



Universidad de La Laguna

Facultad de Educación

Escuela de Doctorado y Posgrado

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados

Proyecto de innovación

PALABRAS QUE SE ESCUCHAN

Pedagogía y oralidad para imaginar una
cultura de paz en la educación temprana.

Autora: María Méndez García

alu0101229096@ull.edu.es

Tutor: Andrés González Novoa

agonzaln@ull.edu.es

Curso académico: 2023/2024

Convocatoria: Julio

COMPROMISO DEONTOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN, REDACCIÓN Y POSIBLE PUBLICACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM).

Objeto: El presente documento constituye un compromiso entre el estudiante matriculado en el Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados y su Tutor/es y en el que se fijan las funciones de supervisión del citado trabajo de fin de máster (TFM), los derechos y obligaciones de la estudiante y de su profesor tutor del TFM y en donde se especifican el procedimiento de resolución de potenciales conflictos, así como los aspectos relativos a los derechos de propiedad intelectual o industrial que se puedan generar durante el desarrollo de su TFM.

Colaboración mutua: El tutor del TFM y la autora del mismo, en el ámbito de las funciones que a cada uno corresponden, se comprometen a establecer unas condiciones de colaboración que permitan la realización de este trabajo y, finalmente, su defensa de acuerdo con los procedimientos y los plazos que estén establecidos al respecto en la normativa vigente.

Normativa: Los firmantes del presente compromiso declaran conocer la normativa vigente reguladora para la realización y defensa de los TFM y aceptan las disposiciones contenidas en la misma.

Obligaciones del estudiante de Máster:

- Elaborar, consensuado con el/los Tutor/es del TFM un cronograma detallado de trabajo que abarque el tiempo total de realización del mismo hasta su lectura.
- Informar regularmente al Tutor/es del TFM de la evolución de su trabajo, los problemas que se le planteen durante su desarrollo y los resultados obtenidos.
- Seguir las indicaciones que, sobre la realización y seguimiento de las actividades formativas y la labor de investigación, le hagan su tutor/es del TFM.
- Velar por el correcto uso de las instalaciones y materiales que se le faciliten por parte de la Universidad de La Laguna con el objeto de llevar a cabo su actividad de trabajo, estudio e investigación.

Obligaciones del tutor del TFM:

- Supervisar las actividades formativas que desarrolle el estudiante; así como desempeñar todas las funciones que le sean propias, desde el momento de la aceptación de la tutorización hasta su defensa pública.
- Facilitar al estudiante la orientación y el asesoramiento que necesite.

Buenas prácticas: La estudiante y el tutor del TFM se comprometen a seguir, en todo momento, prácticas de trabajo seguras, conforme a la legislación actual, incluida la adopción de medidas necesarias en materia de salud, seguridad y prevención de riesgos laborales. También se comprometen a evitar la copia total o parcial no autorizada de una obra ajena presentándola como propia

tanto en el TFM como en las obras o los documentos literarios, científicos o artísticos que se generen como resultado de este. Para tal, el estudiante firmará la Declaración de No Plagio, que será incluido como primera página de su TFM.

Confidencialidad: El estudiante que desarrolla un TFM dentro de un Grupo de Investigación de la Universidad de La Laguna, o en una investigación propia del Tutor, que tenga ya una trayectoria demostrada, o utilizando datos de una empresa/organismo o entidad ajenos a la ULL, se compromete a mantener en secreto todos los datos e informaciones de carácter confidencial que el Tutor/es del TFM o de cualquier otro miembro del equipo investigador en que esté integrado le proporcionen así como a emplear la información obtenida, exclusivamente, en la realización de su TFM. Asimismo, el estudiante no revelará ni transferirá a terceros, ni siquiera en los casos de cambio en la tutela del TFM, información del trabajo, ni materiales producto de la investigación, propia o del grupo, en que haya participado sin haber obtenido, de forma expresa y por escrito, la autorización correspondiente del anterior Tutor del TFM.



Propiedad intelectual e industrial: Cuando la aportación pueda ser considerada original o sustancial el estudiante que ha elaborado el TFM será reconocido como cotitular de los derechos de propiedad intelectual o industrial que le pudieran corresponder de acuerdo con la legislación vigente.

Periodo de Vigencia: Este compromiso entrará en vigor en el momento de su firma y finalizará por alguno de los siguientes supuestos:

- Cuando el estudiante haya defendido su TFM.
- Cuando el estudiante sea dado de baja en el Máster en el que fue admitido.
- Cuando el estudiante haya presentado renuncia escrita a continuar su TFM.
- En caso de incumplimiento de alguna de las cláusulas previstas en el presente documento o en la normativa reguladora de los Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna.

La superación académica por parte del estudiante no supone la pérdida de los derechos y obligaciones intelectuales que marque la Ley de Propiedad Intelectual para ambas partes, por lo que mantendrá los derechos de propiedad intelectual sobre su trabajo, pero seguirá obligado por el compromiso de confidencialidad respecto a los proyectos e información inédita del tutor.

Firmado en San Cristóbal de La Laguna, a 6 de julio de 2024

<p>La estudiante de Máster</p>  <p>Fdo.: María Méndez García</p>	<p>El Tutor</p>  <p>Fdo.: Andrés González Novoa</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DECLARACIÓN DE NO PLAGIO

Dña. María Méndez García con NIF 79063482Q, estudiante de Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna en el curso 2023-2024, como autora del trabajo de fin de máster titulado PALABRAS QUE SE ESCUCHAN. Pedagogía y oralidad para imaginar una cultura de paz en la educación temprana. y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo tutor es: Andrés González Novoa.

DECLARO QUE:

El trabajo de fin de máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En San Cristóbal de La Laguna, a 6 de julio de 2024

Fdo.: María Méndez García



A mis seres queridos, por ser apoyo incondicional.

A mi tutor por ser guía e inspiración.

Resumen

En una época en la que la violencia y los conflictos son predominantes, este proyecto busca fomentar una cultura de paz y escucha desde la infancia. Utilizando la oralidad y el relato de cuentos como herramientas pedagógicas, proponemos crear un aula en la que el alumnado de educación infantil pueda transformar sus vivencias en historias.

A través de estas narraciones, los estudiantes desarrollarán habilidades comunicativas esenciales y aprenderán a construir una comunidad fundamentada en la paz, la empatía y la escucha activa. Este enfoque permitirá implementar una pedagogía de la escucha que promueva valores democráticos y una convivencia armoniosa. Al integrar el cuento en la educación, buscamos sentar las bases para una sociedad más equitativa y comprensiva desde los primeros años de vida.

Palabras clave: Cultura de paz, cuentos, educación temprana, escucha activa, oralidad.

Abstract

In an era where violence and conflict are prevalent, this project aims to foster a culture of peace and listening from early childhood. By using oral storytelling and narratives as pedagogical tools, we propose creating a classroom where young children can transform their experiences into stories.

