sacred tradition of a society, is a body of narrations woven into their culture, dictating their belief, defining their ritual, acting as the chart of their social order and the pattern of their moral behaviour. (Malinowski, 1924)*

Attraverso la narrazione dei miti, in quelle circostanze particolari in cui li si narra, spesso in momenti particolari o attraverso rituali, le conoscenze sulla natura e sulla società vengono attualizzate e passate alle nuove generazioni: in una forma nascosta, in un linguaggio criptico e misterioso, "il linguaggio dimenticato" nella definizione di Erich Fromm, ma proprio per questo estremamente profondo. Lo stesso avviene, in misura minore, con le fiabe, che esprimono, nascosti dietro i loro personaggi stereotipati o i loro sviluppi lineari, l'enorme complessità dell'esperienza umana.

*Le fiabe sono vere. Sono, prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio delle coscienze contadine fino a noi; sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna, soprattutto per la parte di vita che è appunto il farsi di un destino: la giovinezza, dalla nascita che sovente porta in sé un auspicio o una condanna, al distacco dalla casa, alle prove per diventare adulto e poi maturo, per confermarsi come essere umano. (Italo Calvino, 1956).*

Nello studio del valore pedagogico delle fiabe e dei miti ci siamo appoggiati a una lunga tradizione di studiosi che hanno riconosciuto un potenziale enorme, da applicare nel presente, dove prima si vedevano solo "sterili fantasie mentali". L'unica novità del nostro lavoro è stata la ricerca di un'applicazione pratica di questi discorsi, la ricerca di una metodologia coerente con il materiale da usare e con gli obiettivi da raggiungere.

In realtà non sappiamo se tutto questo lavoro è servito a qualcosa, ossia se abbiamo effettivamente provocato un cambiamento nei bambini, un avanzamento verso la "nuova cultura dell'acqua" o una qualche approssimazione a un'educazione "interculturale";

probabilmente no, vista la brevità dell'esperienza e il fatto che si è trattato solo di esperimenti. Allo stesso tempo però crediamo che questa sia la direzione giusta e che il tipo di situazioni, e di insegnamenti, sorti nel corso dei laboratori siano in grado di ispirare un cambiamento. Più che sui bambini, pensiamo che abbia senso valutare l'impatto di questa esperienza su di noi: abbiamo sperimentato una relazione diversa con loro, usando elementi tirati fuori da tradizioni culturali diverse dalla nostra. Questo ci mette davanti a un oceano di possibilità, lasciandoci la sensazione che c'è ancora tanta strada da fare, ma che se andiamo in questa direzione accadrà qualcosa di nuovo.

# METODO

*Quando, a quindici anni, sono entrato nella scuola di teatro è stata una gran delusione. Lì non c'era una drammaturgia, c'era una liturgia. La gente di teatro è apparentemente molto aperta, libera, ma in realtà è la gente più settaria e conservatrice che puoi incontrare. Ognuno stava coltivando la sua setta, e quella che chiamavano drammaturgia era una liturgia, per la rigidezza con cui la facevano. A me piace la liturgia quando davvero esprime una tradizione, un rituale vivo, ma non quando è solo un condizionamento settario. Dopo che uscii di prigione tornai a lavorare con i bambini. Ora mi interessava soprattutto la relazione tra giochi, rituali e miti. Volevo sapere come si concretizza il mito, come il gioco nasconde un rituale. Cioè come, a partire dai rituali che iniziano a perdersi, si rinforzi il gioco. Sapere perché ci sono giochi di bambini che conservano nascosto un antico rituale; insomma, mi interessava molto la relazione rituale-gioco, e specialmente la relazione rituale-gioco-mito, di nuovo con lo sguardo rivolto al teatro. (Enrique Vargas, 2003)*

## 1. Sul campo

Se dovessimo definire nei termini dell'educazione ufficiale i laboratori dell'acqua, diremmo che sono stati laboratori di teatro. In realtà, a parte una piccola deviazione dalla traccia nel caso del laboratorio della pioggia, non abbiamo mai preteso di costruire un prodotto finale, un lavoro teatrale da mostrare ai compagni o alle maestre. Abbiamo deciso di giocare al teatro, di creare scenari e aprire storie, senza però l'obbligo di chiuderle. Abbiamo inventato situazioni e condiviso esperienze, creando la possibilità di stupirci a vicenda. Il teatro, o meglio l'improvvisazione teatrale, è stata solo il mezzo per esplorare i miti e le fiabe, alla ricerca degli elementi che ci interessavano. Nei laboratori abbiamo affrontato il nesso tra mito, rito, gioco e teatro, lavorando a partire dalla loro sostanziale unità; ma senza distogliere lo sguardo dal valore politico e sociale di questa unità.

Abbiamo fatto dei laboratori di teatro, senza dimenticare che il teatro nasce per esprimere i conflitti e per drammatizzare le crisi, individuali e collettive; abbiamo giocato a fare dei rituali, sapendo che in realtà il gioco e il rituale sono la stessa cosa, giacché il rituale è una maniera formalizzata di giocare con gli elementi drammatici della vita; e abbiamo usato dei miti, scomponendoli e rielaborandoli, perché i miti vivono

della loro infinita capacità di adattamento alle situazioni, della loro fluidità, della loro capacità di fornire strumenti universali per affrontare situazioni specifiche.

Il tipo di situazioni che si possono creare, attraverso l'applicazione del linguaggio del mito, sono molto diverse da quelle a cui siamo abituati sia noi che i bambini. E questo per un potere particolare che hanno i miti: che nessuno è veramente in grado di interpretarli. Ogni interpretazione è riduttiva. Ogni spiegazione uccide il potere del mito. Per questa ragione noi adulti non abbiamo più autorità dei bambini nel lavorare sui miti. Al contrario, possiamo essere più ferrati nella conoscenza di tutte le loro varianti, ma i bambini sono sicuramente più abili nel penetrare il significato di queste storie, e nel trovare il modo migliore per giocarci.

Nonostante le dichiarazioni d'intenti progressiste, il problema della scuola e del sistema educativo dominante è che, nella pratica, continuano ad essere *adultiste*. L'adulto è il modello che il bambino deve cercare di raggiungere. Il bambino è educato conformemente a quello che deve diventare, non a quello che è. I suoi sforzi sono apprezzati soprattutto nella misura in cui dimostrano che sta crescendo, che sta smettendo di essere quello che è, cioè un bambino. Lo si controlla e lo si giudica in relazione a ciò che deve essere. Questo per il bambino significa che si ha paura di lui se non è sotto controllo, che non ci si fida di quello che può fare, che il suo tempo dev'essere il più possibile impiegato in attività produttive. Non stiamo sostenendo, per le generazioni più giovani, un'irresponsabile condizione di infanzia perenne. Al contrario, affermiamo che la paranoia della protezione e del controllo crea attorno al bambino un mondo artificiale che gli impedisce di crescere, di maturare. Per l'adulto, ad esempio, può essere anche più duro fare l'educatore in questo sistema, costretto com'è a giocare un ruolo insostenibile, la perfezione: gli è impossibile non sapere, sbagliare, chiedere scusa, essere limitato. L'educatore (o l'educatrice) modello non può scoprirsi. Non può rivelare veramente se stesso o se stessa. Deve corrispondere a quella perfezione e felicità a cui i bambini sono destinati. Uno stato di "adulto realizzato", senza tempo né emozioni, per paura di traumatizzare i bambini e metterli in contatto troppo diretto con la realtà. Impossibile mettersi in gioco.

Usando un linguaggio che non dominiamo completamente, che forse i bambini capiscono meglio di noi, cioè il linguaggio dei miti, si possono creare le condizioni di una relazione non gerarchica, diversa da quella, ad esempio, di una lezione di matematica, in cui senza dubbio

il maestro conosce meglio dell'alunno l'argomento di cui si parla. Ognuno apporta quel che può. Noi apportiamo i racconti, i materiali, l'organizzazione; ma sappiamo che il laboratorio funziona solo se riusciamo a fargli venire voglia di giocare. In questo consiste il nostro lavoro, nella ricerca del modo migliore per risvegliare le potenzialità creative, nostre e loro. Bisogna inventare delle situazioni, delle atmosfere; e poi aspettare; saper rispondere alle loro reazioni, riformulare di nuovo tutto, lasciare che la storia vada avanti, che il gioco non si interrompa; però anche dirigerlo, senza forzare, senza manipolare, però senza perderci...

*L'educatore corretto deve proporre al bambino messaggi, preoccupandosi di darglieli attraverso codici di cui possa verificare la comprensibilità, e che, al loro interno, contengano le categorie della potenziale divergenza, e che possano servire al bambino per capire che nulla è meccanico e ineluttabile, che tutto è modificabile, e che esiste, comunque, qualcosa di incomprensibile che può motivare una continua ricerca, e che deve far sì che ciascuno di noi si aspetti sempre che accada qualcosa di imprevedibile. (Dallari, 1980)*

Così siamo andati a ogni laboratorio con in testa una struttura molto chiara di cosa volevamo proporre, ma con l'idea che la nostra proposta avrebbe incontrato una risposta da parte loro, che dovevamo essere in grado di cogliere e di integrare, fino al punto di modificare del tutto l'idea del laboratorio. Ogni incontro durava un'ora. Noi andavamo "sul campo" solo dopo esserci preparati un quadro abbastanza dettagliato dello svolgimento del laboratorio. Questo ci serviva per procurarci i materiali necessari, stabilire le azioni e i giochi previsti, le indicazioni da dare e gli obiettivi della sessione di lavoro; e anche a preparare in anticipo soluzioni multiple per i passaggi più difficili. Come si presume faccia un professore universitario quando si prepara una lezione, o un giornalista quando va a fare un'intervista. La differenza è che noi andavamo a fare un laboratorio con bambini di 6-7 anni, e quindi tutto ciò che avevamo previsto implicava enormi margini di manovra per i bambini stessi. Ampie possibilità di alterare gli schemi di partenza.

È complicato spiegare la relazione tra struttura e improvvisazione che bisogna creare nel laboratorio; forse si riesce a capire quando deviare dallo schema e quando tornarci, solo se si capisce che la priorità, durante il laboratorio, è la relazione con i bambini. L'interazione e l'ascolto. Stare dal primo momento con tutti loro, captarne le oscillazioni e le intuizioni, spianargli la strada; scegliere e incanalare le spinte

divergenti, privilegiando il collettivo ma senza tenere ai margini nessuno; se ne vale la pena, anche abbandonare del tutto la traccia fissata, ma farlo con coscienza, restando lucidi, sapendo di abbandonarla.

La parità nei laboratori deriva dal fatto che davanti ai miti siamo tutti uguali, perché i miti toccano cose che ci accomunano tutti. Di fronte alla pioggia, bambini o adulti, tutti siamo impotenti, e tutti ci sentiamo soggetti a una forza più grande di noi, imprevedibile, incontrollabile, che ha deciso che – proprio oggi, per quanti progetti possiamo aver fatto – ci bagneremo.

## 2. Ingegneria inversa

I miti però non si possono usare così come sono. Ci arrivano sempre in una forma codificata e stantia, incanalati in un testo, che difficilmente può rendere conto della vitalità o della profondità che avevano nelle società di provenienza. Ogni mito è – o è stato – un'entità viva, legato profondamente alle inquietudini esistenziali delle persone che ne erano i destinatari. Ogni mito è stato raccontato a voce migliaia di volte, in situazioni sempre diverse, con parole diverse, sfumature, priorità, equilibri diversi. Quando troviamo un testo, in una raccolta di miti o in un libro di etnografia, dobbiamo sempre ricordare che stiamo osservando la faccia di un diamante, la punta di un iceberg, il riflesso di un'entità inafferrabile.

Una delle caratteristiche fondamentali dei miti è il loro valore performativo: esistono e funzionano perché sono continuamente raccontati, in situazioni particolari, da narratori particolari che usano tecniche particolari. Questo, e la loro infinita adattabilità e variabilità, li rendono elementi chiave dell'equilibrio sociale, collegandosi con delle pratiche rituali, con dei contenuti morali o comportamentali; insomma, con il patrimonio di conoscenze della società, che viene codificato e espresso nella forma dei miti. "*Myth is not only a story told, but a reality lived*" (Malinowski, 1924).

Gli antropologi e gli studiosi di storia delle religioni hanno elaborato strumenti per "decodificare" i miti e per capire il valore che ogni complesso mitico riveste all'interno della società che lo produce. A noi, però, interessava piuttosto capire il valore che i miti possono rivestire oggi, come possiamo usarli con i bambini, di una società diversa in un momento diverso; e per questo abbiamo lavorato sui miti a partire dalle emozioni e dalle sensazioni che ci provocano.

Abbiamo inventato una classificazione composta da sette grandi "temi" mitici: origine, fiume, inondazione, diluvio, abisso, deserto, esseri delle acque. Abbiamo cercato di procedere a ritroso, verso la sorgente: di identificare dietro ogni mito un nucleo costitutivo, un *kernel*, un centro di significato. Cosa c'è dietro? Da dove viene il bisogno di raccontare questo specifico mito? Quali sono le inquietudini che veicola? Le domande che aiuta a esprimere? Abbiamo chiamato questo processo *reverse engineering* del mito: parola mutuata dall'informatica, indica il lavoro che fanno i programmatori che cercano di ricostruire un programma solo osservandone il funzionamento, anche quando non hanno accesso al codice. È come ricostruire la ricetta di una torta solo assaggiandola, chiudendo gli occhi e cercando di riconoscere i sapori.

### 3. Sette temi mitici

**I - ORIGINE.** All'inizio, quando ancora sulla terra non esistevano né esseri umani né animali né piante, tutta la terra era coperta dalle acque. Da questo enorme oceano emerse un'isola, sulla quale nacquero i primi esseri. Oppure: al principio di tutto, quando non esistevano né gli animali né le piante, non esisteva neanche l'acqua. Avvenne un evento mitico, grazie al quale si generò la prima acqua, che poi finì per essere tutta l'acqua della terra. Ci sono molti modi in cui le diverse società immaginano il mondo prima della storia; però l'eccesso o la mancanza dell'acqua è spesso un elemento fondamentale. In quel tempo le cose erano assurde, smisurate o mostruose. A partire dal raggiungimento dell'equilibrio delle acque, il mondo assunse la forma che ha adesso.

Forse perché tutti nasciamo nell'acqua, nel liquido amniotico in cui fluttuiamo all'inizio della nostra vita; o forse perché i primi esseri unicellulari, dai quali discendiamo, si svilupparono nell'acqua. Qualunque ne sia la ragione, l'acqua continua ad essere un simbolo universale di origine, di nascita. L'acqua è la fonte della vita, all'origine del tempo come all'origine di ogni nuovo essere. Così ogni nascita è una metafora della prima nascita, e ci ricorda che per quanto diversi possiamo arrivare ad essere, nasciamo tutti nello stesso modo e siamo composti della stessa sostanza.

**II - FIUME.** Eraclito, uno dei massimi filosofi dell'antichità, usava l'espressione *panta rei* o "tutto scorre" per riferirsi al fatto che la vita e il mondo intero sono incostanti e variabili, come l'acqua dei fiumi. "Non ci si bagna mai due volte nello stesso fiume", visto che quando ti

tuffi di nuovo nello stesso punto le acque sono già cambiate; ma le acque che scorrono in tutti i fiumi del mondo, in fondo, sono sempre la stessa acqua, che non smette mai di passare da un fiume all'altro, dal mare alla pioggia, ai laghi, e di nuovo nei fiumi. L'acqua della terra è un circuito chiuso, eterno, nel continuo fluire dei suoi elementi: l'acqua che beviamo oggi è esattamente la stessa che bevevano i dinosauri o gli antichi Greci.

Allo stesso modo, le immagini e i miti che formano la natura umana, nell'eterno variare di forme e di parole, non sono altro che contenitori per i quali scorre sempre la stessa materia, lo stesso contenuto: dare nomi, o etichette, ci serve per situarci, però non possiamo dimenticare che non sono altro che convenzioni. I Greci antichi erano così coscienti di questa fluidità del reale, che i fiumi non avevano nomi: o meglio, avevano pochi nomi per una gran quantità di fiumi (la Grecia è una penisola in cui abbondano i fiumi e i torrenti). Aveva così poco senso per loro fissare un nome per ogni fiume specifico, che spesso usavano due o tre nomi per lo stesso fiume, o due o tre fiumi avevano lo stesso nome.

Il mito della fonte Aretusa racconta di una ninfa che, perseguitata da Alfeo, si tuffa in Grecia e riemerge in Sicilia. Nessuno si meraviglia di vedere che in Sicilia sgorgano acque e fiori che vengono dalla Grecia. Come le acque del fiume sotterraneo, anche molti cittadini e cittadine greche lasciarono la loro madrepatria per andare a vivere nella lontana terra di Sicilia (*Magna Grecia*, si chiamava allora). Questo mito ci ricorda che il mondo intero è interconnesso attraverso una rete di acque sotterranee, le quali, come gli uomini e le donne in superficie, non si fermano mai. Le mutazioni che investono Aretusa, o altri personaggi della mitologia greca, sono un elemento così importante della mitologia classica che Ovidio chiamò *Metamorfosi* la sua raccolta di miti, come se la metamorfosi ne fosse la caratteristica principale.

Per finire, non possiamo trascurare il valore essenzialmente erotico dei miti relativi ai fiumi. Più che in qualunque altra delle forme che assume l'acqua, la fluidità dei fiumi ci parla del desiderio, dell'incontrollabile, dell'abbandono del controllo e della pienezza dei sensi.

**III - INONDAZIONE.** Contemplando le onde rompersi in riva al mare, e la regolarità con cui la marea sale e scende, ci tranquillizza vedere che l'acqua si mantiene sempre dentro i limiti stabiliti. Così possiamo costruire le nostre case alla giusta distanza dal mare, o del fiume, calcolando questa distanza a partire dall'osservazione dei "limiti"



che l'acqua rispetta, che lascia a noi, alla terra. Ma in questa divisione dello spazio, tra ciò che appartiene all'acqua (alla natura) e ciò che appartiene a noi (all'umanità), chi è che fissa realmente il limite?

La maggior parte dei racconti che parlano di inondazioni mettono in dubbio precisamente questo, chi ha il potere di stabilire e modificare i limiti tra noi e la natura. Così che, quando non cambia nulla per anni, quando le acque rimangono quiete e tutto sembra sotto controllo, la nostra illusione è di aver "vinto" una battaglia contro la natura. Ma ci sono luoghi del mondo dove le inondazioni e gli uragani sono eventi quasi quotidiani, e dove pertanto questa illusione del controllo è molto meno presente. Alcuni dei miti di inondazione più affascinanti raccontano della distruzione di mondi meravigliosi e di alto livello tecnologico: Atlantide nell'Atlantico, Mu nel Pacifico... come se il fatto che prima di noi ci sia stato un precedente, finito male, possa aiutarci a non commettere certi errori nel presente.

C'era un tempo in cui si pensava che addirittura costruire un ponte fosse una sfida all'ordine della natura: perché si stavano unendo due terre che un dio aveva voluto separate. Oggi, la tecnologia ci permette di costruire città e campi coltivati dove prima c'erano mare o paludi; ma chi ci garantisce che sarà sempre così? Che l'enorme pressione che c'è intorno alla nostra società, intorno al benessere del nostro mondo "ordinato" non arrivi a rompere le dighe, e a inondarci con qualche realtà nuova e incontrollabile? Spesso la paura dell'inondazione, dell'invasione delle acque, ci porta a chiuderci in noi stessi, aggrappandoci a un territorio conquistato che vorremmo sentire sicuro.