Through these narratives, students will develop essential communication skills and learn to build a community based on peace, empathy, and active listening. This approach will implement a pedagogy of listening that promotes democratic values and harmonious coexistence. By integrating storytelling into education, we aim to lay the foundation for a more equitable and understanding society from the earliest years of life.

Key words: Culture of peace, stories, early childhood education, listening, oral tradition.



Índice

1.	Prólogo: Érase una vez una escuela en paz	1
2.	Planteamiento: Que necesitamos aprender para construir una cultura de paz temprana	4
2.1	La cultura de paz en tiempos revueltos	4
2.2	La educación infantil y la cultura de paz	15
2.3	Los cuentos, la cultura de paz y la educación temprana. Una pedagogía de la escucha para una ética del mestizaje	24
3	Nudo: Había una vez un aula de en-cuentos. Una pedagogía de la escucha para narrar una cultura de paz	31
3.1	Objetivos: Experiencia y tradición oral para crear una obra de arte que narre la cultura de paz	33
3.2	Estrategia: Las mil y una noches en tres dimensiones	34
3.3	Metodología: Antropología oral en lo cotidiano y comunitario	36
3.3.1.	Fase 1 o Planteamiento: Lo que sucede en un día	37
3.3.2	Fase 2 o Nudo: Ficciones sonoras para que interpretes tu propio cuento de paz	39
3.3.3	Fase 3 o Desenlace: La pequeña Alejandria	42
4.	Desenlace: Los cuentos como epistemologías de la resistencia para introducir políticas del reconocimiento en la educación temprana	45
5	Bibliografía para una pedagogía que se escucha	48

1. Prólogo: Érase una vez una escuela en paz

¡Renunciar! ¿A mi vocación? ¿A la gran obra? ¿A los cimientos sobre la tierra para mi mansión en el Cielo? ¿A mis esperanzas de contarme entre los que se dedican solo a mejorar la raza, a llevar los conocimientos al reino de la ignorancia, a sustituir la guerra por la paz, la esclavitud por la libertad, la superstición por la religión, el miedo al infierno por el deseo del Cielo? ¿Debo renunciar a todo esto? Me es más querido que la sangre que fluye por mis venas. Es todo lo que deseo en la vida. (Bronte, 2011:45)

Érase una vez una niña que vivía en un pequeño pueblo del sur, y esa niña era yo. Cada día comenzaba de la misma manera, mamá preparaba el desayuno mientras yo veía las noticias en la televisión. Noticias que mostraban imágenes de guerras, conflictos y sufrimiento. Pero un día, todo cambió, y en lugar de despertarme oyendo a mi madre en la cocina, fui sorprendida por mi padre, quien había preparado el desayuno y reunido a toda la familia alrededor de la mesa. Aquel momento compartido fue especial, pero lo que realmente me sorprendió fue que, al encender la televisión, me encontré con un panorama completamente distinto: Los titulares ya no estaban dominados por relatos de violencia, sino por historias de solidaridad, compasión y resiliencia.

Esa mañana fue distinta. Sentados alrededor de la mesa, noté cómo mis padres conversaban en tono tranquilo y apacible, algo inusual. En lugar de los habituales gritos y discusiones, se respiraba un ambiente de comprensión y concordia.

Cuando llegué al colegio y nos dirigimos al patio del recreo, algo llamó mi atención y es que no se escuchaban los ecos de las peleas o el sonido de golpes en juegos que simulan batallas. Para mi sorpresa, no había dos grupos definidos, divididos por género o intereses, estaban todos en el patio participando juntos en una variedad de juegos y actividades, parecía que la violencia había sido expulsada, y su lugar lo habitaban risas, conversaciones y sonrisas compartidas. Las niñas jugaban en lugar de estar sentadas apartadas, como solía ser la norma en otros días, todos y todas éramos parte de un mismo grupo, hoy, el patio no pertenecía a los niños.

Al entrar en la clase, la maestra nos dio una lección jamás contada. Nos habló sobre la importancia de resolver los conflictos de manera pacífica. Nos explicó que saber comunicarnos

y llegar a acuerdos era fundamental para alejar la violencia. Nos confió que aprender estas habilidades desde pequeños era urgente para construir un futuro mejor, donde la paz y la armonía fueran los aspectos más importantes de nuestra convivencia, me gustó escuchar a la maestra hablar de esta manera, ya que era la primera vez que nos contaba algo tan importante.

Antes, cada vez que surgía un conflicto, nunca parecía resolverse adecuadamente, y la maestra prefería evitar involucrarse. Pero esta vez, era diferente. Nos animó a expresar nuestras preocupaciones y a escuchar las de los demás, nos hizo reflexionar sobre la importancia de un diálogo de saberes para la construcción de una cultura de paz.

Por la tarde, al regresar a casa, todo seguía igual que por la mañana. Me sentía tranquila y segura en mi entorno, algo que no solía experimentar. Por primera vez, mi hogar realmente se sentía como un refugio, un lugar donde la armonía y el respeto reinaban.

No puedo evitar preguntarme qué deparará mañana. ¿Volverá el día a ser como hoy, lleno de paz y entendimiento, o volveremos de nuevo a las viejas costumbres del miedo y del odio? No tengo la respuesta, pero suspiro imaginando cómo podríamos narrar el cuento de una cultura de paz. Y claro, intuyo que érase una vez me devuelve, como un ejercicio de nostalgia, a la temprana edad. Podría ser cierto aquello de perder el tiempo para ganarlo y pensar que no hay prisa por aprender, que tenemos toda la vida, pero contra la violencia y las maneras de afrontar las diferencias, urgen educar desde el érase una vez.

Pero la violencia no es un antagonista fácil de vencer, viste máscaras y disfraces de valentía, patriotismo, masculinidad, heroísmo, existen una miríada de culturas del daño que conforman el Frankenstein del patriarcado capitalista, pero a pesar de los pedazos, son el mismo monstruo, uno que se alimenta de las desigualdades, insaciable e inmisericorde. Una criatura de pesadilla que, sin embargo, oculta un miedo que protege con armas, armaduras y discursos del odio, la educación. Precisa la ignorancia para extenderse como la pandemia que es, no le gustan las escuelas ni los buenos libros, odia los cuentos que terminan con el fueron felices.

Aquella niña que fui ahora es la maestra que escribe este cuento como compromiso para transformar el aula, en un lugar donde todas las culturas juegan a imaginar que necesitamos aprender para construir una cultura de paz. ¿O serán culturas de paz?

De esto trata lo que proviene de la memoria y de la infancia, el vínculo entre los cuentos -como epistemologías de la resistencia- y la educación para la convivencia entre diferentes, para enriquecer el currículo antes incluso de aprender a leer, para educar la escucha y fundar los vínculos de las comunidades desde las palabras que sin nacionalidad ni fronteras, ha viajado como la calima, de los labios a las orejas, de las lenguas a los oídos portando tramas y conflictos universales, con todos los acentos del mundo.

Los cuentos tienen el poder de inspirar, educar y transformar. A través de ellos, podemos comprender la diversidad, aceptar a los demás y buscar soluciones pacíficas ante las discrepancias y los conflictos de intereses. Los cuentos ofrecen un espacio seguro para explorar a las otras culturas y también para hacer espeleología de nosotros mismos, identificar nuestros sentires en las emociones de los protagonistas, ponernos los zapatos de la otra persona y experimentar otras maneras de mirar y habitar el mundo, son la versión íntima y comunitaria del teatro.

Narrar esos saberes exiliados dándoles refugio en la educación infantil significa conectar a nuestros antepasados, a todos los migrantes que suponen una sociología de las ausencias de los libros de historia y, hacer de su testimonio el testamento para que las nuevas generaciones dispongan de palabras y discursos, de narrativas de paz para desafiar a todas las violencias. Como la niña que fui y la maestra que soy, sospecho que no será suficiente, pero tengo la convicción de los buenos cuentos de que, sin este grano de arena, la playa es menos playa.

Este es un érase una vez una escuela sin miedo, a la que le gustaba escuchar cuentos que venían de muy lejos, aunque se sentían muy adentro, como si fueran de uno y al mismo tiempo de todos.

La comunicazione è sostanziata da ognuno; a poco a poco matura così una gestazione culturale attenta a non escludere nessuno, ma a valorizzare ognuno. E' un reciproco adattamento creativo. (D. Dolci, 1985:11)

2. Planteamiento: Que necesitamos aprender para construir una cultura de paz temprana

«Every time someone says, 'I do not believe in fairies', somewhere there's a fairy that falls down dead».

(Tinkerbell, Peter Pan)

2.1. La cultura de paz en tiempos revueltos

La Paz está ocupada, ironiza Quino un mundo que duele, como sugiere Borges, donde solo



pasa lo que nos pasa. ¿Cómo hemos arribado a este momento del siglo XXI que parece una proyección cronológica de la barbarie del siglo XX? Basta con releer el relato que cruza Eric Hobsbawm del siglo pasado entre conflictos y revoluciones para hacer una lista de la compra, entre

Camus y Cioran, que significa un sarapión de violencias sobre la piel de nuestra cartografía, violencias inmensas y microviolencias, físicas y psicológicas, económicas y semánticas, aquello que Martha Nussbaum (2012) ubicó en el territorio de la ira y de las otras actitudes reactivas -aflicción, repugnancia, odio, desprecio y envidia- hacia la otredad, actitudes reactivas que tornan al otro diferente en una criatura a temer, en potencial enemiga, imprimiendo en lo desconocido el tono de las pesadillas.

Es una zozobra que habita en el retrato de Dorian Gray, como metáfora del capitalismo, un desasosiego que se contagia y se hospeda en lo cotidiano, que reescribe la memoria y se viraliza en la hiperrealidad, una expresión que nos devuelve al eterno retorno, a lo primitivo, recordando al gurú de Lehman Brothers, ansiando tornar las necesidades en instintos para alimentar la penúltima versión del neoliberalismo de individuos predatorios o infancias al ritmo del *Señor de las Moscas*, concursantes de los juegos del hambre, despedazar la comunidad en un espacio inmunitario al modo de reality show con el eslogan de sálvese quien pueda. Y este párrafo que rezuma congoja y ansiedad, que protagoniza esta sensación anacrónica de habitar tiempos extraños, difíciles en el sentido dickensiano, confirma el proverbio chino sobre los tiempos interesantes, convirtiendo este ahora en una mirada de esperanza al pasado y de pánico

hacia el futuro. No es colorín colorado de la historia sino un llamado al auxilio de la historia en este olvido que nos hace pedazos hasta aniquilar lo íntimo, los vínculos y enrarecer el aire que, ahora, nos disputamos.

Eran los mejores tiempos, eran los peores tiempos, era el siglo de la locura, era el siglo de la razón, era la edad de la fe, era la edad de la incredulidad, era la época de la luz, era la época de las tinieblas, era la primavera de la esperanza, era el invierno de la desesperación, lo teníamos todo, no teníamos nada, íbamos directos al Cielo, íbamos de cabeza al Infierno: era, en una palabra, un siglo tan diferente del nuestro que, en opinión de autoridades muy respetables, solo se puede hablar de él en superlativo, tanto para bien como para mal. (Dickens, 2021: 4)

Recordamos con melancolía lo que habita en las miradas abandonadas de las personas supervivientes en aquel 1946 de esperanza, un murmullo se consuma en una proclama, si pudieron con el fascismo podrían con el capitalismo. En el documental *Spirit of 45* de Ken Loach se narra el nacimiento del estado del bienestar como el asentamiento de las democracias tras las ruinas-legado de algo que se comprometieron a no repetir. Tras un suspiro en eso que llamamos historia, con los manchones en las paredes a punto de ser encalados de aquel 68 creyendo en la utopía, tras el 73 primero y luego tras el 89, surge en palabras de Margaret Thatcher y sus no hay alternativas, un nuevo metarrelato que tornaría el capitalismo al estado líquido que precisa la globalización, una versión digital de la obra de Adam Smith capaz de expandirse, no solo por esta canica azul que habitamos, también por la hiperrealidad, con la intención de desintegrar todo atisbo de comunidad, de lo común para tornar toda vida en cosa y todo lo que existe en recurso para el incremento de beneficios. El resultado, si observamos los registros de Naciones Unidas sobre la nueva era de conflictos y violencia, tras aquel 68 que frenaba Vietnam y aquella imagen en Praga deteniendo tanques con margaritas, consumada en los versos de Neruda que recitaban «podrán arrancar todas las rosas que no podrán detener la primavera», lo que vino hasta nuestro presente, es propio de la pluma de Joseph Conrad.