**IV - DILUVIO.** Nella Genesi (che continua ad essere il mito fondante della nostra cultura), dopo la creazione, l'apparizione della donna e dell'uomo sulla terra, dopo la nascita della famiglia e della società, le cose si complicarono sempre più, fino ad arrivare a eccessi di perversione che Dio decise di punire: con quaranta giorni di pioggia, ai quali sopravvisse solo una coppia di esseri umani. L'acqua ripulì la superficie della terra e questa, a partire da Noè e da sua moglie, cominciò a popolarsi di una nuova umanità.

Lasciando stare il fatto che molti scienziati sostengono ci sia un'origine storica del diluvio universale, sappiamo che il mito del diluvio appare in quasi tutto il mondo. Un evento mitico, scatenato da un'impurità umana, che provoca la distruzione di tutto, tranne una coppia, incaricata di rigenerare l'umanità. Come se l'unica soluzione per gli dei, quando non c'è più rimedio, sia di riprendere il controllo della situazione e cominciare da capo.

Il mito del diluvio però è solo il caso estremo di molti dei miti della pioggia, che spesso parlano di una relazione diretta tra il nostro comportamento e quello della natura. Così, da un lato ci dicono che ci sono cose che non dobbiamo fare, per evitare una catastrofe (i *tabu*), dall'altra che ci sono cose che possiamo fare per far scendere la pioggia. I miti della pioggia stabiliscono una relazione tra mondo umano e mondo naturale, in base al quale l'apparizione (o non apparizione) della pioggia è in qualche modo legata al nostro comportamento.

**V - ABISSO.** Enormemente esteso, enormemente profondo, l'Oceano si spiega davanti agli esseri umani come un mondo estraneo e pericoloso, pieno di misteri e di tesori sommersi. A nulla servono gli sforzi per controllarlo o comprenderlo (*com-prendere*, afferrare, prendere possesso), di fronte all'immensità delle acque, che coprono due terzi della superficie del globo. Di fatto, la terra su cui viviamo non è che una piccola parte del pianeta, di fronte alla quantità inaccessibile di acqua che ci circonda.

Quali mostri si nascondono negli abissi? Dove non arriva la luce, dove non c'è aria per respirare... lì si muovono degli esseri misteriosi, che a loro volontà possono salire in superficie e spaventarci o mangiarci o portarci con loro. L'orrore, lo sconosciuto, le tenebre. Questi pericoli dell'Oceano hanno preso molte forme nell'immaginazione delle diverse civiltà. Dalla balena gigante in cui visse Jonah fino alle Sirene incantatrici che sviano Ulisse con i loro canti celestiali; rappresentano il pericolo di perdersi, l'oblio, l'oscurità.

In questi racconti di esseri o di mondi misteriosi negli abissi, raramente si pone il problema della distruzione o dell'eliminazione dell'oscurità che vive nel profondo. La maggior parte delle volte l'eroe deve scendere nell'abisso, affrontare i mostri e tornare a galla, lasciando le tenebre al loro posto; spesso, lì sotto, ci sono oggetti o tesori che poi potrà usare in superficie, nel mondo della luce. È il caso dell'eroe finnico *Wainamonien*, che deve vincere il mostruoso Tuoni, dio dell'abisso e della morte, per conquistare le parole magiche di cui ha bisogno. Non si tratta di "spazzare via il male" o di portare la luce negli abissi, bensì di confrontarsi con essi, per poter vivere meglio nel luogo che ci spetta, sopra la superficie dell'acqua.

È evidente la stretta relazione tra queste acque abissali e pericolose con i misteri dell'inconscio, la parte oscura nascosta dentro di noi, che non possiamo distruggere però che dobbiamo tenere in conto per poter vivere la nostra vita cosciente. Così tutto quel che c'è sott'acqua nei miti spesso appare come un mondo psichico, onirico, un mondo al

rovescio, “altro” – a volte è il mondo dei morti – per il quale possiamo transitare in cui però non possiamo rimanere, perché non ci appartiene. Spesso, come nel caso di Cola Pesce, i miti ci raccontano dei pericoli a cui si espone chi vuole sapere troppe cose sugli abissi.

**VI - DESERTO.** Potrebbe sembrare fuori luogo in una classificazione dei miti sull'acqua. Il deserto è infatti l'ambiente caratterizzato dalla mancanza quasi totale dell'acqua. Però parlare dell'assenza d'acqua non è che un'altra maniera di parlarne, visto che il deserto è il luogo dove non possiamo vivere, dove non possiamo stare, e dove bisogna costantemente lottare alla ricerca di acqua.

Di fronte al pericolo della desertificazione della terra, riflettere sui miti del deserto sembra molto attuale, visto che le comunità umane hanno sempre sviluppato tecniche di sopravvivenza di fronte al deserto; alcune sono tecniche per trovare l'acqua, altre rituali per propiziare il buon esito di questa ricerca.

È interessante vedere che molti dei mondi futuri immaginati dalla fantascienza sono mondi deserti, postnucleari o postcatastrofe: film come *Mad Max* o *Dune*, libri come *Martian time sleep* di Dick, fumetti come *Le acque di Mortelune*, in cui la scarsità d'acqua dà luogo a ogni sorta di aberrazioni e violenze. La fantascienza funziona anch'essa come un mito: invece che di un tempo passato ci parla di un tempo futuro, ma in realtà, come i miti, ci sta parlando del presente, mettendoci in guardia verso quello che potrebbe accadere se non facciamo attenzione a determinate cose.

Nel mito indiano su cui abbiamo lavorato, la dea della pioggia, offesa perché gli umani la trascurano per dedicarsi a pratiche magiche straniere, si porta via le nuvole. Il mito racconta tutto il processo e le difficoltà che hanno dovuto attraversare gli uomini, con l'aiuto degli animali, per calmare l'ira della loro divinità. Non ci sono né sorprese né colpi di scena: vuole solo rendere l'idea di quanto può essere difficile riparare un danno commesso, e così dissuadere la comunità dallo sfidare le leggi della natura, giocando con ciò con cui non si dovrebbe giocare.

**VII - ESSERI DELLE ACQUE.** L'acqua, nelle sue mille forme, avvolge la vita e la morte dell'essere umano e delle sue comunità. Rappresenta un pericolo come una salvezza, insegna a lasciarsi andare come a prendere precauzioni, secondo i momenti e le interpretazioni che di essa si danno. In realtà potremmo dire che l'acqua è un linguaggio, per parlare del mondo, delle relazioni, della natura. *“Tutto ciò che il cuore desidera può sempre essere ricondotto a un'immagine acquatica”,*

scrisse Paul Claudel. L'aspetto dell'acqua che vogliamo risaltare qui, e che mettiamo in relazione con l'immagine del lago, dell'acqua sotto controllo, è il momento in cui la relazione con essa è già formalizzata, stabilita da parte della società. Sono linguaggi che le società elaborano per ricordare ai propri membri la sacralità e l'importanza dell'acqua; non solo dell'acqua mitica, originaria, ma soprattutto dell'acqua quotidiana, quella che beviamo ogni giorno.

L'acqua controllata, o gli esseri delle acque, rappresentano quelle divinità che formano parte dei rituali quotidiani di una popolazione: come le *Ondines* catalane, i *Djinn* del mondo arabo o le Ninfe della mitologia classica. In altre parti del mondo ricevono il nome di spiriti. Così molti arabi preferiscono dire "*bism'llah*" se si fanno la doccia di notte o se attraversano un fiume, perché lo spirito del fiume non si offenda e li possieda. E nelle nostre città molte fonti sono consacrate (che lo sappiamo o no) a qualche divinità: a Barcellona c'è la fonte di Santa Eulalia a *Plaça del Padrò*.

Nel mondo moderno, in cui nessuno ricorda più perché la fonte della *Plaça del Padrò* si chiami così, né perché un tempo si credesse che ogni 23 giugno (*Sant Joan*) le sue acque acquisissero proprietà magiche, e in cui addirittura si arriva a disprezzare le popolazioni che continuano a mantenere abitudini simili, vale la pena fare una riflessione sull'importanza degli esseri delle acque. Il loro valore, più che qualunque altro dei temi mitici visti finora, è ecologico, ha a che vedere con il rispetto per l'ambiente. Il rispetto verso le risorse idriche, che oggi cerchiamo di suscitare con campagne di sensibilizzazione sul consumo che difficilmente arrivano al cuore del problema, secoli fa si esprimeva con proibizioni o raccomandazioni rituali, nei confronti di esseri immaginari della cui esistenza oggi ridiamo. Si parla della "caduta degli dei": ma con gli dei è caduto anche gran parte del rispetto che uomini e donne avevano verso il proprio ambiente. Non si tratta certo di recuperare antiche credenze o pratiche che hanno perso di senso. Crediamo, però, che il recupero dei racconti e dei miti che si raccontavano su di loro, potrebbe aiutare sia noi che le prossime generazioni a capire perché siamo sull'orlo di una catastrofe ecologica e come affrontarla.

# CONTESTO

## 1. Barcellona 2003

*Contemplo dall'alto la città ricoperta dalle acque. Emergono i tetti degli edifici più alti e, sparsi qua e là, i pochi grattacieli, come isole. Si sono tutti rifugiati in cima alle case, bagnati, e da qui sembrano tutti uguali, ora che l'acqua ha ricoperto le loro proprietà. Niente più macchine, né appartamenti di lusso in centro, né conti in banca. Qualcuno è riuscito a procurarsi dei pezzi di legno, si è costruito una zattera rudimentale e trasporta la gente da un tetto all'altro, navigando tra gli edifici... Il sole splende su ogni cosa, illumina la grande distesa d'acqua pulita dove prima c'era la metropoli. I bambini giocano felici nell'acqua. I genitori non hanno più il lavoro, non hanno più niente da fare e nessuno li considera dei fannulloni se si mettono a giocare con loro. Molti prendono il sole sdraiati sul tetto. Altri nuotano da un palazzo all'altro, scoprendo che le distanze non sono poi così enormi, senza strade e macchine di mezzo...*

Alla fine di febbraio del 2003 l'invasione americana dell'Iraq non era ancora cominciata, ma un milione e mezzo di persone avevano già sfilato per la pace lungo il *Passeig de Gràcia*. Quel giorno, il 15 febbraio, erano stati più di cento milioni i manifestanti nelle piazze di tutto il mondo e Barcellona aveva registrato con orgoglio una delle maggiori affluenze.

Erano passati ormai quattro mesi da quando la petroliera *Prestige* era affondata al largo delle coste della Galizia, nel nord della penisola, spandendo ventimila tonnellate di petrolio lungo 300 chilometri di litorale, paralizzando la pesca e le attività connesse, sterminando la flora e la fauna marina. Il governo centrale e quello regionale, retti entrambi a maggioranza assoluta dal *Partido Popular* di Josè Maria Aznar e Manuel Fraga, ex ministro franchista, avevano negato per giorni la gravità dell'incidente. Solo la rabbia dei pescatori e delle donne dei villaggi, e la mobilitazione di migliaia di giovani volontari, avevano ottenuto che le telecamere della televisione e gli occhi dei potenti si volgessero infine verso la catastrofe. E già in quei giorni era chiaro che il Governo, più che soluzioni reali, stava cercando una via d'uscita che non compromettesse il partito alle prossime elezioni.

Durante quel febbraio elettrico e brumoso, le *pateras* - zattere, gommoni e altre precarie imbarcazioni - stipate di uomini, donne e

bambini provenienti da tutto il continente africano, appena meno numerose che nei mesi caldi, continuavano ad attraversare silenziosamente lo Stretto, sfidando freddo e burrasche per raggiungere la sponda opposta. I loro perseveranti equipaggi, continuamente rinnovati eppure sempre identici, fissati una volta per tutte nell'anonima effigie dell'iconografia giornalistica, finivano spesso per infrangersi sulle rocce, o ribaltarsi a poche centinaia di metri dalla riva; nel migliore dei casi i naufraghi alla deriva venivano intercettati e soccorsi, per essere poi rapidamente rimpatriati. Solo in pochi, appena messo piede a terra, conservavano le energie per tentare la sorte, e si lanciavano nell'oscurità, seminudi, come schiavi fuggitivi, dileguandosi nel paesaggio brullo prima dell'arrivo della *Guardia Civil*.

Nei primi mesi di quell'anno erano 18 le donne spagnole morte per mano del proprio marito, ex marito o compagno, mentre si contavano già 7300 denunce per maltrattamenti. Uccise all'arma bianca o a mani nude, spesso dopo aver denunciato più volte il proprio aggressore, molte donne si trovavano indifese nell'intervallo di tempo tra la denuncia e il provvedimento del giudice. Le associazioni di donne e i servizi di prevenzione criticavano la legge e la mancanza di protezione, chiedendo al governo nuove misure per riparare all'isolamento, a volte fatale, sofferto dalle vittime. A giudicare dalle statistiche sulle violenze, sempre uguali nonostante il passare degli anni, le misure prese fino a quel momento non avevano ottenuto alcun risultato.

C'era chi connetteva tutti questi eventi per denunciare uno stato di guerra permanente, quotidiana. I collettivi, i centri sociali, i gruppi di base - all'interno di un movimento per la pace mai così vasto - difendevano la propria irriducibile identità e rilanciavano: la guerra è dappertutto, dicevano. Non c'è solo quella possibile, probabile, quasi certa in Iraq. La violenza sulle donne, sull'ambiente, la *ley de estranjeria*, gli annegati nello Stretto, le basi militari americane... Accade ogni giorno nelle nostre città. Nessuno si creda al riparo. Nel frattempo erano loro i primi a doversi difendere. Barcellona si preparava a un altro grande evento - non erano le Olimpiadi, ma gli avevano dato un nome altrettanto ambizioso: Forum universale delle culture - e sarebbe diminuita la tolleranza verso qualsiasi dissidenza rumorosa. Il Forum 2004 era del tipo di guerre che si danno in questa parte di mondo, dove i padroni della città si lanciano alla conquista dei terreni edificabili riparandosi sotto le insegne della "cultura". Il grande evento avrebbe portato con sé riforme urbanistiche sostanziali; e con queste espropri, deportazioni, resistenze. I rinnovatori avevano metodi efficaci e mezzi abbondanti per guadagnare il consenso alle proprie decisioni, ma gli sfuggiva

l'unanimità. Spuntava sempre qualche gruppo sparuto, ma con le proprie ragioni ben chiare, che qui e là si metteva di traverso per impedire il passaggio della carovana del progresso. Si calcolavano già decine di conflitti sparsi sul territorio. Nascevano coordinamenti tra i diversi *afectados* dai piani urbanistici. E ogni volta, al fianco dei comitati di quartiere più recalcitranti, c'era il collettivo di una casa occupata o di un centro sociale minacciato di sgombero.

Noi ci muovevamo nelle zone d'ombra, ma anche in luoghi "normali", però lontani dall'immagine della propaganda municipale, di una città rinnovata da un manipolo di politici, architetti, ingegneri e direttori artistici, per la gioia dei concittadini e di milioni di visitatori entusiasti, che godevano ammirati di nuovi spazi pubblici, dei gioielli architettonici antichi e nuovissimi, dei locali alla moda e delle feste popolari della tradizione catalana. C'era anche questo – negli ultimi quindici anni Barcellona aveva subito una trasformazione urbanistica radicale, come nessuna grande città europea dal dopoguerra. La vita quotidiana, però, scorreva di lato al palcoscenico in cui la città si rappresentava. Più varia e complessa, la vita delle persone e di ogni quartiere aveva radici più profonde e lontane, negate o ignorate dall'euforia obbligatoria dei tempi nuovi.

La città in cui ci muovevamo, la "nostra" città, era un intrico di contraddizioni, focolai e conflitti, che si precisavano e sovrapponevano con il procedere delle nostre esplorazioni, svelandoci lentamente il segreto, lo spirito del luogo in cui vivevamo. O forse era solo un'illusione, perché lo spirito di una città non esiste o non si può afferrare mai, e quel che cercavamo era solo una formula, una chiave con cui poter interpretare, attraverso la nostra esperienza di Barcellona, tutte le altre città di questa parte di mondo. I nostri compiti e il senso della nostra presenza, qui e ora.

I laboratori dell'acqua li facemmo nell'esplai gestito dal Grup Muntanyes, a Verdum, uno dei quartieri del distretto di Nou Barris, alla periferia nord di Barcellona.

## 2. Nou Barris

"Nove quartieri", in catalano – sono in realtà dodici piccole entità, cresciute nel dopoguerra con l'emigrazione dal sud della Spagna, i cui abitanti si sono conquistati il diritto di cittadinanza nel corso dei decenni, attraverso la rivendicazione dei servizi e la lotta per condizioni abitative dignitose. *Nou Barris* è un distretto (la nostra circoscrizione),

in cui il forestiero stenta a riconoscere i confini interni e solo col tempo impara a distinguere le singole parti, che, per quanto minuscole, conservano una propria identità e fierezza. *Prosperitat, Verdum, Roquetes, Trinitat Nova*, ecc. Strade ripide, saliscendi, i palazzi che assecondano le irregolarità del terreno... Questi quartieri si sono sviluppati alle pendici della collina di *Collserola*, che chiude la città a nord est. E nei giorni più limpidi, dall'alto si vede il mare, laggiù in fondo...

A *Nou Barris* si è concentrata nel tempo una grande quantità di iniziative sociali, che spiccano nel resto della città per continuità, originalità e apertura. L'*Ateneu Popular* è l'esempio più conosciuto. Reclamato 25 anni fa dagli abitanti, che occuparono e smantellarono una fabbrica in disuso, oggi l'*Ateneu* è un centro culturale attivissimo, con un calendario di concerti, proiezioni, laboratori e dibattiti, ma soprattutto con il circo - gli spettacoli e i corsi, per bambini e adolescenti. Un altro esempio è a *Trinitat Nova*, un quartiere di settemila abitanti che da sei anni ha il suo piano di sviluppo comunitario, un modello in Spagna, soprattutto sui temi urbanistici ed educativi.

Qui l'iniziativa è sempre stata delle associazioni. Negli ultimi cinque anni le istituzioni si sono mosse e sono spuntati consigli di partecipazione infantile, giovanile, della donna; a livello comunale, di distretto, ecc. Nella pratica però non funzionano, perché la gente che vuole farlo si associa per conto proprio. E chi lavora sullo stesso tema si unisce. Per esempio, la *Coordinadora Infantil*, che riunisce i gruppi che lavorano con i bambini e funziona bene perché risponde a necessità reali delle persone. Sull'infanzia, la pratica dell'amministrazione è stata di privatizzare, subappaltare al terzo settore. La differenza tra terzo settore e movimento associativo è che le associazioni di abitanti investono il 100% nella gestione del servizio: non si tengono niente, il contabile è un volontario, ecc. Invece le imprese prendono i soldi, si tengono il 30% e con il restante 70% gestiscono le attrezzature, togliendo soprattutto dalle risorse umane e generando la precarietà lavorativa degli educatori.