Érase una vez la era de los guarismos, porque este trabajo va de cuentos, por un lado de la oportunidad que mostremos, como epistemologías de resistencia y ecología de saberes de la tradición oral que a partir de ahora, en el seno de la pedagogía, denominaremos oralidad a secas y, de los otros cuentos que han pervertido la memoria para generar metarrelatos interesados que convierten el pasado en un obituario para los genocidas de las violencias directas, estructurales, culturales o simbólicas, siguiendo las categorías de Johan Galtung (2003). Érase una vez un siglo XXI que promete hacernos extrañar el siglo pasado que nos mostró, en las

palabras de Hannah Arendt (2018), la banalidad del mal. Hoy contamos con sesenta y un conflictos bélicos, desarrollemos uno de aquellos mapas escolares para colorear y empecemos con el tono rojo que Mark Rothko, en su obra N.º 301, nos regala como expresión de la violencia como parte de la condición humana. Siria, seiscientos mil muertos y cinco millones de exiliados; Yemen, sesenta mil muertos y otros cinco millones de desplazados; Sudán del Sur, cuatrocientos mil fallecidos y otros dos millones de refugiados; Irak, casi millón y medio de muertos; República Democrática del Congo, cinco millones cuatrocientos mil fallecidos; Etiopía, miles de fallecidos y dos millones de personas sin alimentos; Birmania, doscientos cincuenta mil muertos; manifestaciones en Irán, quinientos muertos y veinte mil detenidos; Ucrania, más de cien mil muertos y más de siete millones de desplazados; Afganistán en manos de los Talibanes, tras los veinte mil muertos por daños colaterales del 11-S y las mujeres borradas de la historia; México, sólo entre el Estado y las organizaciones delictivas ciento veintiún mil cadáveres y el libro quinto de Bolaños anegado de violaciones como parte del paisaje y, porque nos quedamos sin saliva, sin tinta y sin lágrimas; Gaza, la rúbrica a esta lista de la compra de la barbarie, más de treinta mil civiles asesinados y casi dos millones de desplazados.

Como dirían los hombres grises de la novela *Momo* de Michel Ende, la cuenta está equivocada, acá solo aparece lo que registran las cámaras, fuera de plano están lo que Ingo, uno de los protagonistas de *Mundo Hormiga* de Charlie Kauffman (2021), llamó no visibles, los que “están. Pero la cámara enfoca hacia otra parte. Como hace la mayoría de nosotros”. Es cierto que parece difícil llegar a los cincuenta millones de muertos en las guerras mongolas del siglo XIII, o a los veinte millones de la guerra civil rusa del pasado siglo, o a los otros cien millones de fallecidos entre las dos grandes guerras mundiales, pero a pesar de todos los esfuerzos, en el año 2022 se llegó casi a los trescientos mil muertos en conflictos bélicos, datos casi oficiales. Y sin embargo, en el 2017 se registró medio millón de homicidios, año en el que se contabilizan noventa mil fallecidos por conflictos armados, de ese medio millón de asesinatos más de la mitad fueron mujeres víctimas de su pareja, cuarenta y cinco mil en el 2021, 736 millones de mujeres han sido víctimas de violencia física, una de cada tres, doscientas veinticinco mil personas, en 2016, víctimas de explotación sexual, cien mil menos en 2023, repartidas por 183 países, ACNUR informa de que en la actualidad hay unos ciento diez millones de personas desplazadas y señala, vivimos uno de los momentos más difíciles de los últimos setenta años, el Programa Mundial de Alimentos calcula que setecientos ochenta y tres millones de personas se acuestan con hambre. El triángulo de la violencia que dibujó

Galtung retrata un mundo que sin el maquillaje del Photoshop mediático se define por la represión, la explotación, la marginación, una cultura global de la violencia legitimada en el patriarcado, el racismo o el sexismo. Nunca pareció tan necesario volver a mirar las caricaturas de Quino y, con la ingenuidad de Mafalda, volver a pensar o preguntarnos, qué necesitamos volver a aprender para imaginar una cultura de paz.

Reafirmamos la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, así como el Programa Mundial para el Diálogo entre Civilizaciones y su programa de acción, aprobados por la Asamblea General, y el valor de las diferentes iniciativas sobre el diálogo entre culturas y civilizaciones, incluido el diálogo sobre la cooperación entre religiones. Nos comprometemos a adoptar medidas para promover una cultura de paz y diálogo en los planos local, nacional, regional e internacional, y pedimos al Secretario General que estudie la posibilidad de mejorar los mecanismos de aplicación y de seguimiento a las iniciativas. En este sentido, también acogemos con satisfacción la iniciativa de la Alianza de Civilizaciones anunciada por el Secretario General el 14 de julio de 2005. (Cumbre de las Naciones Unidas sobre los Objetivos del Milenio, 2005)

En medio de la Guerra del Líbano y la Guerra de Irak ubicamos la iniciativa de la Alianza de Civilizaciones donde podemos ubicar los orígenes contemporáneos de la Cultura de Paz, cuya vigencia y urgencia se rubrica en la Asamblea General de Naciones Unidas del 5 de noviembre de 2009 mediante la resolución sobre la Promoción del diálogo interreligioso e intercultural, comprensión y cooperación para la paz, cuyo epígrafe 49 se titula Cultura de Paz. Término que se refrenda en la Asamblea General del 2010, Año Internacional del acercamiento de culturas, proponiéndose un decenio dedicado al diálogo interreligioso e intercultural con un subrayado especial de la cultura de paz y no violencia para los niños del mundo.

Destacamos las palabras cultura, paz, diálogo, interculturalidad, comprensión e infancia porque todas se vinculan, en las recomendaciones que emanan de los acuerdos tomados en las resoluciones mencionadas, con la responsabilidad de los Estados de garantizar la financiación de una educación de calidad para todos, de incrementar las inversiones en ciencia y tecnología -incidiendo en las tecnologías verdes-, orientar las políticas educativas y culturales en torno a los derechos humanos, el desarrollo sostenible y frente a los mensajes de rencor, odio, distorsión, prejuicios y sesgos de cualquier índole y, subrayando la equidad de género y la erradicación de la pobreza.

Esta lista de la compra de los buenos deseos, siguiendo el trabajo de Vicenç Fisas en el capítulo XI del libro *Cultura de Paz y gestión de conflictos* (1998) proviene de identificar la cultura de las violencias que se viraliza a todos los niveles desde un metarrelato neoliberal que se caracteriza por el patriarcado, la búsqueda del poder, la resolución bélica de los conflictos, una religiosidad economista, el principio de competitividad al estilo juegos del hambre, el militarismo como bandera de los Estados, los intereses de las grandes potencias, los fundamentalismos religiosos, las ideologías exclusivistas, el etnocentrismo, las ignorancias culturales, la cosificación de las personas y la instrumentalización de la naturaleza, la falta de oportunidades, la minimización de la participación política y la perpetuación de la injusticia en todas sus formas.

Conviene recordar lo que propone Johan Galtung en *La desintegración social: atomía y anomía* (1997) sobre enfrentar el economicismo -la religión de nuestro tiempo- regenerando los vínculos comunitarios, casi desde una política de la amistad, de vecindad y de solidaridad en el trabajo, la reconstrucción de la religión promoviendo su inmanencia y trascendencia, para generar un diálogo de culturas que frene, en los eriales de la ignorancia la expansión de los tweets del odio, propiciando una cartografía de zaguanes sin fronteras que nos hospede en una ética del mestizaje.