La Catalogna ha una forte tradizione associativa, frutto e strumento del proprio spirito di autonomia. C'è un movimento molto sviluppato di educazione attiva e fin dai tempi della Repubblica c'è un'organizzazione all'avanguardia per le colonie; ci sono gli *esplais*, i centri per il tempo libero dei bambini; e poi la storia gloriosa degli atenei libertari; le scuole per adulti che seguono il metodo di Freire, ecc... Non è così in tutta la Spagna. A *Nou Barris* si può osservare come questa tradizione si evolve,



in forme diverse, affrontando le nuove esigenze dell'azione sociale, della partecipazione e dello sviluppo comunitario. Naturalmente, in questa varietà, si possono misurare le ambiguità dei mediatori di professione, le difficoltà a svincolarsi dal controllo istituzionale, il diverso grado di efficacia degli interventi. In un contesto così vitale si apprezza però anche il legame di queste esperienze con la vita concreta delle persone, la ricerca di forme nuove, espansive, di fonti alternative di finanziamento, di autonomia dai poteri. Non tutte le iniziative aprono prospettive brillanti, però colpisce l'attitudine a collaborare delle singole entità, la consapevolezza che i momenti di aggregazione possono servire a proiettarsi al di là dei confini del quartiere, a far sentire la propria voce in tutta la città e a tenere gli occhi aperti sul mondo. Qui i gruppi si parlano, comunicano. E tre volte all'anno lavorano insieme a una festa di strada, su una piattaforma più ampia di rivendicazioni, secondo le esigenze del momento.

### 3. Esplais

Gli *esplais* catalani sono centri pomeridiani gestiti da associazioni o cooperative. I bambini ci vanno dopo la scuola, per fare i compiti, ma soprattutto per le attività ricreative, che di solito sono laboratori, uscite nel quartiere o escursioni in città.

Gli indirizzi pedagogici di un *esplai* non si allontanano troppo dal modello scolastico del contenimento attraverso norme di condotta prefissate. Le regole sono un po' meno rigide di quelle a cui i bambini sono sottoposti la mattina e l'ambiente più disteso. Il livello delle attività proposte dagli adulti non si distingue, salvo eccezioni, dagli standard abituali dell'animazione infantile: giochi in cortile, lavoretti o laboratori con il manuale alla mano, su sfondo edificante o politicamente corretto. Il momento più apprezzato dai bambini è, quindi, quello del gioco libero. Una specie di ricreazione più lunga, spesso in spazi più ampi del cortile di scuola.

L'importanza di un *esplai* dipende spesso dal contesto in cui opera. La sua funzione viene valorizzata dalle necessità dell'ambiente che lo circonda. Nella scacchiera dell'*Eixample* o nelle zone del centro conquistate dalla classe media, i bambini sono intrappolati nella gabbia di iperattivismo in cui li rinchiodano i genitori. Dopo le otto ore di scuola li aspetta lo sport o qualche istituto specializzato nell'insegnamento di una delle sette arti. Per loro - o meglio, per i loro genitori - l'*esplai* è una risorsa troppo generica, e pericolosamente

promiscua. In *Ciutat Vella* i frequentatori degli *esplai* sono in grande maggioranza figli d'immigrati. Nei quartieri periferici, in cui la vita degli abitanti si proietta all'esterno, fuori di casa e sulla strada, spesso gli spazi pubblici e i luoghi d'incontro scarseggiano, o non sono controllabili dai genitori; e sono poche le possibilità di praticare un'attività sportiva o ludica a prezzi accessibili. In questi casi l'*esplai*, come spazio di socializzazione di facile accesso, anche economico, diventa un punto di riferimento importante per i bambini e per le loro famiglie. Naturalmente, come in tutti i posti di questo tipo, gli *esplais* hanno potenzialità molto maggiori, di cui raramente si approfitta.

Il posto in cui abbiamo fatto i nostri laboratori è il migliore che ci poteva capitare. Dal punto di vista della vivacità del contesto – il quartiere, i ragazzini e le loro famiglie - e per l'esperienza e la consapevolezza degli educatori e delle educatrici. Il *Muntanyes* ha una storia di quasi vent'anni, cominciata nei locali di una parrocchia perché c'era un prete combattivo e continuata da un gruppo ormai consolidato quando il prete ha deciso di andare a lavorare nelle carceri. Adesso questo gruppo conta una ventina di persone, di cui alcuni "liberati", che percepiscono un modesto salario e hanno maggiori responsabilità e più lavoro, e tutti gli altri che lavorano come volontari. Con il passare del tempo il raggio d'azione del gruppo è cresciuto, ma non troppo... Adesso gestisce un punto internet e una piccola ludoteca, a un paio di isolati dalla parrocchia, dove è rimasto l'*esplai*. E naturalmente partecipa ai coordinamenti che si sviluppano a *Nou Barris* su diversi temi, dagli spazi per i giovani all'elaborazione di un piano comunitario. Ingrandirsi però è soprattutto un mezzo per continuare a stare sulla strada. E i finanziamenti pubblici sono ancora una parte trascurabile del bilancio. Si cerca altrove e, per esempio, due volte all'anno un comico famoso riempie un teatro di Barcellona e dona al gruppo l'incasso delle serate.

Quando abbiamo cominciato i laboratori dell'acqua frequentavo l'*esplai* da qualche mese, come volontario. Seguivo, con altri tre monitori, un gruppo di una quindicina di bimbi, tra i 6 e i 7 anni. Proposi i laboratori alla ragazza che aveva la responsabilità del gruppo, chiedendogli la disponibilità della sala della psicomotricità e una parte dei bambini. Decidemmo di dividere il gruppo una volta alla settimana e sorteggiammo i sette bambini che avrebbero partecipato al primo laboratorio. Tra marzo e novembre del 2003 abbiamo fatto tre laboratori. Ognuni composto di tre sessioni (di un'ora circa), tranne l'ultimo, di due sole sessioni. Dei sette temi mitici – origine, fiume, inondazione, pioggia, mare, deserto, lago – ne abbiamo scelti tre. Passiamo ora a

raccontare nel dettaglio come abbiamo lavorato su questi tre temi, a partire dall'analisi dei miti passando per lo svolgimento dei laboratori e valutando i risultati ottenuti. I tre laboratori sono stati: la **pioggia**, a marzo; il **mare**, a ottobre; e il **deserto**, a novembre.

# PIOGGIA

(febbraio - marzo 03)

*In un posto che si chiama Canale Trinidad, sul lato che dà all'Oceano, racconta una leggenda che c'era un ragazzo, un giovane, che era innamorato di una ragazza. Un giorno che suo padre e sua madre erano andati a caccia, il ragazzo rimase da solo con lei. E dice la leggenda che c'era una nutria, in un grande stagno, e che il padre aveva detto che questo animale non si poteva uccidere, perché se si toccava questo animale sarebbe arrivato il diluvio.*

*Lui e la ragazza, però, si amavano così tanto, che dovettero uccidere la nutria. E di colpo si alzò un vento molto forte e iniziò una violenta tempesta. E cadde la pioggia, fino a che l'acqua copri tutta la terra. Loro corsero su una montagna, mentre il mare veniva verso di loro; corsero finché arrivarono in cima alla montagna, e si salvarono. Tutti gli altri affogarono, si salvarono solo lui e la ragazza. Era tutto coperto di acqua, gli arrivava fino alla cintura. Quando scesero dal monte, il ragazzo cominciò a cercare sua madre, suo padre e suo fratello. Ma quale fratello! Era morto annegato. E il padre pure era annegato, e pendeva da un albero: erano morti tutti. E vide pure che per il bosco erano sparsi balene e delfini, sugli alberi, come li aveva lasciati la marea. Ed era molto triste, così racconta la leggenda. Sua madre e suo fratello più piccolo pure erano morti.*

*Allora cercarono di farsi un riparo, una capanna, ma siccome non avevano niente con cui farla, la fecero con rami e fango; ma non avevano il fuoco. Non avevano neanche con che coprirsi, non c'era cuoio. Il mare si era portato via tutti i loro vestiti. Faceva molto freddo. Allora il giovane ebbe una visione: sognò un coipo, una specie di castore. Poi sognò che aveva dei vestiti. E mentre nel sogno stava mangiando, si svegliò e si disse: - Perché ho sognato questo coipo? Nel sogno lo ammazzavo e lo mangiavo, ma com'è possibile, se non ho nemmeno il fuoco? Così si mise a dormire un'altra volta, e quando si svegliò disse a sua moglie: - Vai a cercare un palo di legno. Ho sognato che stava per arrivare un coipo, così se vai a cercare un palo io lo ammazzo, e lo potremo mangiare. E apparve il coipo, e loro lo ammazzarono per farsi dei vestiti. Poi sognò un cervo, e il fuoco, e quando si svegliò apparve un cervo che portava un tizzone ardente. Poi sognò la carne, e arrivò anche la carne.*

*E dormì di nuovo, e tutto quello che sognava, appariva. Così che la terra si riempì di nuovo di animali e di cose. Questo è quello che racconta la*

*storia.” (Leggenda dei Kawesqar, chiamati anche “nomadi del mare”, una piccola comunità di cacciatori e pescatori che vivono nel sud del Cile)*

1.

I bimbi - cinque maschi e due femmine – entrano nella palestra, si tolgono le scarpe e si siedono su una panca. Gli spieghiamo quello che faremo: tra poco farà notte e questa stanza si trasformerà in un bosco. Noi saremo gli animali del bosco. A un certo punto comincerà a piovere. Allora gli animaletti dovranno cercare riparo. E - al suono del bastone della pioggia, che gli facciamo sentire - arriverà un pericolosissimo mostro. Poi ci trasformeremo di nuovo in bimbi e bimbe. E monteremo una tenda per ripararci dalla pioggia.

Cominciamo: luci basse, musica rilassante e candele, che gli diamo da mettere in ogni angolo (un errore! fanno casino con le candele, le spengono...). Incredibile il potere della musica. Fino a poco prima stavano spingendosi e pizzicandosi e all'improvviso sono tutti sdraiati, mentre gli diciamo di chiudere gli occhi e rilassarsi. Quando gli tocchiamo la testa col bastone della pioggia nascono gli animaletti, alzano la testa e con la musica cominciano a fare i primi passi, a giocare facendo i versi. Certi ci stanno dentro, ipnotizzati, altri un po' meno. Poi si sente il primo tuono (da una cassetta preparata prima). Il buio, i tuoni (anche se non si sentivano tanto) e le candele (quelle rimaste accese) fanno il loro lavoro e creano un'atmosfera di fiaba, per lo meno come me la ricordo ora – in quel momento ero preso dal panico. I bimbi si riparano sotto le panche o si costruiscono un riparo con delle sedie.

Prendo il bastone della pioggia e comincio a inseguirli facendo “AARGH!!!”. Loro scappano e li vado a cercare nei nascondigli per fargli paura (uno appena mi vede arrivare fa “no no no!!!”). Giochiamo un po' con questa cosa, che però sotto la pioggia e col rumore dei tuoni fa veramente paura...

Alla fine il mostro se ne va. Torno senza bastone e gli diciamo che non ero più il mostro. Nel frattempo quasi tutti si sono nascosti nel riparo fatto dalle due bimbe, con il telo che stava a terra per sdraiarsi! Sono sotto il riparo, quando arriva l. col bastone dicendo di essere lo “stregone del bosco” (totalmente improvvisato, non me l'aspettavo!) che li trasformerà in bimbi.

Adesso possiamo finalmente costruirci una capanna! Così, sempre di corsa perché fuori dal riparo piove, corriamo a prendere i pali e i teli per costruire la tenda. Questo richiede tempo, un po' si perde lo spirito, ma si fa; alcuni si impegnano a mettere i pali nelle guide e c'è molta partecipazione quando bisogna coprire la tenda coi teli neri. Quando la tenda è pronta ci precipitiamo dentro, ritrovandoci in uno spazio accogliente, in cui di nascosto abbiamo messo cuscini, tappeti e una torcia. Quest'ultima distoglie un po' l'attenzione, perché tutti vogliono tenerla in mano o toccarla. Fuori si sentono i tuoni. E' buio e siamo illuminati solo dalla torcia, che alla fine attacchiamo al soffitto della tenda e qualche volta spegniamo, creando momenti di tensione. Una bimba fa: "Che bello stare qui! Sembra di stare in casa!". Altri fanno giochi sul fatto che la tenda è bagnata, che entra acqua, che gocciola, che se metti la mano fuori ti bagni... In effetti, adesso, quando cerco di ricordare, mi riesce difficile pensare che NON STAVA PIOVENDO!!!

Insomma, dentro la tenda si crea un'atmosfera di raccoglimento. Tiriamo fuori un termos di cioccolata calda e chiediamo ai bambini di raccontarci storie sulla pioggia, che gli sono successe o che si inventano. Continua un po' di confusione, causata dalla torcia, però la cioccolata polarizza l'attenzione ("è buonisssima!"). Viene fuori il racconto di un fatto successo a tutto il gruppo durante un'escursione in campeggio: in una tenda era entrato un orso, o forse avevano immaginato che nella tenda entrasse un orso, o forse avevano detto loro che una volta era entrato un orso in una tenda... chissà. Escono varie versioni della storia. Anche noi vorremmo raccontare una storia, quella del diluvio universale, ma ci rinunciamo... Hanno più voglia di parlare di vissuti quotidiani come "avete presente quando pure se hai l'impermeabile ti bagni completamente?", oppure "quando piove così tanto che ti si attaccano i pantaloni alle gambe", "un giorno pioveva e io sono rimasta a scuola e mia mamma non arrivava ...". Intanto un bambino, seduto vicino all'entrata della tenda, continua a controllare se per caso non viene il mostro. Una bimba mette una mano fuori dalla tenda e la ritira subito, "uhi, come piove!". Poi ci accorgiamo che manca un telo su un lato della tenda e decidiamo di uscire, io e una bimba, per metterlo a posto. Ci copriamo per bene, facciamo tutto di corsa per non bagnarci e appena abbiamo finito corriamo dentro, ci asciugiamo e beviamo la cioccolata...Così passiamo il tempo, alla fine usciamo tutti dalla tenda, ci rimettiamo le scarpe e prima di uscire ci mettiamo d'accordo per non raccontare tutto quel che abbiamo fatto, di tenere un mezzo segreto. Quando siamo fuori e arrivano i genitori alla spicciolata, a una bimba gli chiedono: "Che avete fatto?". Lei risponde, sorridendo: "Ha piovuto".

L'esperimento è riuscito. Siamo riusciti a evocare una situazione che non c'era (la pioggia e il pericolo) e in qualche misura a "manipolare le sensazioni". Di questo laboratorio, noi stessi, adulti, ricordiamo che ha piovuto; anche se sappiamo perfettamente che non è vero. Chissà come l'hanno percepito i bambini!

Dopo questo lavoro di creazione dell'atmosfera sono arrivate le fiabe. Le storie che sono venute fuori riguardavano la paura, il pericolo, un orso/mostro nascosto nella pioggia. Poi un orso piccolo/bambino, che sulle prime è spaventato dalla presenza del mostro, ma alla fine decide di uscire a conoscerlo. Poi c'era – e chissà se l'abbiamo spinto noi o se è uscito da loro – un duello finale e l'apparizione dell'arcobaleno... E' impossibile cercare di separare quanto è venuto da loro e quanto da noi, nell'elaborazione di questa storia. Chissà da dove è venuto fuori questo orso pericoloso che associano al campeggio, alla tenda... E chissà perché per tutti è stato naturale associarlo al mostro della pioggia che avevo impersonato io poco prima. Non ce l'aspettavamo, ma durante il gioco l'orso era così vero che un bambino dopo mi ha detto, con l'aria di aver scoperto un segreto: "ma il mostro eri tu?"; anche se le luci non erano molto basse, e io non ero nemmeno travestito.

2.

Nelle sessioni successive si doveva passare dalle sensazioni ed emozioni della pioggia (la paura, il pericolo, la curiosità), attraverso le parole (le fiabe che sono venute fuori), a delle azioni, dei movimenti, forse una rappresentazione, che portasse in sé tutta l'emozione che avevamo vissuto la prima volta. Volevamo passare dal mito al rituale. Volevamo trasmettere il vissuto del laboratorio anche agli altri bambini e alle educatrici. Attraverso dei movimenti nello spazio che ricordassero quello che avevamo vissuto e lo trasmettessero, senza parole. Un gruppo di teatro legato all'antropologo Enrique Vargas, colombiano, attivo a Barcellona in quel periodo, aveva sviluppato una forma di lavoro teatrale chiamato "*teatro de los sentidos*", teatro dei sensi. Invece di fare spettacoli sul palcoscenico, lui e la sua compagnia creavano un dispositivo in cui si prendeva ogni spettatore e lo si faceva attraversare, con gli occhi chiusi - contro la supremazia del visuale, dicevano - un percorso basato sulle sensazioni - tattili, olfattive, sonore - giocando a manipolarle per provocare emozioni.

Noi volevamo sperimentare questo sistema di lavoro nei nostri laboratori. Volevamo che i bambini e le bambine costruissero una sorta

di tunnel in cui far provare ai loro compagni le sensazioni che avevano vissuto, spaventandoli come io li avevo spaventati facendo il mostro, e alla fine guidandoli verso la tenda, però senza tenda: verso un punto dello spazio che rappresentasse la tenda. Avremmo eliminato poco a poco tutti gli strumenti e le infrastrutture che avevano contribuito a creare l'atmosfera: prima la musica, poi i cambi di luce, la tenda, la torcia e gli altri oggetti, fino a togliere addirittura le parole. Sarebbe rimasta solo una danza, che conservasse tutte le emozioni suscitate nel gioco del primo laboratorio. Era una bella idea, nella nostra fantasia, però troppo pretenziosa. Ci stavamo dimenticando dei bimbi. Così la seconda sessione non è stata bella come la prima. Stavamo sbagliando direzione, ma ce ne siamo resi conto solo in seguito.

Quel che c'era da fare era riunirli di nuovo sotto la tenda, ma senza i teli neri che la ricoprivano la prima volta, e con la luce accesa; poi riprendere i frammenti di storie e farne una compiuta; assegnare le parti, trovare una musica per ognuno, uscire dalla tenda e provare a rappresentare, solo con il corpo e la musica, questa storia di pioggia, orsi e bambini. Infine tirare fuori i fogli di carta da imballaggio e disegnare con i carboncini le scene della storia. Avevamo un quadro abbastanza dettagliato dei 50/55 minuti di laboratorio, senza troppo spazio per l'improvvisazione.

In realtà la sostanza del lavoro non sta in questa struttura, ma nel tipo di relazione che si instaura tra grandi e piccoli che ci si muovono dentro. Il programma da un fine a questo stare insieme, ma prima viene lo stare insieme. Lo abbiamo visto la prima volta, in cui la struttura che avevamo preparato era andata in pezzi, però la relazione tra noi e i bimbi era stata speciale: avevamo giocato insieme, senza differenze tra adulti e bambini. Nella seconda sessione siamo riusciti a fare quasi tutto ciò che ci eravamo prefissi, ma a scapito dell'emozione e del gioco. Eravamo così lontani dalla magia della prima volta, i bambini erano così freddi e indifferenti, che è emerso chiaramente come l'obiettivo non fosse portare a termine il programma stabilito, quanto la relazione in quello spazio/tempo determinato. E quest'ultima non ha funzionato. Siamo arretrati rispetto al primo incontro.

Nonostante questo, tutto è filato senza gravi intoppi. Merito soprattutto del lavoro della volta precedente. Ci siamo messi sotto la tenda e siamo riusciti a dialogare per un quarto d'ora, ascoltare una storia raccontata da n. e infine scegliere i personaggi. E anche nel prosieguo ci siamo spesi la fiducia conquistata la volta scorsa. Altrimenti



la storia rappresentata con la musica non sarebbe arrivata neanche a metà. E allora cos'è in concreto che non è andato?

In generale, non si è saputo assecondare il piacere che i bambini sembravano trarre dal dispositivo che avevamo predisposto. E si è rinunciato anche al nostro piacere. Per una volta che loro avevano scelto un ritmo lento, abbiamo messo la quinta e li abbiamo trascinati con noi a tutta velocità. Un esempio: j. che accenna una danza in punta di piedi al suono del "suo" strumento, un flauto. Dovremmo incitarlo a proseguire, valorizzare quei timidi passi di danza, incoraggiare gli altri a fare lo stesso, uno per volta, seguendo ognuno il proprio strumento, inventando un movimento, un passo, una marcia... Invece, mentre j. sta ancora volteggiando in punta di piedi, è già partito il ritmo successivo. J. resta a metà strada, senza sapere dove dirigersi e senza più la "sua" musica... Non abbiamo saputo assecondare il loro ritmo e sviluppare i segnali che ci facevano intravedere. Ci sono stati anche problemi di coordinazione tra noi adulti. Era solo la seconda volta che facevamo un laboratorio insieme e - presi dall'ansia di far andare tutto bene - abbiamo trascurato la comunicazione tra noi. La soluzione è sempre la stessa: se ci si parla e ascolta "durante", si può rimediare in corsa, senza escludersi a vicenda. Nello svolgimento di un laboratorio c'è sempre il tempo per guardarsi negli occhi, e anche per parlarsi e trovare in fretta una soluzione.

L'errore principale, però, è stato un altro. La bellezza del laboratorio precedente ci aveva fatto venire la voglia di "tirare fuori qualcosa" da quello che stavamo facendo, per "farlo vedere" agli altri bambini e alle altre educatrici. Riflettendoci dopo, abbiamo capito l'errore: questo "far vedere" non era un'esigenza dei bambini, ma un'esigenza solo nostra. Che abbiamo cercato di portare avanti, a scapito del gioco. L'abbiamo capito troppo tardi: ci eravamo fatti prendere dall'automatismo educativo, che vuole che appena nasce qualcosa di bello subito bisogna farne un prodotto, da far vedere o da raccontare. Per i bambini si trattava di un'altra RECITINA, come tante altre che gli sono state imposte.

### 3.

Nei miti del diluvio tradizionali, quello biblico, quello babilonese, quello greco, la pioggia scende dal cielo per punire i colpevoli. Quelli che sopravvivono non hanno colpa o ne hanno di meno. Nel mito *Kawesqar* riportato all'inizio del capitolo, invece, sono proprio i colpevoli che sopravvivono: il diluvio arriva perché i due innamorati uccidono

l'animale tabù, la nutria, e tutta la popolazione della terra viene travolta, tranne loro due.

In antropologia si sa che ci sono situazioni rituali in cui si può infrangere un tabù, in cui l'infrangimento rinforza ancora di più la sacralità della proibizione, e non è punita come sempre. Senza riempirlo di contenuti morali, possiamo riflettere a partire da questo mito sul fatto che non sempre l'infrangimento di una regola stabilita è una colpa: ci sono situazioni particolari in cui, perché la storia vada avanti, bisogna che qualcuno scateni un processo che prima o poi doveva avvenire. Nel caso della coppia *Kawesqar*, che sopravvive alla distruzione del mondo, ciò che li porta a infrangere il tabù sembra sia l'amore, e il nuovo mondo che costruiscono nasce dai loro sogni.

Nella seconda sessione del laboratorio sembra che dopo un'esperienza così "acquatica" come quella della prima volta, il nuovo mondo stenti a nascere: i nostri sogni, i nostri progetti, sono un po' troppo forzati, ancora non abbiamo capito bene come dobbiamo lavorare. Alla fine ci dedichiamo a disegnare su grandi fogli marroni, con i carboncini, tutte le scene della storia.

Nel bosco. Piove. Due bimbi si riparano sotto la tenda. Uno sta all'entrata, a controllare che non arrivino mostri. A un certo punto si sente un rumore - il bastone della pioggia - e arriva un orso spaventoso. C'è una specie di lotta, ma poi si scopre che è un orso piccolo e buono, che addirittura invita i bimbi nella sua grotta. Quando stanno tutti insieme, seduti dentro la grotta, arriva un orso grande e cattivo che li vuole cacciare. Il piccolo dice all'orso grande che i bimbi sono suoi amici o addirittura suoi fratelli ( questo pezzo non si capisce bene). L'orso grande si arrabbia, ma i bambini combattono contro di lui e lo uccidono. Escono dalla grotta e fuori smette di piovere e arriva il sole.

Il laboratorio della pioggia l'avevamo progettato in un bar del *Raval*, il vecchio *Barrio Chino* nel centro di Barcellona. Uno squallido e affascinante bar frequentato solo da vecchi ubriaconi, senza neanche i tavolini per sedersi a prendere il caffè. Era un'epoca in cui uno dietro l'altro i palazzi vecchi del quartiere venivano buttati giù dalle imprese di demolizione, per fare posto agli edifici della nuova Barcellona, ripulita e pronta per il futuro. Sembrava un bombardamento. Ogni tanto, passeggiando per le stradine di quella parte di centro, appariva uno scorcio di distruzione che faceva pensare a una guerra. Le macerie, gli scheletri degli edifici abbandonati, le scavatrici come mostri impazziti, che si scagliavano contro quei vecchi muri. E poi i nuovi edifici, "bianchi come cera" avrebbe detto Pasolini, "in un ordine ch'è spento dolore".

Da un lato, il bombardamento era come un diluvio, che ci faceva sentire nudi e soli sotto i colpi dell'ingiustizia: stavano trasformando la città, stava diventando un luogo pensato per altra gente, non per quelli come noi. Dall'altro lato, un diluvio universale avrebbe ripulito tutto, avrebbe potuto riportare tutto a com'era prima, azzerare le ingiustizie e i soprusi dei potenti.

C'erano posti della città dove ancora ci sentivamo come sotto la tenda con i bambini, al riparo, in compagnia, accolti. Mentre fuori infuriava la tempesta. Ma uno dietro l'altro stavano cadendo anche loro: una pioggia di sgomberi sui centri sociali, di minacce e demolizioni... Lo stesso bar dove avevamo preparato i laboratori, da un giorno all'altro, era sparito, demolito con tutto l'isolato, per far posto a un albergo a quattro stelle...

La pioggia del marzo 2003 per noi voleva dire tutto questo. Difficoltà, paura. Impotenza. E piccoli momenti di raccoglimento e comunicazione. Avevamo provato a giocare insieme ai bambini con queste sensazioni, a vedere come rispondevano a quel che sentivamo, se anche per loro la pioggia significava qualcosa del genere. I problemi degli adulti sono altri, ma forse le sensazioni sono sempre le stesse; e se non cerchiamo di imporci, ma troviamo un modo condiviso di affrontarli, probabilmente ne traiamo un insegnamento, sia noi che loro.

Prima della terza sessione cominciò la guerra in Iraq. La parola "bombardamento" assumeva un altro valore. Le scavatrici che distruggono i palazzi della vecchia Barcellona sembravano l'altra faccia dei carri armati che distruggono Baghdad, lo scempio del patrimonio storico nel centro della città e il saccheggio del museo di Baghdad come parti dello stesso diluvio. Barcellona si apprestava a vivere un mese di mobilitazione permanente: manifestazioni, accampamenti di protesta nelle piazze, saccheggi nei supermercati, uno sciopero generale, migliaia di persone per strada e ai balconi, a sbattere le pentole per protestare contro la guerra. Migliaia di bandiere, cartelli, volantini, scritte sui muri, la città ribaltata, l'asfalto ricoperto di sagome di cadaveri, come a dire che il petrolio che manda avanti la città è lo stesso che andiamo a rubare in Iraq. Autobus fermi sulle *Rambblas*, che suonano i clacson bloccando il traffico, teatro contro la guerra per le strade... E un forte senso di comunità. Come se quello che di solito facevano i più "politicizzati" e i più attivi, per una volta fosse sostenuto e approvato dall'intera cittadinanza. Una specie di isola di resistenza, in mezzo al disastro.

Sulla terza sessione non ci lavoriamo quasi per niente. Alcune cose le improvvisiamo, ma non è questo il problema. Ci ostiniamo a voler cavare qualcosa da mostrare agli altri, e i bambini giustamente non ne

vogliono sapere. Ci dimentichiamo della pioggia. Ci dimentichiamo di giocare. Cadiamo irrimediabilmente nella "recitina". Alla fine desistiamo dai nostri propositi e i bambini cominciano a rilassarsi, ma è troppo tardi, il tempo è scaduto. Dovremmo fermarci a considerare gli errori, a pensare come proseguire, ma il mondo è in guerra e rimandiamo tutto a un'altra occasione. Per più di sei mesi non facciamo nessun laboratorio. Rimane il ricordo di quel giorno che abbiamo fatto piovere nella palestra dell'*esplai* di *Nou Barris*.







Zoorum  
BARCELONA  
2004













# MARE

(ottobre – novembre 03)

*Una volta, a Messina, c'era una madre che aveva un figlio a nome Cola, che se ne stava a bagno nel mare mattina e sera. La madre a chiamarlo dalla riva: - Cola! Cola! Vieni a terra, che fai? Non sei mica un pesce!*

*E lui a nuotare, sempre più lontano. Alla povera madre veniva il torcibudella a furia di gridare. Un giorno, la fece gridare tanto che la poveretta, quando non ne poté più di gridare, perse la pazienza e esclamò: - Cola! Che tu possa diventare un pesce!*

*Non l'avesse mai detto! Si vede che quel giorno le porte del cielo erano aperte, e si realizzavano tutti i desideri: in un momento Cola diventò mezzo uomo mezzo pesce, con le dita palmate come un'anatra e la gola da rana. In terra Cola non ci tornò più e la madre se ne disperò tanto che dopo poco tempo morì.*

*La voce che nel mare di Messina c'era uno mezzo uomo e mezzo pesce arrivò fino al Re; e il Re ordinò a tutti i marinai che chi vedeva Cola Pesce gli dicesse che il Re gli voleva parlare.*

*Un giorno un marinaio, andando in barca al largo, se lo vide passare vicino nuotando. - Cola!, gli disse - C'è il Re di Messina che ti vuole parlare!*

*E Cola Pesce subito nuotò verso il palazzo del Re... (nella versione di Italo Calvino)*

1.

Il telo di plastica azzurra pesa da morire. E' veramente enorme. Sei metri per cinque, abbiamo calcolato. L'abbiamo trovato girando per l'*Eixample*. Copriva i mattoni di un cantiere, deve aver preso la pioggia. Un'estremità stava sotto la ruota di una macchina. L'abbiamo dovuto caricare fino all'*esplai* e poi pulire, evitando gli sguardi più imbarazzanti delle educatrici, cercando di non fargli notare che per quanto ci potevamo impegnare non l'avremmo mai pulito davvero. E' umido. Alle tipe non piacerà che i bimbi si inumidiscano. A me invece piace. Dopo un po' che

lo manipolo ho le mani rugose come se fossi stato in acqua. E' pieno di schifezze, foglie rametti puntini neri, e ogni volta che sembra di aver finito scopri che c'è una parte che s'è insozzata di nuovo...

Prendiamo una decina di sedie e le spargiamo per la sala della psicomotricità. Poi - non è facile - ci stendiamo sopra il telo e lo aggiustiamo in modo che ricopra tutta l'estensione della sala. Alcune sedie cadono e si spostano sotto il peso del telo. Ci infiliamo sotto... Tra il pavimento e il telo, tenuto su dalle sedie, non ci dev'essere più di un metro di altezza; con numerosi dislivelli, come onde. La luce filtra da sopra e si spande sotto il telo con un riverbero azzurro. Restiamo incantati, sdraiati per terra, avvolti dalla luce, sentiamo che abbiamo trovato l'atmosfera perfetta.

Fuori dal telo mettiamo degli asciugamani che rappresentano la spiaggia. Gli asciugamani e la spiaggia, come il mare, sono simboli, che ognuno di noi riempie di contenuti con le sue vicende personali. Ognuno ha il suo mare, la sua spiaggia e il suo "uscire dal mare"; ma lì, nello scenario appena creato, metteremo in comune i vissuti personali per partecipare a una storia collettiva. Un gioco. Un rituale.

Sono passati oltre sei mesi dall'ultimo laboratorio. Abbiamo un nuovo gruppo e nuove energie. Per farci venire delle idee siamo scesi al mare, un giorno di ottobre, giù per *carrer de la Marina*, passando in mezzo alle Due Torri, fino alla spiaggia della Villa Olimpica... Il mare, per Barcellona come per molte città, rappresenta una sorta di via d'uscita dalla *routine*, un miraggio di natura e di immensità che sta sempre lì, per quanto alienante possa essere la vita quotidiana. Eppure, i bambini che abbiamo trovato in spiaggia quel giorno stavano tutti sul marciapiede pavimentato, uno sull'altro, con le educatrici attente a non farli sporcarsi di sabbia... Senza biasimare nessuno, c'era qualcosa di alienante nella scena.

I bambini si accalcano davanti alla porta della palestra, spingendo per entrare. Apriamo lentamente. La sala è completamente buia. Li conduciamo per mano. Si sentono gli "uuuu!" e altri gridolini di emozione. Abbiamo messo una musica tetra, *Gnawa*, con un vocione cupo che alimenta il mistero. In fondo c'è una candela. In mezzo alla sala l'enorme telo azzurro, sospeso sulle sedie, invisibili da fuori. Facciamo il giro del telo e ci sediamo su una panca, proprio di fronte al mare. Accendiamo le luci e cominciamo. Ci sono due spazi, uno fuori dall'acqua (la spiaggia), e l'altro dentro (sotto il mare). L'idea è di giocare prima dentro l'acqua, poi uscire tutti, asciugarci con gli asciugamani che abbiamo steso sulla riva, magari sederci "a prendere il sole", e

raccontarci come siamo stati sotto. Insomma, alla maniera del laboratorio della pioggia, separando il momento di vissuto da quello di rielaborazione.

Sotto il telo parliamo tra noi bisbigliando, con movimenti leggeri, come se nuotassimo davvero sott'acqua. Nessuno sente il bisogno di "rompere" l'atmosfera, gridando o muovendosi in modo sbagliato. Avevamo previsto di passare del tempo così, semplicemente godendoci il silenzio (in realtà c'era una musica vagamente *new age* che quasi non si sentiva), giocando a nuotare liberamente. Non eravamo ancora nati, piccoli pescetti senza nome, ancora confusi in un oceano senza forma. Ancora una volta il gioco che avevamo previsto partiva dalla nascita, simile a quello del laboratorio della pioggia. Aveva funzionato e volevamo usarlo di nuovo. Purtroppo abbiamo affrettato un po' i tempi, forse per paura di perdere l'incanto e solo dopo abbiamo capito che non ce n'era bisogno, che potevamo aspettare ancora, prima di cominciare il gioco vero e proprio. Il gioco consisteva nel fatto che, accanto ad ognuna delle sedie che reggevano il telo, c'era un gomitolino di lana colorata; ogni bambino si accucciava sotto una sedia, prendeva in mano il filo e chiudeva gli occhi; l. passava e mormorava delle parole all'orecchio di ognuno, e con queste parole li faceva nascere; a questo punto ogni pescetto usciva dal suo nascondiglio, dalla sua grotta (sotto la sedia), e cominciava a nuotare, srotolando il filo, la sua scia; sempre in grande silenzio e lentezza, come sott'acqua.

Anch'io sono nato, come loro (anche se sotto una sedia non c'entravo). Ho preso il mio filo e ho cominciato a nuotare, facendo giri strani intorno alle sedie, per intrecciare il mio filo con quelli degli altri. Lo passavo sopra una sedia, lo tiravo fino a un'altra, giravo intorno a una gamba, poi incontravo un altro bimbo e ci scambiavamo i fili... (questo di scambiarsi i fili l'hanno cominciato a fare da soli). Non so quanto è durato il gioco. Pian piano il sotto del mare si è trasformato in una ragnatela multicolore, attraverso la quale ci infilavamo, ci tiravamo, strisciavamo gli uni sugli altri... Due adulti e sette bambini, in un silenzio quasi completo, illuminati dalla luce azzurrina. Quando tutto lo spazio sotto il telo è stato occupato dal groviglio di fili di lana, siamo usciti dall'acqua. Ogni pescetto si portava dietro il suo filo, fuori dal mare e sulla spiaggia.

Una volta fuori, i fili ci ricordano da dove veniamo. Come una specie di cordone ombelicale, ci collegano a quel groviglio multicolore che ora non vediamo più ma sappiamo che c'è. Il filo che ci lega a quelle prime creature acquatiche da cui discendiamo, che poi si sono trasformate in

anfibi e in mammiferi. Questa immagine del Mare ci sembrava molto evocativa. Chissà come l'hanno vissuta loro. La rete sottomarina l'hanno chiamata un "lío" (un intreccio), una "telaraña" (una ragnatela). Dopo essere usciti dall'acqua, un bimbo, spavaldo, ha detto: "Vado a rimettere a posto i fili!". E si è immerso. Dopo un po' è tornato su e ha detto: "Non ci riesco, è impossibile". Era proprio questo che volevamo evocare: una complessità, un'immensità, che nessun uomo o bambino è in grado di risolvere.

Nelle sessioni successive non abbiamo più ripetuto l'esperienza subacquea. Il telo l'abbiamo usato ancora, ma dando per scontato quello che c'era sotto, lasciandolo nel ricordo e nell'immaginazione. Chissà se i bimbi l'hanno sentito. Per me, a partire da allora, il telo in sé implicava quel groviglio misterioso e colorato che avevamo costruito la prima volta.

A questo punto volevamo che nascesse un altro spazio di rielaborazione, come nel laboratorio della pioggia, quando stavamo nella tenda con la cioccolata calda. Volevamo che nascessero delle storie sul mare. Ma stare sott'acqua era troppo bello e tutti avevano voglia di tornare sotto. Questa volta siamo stati pronti a cogliere la modifica del programma e ci siamo divisi, un gruppo sotto il telo e un altro sulla spiaggia, lasciando fare ai bambini un po' quel che volevano. Non ci avevamo pensato, ma non era obbligatorio che stessero sempre "tutti insieme"...

Mettere in ordine è difficilissimo. Ci rimane un grosso groviglio di fili colorati, che non riusciremo mai a districare.

2.

La settimana dopo l'atmosfera è meno suggestiva della volta precedente. Come nel laboratorio della pioggia, una volta creato l'aggancio con un gran dispiegamento scenografico, è più facile riprendere l'attenzione. Così stavolta le luci sono normali e non c'è musica. C'è solo il telo azzurro, gigantesco, che occupa tutto il pavimento della sala.

In mezzo al telo abbiamo messo gli stessi asciugamani che la volta prima stavano sulla spiaggia, però stavolta tutti vicini, a formare un'isola in mezzo al mare, un'isola vagamente triangolare. I bimbi si siedono sull'isola, che era proprio quel che volevamo, e addirittura mi sgridano perché rimango in piedi sull'acqua. Allora prendo il groviglio di fili che ci è rimasto dalla volta scorsa e me lo metto sotto i piedi, come se fosse



un tappetino di alghe. In pochi minuti tutti gli elementi, il telo, gli asciugamani, i fili, hanno assunto - senza forzature - una nuova funzione. Insomma, possiamo subito cominciare a giocare.