Si aceptamos que la Pedagogía, como expresa González Luís, es, a través de la educación, el encuentro de la política con la ética y suscribimos que lo político, en palabras de Perera Méndez, es cada acción que protagonizamos con efectos en los demás, recordamos que para los griegos significaba anteponer lo común a lo propio y que, la ética resulta una moral intersubjetiva, nos queda confiar en la educación como interrupción en el mundo y en los tiempos de las violencias, los odios y las ignorancias para restablecer los vínculos comunitarios mediante unos contenidos que traduzcan los valores necesarios para vivir juntos sin matarnos, a pesar de nuestras diferencias, lo que suscribe en cierta medida lo expresado en la Resolución 52/13 de las Naciones Unidas:

valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación y que garantizan el pleno ejercicio de todos los derechos y proporcionan los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad. (ONU, 1998)

Valores, actitudes y conductas diferentes a los que vertebran el testamento masculino fascinado por la violencia, la perpetuación transgeneracional de la épica de la masculinidad como cultura de dominación y moral colonizadora que, desde *El rapto de las Sabinas* hasta el *Guernica* significa aquello que condensa George Orwell en dos minutos de odio, pocos versos riman con la paz en las quince mil líneas de *La Ilíada* que arranca con la cólera del péliba Aquiles, valores, actitudes y conductas diferentes las encontramos, enfrentadas al panteón de mitos, leyendas y fábulas del patriarcado, en las epistemologías de la resistencia feminista, en la oralidad más allá de los márgenes de la narrativa histórica institucionalizada, otras voces, otros acentos y tonos femeninos que, en canon, susurran un coro como cultura de cooperación seduciendo a inventar mediaciones creadoras para interrelacionarnos de otra manera entre y desde, para y con, nuestra experiencia interpersonal para la resolución de los conflictos que significa convivir desde el diálogo. Oralidad feminista que desde los albores de nuestra nostalgia contienen tramas donde las protagonistas no usan la violencia para triunfar sobre las adversidades, no siempre o no de forma tan presente como en la mitología patriarcal, mujeres que aparecen en la magna obra de Angela Carter (2016) o que se definen como arquetipos de inteligencia y sensibilidad en las historias de Úrsula K. Le Guin (2021), que son capaces de cambiar el sentido del mundo desde el arte de escuchar, como *Momo*, oralidad que se hospeda en la melancolía de nuestras abuelas, a salvo del apetito insaciable del Pantagruel de los algoritmos y que, se intuyen manantial pedagógico de saberes incalculables para comenzar a sospechar que necesitamos aprender para imaginar una cultura de paz. Primer escollo que salvar, el aparentemente indisociable vínculo patriarcado-capitalismo-violencia.

Lo más horrible de los Dos Minutos de Odio no era que la participación fuese obligatoria, sino que era imposible no participar. Al cabo de treinta segundos, se hacía innecesario fingir. Un espantoso éxtasis de temor y afán de venganza, unos deseos de asesinar, torturar y aplastar caras con un mazo parecían recorrer a todo el mundo como una corriente eléctrica, y lo convertían a uno, incluso en contra de su voluntad, en un loco furioso. Y, no obstante, la rabia que se sentía era una emoción abstracta y carente de finalidad que podía dirigirse de un objeto a otro como la llama de un soplete. (Orwell, 2020: 25)

En la novela *1984* se analiza lo que Žižek (2006) define como sociedad del *reality show* instaurar una cultura del enemigo o lo que Marzano titula La muerte como espectáculo, una viralización del primitivo asco que sostenida por la ignorancia y alimentada por el miedo, dan como resultado la constante del odio hacia la otredad, como escribe Orwell, carente de finalidad

o, recordando uno de los monólogos de *The Lehman Trilogy* de Stefano Massini (2014), retornar al escenarios de los instintos para quebrar todo ápice de civilización.

La triada patriarcado-capitalismo-violencia encuentra su manera de tornarse en la cultura predominante mediante los medios de comunicación, la escena recurrente de los dos minutos de odio que atraviesa *1984* nos ayuda a contemplar a nuestro derredor, no aquellas placas oblongas que emiten las tres proclamas que presiden en ministerio de la verdad; “la guerra es la paz, la libertad es la esclavitud, la ignorancia es la fuerza”, también la consigna del partido que rezaba que “quien controla el pasado controla el futuro y quien controla el presente controla el pasado”. La exposición y vulnerabilidad de las infancias ante la sobredosis de estímulos violentos a través de los píxeles, la artificialización de la vida, progresiva y extensiva como ya percibe Charlie Kaufman en *Mundo Hormiga*, rompe con el requisito de la Paideia para la conformación del *zoon politikon*, produciendo en masa y de forma exponencial lo que Verdú (1997) señala como infancias criminales, unas infancias que desde el naturalismo pedagógico ilustrado, mediante la infantilización de la educación, queda desprovista de mecanismos de defensa para poder confrontar el masivo bombardeo de estímulos violentos que impulsan una compulsiva adicción al consumo y a la competición que devienen en un mantra que se repite como el M.H. del gran hermano orwelliano, sálvese quien pueda.

Oh, ¿dónde están los Ingos de hoy? ¿Dónde está Ingo cuando tantísimo se lo necesita para que nos salve de nosotros mismos? Ingo, que predijo el futuro, que entendió a un nivel visceral que lo artificial se colaría en nuestras vidas, instante a instante, paso a paso, de manera imperceptible, hasta reemplazar a lo auténtico. Que el artificio vendría a destruirnos. (Kaufman, 2021:56)

Intuición que comparte Baudrillard frente al predominio de la hiperrealidad como nuevo no espacio capaz de hipnotizarnos y tornar la realidad en enemiga, cosificar todo lo físico para confinarnos frente a pantallas que nos inmunizan de los otros, que nos desvinculan y hacen de nuestros cuerpos espacios alérgicos a lo comunitario. Tras esta sospecha que, como la canción de Bob Dylan, flota en el aire contaminado, palpita como el batir de las alas de una mariposa, el zumbido de los megabytes programando la nueva escuela de las inteligencias artificiales y las inteligencias emocionales.

Pues bien; lo que yo quiero son realidades. No les enseñéis a estos muchachos y muchachas otra cosa que realidades. En la vida sólo son necesarias las realidades. No planteéis otra cosa y

arrancad de raíz todo lo demás. Las inteligencias de los animales racionales se moldean únicamente a base de realidades; todo lo que no sea esto no les servirá jamás de nada. De acuerdo con esta norma educo yo a mis hijos, y de acuerdo con esta norma hago educar a estos muchachos. ¡Ateneos a las realidades, caballero! (Dickens, 2022:3)

Precisamos una interrupción, un detenerse al modo de Cortázar en *Autopista del Sur*, un andar a lo Casiopea para yendo más despacio llegar antes, un perder el tiempo para ganarlo, para pensar que necesitamos aprender para poder imaginar una cultura de paz, la tendencia, la marea, la inercia muestran un espíritu tecnocientífico despiadado, depredador y por momentos, suicida. Una interrupción llamada educación que hospeda en su memoria pedagógica las estrategias para resolver los conflictos a través del diálogo, la cooperación, la creatividad, la solidaridad, que porta los valores que se necesitan para ensayar en las aulas y en el patio ese gran anhelo político que es la democracia.