Avevamo preparato dei disegni (brutti, fatti di corsa in metropolitana, tra gli sguardi stupiti degli altri passeggeri). Aiutandomi con questi disegni comincio a raccontare la storia. "Siete mai stati su un'isola?".

*Il Re, al vederlo, gli fece buon viso. - Cola Pesce, - gli disse, - tu che sei così bravo nuotatore, dovresti fare un giro tutt'intorno alla Sicilia, e sapermi dire dov'è il mare più fondo e cosa ci si vede!*

*Cola Pesce ubbidi e si mise a nuotare tutt'intorno alla Sicilia. Dopo un poco di tempo fu di ritorno. Raccontò che in fondo al mare aveva visto montagne, valli, caverne e pesci di tutte le specie, ma aveva avuto paura solo passando dal Faro, perché lì non era riuscito a trovare il fondo. - E allora Messina su cos'è fabbricata? - chiese il Re. - Devi scendere giù a vedere dove poggia. Cola si tuffò e stette sott'acqua un giorno intero. Poi ritornò a galla e disse al Re: - Messina è fabbricata su uno scoglio, e questo scoglio poggia su tre colonne: una sana, una scheggiata e una rotta. O Messina Messina, un dì sarai meschina!*

*Il Re aveva quel pensiero che non gli dava pace, che al Capo del Faro il mare era senza fondo. Disse: - Cola, devi dirmi quant'è profondo il mare qui al Faro, più o meno.*

*Cola calò giù e ci stette due giorni, e quando tornò su disse che il fondo non l'aveva visto, perché c'era una colonna di fumo che usciva da sotto uno scoglio e intorbidava l'acqua. Il Re, che non ne poteva più dalla curiosità, disse: - Gettati dalla cima della Torre del Faro.*

*La Torre era proprio sulla punta del capo e nei tempi andati ci stava uno di guardia, e quando c'era la corrente che tirava suonava una tromba e issava una bandiera per avvisare i bastimenti che passassero al largo. Cola Pesce si tuffò di lassù in cima. Il Re aspettò un giorno, ne aspettò due, ne aspettò tre, ma Cola non si rivedeva. Finalmente venne fuori, ma era pallido come un morto.*

*- Che c'è, Cola? - chiese il Re.*

*- C'è che sono quasi morto di spavento, - disse Cola. - Ho visto un pesce, che solo nella bocca potea entrarci intero un bastimento! Per non farmi inghiottire mi son dovuto nascondere dietro una delle tre colonne che reggono Messina!*

*Il Re stette a sentire a bocca aperta; ma quella maledetta curiosità di sapere quant'era profondo il Faro non gli era passata. E Cola: - No, Maestà, non mi tuffo più, ho paura.*

*Visto che non riusciva a convincerlo, il Re si levò la corona dal capo, tutta piena di pietre preziose che abbagliavano lo sguardo, e la buttò in mare. - Va' a prenderla, Cola!*

*- Cos'avete fatto, Maestà? La corona del Regno!*

*- Una corona che non ce n'è altra al mondo, - disse il Re. - Cola, devi andarla a prendere!*

*- Se voi così volete, Maestà, - disse Cola, - scenderò.*

Raccontiamo la storia di Cola Pesce. I bambini la animano con una sorta di teatrino rudimentale. Smettiamo di raccontare quando il bimbo-pesce sta per immergersi sott'acqua. Immediatamente accendiamo la musica e togliamo tutti gli asciugamani. Infatti, appena Cola Pese si immerge in mare comincia una tempesta!

I bambini si dispongono intorno al telo e cominciamo il gioco, che consiste nel fare una tempesta muovendo il telo dai bordi, mentre uno alla volta si tufferanno sotto, in immersione.

Via! Comincia "La cavalcata delle valchirie". Noi reggiamo il telo con tutte le nostre forze, saltando e scuotendolo, facendo delle onde altissime. Il telo è così pesante che, a scuoterlo, fa un rumore spaventoso. Sembra proprio una tempesta. Per prima si immerge i., una piccoletta vivacissima. Si butta sotto il telo in tempesta, tra la musica fortissima e i cavalloni. Appena esce diciamo a tutti di poggiare il telo e fermiamo la musica. "Che hai trovato, che hai trovato?". I. si guarda intorno, intimidita. Non dice niente. L. gli si avvicina e le mormora all'orecchio: "Guarda che puoi anche inventare". A i. gli si illuminano gli occhi e fa: "Ah! allora mi butto di nuovo". Quando torna su racconta che sott'acqua ha trovato un tesoro, nascosto dietro un sasso, e che poi è dovuta scappare perché una strega la inseguiva... Poi si butta j., che torna su terrorizzata, perché ha trovato uno squalo spaventoso! Chi un piragna, chi dei coccodrilli, chi una sirena... Uno a uno, tutti raccontano quel che hanno trovato. In alcuni casi riusciamo anche a legare le storie l'una all'altra, per cui uno riemerge scappando dai coccodrilli e quello dopo scende per sconfiggerli, però trova un'altra cosa... Alcuni si buttano in due, e raccontano... Insomma, escono tanti frammenti e ormai abbiamo capito che vanno presi per quello che sono, frammenti,

senza cercare di comporre una storia unitaria. In realtà, l'unità della storia c'è già, senza bisogno di inventarsi una trama. E' il fatto che, anche se uno lo chiama piragna, un altro coccodrillo e un altro ancora squalo, stiamo tutti parlando della stessa cosa: del fatto che sott'acqua, nell'abisso che si nasconde sotto la superficie del telo, sotto l'isola, c'è qualcosa di terribilmente spaventoso; e che per un lato abbiamo tutti voglia di scendere a vederlo, per l'altro tutti scappiamo in superficie appena l'abbiamo visto.

Quando, durante la processione del Venerdi Santo, nei paesini della Calabria passa la statua del Cristo morto, tante vecchine scoppiano a piangere. Piangono tutte insieme. Ma cosa piangono? Ognuna piange i suoi morti, chi il padre, chi la figlia, chi la sorella o un'amica; ma tutte insieme piangono la Morte, nella sua rappresentazione del Dio-che-muore. Il Cristo morto è la somma di tutte le morti individuali, che così possono essere piante insieme. A questo serve il mito. A fornire un ambito collettivo in cui esprimere la propria esperienza individuale.

Per finire, ci mettiamo a disegnare tutti i mostri e gli esseri misteriosi che abbiamo trovato sott'acqua.

### 3.

Le prime due sessioni erano state bellissime. Eravamo riusciti a creare degli spazi teatrali, in cui ogni elemento rappresentava un ambiente o un'emozione. Il grosso telo azzurro ormai era il mare, tutti lo chiamavamo così per riferirci ad esso. C'era l'isola; e poi c'era un mondo sottomarino, silenzioso, una ragnatela di fili colorati che ormai era una memoria lontana; e tutti i mostri (o i tesori...) che si nascondono negli abissi. Avevamo scoperto quante cose misteriose e mostruose si nascondono sotto il telo blu... Adesso volevamo salire in superficie. Volevamo trasmettere la sensazione che c'è qualcuno che, nonostante la paura, ci naviga sopra. Il nostro mito di riferimento era l'Odissea, il nostro riferimento politico i viaggi degli immigrati, che ogni giorno attraversano lo stretto su barche malmesse, rischiando di morire annegati o uccisi. E lo fanno. Non si propongono di sconfiggere il pericolo, ma di superarlo... Nello stesso periodo il presidente Bush si proponeva l'eliminazione del "male" dalla faccia del pianeta... Quegli altri avevano conosciuto il male, lo rispettavano e ci si muovevano sopra... Coscienti della sua esistenza, spaventati, ma si muovevano...

Come possiamo continuare ad avere una relazione col mare, sapendo quanto può essere spaventoso, inafferrabile, inumano, tutto il mondo

che si nasconde negli abissi? Come ci si deve sentire a navigare in mezzo all'oceano o in mezzo a un'enorme distesa d'acqua, in balia dei capricci dei venti e delle correnti? Come si sarà sentito Ulisse? Come si sentiranno gli immigrati che attraversano il mare sulle *pateras*?

Avevamo chiaro che non avremmo più alzato il telo, che avremmo lavorato solo sulla superficie. Volevamo evocare la sensazione del naufragio, del vagare da un porto all'altro in cerca di qualcosa. Così ci siamo inventati un gioco. Quando i bimbi entrano, il telo è steso sul pavimento, come l'ultima volta, solo che gli asciugamani non sono più uniti al centro, ma sparsi ai lati della stanza, come piccole isole, una specie di arcipelago. Ogni bambino occupa un'isola e impersona un personaggio, il piragna, il *tiburòn*, la sirena o qualunque altra cosa uscita fuori la volta scorsa. Intanto c'è un nuovo elemento: una ruota, il pneumatico di una macchina. Due bambini sono i naufraghi, il pneumatico è la *patera*, la zattera. In realtà il gioco non ingrana. Volevamo che i naufraghi fossero bendati, ma non sembra piacerli. Si infilano nel pneumatico, ma di tappare gli occhi niente. Cominciano a vagare un po' perplessi, mentre gli altri sulle isole li aspettano e quando si incontrano non sanno bene che dirsi. Noi giriamo un po' agitati per la sala cercando di far funzionare il gioco... Finché scatta qualcosa.

T. aveva deciso di essere il piragna. Arrivano da lui i due ragazzini dentro al pneumatico. Mi guardano, come a dire "che dobbiamo fare?". Io, con la morte nel cuore, gli faccio "ditegli se sa dov'è il tesoro..." e loro "sai dov'è il tesoro?", un po' svogliati. T. mi guarda, aspettandosi un *input*. "Tu sei il piragna, no?" e lui, quasi senza guardarli "io sono il piragna". La scena è veramente squallida, gli altri bambini ci guardano senza capire che stiamo facendo, il laboratorio è iniziato da pochi minuti ed è già fallito. Invece colgo un cambio nello sguardo di t. Prende la gamba di uno dei due naufraghi e gli dà un mozzico. I naufraghi gridano! Cominciano a scappare. T. si mette per terra a serpente e li insegue sul telo, sbattendo i denti e facendo un verso da piragna... Allora salta in mezzo una bimba che fa "io sono la sirena! Vi salverò io, correte qua!". Tutti cominciano a seguire il gioco... mettiamo in mezzo anche un altro pneumatico, con altri due naufraghi, e abbiamo due scialuppe che corrono come matte per un arcipelago popolato di mostri di ogni tipo.

C'è un bimbo che non vuole giocare e chiede di andare al bagno. S. lo prende e lo porta fuori, mentre io continuo a giocare con loro, faccio il *tiburon* e loro si rifugiano nelle grotte; poi s. rientra con il bimbo, e fa il cocodrillo che se li vuole mangiare tutti... A un certo punto i bambini, a forza di scappare da mostri di ogni tipo, si raccolgono tutti su un'isola.

Due bimbe, rimaste su un asciugamano in un angolo della sala, allungano il braccio per prendere il pneumatico, ci salgono sopra e si incamminano verso l'isola dove stanno gli altri, dicendo "Li staremo più sicure". La paura li fa unire. Non ci eravamo immaginati che si sarebbero raggruppati tutti insieme, stretti stretti, seduti l'uno sull'altro, su un asciugamano in mezzo al mare... Guardo s. e gli faccio "Adesso viene la notte". S. sorride e va a spegnere la luce. Accendiamo le candele, ma non ci muoviamo dall'isola. Abbassiamo la voce. Ascoltiamo le onde, ascoltiamo il mare. Sappiamo che intorno ci possono essere degli squali, dei piragna, un sacco di mostri pericolosi. Un bimbo fa: "Vado a esplorare. Metto una candela al largo così spavento gli squali". Prende la candela e si allontana dall'isola. I. cade in acqua, e una bimba dice "La vado a prendere io che sono una sirena e posso nuotare di più". A. decide di tuffarsi per andare a pescare, prende i pesci e torna sull'isola per distribuirli. Ogni tanto qualcuno fa: "Ascoltate!!", mentre magari qualcun altro sta facendo un verso di mostro, o di gabbiano.

E' come quando stavamo sotto la tenda. Forse anche meglio, perché alle spalle ci sono due sessioni di laboratorio, belle, un percorso di cui questo momento è il culmine. Non sapremo mai che relazioni hanno fatto i bambini tra la prima, la seconda e la terza volta, ma alcuni elementi ritornavano costantemente... Abbiamo vissuto la nascita nell'acqua, quell'acqua originaria e magica in cui tutti prima eravamo pescetti indifferenziati. Poi abbiamo conosciuto il pericolo dei suoi abissi, i mostri che si nascondono nelle profondità e l'emozione di andarli a cercare. E infine ci troviamo in superficie, coscienti dei pericoli che ci circondano, però uniti, pronti ad affrontare le necessità e le difficoltà. Beh, questo almeno era quello che stavamo vivendo noi!

Infine arriva l'alba. I bimbi si alzano in piedi e si stirano (come quando abbiamo fatto la nascita...). J. riprende la barca, per rimetterla in mare. La spontaneità del gesto mi sorprende. Sembrava quasi ovvio, se viene il giorno si rimettono le barche a mare. Ma che ne sanno loro? Nel mio ricordo è come un pescatore, che finisce di ripulire la chiglia della barchetta, per metterla in mare e andare a pescare... Un quarto d'ora prima che finisca il tempo, fermiamo il gioco, togliamo le isole e ci mettiamo a disegnare. Riprendiamo i disegni usciti la volta scorsa, e attacchiamo al muro un grosso cartellone con una specie di griglia. L'idea era vedere se si riusciva a cavare qualcosa di simile a un ordine cronologico, una sequenza nelle immagini. Era il tentativo di costruire una storia, ma avremmo dovuto forzare un po' per inquadrarli. Più che altro avevano voglia di colorare e ritagliare i disegni fatti l'altra volta, e quando gli diciamo di attaccarli alla griglia lo fanno fregandosene un

po' delle caselle. Ci sono pescecani, piragna, coccodrilli, tesori, isole... E attacchiamo alla griglia anche un po' di fili colorati che sono rimasti di quel primo groviglio. Nella mia immaginazione sono alghe e un po' aiutano a dare l'idea del mare.

Durante un'ora di laboratorio, uno dei fatti più significativi – al di là del cartellone prodotto, che a vederlo non è venuto precisamente “bene” - è che le relazioni con e tra i bambini sono state ottime. Anche quelli che in genere si negano questo piacere, per mantenere il ruolo di “bambini difficili” che si sono ritagliati, nel laboratorio hanno trovato l'occasione di partecipare attivamente, di giocare con gli altri. L'emergenza provocata dal gioco, che in quel momento creava delle necessità reali e immediate, gli ha fatto dimenticare ruoli, inimicizie e pregiudizi. C., una bimba gitana che con le altre del gruppo quasi non parla, quando si è trovata a dover salire di corsa sulla *patera* con un'altra bimba, per andare verso l'isola centrale, non ha avuto nessun problema di comunicazione. I bambini più oppositivi si sono presi parti dure, come il piragna o il coccodrillo e così hanno potuto rincorrere tutti gli altri per mangiarseli. Tutto questo ha avuto ricadute positive anche in seguito, al di fuori dello spazio del laboratorio.

Nel *Kalevala*, raccolta di canti epici finnici, il giovane *Wainamoinen* deve costruirsi una barca. Taglia la quercia cantando incantesimi, ed è quasi a punto di connettere le parti, quando si accorge che gli mancano tre parole magiche, per finire la costruzione della barca. Comincia a cercare dappertutto, sulla terra, le tre parole finali, ma senza risultato. Quindi scende nel mondo dei morti, ad assaggiare le acque di Tuoni, dio del mare e degli inferi. Lì viene inghiottito da un enorme mostro marino. Una volta dentro il mostro, riesce ad addormentarlo contando incantesimi, nelle sue viscere forgia la spada che lo libera, esce dal mostro e dall'acqua, vittorioso e con le nuove parole magiche

Nelle profondità degli oceani, nei luoghi dove si nascondono le paure e i nostri aspetti più irriducibili, zone oscure e pericolose a cui non è comodo né piacevole arrivare, si nascondono le parole magiche che possono aiutarci a risolvere i problemi. Non è cambiato niente dai tempi di *Wainamoinen* ai giorni nostri. E l'ultimo secolo non ci dà insegnamenti molto più validi di quelli rinchiusi nelle parole cifrate dei miti: i mostri, le pulsioni, le paure, sono parte della realtà, come ogni altra cosa. Se ci ostiniamo a negarle emergeranno ancora più aggressive. Non possiamo pretendere di “spazzare via il mare dalla faccia della terra”. Ci sono profondità – come nella storia di Cola Pesce – che nessun Re potrà pretendere di conoscere. Il messaggio che

abbiamo letto in questo laboratorio, che pensiamo sia in qualche misura passato ai bambini, è che il mare è pieno di esseri misteriosi, pericolosi, meravigliosi, che si muovono nelle profondità. Non possiamo farci niente. L'unica cosa che possiamo fare è restare uniti e mantenerci a galla. Imparare a convivere con gli abissi, con le parti oscure: sono parte dell'esperienza umana e non possono essere eliminate. Possiamo, in casi particolari, provare ad entrarci in relazione, per avere più familiarità con esse, dargli dei nomi, averne meno paura.

# DESERTO

(Novembre 2003)

*Questi anni di siccità, vedi, a volte senti la gente lamentarsi della polvere e del vento e di quanto è tutto così secco. Ma il vento e la polvere sono parte della vita anche loro, come il sole e il cielo. Non li puoi maledire. È la gente, sai, sono loro. Gli anziani dicevano che le siccità arrivano quando la gente dimentica, quando la gente si comporta male. (Silko, 1977).*

1.

Il deserto sono le macerie. Ad esempio, le macerie delle caserme di *Sant Andreu*. Fino all'estate del 2003 nelle caserme di *Sant Andreu* vivevano centinaia di immigrati, di oltre trenta paesi, che avevano trasformato in case gli immensi spazi abbandonati delle installazioni militari. Non avevano l'acqua corrente e il comune non si era mai preoccupato di loro: né di mettergli qualche bagno chimico, che abbondano invece in ogni occasione "civica", come concerti o esposizioni, né di raccogliere le grandi quantità di spazzatura che produceva così tanta gente rinchiusa lì dentro. Decisero invece, appena arrivata l'estate, di mandare la polizia a controllare i documenti (i regolari si contavano sulle dita di una mano) e le scavatrici ad abbattere le case, una dietro l'altra, spesso sorprendendo la gente nel sonno, o mentre gli abitanti erano fuori al lavoro. Tornavano e non trovavano più niente. Solo macerie.

Oppure le macerie del *Forat de la Vergonya*, il buco della vergogna, nel quartiere del *Born*, dove uno dietro l'altro cadono gli edifici del tracciato medievale della città, le arcate e le facciate storiche distrutte dai bulldozer. Montagne di detriti e di polvere, le travi dei soffitti per terra e le pareti nude, dove ancora rimane l'ombra delle scale, della tappezzeria, delle tubature.

Le stesse macerie del centro di Managua, distrutta dal terremoto del '72 e mai ricostruita. Hanno detto: perché ricostruirla, se tanto verrà un altro terremoto e raderà di nuovo tutto al suolo? E hanno costruito le baracche sulle macerie, riciclando tutto quello che trovavano per ricostruire le case, provvisorie, in attesa del prossimo terremoto...



Oppure Gaza dopo il bombardamento. Baghdad, Grozny, Gernika, Coventry, Dresda. Hiroshima: il mondo dopo il conflitto atomico, il mondo dei racconti di fantascienza, in cui è finita l'acqua – quando non c'è acqua non c'è più morale, né religione, né rispetto: solo la disperata necessità di sopravvivere, a tutti i costi.

A novembre del 2003 lavoravo in un centro di accoglienza per senza tetto. Spesso venivano donne maltrattate o abbandonate. Ne ricordo una in particolare, l'ultimo giorno che ho lavorato lì, l'ultima persona con cui ho parlato prima di finire il contratto. Ero lì come "educatore", in teoria, ma in pratica, come nella maggior parte dei casi, non c'era assolutamente nulla che potessi fare di fronte a lei. Ventiquattro anni, con un figlio e una figlia di sette e tre anni, rispettivamente. I due bambini per fortuna avevano negatizzato il virus, ma lei ce l'aveva, HIV all'80%. Prendeva le medicine, ancora non le si vedeva nessun effetto fisico, ma a volte le prendevano febbri improvvise e si preoccupava. Si alzava, usciva sul balcone, tornava dentro, prendeva una cosa, la lasciava... Abbracciava la direttrice del centro. "Non mi lasciare sola", diceva.

Io non ho pianto. Ho ascoltato la sua storia, le ho dato due baci sulle guance per salutarla prima di andare via e sono uscito dal centro, per sempre. Ho giocato tutto il pomeriggio con il figlio, che diceva che sembravo il suo bidello e mi chiamava "bidello", e poi abbiamo riso tutti insieme perché giocando a fare il bidello ero riuscito a fargli mangiare lo yogurt. Lei rideva troppo, più di quanto c'era da ridere, e ogni volta che rideva gli venivano gli occhi lucidi.

L'idea del laboratorio era di lavorare sugli aspetti più difficili e duri della convivenza umana. Sulla disperazione, l'aggressività e la violenza. Immaginavamo la disperazione che può cogliere un bambino in città... I palazzi, la mancanza di spazi verdi, la mancanza di comunicazione con i genitori, la scuola, la violenza... Avremmo voluto che il laboratorio del deserto evocasse parte di questa disperazione, trovando una forma per permettere ai bimbi di esprimere il malessere. Avremmo voluto che i protagonisti di questo laboratorio fossero quei bambini che di solito rompono le dinamiche di gruppo, boicottano i laboratori, fanno le cose proibite. Volevamo costruire uno spazio così particolare da poter far sentire più a loro agio loro, i più conflittuali, rispetto a quelli più pacifici. Avevamo in mente quei circoli rituali, ad esempio la capoeira, o la tarantella, in cui tutto il gruppo circonda quelli che stanno al centro, che si muovono simulando una lotta o una sofferenza. Nelle tarantelle antiche, di quando la tarantella era ancora un rituale terapeutico, la

prima parte del ballo era proprio espressione di una crisi, di una patologia, sofferta dalla tarantata, che veniva curata dalla comunità attraverso la musica e la danza. Ora che queste terapie non esistono più e che la devianza si cura con gli psichiatri, quando non con gli psicofarmaci, abbiamo perso una risorsa collettiva: quella di saperci autogestire collettivamente il malessere. La nostra idea era di esplorare, con i bambini, cosa succedeva se lasciavamo esprimere il malessere.

C'è rimasta la voglia di farlo in un'altra occasione. Preparandolo meglio, con più chiari in testa i rischi e le tecniche da adottare. Vista la brevità dell'esperienza a *Nou Barris*, da una parte non ci siamo riusciti e dall'altra non ce la siamo sentita, di dispiegare appieno la drammaticità potenziale del laboratorio del deserto. Che è stato comunque abbastanza drammatico e intenso.

2.

Entrano in fila, nella sala con luci non troppo alte e una musica orientale. I più matti fanno quattro salti ma si rimettono in fila. Io distribuisco degli oggetti, mentre l. li accompagna dove devono metterli e gli stringe una fascia in vita, segno dell'inizio del gioco. Tornano uno a uno alla fila e portano altri gli oggetti, fino a che abbiamo messo:

- 4 candele negli angoli
- un telo bianco per terra in mezzo alla sala
- sabbia sull'altare
- sulla sabbia quattro fiori di carta

L'altare è un recinto a forma di C quadrata, fatto di pezzi di legno. Tutti vanno a sedersi su delle sedie tranne una bimba che mi aiuta a mettere altra sabbia sull'altare. I bimbi cominciano a dipingersi la faccia con i colori a dito, come gli indiani.

*Un giorno, dalla lontana città di Reedleaf, su nel nord, venne il figlio della vecchia K'yo. Il suo nome era Pa'caya'nyi, e non sapeva chi era suo padre. Chiese alla gente: "Volete imparare un po' di magia?" e la gente disse: "Beh, ci può sempre essere utile".*

*Ma'see'wi e Ou'yi'ye'wi, i due gemelli che custodivano l'altare della madre del mais, si interessarono anche loro a questa magia. "Che tipo di mago sei, insomma?" gli chiesero. "Un mago CK'o'yo", rispose. "Stanotte vedremo se hai davvero dei poteri", gli dissero.*

*Così, quella stessa notte, Pa'caya'nyi arrivò con il suo leone di montagna. Si spogliò e si dipinse il corpo: le pieghe della pelle, le piante dei piedi, le palme delle mani, la cima della testa. Si mise delle piume a ogni lato del capo. Fece un altare con delle spine di cactus e dei fiori viola. Accese quattro torce di cactus, una a ogni angolo. Poi fece sedere il leone di montagna davanti a lui, ed era pronto per la magia. Colpì il centro della parete nord con un palo. Dalla parete venne fuori acqua, che cominciò a scorrere verso sud. E disse: "Che vi pare? Non vi sembrano poteri magici?". Poi colpì in mezzo alla parete ovest, e dalla parete est venne fuori un orso. "Come la volete chiamare?" disse di nuovo. "Sì, sembra proprio magia", disse Ma'see'wi. E quando finì, Ma'see'wi e Ou'yu'ye'wi e tutta la gente erano incantati da questo mago Ck'o'yio.*

*Da allora in poi erano tutti così impegnati a giocare con questa magia Ck'o'yo, che trascurarono l'altare della madre del mais. Pensavano di non doversi più preoccupare di niente: pensavano che questa magia avrebbe dato la vita alle piante e agli animali. Non sapevano che era solo un trucco.*

*Ma nostra madre Nau'ts'ity'i era molto arrabbiata per tutto questo: era molto arrabbiata perché tutti, compresi Ma'see'wi e Ou'yu'ye'wi, facevano gli stupidi con questa magia. "Ne ho abbastanza" disse. "Se gli piace tanto questa magia, che vivano di essa". Così prese loro tutte le piante e tutta l'erba. Gli animali smisero di nascere. Si portò via con sé le nuvole e la pioggia.*

L. prende i bambini e li fa mettere in cerchio in mezzo alla stanza, intorno al telo bianco per terra. Tutti seguono a specchio i suoi buffi movimenti, poi si siedono e si girano verso l'altare a forma di C dietro al quale sono seduto io che, tra lo stupore generale, BRUCIO uno a uno tutti i fiori di carta. Rimane solo cenere che mischio con la sabbia. Vado verso il cerchio, dicendo: "immaginatoci che ora è rimasto solo un deserto. Che fa caldo e abbiamo sete". E poi ricomincio a fare i gesti che ricordano il rituale di preparazione.

*una candela a nord! una a sud! una... telo x terra!... sabbia!... fiore!... il fiore brucia!*

L'idea era di vedere se l'immagine – drammatica – di un fiore che brucia lentamente, poteva evocare le sensazioni drammatiche su cui volevamo lavorare; e se, imitando il fiore che brucia, avrebbero cercato dei movimenti per esprimere la sofferenza. In realtà, il laboratorio non li coinvolge quanto ci aspettavamo. Lavorano in modo stereotipato, senza divertirsi più di tanto, senza giocare, seguendo meccanicamente

le istruzioni. Un paio di bambini non riescono neanche a conservare l'attenzione, uno in particolare vorrebbe giocare con la sabbia dell'altare, ma ovviamente non possiamo lasciarlo fare, perché riempirebbe tutta la sala di sabbia. E qui usciamo dalla traccia, perché ci troviamo, con un po' di sconforto, nel vecchio schema dei buoni e dei cattivi: quelli che seguono il laboratorio e quelli che lo boicottano.

Avremmo voluto che fossero i più scalmanati a diventare i protagonisti del laboratorio, ma seguendo lo schema di lavoro prefissato assecondarli diventava impossibile... Anche se, all'improvviso, uno dei due "cattivi", mentre noi con i "buoni" stiamo in cerchio intorno al telo, corre in mezzo al cerchio e si sdraia sul telo bianco, facendo come se fosse morto. Noi cominciamo a ballargli intorno battendo le mani e i piedi. Poi però si alza e fa "me ne vado". E il suo compagno lo segue. Ci dividiamo: I. cerca di recuperare i due fuggiti e io continuo con il gruppo. Racconto loro la storia del mago Ck'o'yo venuto in città a fare la magia, della gente incantata e delle nuvole che se ne vanno. Poi I. torna e cominciamo ad improvvisare. Giochiamo che siamo nel deserto. A quattro zampe, annaspiano per cercare l'acqua. Andiamo tutti a cercare da una parte: "sarà qui, l'acqua?" "noo!". Improvvisiamo una specie di caccia al tesoro in cerca dell'acqua. I bambini, per andare da un punto all'altro della sala, camminano come dei morti di sete: faccio il vento e la polvere... poi un leone di montagna che ruggisce... a cui chiedono acqua e lui risponde che anche lui ha sete... allora vanno da uno sciamano che gli dice di trovare dei fiori piccoli con una croce, ma che non riusciranno mai a trovarli... loro cercano e portano i fiori sbagliati, poi ricercano e alla fine portano quelli giusti, nascosti all'altro lato della sala. Lo sciamano non crede ai suoi occhi! Andiamo al cerchio. Lo sciamano gli dice che non sa bene i movimenti e che devono aiutarlo. Loro inventano assai poco. Danziamo, e uno a uno passano in mezzo, sopra il telo, dopo aver messo le candele agli angoli e i fiori piccoli nelle candele. Alla fine del rituale esco e vado a prendere un vassoio con dei bicchieri pieni d'acqua. Ci sediamo, beviamo e parliamo un po'. E' l'ora.

3.

La seconda sessione del laboratorio del deserto sarebbe stata anche l'ultima all'*esplai*, visto che, per nostre vicende personali, non avremmo potuto farne altre per un bel po'. Volevamo concludere rispettando il tema del laboratorio, anche se ormai avevamo abbandonato la pretesa di suscitare grandi reazioni drammatiche con il gioco del deserto. Ci

tenevamo però a mantenerci fedeli a un'idea, quella di dare rilevanza ai due ragazzini più difficili, trovare il modo di affrontare le loro richieste.

Della volta precedente i bambini ricordano la struttura della storia, più o meno confusa, però sanno che il problema è che manca l'acqua e che bisogna cercarla attraverso una lunga caccia al tesoro. È curioso che nel mito *Laguna Puebla*, che abbiamo usato come riferimento, la ricerca dell'acqua da parte degli uomini, che cercano di convincere la madre del mais, o la madre delle nuvole, a restituirgli l'acqua, è effettivamente una caccia al tesoro. Prima chiedono a Colibrì dov'è la madre; lui spiega dov'è e dice loro che devono trovare un messaggero; per trovare il messaggero devono mettere terra nera, farina di mais e acqua in un recipiente, coprirlo con della pelle e recitare delle formule magiche. Dal recipiente esce una mosca, che sarà il messaggero. Mosca e Colibrì vanno dalla madre a portarle i regali degli uomini. La madre dice loro che devono purificare la città. Allora gli uomini vanno da uno stregone che dice loro che manca il tabacco; ma per ottenerlo Mosca e Colibrì devono andare di nuovo a chiedere alla madre se sa dove trovarne. Quando tutto fu pronto

*Colibrì e Mosca la ringraziarono. Portarono il tabacco al vecchio stregone. – Eccolo, l'abbiamo trovato, però non è stato facile, davvero.*

*- Bene, disse lo stregone. – Tornate e avvisate la gente che sto per purificare la città*

*E lo fece: prima a est, poi a sud, poi a ovest e alla fine al nord. Tutto tornò a posto, dopo tanta magia ck'o'yo. Le nuvole tornarono, l'erba e le piante ricominciarono a crescere; c'era da mangiare, e la gente era di nuovo felice.*

*Allora lei disse: - Tenetevi lontani dai problemi, d'ora in poi. Non è facile aggiustare le cose. Ricordatevi di tutto questo, la prossima volta che un mago ck'o'yo viene in città.*

Di nuovo, per polarizzare l'attenzione, ci serviamo del buio. Attacciamo dei grossi fogli di carta al muro e spegniamo le luci. Restano accese quattro candele agli angoli e lì con una torcia proietta l'ombra di ogni bimbo sui fogli. Io, prima solo, poi con alcuni bimbi (i due, precisamente), disegno le *silouettes* con un pennarello. Sono dei PERSONAGGI. Sopra ognuno ci scriviamo chi è: Stregone cattivo. Leone di montagna. Stregone buono. Altro stregone cattivo. Tre bambine del deserto. Regina delle nuvole.

Abbiamo messo dei gessetti colorati dentro dei piatti di plastica e ognuno si mette a dipingere il suo personaggio. L'attenzione è molto alta. Sia nel ricalcare la sagoma che nel colorare l'interno, tutti sono coinvolti, compresi i due bambini di cui più ci preoccupavamo. Poi ognuno porta la sua sagoma colorata su un punto delle quattro pareti, per inscenare la caccia al tesoro. Prendono posto davanti al disegno, tiriamo fuori un tamburello e comincia il gioco.

Per primo lo stregone cattivo si butta in mezzo alla sala per spaventare la gente; poi tocca al leone. E arrivano le tre bimbe del deserto, strisciando per la sete. Vanno verso lo stregone buono, ma arriva quello cattivo e le spaventa. Allora vanno dal leone che gli dà un veleno. Poi tornano dal buono... Il gioco si sviluppa un po' come l'ultima sessione del laboratorio del mare, una sorta di improvvisazione teatrale, in cui noi a volte per spezzare diciamo: "tempesta di sabbia!" e tutti i bambini corrono e soffiano per la sala. F., uno dei due che più ci interessano, si appassiona al tamburello e finisce per dare la cadenza a tutto il gioco: aumenta la velocità, la diminuisce... Tutti gli altri rispondono al ritmo. Quando vedo che l'altro, R., comincia a dare segni di stanchezza, lo prendo e lo porto con me a preparare l'acqua, mentre l. fa con i bambini una danza al ritmo del tamburello di f.: la danza finale per evocare l'acqua. E così entriamo trionfanti io e r. con un vassoio pieno di bicchieri d'acqua, tutti azzurri e celesti. R. ha in testa una kefia viola. Distribuiamo i bicchieri e beviamo. "Qué buena que es...", dice una bimba.

#### 4. Sul successo o fallimento dei laboratori

Aprile 2002. Scuola "La Concepció", *Esquerra del Eixample*. Nove bambini tra i tre e i quattro anni corrono eccitati per la classe. Il maestro cerca di riportarli all'ordine con alcuni stratagemmi che si era preparato in anticipo: uno stereo con musica d'ambiente, una luce per cambiare l'atmosfera della classe, un rituale inventato da lui per introdurre un racconto. Ma i bambini se ne fregano dei rituali, schiamazzano e saltano sui banchi, afferrano i giochi proibiti sugli scaffali e se li scagliano addosso, si spingono, si sdraiano per terra, gridano. Il maestro è disperato. Vorrebbe che quello fosse un laboratorio di fiabe e invece è solo un caos incontrollabile, per il quale verrà rimproverato dalle autorità scolastiche. Cerca di sgridare i bambini, ma sa che non si può fermare la loro festa se non usando la violenza e l'imposizione.

“Adesso ognuno prende un pennarello e disegna qualcosa del racconto che vi ho letto!” dice, sapendo che per il casino non è neanche riuscito a finire il racconto. In realtà è sicuro che i bambini neanche l’hanno ascoltato. E dire che il racconto era “La strada che non portava il nessun posto” di Gianni Rodari, la sua fiaba preferita. “Io voglio disegnare LA CACCA!!!” dice uno. E tutti gli altri “AH AH AH!!! CACCA PIPI!!!”. Il maestro è sempre più sconsigliato per la mancanza di magia, per la perdita dell’atmosfera, per la sua incapacità di gestire il laboratorio. Il rituale del fiore (aveva portato un soffione, e avevano soffiato tutti insieme, in cerchio, per sancire l’inizio del percorso) non aveva affatto creato uno spazio magico come da programma, e i bimbi dicevano cacca e pipì per vedere fin dove potevano arrivare.

“E disegna la cacca. Che ti devo dire?”

In breve l’intero cartellone è pieno di disegni. Ogni bimbo ne ha fatto uno, nel caos più completo e tra le liti per accaparrarsi i colori e per gli sconfinamenti sui disegni degli altri. Non solo ognuno ha fatto un disegno, ma con grande sorpresa del maestro ognuno sa perfettamente cosa significa, qual’è il titolo. E, cosa ancora più impressionante, alcuni dei disegni sono effettivamente tratti dalla storia della strada che non portava in nessun posto. Com’è possibile - pensa il maestro -, se non l’ho neanche finita di leggere perché mi pareva che non importasse a nessuno? Eppure questa casa nera con il fumo che esce dal comignolo è - secondo il suo autore - la casa di Martino; e questa bambolina è la principessa; e questo groviglio di linee colorate che sembra tanto uno scarabocchio non è uno scarabocchio né la cacca, come l’altro disegno che gli somiglia tanto: “questi sono i sentieri”, dice il bimbo che l’ha disegnato. E la fiaba parlava proprio di questo: “...certe strade esistono solo per chi le percorre per la prima volta. E il primo a percorrerle era stato Martino Testadura”.

Nel montare un laboratorio con i bambini ci si può prefiggere le mete più varie. Facilitare o approfondire la relazione con loro e tra loro; sviluppare la cooperazione; risolvere i conflitti; stemperare nello spazio/tempo magico del laboratorio i tratti patologici o ossessivi di alcuni bambini, ecc. Nelle otto sessioni dei laboratori dell’acqua ci siamo proposti alcuni obiettivi più generali, che abbiamo già descritto, ma non abbiamo mai trascurato, puntualmente, anche quest’altro piano, più specifico; e nella nostra analisi abbiamo tenuto in conto il grado di approssimazione a questi scopi accessori. Nel valutare ogni sessione, in ogni caso, abbiamo sempre cercato di evitare un metro di giudizio molto diffuso nell’ambiente: quello che fa dipendere ogni giudizio sul

lavoro svolto dal grado di disciplina dei bambini e dal cosiddetto ordine (definito dagli adulti) in cui si sono svolte le cose. E' facile cadere nella trappola del "comportarsi bene", preferendo uno svolgimento piatto e un risultato scialbo (un prodotto qualsiasi: il lavoretto), alla confusione creativa e all'ascolto delle esigenze dei bambini. Abbiamo cercato di evitare questa insidia, così diffusa, fatte salve le limitazioni oggettive del contesto in cui lavoravamo.