Fig.01: La educación como interrupción. Elaboración Propia.

Imaginar una cultura de paz precisa una educación que entienda el conflicto como parte de la convivencia, precisamos que las próximas generaciones sean capaces de penetrar reflexiva, crítica y conjuntamente en la raíz de estos para no perpetuar ni heredar odios de los que

ignoramos hasta los motivos. Parece que los actuales modelos fundados en las didácticas, en los métodos, en lo lúdico, en la no frustración, resultan inadecuados cuando en su esencia occultan o evitan el conflicto, a lo sumo, desde la psicología, lo abordan desde la patologización y lo terapéutico, no desde lo pedagógico. No se trata de extirpar el elemento de conflicto como si de un cáncer se tratara, el sentido pedagógico de una educación para el conflicto tiene que ver lo que Jacques Delors apunta como elementos para una educación para la superación positiva de tensiones y contradicciones, profundizar en el aula en las tensiones que nos significan como humanos, entre lo global, y lo local, entre lo universal y lo personal, entre la tradición y la modernidad, entre el largo y el corto plazo, entre la competición y la igualdad de oportunidades, entre la multiplicación de la información y nuestra capacidad de asimilarla, entre la inmanencia y la trascendencia.

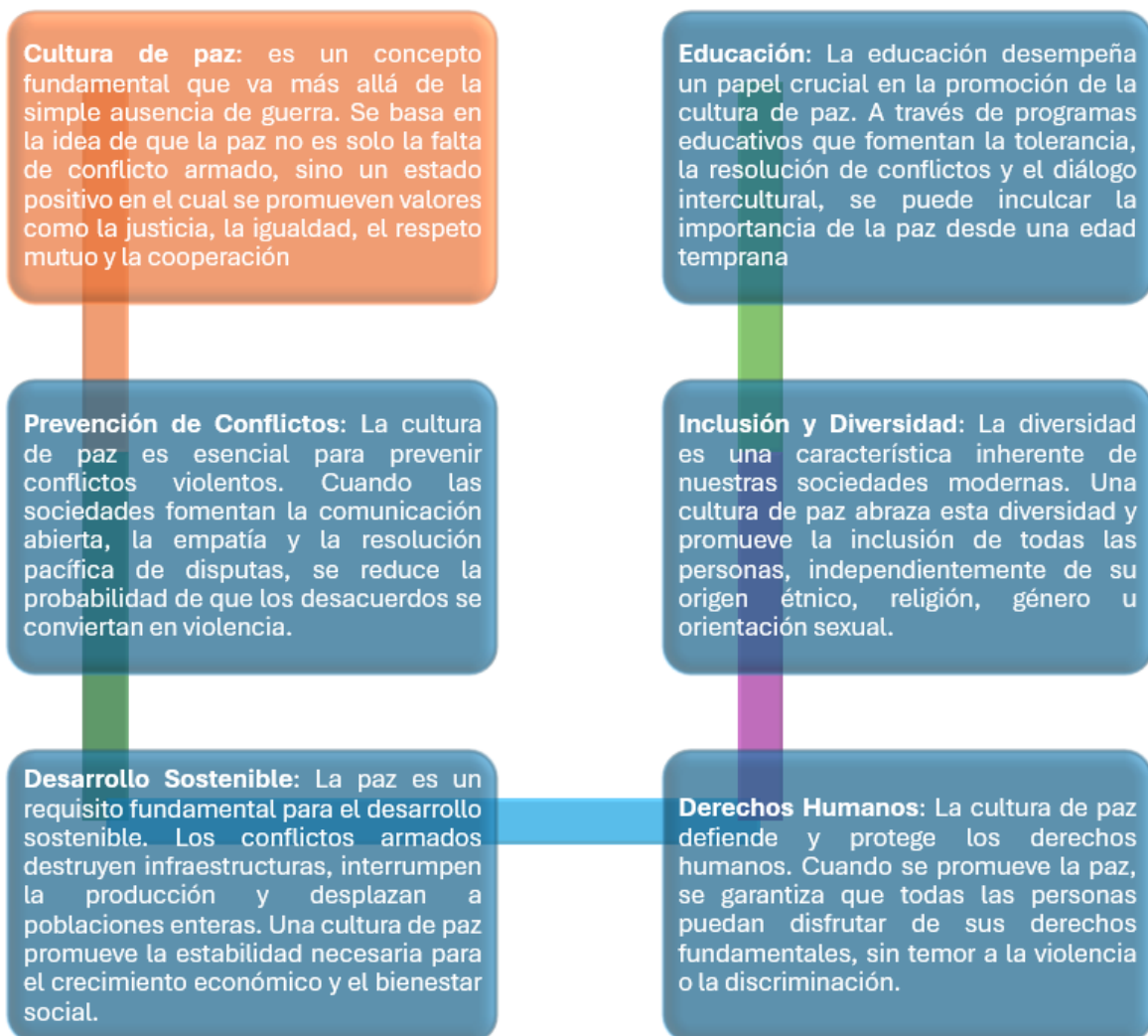


Fig.02: La cultura de paz y sus elementos principales. Elaboración Propia basada en los principios defendidos por UNESCO.

Educar para la paz, como bien afirma Galtung (2003), es educar sobre el conflicto, “es enseñar a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darles los medios para hacerlo”. Y para ello, en contra de la deriva didáctica, psicológica y tecnológica de la educación, centradas en la gamificación, lo terapéutico y lo eficiente, necesitamos reconocer la existencia del conflicto y que formamos parte del mismo, de manera que, siendo parte del problema, también lo somos de la solución. Esta posición que nos implica, que nos convoca es posibilitadora, es política, es pedagógica, significa que podemos aprender a resolver los conflictos sin violencia. Ese es el cuento que necesitamos escuchar, leer, escribir, narrar.

Martín Rodríguez (1994) sugiere que la educación para la paz tiene que ver con educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, “consiste en analizar “consiste en analizar este mundo en que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto que, movidas por ese análisis crítico, quedan atrapadas por la fuerza de la verdad y obligados en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos y de sí mismas, en primer lugar”. Es decir que la paz no está en Bolivia, que construir la paz o defender la paz no significa no hacer nada, no tiene que ver con la indiferencia o el lavarse las manos, al contrario, precisa de un activismo que debe educarse desde la infancia mediante una educación cuyos contenidos trasvase los valores necesarios para pensar y actuar como una ciudadanía comprometida con la democracia. O como concluye Mayor Zaragoza (1994), una educación que nos permita “luchar contra la pereza y la tendencia al conformismo y el silencio que la sociedad fomenta”. En estos tiempos revueltos donde prevalece el pensamiento único y lo políticamente correcto, el Director General de Unesco nos convida a fomentar en nosotros y en los que vienen la capacidad de oponernos a esa normalidad que acostumbra a las desigualdades sociales y, también, en el sentido positivo, apreciar el valor de la libertad reconociendo el valor del compromiso cívico que conlleva el disfrute de la misma, concluyendo que alcanzar la autorrealización personal no resulta incompatible con actuar como ciudadanos responsables con conciencia pública.

Difícil pensar que la tendencia gamificada, psicologizante y algorítmica pueda propiciar una escuela para el encuentro de las diferencias, para la conspiración, la complicidad, la confianza, para la movilización y para la transformación, en el sentido de la pedagogía crítica

de Freire, difícil pensar que tal tendencia persiga la posibilidad que habita en una pedagogía rebelde, disconforme con esos guarismos que acumulamos en la lista de la compra de las heridas del siglo XXI.

Siguiendo lo que relatan Symonides y Singh (1995), si acordamos que la paz es la transformación creativa de los conflictos y la educación, según Freire, el proceso crucial de la transformación social y política, el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía son los conceptos que deben oponerse a la cultura de la violencia. Volviendo a Mayor Zaragoza, es a través de la educación “que podremos introducir de forma generalizada los valores, herramientas y conocimientos que forman las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y la democracia, porque la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes de enemigo y, al mismo tiempo, promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones.” (1994:3-4)

Educar para la paz, educar para el conflicto, en resumen, tiene que ver con educar para la valorización y defensa de los derechos humanos y, para la valorización y defensa de esta pequeña canica azul flotando en el éter donde estamos condenados a convivir. En nuestro caso, unas líneas antes de dar paso a las palabras de Carl Sagan, desde la oralidad, llevar los conflictos que habitan en esos cuentos que han viajado de boca a oreja a lo largo de los siglos para creer en la paz, como creímos en las hadas. Recuperar la tecnología de la palabra para imaginar otra manera de estar juntos en el mundo.

Nuestro planeta es una solitaria mancha en la gran y envolvente penumbra cósmica. En nuestra oscuridad —en toda esta vastedad—, no hay ni un indicio de que vaya a llegar ayuda desde algún otro lugar para salvarnos de nosotros mismos. La Tierra es el único mundo conocido hasta ahora que alberga vida. No hay ningún otro lugar, al menos en el futuro próximo, al cual nuestra especie pudiera migrar. Visitar, sí. Asentarnos, aún no. Nos guste o no, por el momento la Tierra es donde tenemos que quedarnos. Se ha dicho que la astronomía es una formadora de humildad y carácter. Quizás no hay mejor demostración de la soberbia humana que esta imagen distante de nuestro minúsculo mundo. Para mí, subraya nuestra responsabilidad de tratarnos más amablemente los unos a los otros y de preservar y apreciar el pálido punto azul, el único hogar que hemos conocido. (Carl Sagan, 2003: 12-13)

2.2. La educación infantil y la cultura de paz

Miramos hacia atrás y escuchamos las historias de nuestros abuelos y abuelas que vivieron la dura posguerra. Eran tiempos difíciles, donde la única preocupación del ser humano era la guerra y la lucha de poderes. Las sociedades de entonces estaban marcadas por conflictos bélicos que provocaron hambrunas, analfabetismo y numerosos desafíos derivados del enfrentamiento constante. Vemos esos tiempos como algo lejano, casi irreal, y pensamos que ahora somos una sociedad desarrollada que ha aprendido de esos años oscuros, marcada por la era digital y los avances tecnológicos.

Hoy, nos consideramos una sociedad ultradesarrollada, con vasto conocimiento a nuestro alcance y generaciones muy formadas en múltiples aspectos y ámbitos. Sin embargo, en el ámbito de la paz, parece que seguimos estancados como en los inicios de la humanidad. Es sorprendente observar cómo, a pesar de los avances en la medicina, la ciencia y la tecnología, no hemos logrado avances significativos en la cultura de la no violencia, y aprovechamos estos para crear más armas y acabar con la vida de personas, perpetuando así un ciclo de destrucción.

Posiblemente, todo comience por la fascinación innata del ser humano hacia la lucha y la guerra, resolviendo todo conflicto con violencia, sin la capacidad de diálogo ni de escucha. Virginia Woolf ya señalaba esta tendencia en 1938. No podemos pasar por alto que los hombres encuentran cierta gloria, agresividad y satisfacción en la lucha, algo que, según Woolf, las mujeres no han experimentado ni disfrutado. El hombre, con su perfil rudo y masculino, ha luchado toda la vida por el afán de dominio, reprimiendo sus sentimientos, mostrando competitividad y buscando superioridad a través de la violencia. Esta búsqueda de poder y control se manifiesta en cada conflicto, grande o pequeño, y sigue siendo un obstáculo significativo para la paz.

Es funesto ser un hombre o una mujer a secas; uno debe ser «mujer con algo de hombre» u «hombre con algo de mujer». Es funesto para una mujer subrayar en lo más mínimo una queja, abogar, aun con justicia, por una causa; en fin, el hablar conscientemente como una mujer. Y por funesto entiendo mortal; porque cuanto se escribe con esta parcialidad consciente está condenado a morir. Deja de ser fertilizado. Por brillante y eficaz, poderoso y magistral que parezca un día o dos, se marchitará al anochecer; no puede crecer en la mente de los demás. Alguna clase de colaboración debe operarse en la mente entre la mujer y el hombre para que el

arte de creación pueda realizarse. Debe consumarse una boda entre elementos opuestos. La mente entera debe yacer abierta de par en par si queremos captar la impresión de que el escritor está comunicando su experiencia con perfecta plenitud. Es necesario que haya libertad y es necesario que haya paz. (Woolf, 2012:142)

Otro agente importante en la perpetuación de la cultura de la violencia son los medios de comunicación. La exposición constante a noticias sobre conflictos, violencia y desgracias en televisión y otras plataformas tiene un impacto profundo, infantes y adolescentes, al estar expuestos a esta percepción de violencia real, experimentan una perturbación considerable. Además, con la proliferación de plataformas de videos, música, streaming y noticias, los menores tienen a su disposición un amplio repertorio de contenidos violentos. Esto no solo normaliza la violencia, sino que también puede influir en su comportamiento y percepción del mundo.