Quando siamo usciti dall'ultimo laboratorio del deserto eravamo molto contenti: c'era stata una bella partecipazione dei bambini, anche di quelli che ci davano più pensieri. Invece il primo era "fallito", secondo i nostri criteri, perché non eravamo riusciti a suscitare una reazione significativa. Ora, è certo che il successo di un laboratorio dipende in larga misura dalle attività proposte dagli adulti: il gioco delle sagome era molto stimolante, così come il gioco della tempesta nel secondo laboratorio del mare o il gioco della tenda nel primo della pioggia. Eppure, niente può farci prevedere come andrà un determinato laboratorio. Il gioco dei fiori che bruciano, nel primo del deserto per esempio, non ha funzionato. La danza della pioggia con gli strumenti, nel secondo della pioggia, poteva essere una meraviglia e non ha funzionato. Così come il gioco dei naufraghi nel terzo del mare non era un gran gioco, sembrava che non riuscisse, ma alla fine ha fatto nascere il momento più bello di tutti i laboratori. Al di là dell'autocritica, tutto questo ci fa riflettere su una delle caratteristiche principali del nostro lavoro: che non si può prevedere nulla. Leggiamo quello che dice Bettelheim, nel *Mondo incantato*, a proposito del "successo" o del "fallimento" di un racconto.

*"Non possiamo sapere a quale età una particolare fiaba può essere più importante a un dato momento o perché. Questo soltanto il bambino può determinarlo e rivelarlo con la forza emotiva con cui reagisce a quello che una fiaba evoca nella sua mente conscia e inconscia. Naturalmente un genitore comincerà raccontando o leggendo al suo bambino una fiaba che stava a cuore a lui stesso quand'era piccolo, o che gli sta a cuore adesso. Se il bambino non s'interessa alla storia, significa che i suoi motivi o temi non sono riusciti a risvegliare in lui una reazione significativa in quel particolare momento della sua vita. Allora è meglio narrargli un'altra fiaba la sera successiva. Ben presto egli indicherà che una certa storia è diventata importante per lui mediante la sua reazione immediata ad essa, o con la richiesta che la fiaba gli venga raccontata più e più volte. [...] Anche se un genitore indovinasse alla perfezione perché un bambino si è lasciato prendere emotivamente da una data storia, farebbe meglio a tenere per sé quest'intuizione. Le più importanti esperienze e reazioni del bambino sono in larga misura inconscie, e dovrebbero rimanere tali finché egli*



*non arrivi a un'età e a una capacità di comprensione molto più mature. È sempre un atto d'invasione interpretare i pensieri inconsci di una persona, per rendere conscio ciò che essa desidera mantenere preconcio, e questo è particolarmente vero nel caso di un bambino".*

Da questo punto di vista, più che stupirci per il fallimento della prima sessione del deserto, ci stupiamo per il successo della prima della pioggia o di quelle del mare del mare. Era assolutamente imprevedibile che quella determinata struttura riuscisse a risvegliare reazioni in quel determinato gruppo. Probabilmente lavorare con un gruppo non è lo stesso che raccontare una fiaba a un solo bambino o a una sola bambina e sicuramente nel gruppo si creano dinamiche di *feedback*, per cui se l'esperienza interessa a uno, gli altri possono esserne contagiati; sta di fatto che non solo non possiamo prevedere se un laboratorio funzionerà o no, ma non possiamo neanche fare un'analisi a posteriori per capire perché non ha funzionato. Possiamo solo provare, sperimentare ed essere contenti quando funziona.

Il procedimento attraverso cui si lavora con i miti con i bambini deve essere necessariamente – per usare la parola esatta – *stocastico*: seguendo le nostre intuizioni, proviamo una a una le idee che ci vengono in mente per vedere se qualcuna, casualmente, riesce a provocare una reazione in loro. Bateson in *Mente e natura* sottolinea che l'intera scienza procede seguendo questo schema, formulando casualmente ipotesi e verificando se funzionano. A noi, per descrivere il procedimento, sta a cuore un'altra metafora, quella della tarantella.

Tutti conoscono la tarantella, ma non tutti sanno come funzionava il rituale in cui veniva suonata e ballata, fino agli anni cinquanta o sessanta, nel Sud Italia. La tarantella era una musica terapeutica, che serviva per curare, attraverso un rituale coreutica-musicale, il morso del ragno. Il ragno, la taranta, mordeva in primavera. Mordeva solo donne, per lo più in età pubere, provocando uno stato di paralisi. La donna non poteva più muoversi, perdeva la coscienza e entrava in trance. A ogni primavera le tarantate venivano colte dal rimorso, e avevano bisogno del rituale.

Arrivavano i musicisti, che non sapevano che ragno specifico avesse pizzicato la donna, però conoscevano tutte le tarantelle che corrispondevano a tutti i ragni. L'unica possibilità era provarle tutte. Così cominciavano a suonare. Suonavano per giorni e giorni. Una dopo l'altra, provavano tutte le tarantelle che conoscevano, senza pausa, in cerchio intorno alla tarantata immobile. Finché, ad un certo punto - casualmente – indovinavano la tarantella che corrispondeva al ragno

che l'aveva pizzicata. Al suono della sua tarantella, la taranta dentro la donna, e quindi la donna stessa, cominciava a tremare, a contorcersi e, alla fine, a ballare.

Finché, il rimorso scompariva.

# CONCLUSIONI

*Un lago comunale a Dallas. Mi risulta che a Dallas negli ultimi settant'anni diversi gruppi di cittadini abbiano sollecitato la costruzione di un lago in mezzo alla città. All'inizio del secolo un progetto del genere non sarebbe stato molto difficile da realizzare; oggi ha assunto proporzioni tali da diventare un'impresa quantomeno stravagante.*

*Nel 1984 un altro gruppo di esperti si è domandato quanto questo progetto fosse tecnicamente realizzabile e quanto fosse socialmente accettabile sommergere una dozzina di isolati nel pieno centro della città. I sostenitori del progetto si aspettavano che il lago potesse "irrigare" affari e fantasia, tasse e svago; chi si opponeva considerava la proposta un'indebita appropriazione elitistica dei fondi pubblici. Tra i molti argomenti sollevati, discussi e caldeggiati in settant'anni, ne predomina uno. Sia chi era a favore del lago, sia chi ne era contrario in fondo pensava che la bellezza naturale di una massa d'acqua sarebbe stata moralmente benefica per la vita cittadina di Dallas. (Illich, 1988)*

## 1. Verso una pedagogia delle acque.

Ora che abbiamo esposto nei dettagli il percorso compiuto attraverso i laboratori, viene il momento di chiederci: che conclusioni possiamo trarne? Ha senso confrontare il vissuto di questi laboratori con le nostre esperienze nell'ambito del sistema educativo ufficiale e trovare il modo di articolare una critica più fondata, più cosciente, nei confronti dell'educazione dominante?

Crediamo che, al di là dei contenuti e delle attività specifiche, l'insegnamento più importante che possiamo trarre riguarda la modalità di lavoro, lo stile. Definire questo stile "pedagogia delle acque" può sembrare pretenzioso, ma è la migliore maniera che abbiamo trovato per rispecchiare il fatto che, ai fini della nostra esperienza, contenuto e forma coincidono. L'acqua stessa, attraverso le parole che gli umani hanno usato per descriverla e per conoscerla, nel corso dei millenni, ci ha parlato degli errori del nostro sistema educativo, e di come costruire una nuova pedagogia.

Gli antichi cinesi codificarono una parte del loro sapere filosofico in un trattato chiamato "I-King", che viene tuttora usato come strumento terapeutico e divinatorio. A ogni "segno" corrispondono una sentenza e un'immagine, quasi sempre tratti dal mondo naturale. Il segno numero 29, l'acqua per l'appunto, parla dell'educazione. Nel commento di

Richard Wilhelm: *L'acqua raggiunge la sua meta con il fluire ininterrotta. Colma tutte le cavità prima di riprendere a scorrere. Il nobile ne segue l'esempio. Egli si preoccupa che il bene diventi un attributo stabile del carattere, piuttosto che un accidente isolato e casuale. Così, allo stesso modo, nell'insegnare ad altri tutto dipende dalla coerenza.*

Nei momenti di crisi, di pericolo, di difficoltà estrema, l'acqua ci può fornire un esempio per il giusto comportamento. Di fronte a un abisso, essa continua a fluire e colma tutti i punti in cui fluisce; non si ritrae da nessun precipizio e niente può farle perdere la sua natura essenziale. Non indugia davanti al pericolo, ma procede, al fine di superarlo confrontandosi con esso. Chi invece finge che la crisi non esista o chi crede di averla già superata, o che essa non lo riguardi, non fa che perpetuare il pericolo e trasmetterlo integralmente alle nuove generazioni. Se cerchiamo di essere coerenti e sinceri di fronte alle questioni importanti e drammatiche che ci circondano, e su cui i bambini e le bambine chiedono chiarezza e coerenza, acquisiremo una rispettabilità che va oltre l'autorevolezza che possiamo ottenere per l'età o per la statura, per il ruolo o per la capacità di alzare la voce.

Così come affrontiamo sinceramente i problemi tra adulti, tra amici, durante il tempo libero o quando non stiamo lavorando, lo stesso possiamo fare di fronte ai bambini, dentro o fuori dall'orario scolastico. Il nostro sistema educativo si fonda, per cominciare, sull'esclusione di tutto ciò che ha a che vedere con la morte, con la disperazione, con il conflitto e con la paura. Si ritiene che questi argomenti possano risultare traumatici e per questo si lasciano i bambini e le bambine sole di fronte ad essi. Per non parlare di ciò che viene considerato osceno o indecente.

Una citazione da Margaret Mead, sui bambini e le bambine delle isole Samoa.

*[Sui bambini e le bambine delle Samoa] Tutti questi bambini hanno visto la nascita e la morte. Hanno visto molti corpi morti. Hanno visto aborti espiaati sotto le braccia delle vecchie mentre lavavano e parlavano dei feti non sviluppati. Non c'era la convenzione di allontanare i bambini dalla famiglia in casi del genere [...] non c'era il desiderio di proteggerli dai traumi o di tenerli nell'ignoranza. Circa la metà dei bambini avevano visto un feto parzialmente sviluppato, che i Samoani temono che possa trasformarsi in un fantasma in cerca di vendetta, tagliato dal corpo di una donna nella tomba. Probabilmente il fatto che gli adulti pensano che queste cose sono orribili ma perfettamente naturali, non particolari, e che hanno tutto il diritto di far parte dell'esperienza del bambino, può spiegare perché ci sono così pochi risultati negativi."*

Ciò che viene escluso coscientemente dall'educazione, riemerge nei desideri dei bambini sotto forma di nevrosi o di paure: gli elementi a cui non viene dato nome o a cui non viene data importanza, e che tuttavia i bambini sentono e immaginano, alimentano le difficoltà e i problemi. Come fa notare Bettelheim nell'introduzione a *Il mondo incantato*,

*C'è un diffuso rifiuto a permettere al bambino di sapere che gran parte degli inconvenienti della vita sono dovuti alla nostra stessa natura: alla propensione di tutti gli uomini ad agire in modo aggressivo, asociale, egoistico, spinti dall'ira e dall'ansia. Noi vogliamo invece far credere ai bambini che tutti gli uomini sono intrinsecamente buoni: ma i bambini sanno che loro stessi non sono buoni, e spesso, anche quando lo sono, preferirebbero non esserlo. Ciò contraddice quanto viene loro detto dai genitori, e quindi rende il bambino un mostro ai suoi stessi occhi.*

*La cultura dominante preferisce fingere, soprattutto quando si tratta di bambini, che il lato oscuro dell'uomo non esista, e professa di credere in un'ottimistica filosofia del miglioramento. [...] Le storie moderne scritte per l'infanzia evitano per la maggior parte questi problemi esistenziali, che pure sono questioni cruciali per tutti noi. Il bambino ha bisogno soprattutto di ricevere suggerimenti in forma simbolica circa il modo in cui poter affrontare questi problemi e arrivare senza danni alla maturità. [...] Proprio questo è il messaggio che le fiabe comunicano al bambino in forme molteplici: che una lotta contro le gravi difficoltà della vita è inevitabile, è una parte intrinseca dell'esistenza umana, e alla fine uscire vittorioso.*

## 2. Giocare con la crisi...

Al di là delle previsioni per il futuro, che ci parlano di desertificazione globale, di armi nucleari e di guerre per la sopravvivenza, il nostro presente è già drammatico. La crisi dell'acqua ne è una delle espressioni più evidenti e allo stesso tempo è un simbolo perfetto di tutti i processi in corso. Le nostre istituzioni ci dicono di evitare gli sprechi, che l'acqua è una risorsa limitata e che la sua salvaguardia dipende da noi. Allo stesso tempo vediamo che sono le stesse istituzioni a patrocinare e proteggere gli sprechi più sfacciati e i disastri ecologici più dannosi. Applichiamo il parallelismo al sistema educativo: si fanno campagne di "educazione interculturale", ma poi ci sono scuole di Barcellona (e di molte altre città) dove i bambini e le bambine gitane sono obbligate a cambiarsi in un bagno separato, perché – spiegano le maestre –

altrimenti rubano. Per fortuna la scuola è affiliata al Forum delle Culture e porteranno i bambini a visitare una mostra sulla cultura araba...

Si trascura di affrontare i problemi oltre la loro superficie. Ai bambini si spiega che bisogna - ad esempio - risparmiare l'acqua chiudendo i rubinetti e rispettare il prossimo senza emarginare chi ha la pelle di un altro colore. Ma è difficile che si dica loro che città lontane vengono bombardate con proiettili all'uranio, che mutilano bambini e adulti, per appropriarsi del petrolio necessario perché la mattina loro stessi vengano portati a scuola in macchina; o che una compagnia privata anglo-statunitense ha acquistato tutte le riserve d'acqua della Bolivia vendendola a prezzi proibitivi ai boliviani, per la maggior parte indigeni, i cui bambini muoiono di disidratazione e diarrea.

Naturalmente, attraverso la pedanteria o la morale, non si otterrà l'attenzione dei bambini verso queste problematiche. Ammannire i discorsi importanti con un tono serio o preoccupato, provoca noia e perdita di interesse, non solo nei bambini ma anche negli adulti. Sono altri gli strumenti che abbiamo a disposizione, e i miti e le fiabe sono tra i più potenti.

*Se è vero che i bambini non devono essere educati conformemente allo stato presente della specie umana ma per uno stato migliore, se si afferma che il bambino deve prendere atto del presente non per assorbirlo pedissequamente e calarvisi passivamente ma per avere tutti gli strumenti di giudizio critico nei confronti del presente stesso, per poter essere in grado di progettare un altro stato in cui ciascuno abbia un ruolo attivo nella trasformazione sociale e politica, credo che, a livello di seconda infanzia, queste mete si possano raggiungere anche attraverso il contributo pedagogico della fiaba, che esprime ad un tempo la limitatezza e le sconfinite aspirazioni dell'uomo. (Dallari, 1980)*

### 3. ... nella città

Nei laboratori delle acque abbiamo cercato di giocare con la crisi utilizzando i miti e le fiabe, gli strumenti teorici, le intuizioni e le tecniche che abbiamo descritto in precedenza. Ci siamo posti il problema della relazione con un piccolo gruppo di bambini in uno spazio/tempo magico, sospeso, ma pur sempre delimitato da rigidi quanto impliciti confini, che sia noi che loro conoscevamo bene, ancor prima di cominciare il gioco. Si può dire che abbiamo giocato "in laboratorio", in ogni senso. Al di là della vertigine del gioco, della comunanza, della piacevole

sensazione di oblio che abbiamo condiviso più di una volta con loro; al di là del piacere di inventare scenari e situazioni, di speculare, di analizzare, di sezionare il lavoro svolto, si è trattato per noi di una tappa importante, di un vero e proprio esperimento, di un'occasione *profitable* per verificare e approfondire convinzioni maturate in passate esperienze.

La parola laboratorio, di cui in questi tempi si abusa allegramente - e soprattutto "nell'ambiente" - indica per noi una forma privilegiata di relazione con i bambini, un'occasione sempre nuova di trasmettere, e soprattutto di ricevere da loro. La definiamo privilegiata per la protezione che offre all'adulto la durata limitata; il ruolo iniziale, e incontestabile, di guida; la scelta del luogo e dei materiali; e per l'atmosfera di aspettativa e apertura che spesso si crea tra i più piccoli... D'altro lato possiamo constatare come, sfruttando l'infinità capacità di adattamento dei bambini, sotto questa forma si facciano passare a volte le dinamiche più sciatte e risapute. Da qualche anno, infatti, e non solo in Italia, tutti fanno "laboratori"... Approfittando delle tante retoriche (la creatività, l'interculturalità, la cittadinanza, la partecipazione, la legalità, l'ambiente, ecc.) della nuova voga progressista di molte istituzioni educative, ognuno ritaglia il suo precarissimo spazio di sopravvivenza economica, costruendo al tempo stesso una piccola identità e legittimità di "operatore". Pur rifiutando questa povera rispettabilità, e la misera sussistenza che ne deriva, il laboratorio è una forma di cui ci serviamo sistematicamente per entrare in relazione con i bambini, facendo valere con le autorità tutelari dell'infanzia il nostro status di estraneità alla scuola e la nostra presunta irresponsabilità educativa... Più d'una volta ci hanno lasciato fare i nostri complicati laboratori, senza nessuna interferenza, ma regalandoci uno sguardo di condiscendenza, come se fossimo simpatici saltimbanchi o innocui stregoni. A "tenere in pugno una classe", a preparare alla vita, a educare ci stavano pensando loro... E noi ne abbiamo approfittato volentieri.

Quel che ci sta a cuore, quindi, è di sviluppare e nobilitare la forma del laboratorio, ma ancor più ci interessa la totalità della vita quotidiana (nostra e dei bambini). La nostra relazione con loro non può dipendere dalla gabbia di un orario lavorativo o dall'aleatoria erogazione di un fondo pubblico. Per questo, se da un lato rivendichiamo il carattere informale e non riconosciuto del nostro lavoro, dall'altro non abbiamo mai sopravvalutato il ruolo rivestito dai laboratori. In effetti, proprio il controllo dei mezzi, le condizioni "artificiali", precostituite, insomma i

vantaggi stessi di cui gode l'adulto/guida, contribuiscono a farne una forma solo parziale, episodica, sperimentale, di relazione con i bambini.

E' fuori dalle stanze dei laboratori, sulla strada, nello spazio frammentato della città, che ci si ritrova faccia a faccia con la crisi, senza più mediazioni. E ancora una volta, insieme ai bambini, si deve provare a giocare.

Se crediamo che l'esempio dell'acqua, che fluisce colmando tutti gli spazi alla sua portata e non si ritrae davanti all'abisso, sia un modello efficace nella trasmissione biunivoca del sapere e nella relazione con gli altri, allora quel che conta di più è la nostra presenza nei luoghi dove si esprime la crisi, dove i limiti rassicuranti della famiglia, le noiose menzogne della scuola, le stesse pareti magiche di un laboratorio vanno in frantumi. Nella strada. Nella città, contesto educativo per eccellenza.

La pedagogia delle acque è pedagogia della crisi perché aspira a rompere il ghetto sorridente della scuola, degli *esplais* e delle illusorie "città dei bambini". E a farci entrare acqua.

#### 4. Nosaltres

Definire i nostri compiti nei confronti dei bambini, nell'ambito spaziale della città, ci aiuta a chiarire il nostro ruolo e i nostri obiettivi come soggetti politici, individuali e collettivi, *tout court*.

Se li osserviamo mentre giocano per strada, in un cortile o in un parco, nei momenti in cui riescono a sottrarsi allo sguardo ansioso della scuola o della famiglia, i bambini sono capaci di organizzare da soli le proprie attività e relazioni. I diversi gradi di autonomia o creatività dipendono spesso dalla maggiore o minore indipendenza a cui sono stati abituati. Il nostro compito è, innanzitutto, interferire il meno possibile nei loro giochi. Un postulato della non interferenza è, in senso più ampio, lo smantellamento e la ridefinizione di tutti gli apparati di tutela/controllo dell'infanzia, a livello statale e parastatale. I migliori risultati di questo sistema (indirizzato alle classi svantaggiate e "pericolose", i ricchi si organizzano da soli...) sono stati a livello politico il paternalismo clientelista e a livello sociale la creazione di ulteriori dipendenze (non ci sono solo le droghe, il tabacco o i giochi d'azzardo...). Le velleità e le potenzialità dei mediatori e degli operatori sono state smorzate e recuperate nel giro di pochi anni, attraverso il travaso massiccio del volontariato nel terzo settore; la sola capacità di progetto che oggi gli operatori, come soggetto collettivo, sono in grado di



esprimere riguarda limitate rivendicazioni corporative (sacrosante, peraltro...); le condizioni problematiche dell'infanzia e dell'adolescenza sono diventate un fattore accessorio, il presupposto necessario e immutabile della loro sussistenza economica. Il sistema di relazioni che si è instaurato è, ancora una volta, l'*adultismo* (ma potete chiamarlo anche paternalismo). Naturalmente l'operatore è l'adulto, mentre le persone con cui entra in contatto, grandi e piccoli senza distinzione, sono quelle che devono essere educate: si premia chi sa adattarsi alla norma, chi sa stare al suo posto, chi rinnega le proprie origini, chi accetta il sacrificio, chi rinuncia al divertimento per il dovere, chi dimostra almeno la buona volontà nel recuperare l'enorme svantaggio che si è ritrovato alla nascita, e di cui non è responsabile... In cambio si offre molto poco, le occupazioni di risulta del mercato del lavoro, i posti meno gratificanti nella scala sociale...

Sarebbe necessario, insomma, rifondare un sistema di relazioni con l'infanzia e l'adolescenza, e naturalmente anche di protezione e di cura, a partire da una nuova consapevolezza sul senso dell'educazione e sul carattere sempre biunivoco della trasmissione; al di fuori di ogni ricatto economico e a partire dall'incontro spontaneo, dal rispetto e dalla curiosità per l'altro; dalla libera associazione su un territorio determinato, sviluppando l'autorganizzazione, il mutuo appoggio e tenendo sempre vivi gli obiettivi di trasformazione sociale. Per cominciare sarebbe indispensabile azzerare le ipocrisie e combattere la falsa coscienza ispirata dall'alto, analizzando i propri comportamenti invece di cercare sempre il colpevole altrove; aprire finalmente i ghetti creati con le parole, e con le bugie che ci raccontiamo sulle nostre città. E raccontare altre storie, moltiplicando all'infinito i punti di vista.

Le prospettive non sono buone. Il quadro è estremamente complesso e ogni minima contraddizione viene usata per demolire una visione eccentrica delle cose. Facciamo degli esempi, ritornando ai bambini.

La strada. I bambini dovrebbero giocare in strada, dovrebbero crescere dentro la città, godere della libertà di conoscerla, di esplorarla, di usarla. Pochi bambini hanno questo privilegio, e solo in certe città. Così, quando sono gli unici frequentatori, i signori assoluti dello spazio, l'uso che ne fanno è a volte prevaricante, senza limiti, distruttivo. E' sempre con questa scusa che si giustificano le proibizioni e i cancelli. Noi dobbiamo stare dalla loro parte, in ogni caso, smascherando l'ipocrisia di chi vorrebbe vietare la città a quelli che hanno il coraggio o l'incoscienza di viverla. E se è vero che sentiamo la necessità di non interferire con i loro giochi, e ancor meno negli spazi pubblici, dobbiamo riconoscere

che spesso le nostre città non garantiscono nemmeno le condizioni minime per cominciare questi giochi. Molte parti di città, così come sono, risultano impraticabili. Tra i nostri compiti, con il loro aiuto, ci dev'essere quello di aprire (o riaprire, o inventare) nuovi spazi pubblici. Se potranno usufruirne loro, potranno farlo tutti. Sarà un'azione politica a parte intera... E non solo spazi fisici. Il nostro obiettivo sarà anche quello di raccontare la città in un altro modo, di fondare altri "luoghi" pubblici, un'altra città, attraverso la parola scritta e parlata; quando le narrazioni si moltiplicheranno, lentamente, anche gli altri scorgeranno una città nuova, e da allora quella antica comincerà a trasformarsi... Immaginiamo questo compito, questa funzione, per la scuola, per una scuola nuova; perché la città è il luogo della crisi, ma anche il luogo dell'apprendimento e della crescita. Una scuola che non menta, mai, su tutto quel che abbiamo definito come crisi, e sia capace di giocare con questa "crisi" in forme sempre diverse...

Questa è la nostra proposta: non interferire; privilegiare la trasmissione nei due sensi, rispetto al classico schema educativo; non mentire; trasformare la città. E se poi abbiamo tanto a cuore il nostro ruolo di educatori, cominciamo a educare noi stessi; se ci teniamo tanto a costruire un modello, fondiamolo con i nostri coetanei, proviamo a vincere insieme la paura che fa disertare gli spazi pubblici; a superare l'ansia del controllo e del comando, le false immagini di superiorità. E potremo spingerci allora, fino al confronto con le istituzioni: smascherare la partecipazione simulata, le limitazioni, i divieti e l'erosione progressiva dello spazio pubblico, l'industria della falsa coscienza, i loro ghetti per i buoni, separati dai ghetti per i cattivi... Quando scenderanno in strada a fare le regole insieme a chi ci sta, allora li ascolteremo. E non avranno più bisogno di mandare i loro guardiani a farle rispettare.

## 5. Infine, una mattina al Bon Pastor

Scuola del *Carrer Mollerussa. Bon Pastor*, distretto di *Sant Andreu*. A Barcellona ho lavorato in tante scuole. È stato un modo per conoscere la città, attraverso i suoi bambini e le sue famiglie. Ho avuto la possibilità di visitare quartieri diversi, che corrispondono a classi sociali e a storie collettive diverse. Ho lavorato in una scuola del centro, con bimbi che vivevano nella parte più povera del *Born*, quasi tutti immigrati (pakistani e dominicani per la maggior parte), però oppressi da un corpo docente che fingeva che la scuola fosse una "scuola bene", per attirare quella

parte di borghesia alternativa che sta cominciando a popolare il centro. Ho lavorato in una scuola dell'*Eixample*, quartiere borghese catalano, in cui i bambini sanno tutto di computer e non sono in grado di stare dieci minuti tra loro senza avventarsi gli uni contro gli altri; in cui c'è bisogno di un adulto come della mamma per un neonato: i genitori, orgogliosi dei loro ometti. Ho lavorato nella *Zona Franca*, in una scuola in cui tutti erano figli di immigrati spagnoli, per lo più galiziani o andalusi. Un quartiere operaio, di lavoratori, in cui la scuola cercava di svolgere una funzione di "catalanizzazione", ma con scarsi risultati. I bambini erano adulti, veramente; delle volte avevo la sensazione che non ci fosse bisogno di me.

L'emozione più forte, però, l'ho provata nel quartiere più periferico e marginale in cui ho avuto modo di lavorare, nella scuola delle *Casetes Barates* del *Bon Pastor*, nel distretto di *Sant Andreu*. Di tutte le mense scolastiche in cui ho fatto il monitore è il posto dove mi sono trovato meglio. Per la prima volta non era così forte il contrasto tra come avrei voluto lavorare e come lavoravo. *Bon Pastor* è alla periferia nord est della città, tra *Sant Andreu* e la *Mina*. Come ambiente, più la *Minache Sant Andreu*. A scuola il 60/70 per cento sono gitani, un 10/20 per cento ecuadoriani. C'è una sola famiglia catalana. I genitori lavorano in un supermercato e hanno due bambine piccole. La mattina si svegliavano da sole. Si facevano la colazione, si lavavano i denti, uscivano di casa chiudendosi la porta alle spalle e venivano a scuola. Alle dieci la mamma telefonava per assicurarsi che fossero arrivate. Una di 4 e una di 5 anni. La catalanità le faceva essere molto diverse dagli altri e delle volte stare anche un po' sole.

Nelle scuole di Barcellona c'è la paranoia delle attività anche durante le ore di mensa. Dalle 12 alle 15 ci sono i turni per mangiare, ma chi non mangia deve assolutamente fare qualcosa: le collanine, gli origami, musica, pittura, ecc. I bambini entrano a scuola alle 8 e hanno solo una piccola ricreazione. Per me il gioco libero durante quelle ore è sacro, però c'era una pressione fortissima da parte delle autorità scolastiche per fare le attività. Devono far vedere ai genitori che i bambini non si fermano mai. Soprattutto i catalani, sono condannati all'iperattività. Nel programma della cooperativa per cui lavoravo erano previsti i laboratori, ma di fatto era impossibile realizzarli. Al *Bon Pastor* non puoi pensare di fare un laboratorio di collanine nell'ora della ricreazione. La prima cosa a cui bisognava stare attenti era che i bambini non si scannassero tra loro, e non scappassero dal recinto scolastico, cosa che avveniva molto di frequente. In realtà erano perfettamente in

grado di gestire il loro tempo libero, e anche se intervenivamo a dirimere le liti, la maggior parte delle volte era quasi meglio lasciarlo fare a loro. Bimbi e bimbe erano abituati alla strada e si comportavano con una logica di clan, per cui ogni problema veniva risolto con il ricorso a cugini, fratelli e genitori.

La cosa più grave tra i gitani è insultare i morti. Siccome a volte i genitori sono finiti di morte violenta, ogni tanto arrivavano bambini in lacrime dicendo, "Mi ha insultato mio padre, che l'hanno ammazzato". Le risse si strutturavano per famiglie. Quando due litigavano, in un attimo si formavano due grandi schieramenti, formati dai rispettivi fratelli e soprattutto da innumerevoli cugini, gli onnipresenti primos. In mezzo restavano i bambini non protetti. Una volta una delle due catalanine mi ha detto: "Io non gli posso dir niente perché a me non mi protegge nessuno. Non ho cugini io". In quel periodo i bambini stavano sempre alla feria. E a scuola raccontavano storie di accoltellamenti...

Al Bon Pastor, dove il "cortile libero" era veramente libero e non potevi proporre altro, sono stato finalmente con loro come desideravo. Ho vissuto le dinamiche dei ragazzini lasciati a se stessi e ho assistito a cose straordinarie. Per farla breve, in questa scuola ho avuto la fortuna di assistere a un atto teatrale-ludico-rituale dei più puri.

Due, tre ragazze cominciano a girare per il cortile gridando: "Teatro! teatro! tra dieci minuti comincia il teatro!". Incuriositi, io e l'altra animatrice ci avviciniamo e chiediamo di cosa si tratta. Ci dicono che hanno preparato uno spettacolo e che lo rappresenteranno su una panchina tra dieci minuti. Noi due, emozionatissimi, giriamo il cortile per dirlo a tutti. Nel giro di pochi minuti raduniamo un bel gruppetto e li facciamo sedere a semicerchio davanti alla panchina. Lo spettacolo, ci informano le attrici, si chiamerà "La hermana pequeña". La sorellina. Loro hanno tra i sei e i nove anni, la maggior parte sono gitane, ma non solo.

Comincia lo spettacolo. Durante circa mezz'ora tutti i bambini - ce ne sono anche di piccolissimi, tre o quattro anni - rimangono incantati dalla violenza della rappresentazione. Noi stessi, sconvolti, e anche i più grandi, non sappiamo come reagire di fronte a questo teatro. Una bimba fa la madre. Altre due, le figlie. La catalanina è la hermana pequeña e si dedica a strillare, sdraiata sulla panchina, per tutta la durata dell'opera. Nel frattempo, intorno a lei, le sorelle più grandi litigano, insultandosi e strappandosi i capelli, separate a forza dalla madre che le mena, le caccia di casa e poi le rincorre. A un certo punto arriva anche il marito, ubriaco, e di nuovo giù botte, urla, insulti, mentre

la hermana pequeña piange disperata, sdraiata sulla panchina di cemento in mezzo al cortile.

Stavano giocando a mamma e figlia. La cosa più incredibile non era tanto che loro giocassero in questo modo, ma che lo facessero in un contesto di teatro con i loro compagni attorno: c'era la panchina, uno spazio davanti alla panchina e tutti i bambini a semicerchio. A un certo punto c'era un parto. La madre si sdraiava e la sorella tirava fuori il bambino dalla pancia. Noi *monitores* seduti a osservare, come tutti. Naturalmente facevamo in modo che ci fosse meno panico: c'erano i grandi che si mettevano in mezzo, la bambina più gelosa che disturbava, però i bambini piccoli erano incantati, con gli occhi spalancati e la bocca aperta. E le loro compagne gli stavano dicendo: queste cose non succedono solo nelle vostre case, queste cose le viviamo anche noi.

Nel cortile, quando i ragazzini si azzuffano il *monitor* arriva e li separa. A teatro no. Si picchiavano, si massacravano - ridendo, perché sapevano che stavano giocando - però si massacravano. Quando la sorella grande ha avuto la crisi di nervi, lei in quel momento sentiva proprio la crisi. Si è sfogata, senza che nessuno le dicesse niente, perché stava recitando su un palcoscenico. E i bambini si sono trovati in questa situazione assurda in cui dei loro compagni si stavano menando, stavano inscenando una rissa e i *monitores* li guardavano, senza intervenire, lasciandoli liberi di elaborare e di concludere la storia... Che poi la storia ovviamente non si è conclusa. Andava avanti così e nei momenti di scarto i *monitores* prendevano il controllo della situazione. Alla fine la catalanina ha detto: *"Mi sono divertita un sacco perché ho pianto tutto il tempo, però allo stesso tempo ridevo..."*. Descrivo tutto questo con stupore perché mi sembra che così bisognerebbe lavorare con i bambini e invece non succede mai. Non si riesce a seguire spontaneamente il filo del loro discorso, il filo del gioco, dando quelle *schicchere*, quei piccoli aggiustamenti di rotta per fare in modo che il gioco sia anche educativo.

Sarebbero andate avanti per sempre. Per farle finire, abbiamo fatto scattare un applauso. E dopo, approfittando che una ventina di bambini restavano seduti in silenzio, abbiamo proposto il "dibattito". I bambini hanno cominciato a fare domande, una dietro l'altra. Non c'era bisogno di forzare niente, di spingere niente, era così evidente e forte l'esperienza vissuta, che di per sé valeva più di mille discorsi. Molti di quei bambini hanno vissuto violenze, forse ne parlano tra loro, di nascosto dagli adulti. Di sicuro sono soggetti a un bombardamento "progressista" da parte della scuola, che scredita i loro genitori e li mette di fronte ad un conflitto tra scuola e famiglia che probabilmente sono troppo piccoli per risolvere in modo positivo. Insomma, la violenza genera violenza,

soprattutto quando non la si riesce a comunicare. In quel momento, però, lo spettacolo teatrale delle bambine creava un simulacro di violenza familiare in cui tutti si sentivano identificati, chi più chi meno, senza bisogno di educatori, né di maestri, né di psicologi. Terapia, catarsi, socializzazione del malessere. Qualunque etichetta vogliamo dargli, sono convinto che nessun laboratorio "organizzato" potesse arrivare così in profondità. Quel che loro stavano facendo era - come sempre - giocare. La cosa più importante del mondo, l'unica soluzione possibile.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilera Oscar, Analisis de un cuento kawesqar, <https://www.kawesqar.uchile.cl/investigaciones/index.html>

Bettelheim Bruno, Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe. Feltrinelli, 1977

Calvino Italo, Fiabe italiane. Einaudi, 1956

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

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

De Martino, La terra del rimorso. Sellerio, 1962

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

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

Malinowski Bronislaw, Myth in primitive psychology, 1924

Mead Margaret, Coming of age in Samoa, 1928

Propp Vladimir, Le radici storiche dei racconti di fate, 1946

Propp Vladimir, Morfologia della fiaba, 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 2002-gennaio 2003

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

## Fotografie

Copertina: Font de Santa Eulàlia, Plaça del Padró - 1. Carrer del Carme, Raval - 2. Poble Nou - 3. Plaça de les caramelles, Raval - 4. Plaça dels Angels, Raval - 5. Intorno al Museo d'arte contemporanea - 6. Patio del Centro di Cultura Contemporanea Barcellona - 7. Carrer del cid - 8. Poble Sec

La foto di copertina è copyright di Samuel Aranda.

## Ringraziamenti

La raccolta e la divisione tematica dei miti, così come una parte della ricerca sul valore educativo delle narrazioni tradizionali, rientrano in un progetto per l'elaborazione di materiale didattico dell'associazione culturale "El Solar Taller", attiva tra Barcellona e la Colombia. "El Solar Taller" ha anche realizzato, nei primi mesi del 2004, alcuni laboratori d'acqua a Pereira (Colombia), dei quali ci sarebbe piaciuto parlare per mostrare altre esperienze di lavoro in questo senso. Hanno lavorato sull'inondazione e sull'abisso, usando varie fiabe tra cui Cola Pesce, che è stata rappresentata con maschere e costumi della tradizione colombiana.

Tra le persone che ci hanno aiutato vogliamo nominare Nuria Sánchez Armengol, che ha collaborato nella raccolta dei miti; Nando Sigona, che ha impaginato testi e foto; tutta la gente del Muntanyes, e i bambini di Verdum che hanno giocato con noi; infine, la redazione della rivista "Masala".

Buona parte di questo lavoro è stato realizzato usando software libero sotto sistemi di tipo gnu/ linux.



Questo testo è protetto da una licenza Creative Commons:  
alcuni diritti riservati. Per informazioni o contatti:  
[stafe@inventati.org](mailto:stafe@inventati.org)



**E' possibile cambiare le città senza speculare? Si può giocare con la crisi della nostra società senza mentire ai bambini? È possibile che la diversità, implicita nella convivenza umana, filtri nelle istituzioni educative? C'è un modo di integrare nella nostra pedagogia elementi provenienti da tradizioni diverse?**

In un doposcuola di un quartiere periferico di Barcellona, abbiamo realizzato durante l'anno 2003 alcuni laboratori, con bambini e bambine tra i cinque e i sette anni, a partire dallo studio dei miti e delle leggende sull'acqua di diverse popolazioni. In realtà, le narrazioni tradizionali sono state l'origine del nostro lavoro, il discorso previo, da cui siamo partiti per cercare una forma di comunicazione diversa con i bambini; e le risposte a tante domande...

La "pedagogia delle acque", come ci piace chiamare una sorta di utopia che abbiamo intravisto nel corso dei laboratori, è la realizzazione di un desiderio di inondazione. L'applicazione pratica di un sogno, di cui abbiamo percepito solo alcuni frammenti...