The study is situated within the new sociology of childhood tradition that emphasises a child-centred methodology designed to recognise children's voices and experience (James et al., 1998). This tradition also recognises the counterbalancing effects of structural constraints from family, school and peer culture: online, these are theorised in terms of the affordances of the internet (Bakardjieva, 2005). Also pertinent to our enquiry is the long-established tradition of social psychological research on the potentially harmful effects of media on children's well-being, particularly regarding frightening, 3 violent or sexual television, film or computer games (Bushman and Huesmann, 2006; Hoffner and Levine, 2007; Kirwil, 2012; Peter and Valkenburg, 2008). (Livingstone, Kirwil, Ponte y Staksrud, 2013:2-3)

Un factor clave que genera la cultura de la violencia es la falta de escucha. Durante toda la vida las sociedades han estado marcadas por la supremacía del poder y el ego, donde las personas solo nos escuchamos a nosotros mismos, sin tener en cuenta las opiniones y, sobre todo, los sentimientos de los demás. Esta falta de empatía y comprensión mutua crea un caldo de cultivo perfecto para los conflictos. En muchas ocasiones, nos encerramos en nuestras propias verdades y cerramos las puertas al diálogo, olvidando que la paz se construye a través del entendimiento y el respeto mutuo. La incapacidad para escuchar y considerar las perspectivas ajenas no solo limita nuestras interacciones personales, sino que también tiene repercusiones en el ámbito social y político. La violencia no surge únicamente de grandes conflictos armados; también se manifiesta en nuestras vidas cotidianas.

Es bien cierto que la violencia se perpetúa con mayor intensidad en los grandes conflictos bélicos que vemos a diario en las noticias. Gaza, destruida por el odio y la codicia, es un claro ejemplo de ello, donde la vida de miles de inocentes se pierde en medio de un conflicto interminable. La constante escalada de tensiones y enfrentamientos nos hace sentir al borde de una tercera guerra mundial. Cada día, los titulares nos recuerdan la brutal realidad de un mundo en el que la violencia sigue siendo una herramienta de poder y dominación. Sin embargo, esta violencia no se limita a los campos de batalla ni a los titulares de los noticieros internacionales. Como bien explica la Dra. Mayra Carmona (1999), "La violencia es tan cotidiana que muchas veces no podemos percibir sus dimensiones reales, la vemos como algo natural". Este fenómeno insidioso se infiltra en todos los aspectos de nuestra vida diaria, manifestándose en las calles, en los hogares e incluso en las aulas.

En las calles, la violencia puede tomar muchas formas: desde los asaltos y robos hasta las peleas y enfrentamientos entre pandillas. Estos actos de agresión reflejan una sociedad en la que el respeto por la vida y la dignidad humana a menudo se pierde en el caos del día a día. Las noticias locales nos muestran con frecuencia imágenes de violencia urbana que, aunque impactantes, se han convertido en una parte casi normalizada de nuestra realidad cotidiana.

En los hogares, la violencia doméstica es una tragedia oculta que afecta a innumerables familias. Las víctimas, muchas veces mujeres y niños, sufren en silencio, atrapadas en un ciclo de abuso del que es difícil escapar. Esta forma de violencia es particularmente devastadora porque destruye los cimientos mismos de la confianza y la seguridad en el lugar que debería ser un refugio. La falta de escucha y de empatía dentro del núcleo familiar contribuye a perpetuar este ciclo de dolor y sufrimiento.

Las aulas tampoco están exentas de esta triste realidad. El acoso escolar, una forma de violencia que afecta a los más jóvenes es un problema alarmante en muchas escuelas. Olweus define el acoso escolar diciendo que "un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes" (Olweus, 1998). Esta definición pone de manifiesto el carácter sistemático y prolongado de este tipo de agresión, que puede tener consecuencias devastadoras para el bienestar emocional y psicológico de las víctimas. El acoso escolar puede tomar muchas formas: desde el acoso físico y verbal hasta la exclusión social y el ciberacoso. Los niños y adolescentes que son objeto de estas conductas negativas pueden experimentar una serie de

problemas, que van desde la ansiedad y la depresión hasta el bajo rendimiento académico y la baja autoestima. En algunos casos extremos, el acoso escolar puede llevar a tragedias como el suicidio, resaltando la urgencia de abordar este problema de manera efectiva.

Es por eso por lo que, ahora más que nunca, urge la necesidad de establecer una cultura de paz en nuestra sociedad y, especialmente, en nuestras escuelas. La educación para la paz debe ir más allá de la simple ausencia de guerra; debe abarcar la superación, reducción y evitación de todo tipo de violencias: físicas, culturales y estructurales. Vicenç Fisas lo expresa claramente al afirmar que la paz no es solo la ausencia de guerra, sino también nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos de manera que, en lugar de tener una expresión violenta y destructiva, se conviertan en oportunidades creativas para el encuentro, la comunicación, el cambio, la adaptación y el intercambio. Educar para la paz no es solo educar para la no violencia. Es también educar para resolver conflictos de manera constructiva. En nuestras escuelas, esta enseñanza debe comenzar desde los primeros años, inculcando en el alumnado valores como la empatía, la cooperación y el respeto mutuo.

Como es bien sabido, la paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, físicas, culturales y estructurales, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto, siempre que sea posible, puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. Este nuevo enfoque es el que persigue la “cultura de paz”, o “cultura para la paz”, si la entendemos como un proceso que, en primera instancia, habrá de transformar la “cultura de la violencia”, tan presente en nuestras sociedades. (Fisas, 1998:4)

Durante la Conferencia General de la UNESCO en 1999, se prendió una llama de preocupación sobre la falta de educación en valores entre los más pequeños. Esta inquietud, lejos de ser una simple observación, motivó la creación de un Marco de Acción Internacional, donde representantes de la UNESCO y UNICEF decidieron unir fuerzas. Su misión era clara: promover la educación en valores desde la primera infancia, reconociendo que el verdadero cambio en el mundo debe comenzar desde los más jóvenes.

Velar por que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación (ONU, 1999)

El Marco de Acción se centró en abordar áreas críticas como la falta de acceso a la educación y la satisfacción de las necesidades fundamentales de los niños pequeños. Se subrayó la importancia de establecer principios guía que promoviera la cooperación internacional. La visión era crear un entorno donde valores como la confianza, el respeto y la no discriminación florecieran en cada rincón. Para lograrlo, se reconoció la necesidad de que los educadores recibieran una formación adecuada y de que las familias se involucraran activamente en la vida escolar. La colaboración de todos los actores de la comunidad educativa es esencial para el desarrollo integral del niño y la mejora de su educación en valores. Dentro de este marco, se destacó la urgencia de fomentar una cultura de paz y la educación emocional desde la infancia. Educar en la cultura de paz desde temprana edad se considera la clave para reducir la violencia y construir un futuro más armonioso. Esto subraya la importancia fundamental de la educación temprana en la formación integral del alumnado.

La relevancia de la educación temprana queda reconocida en el Decreto 196/2022, del 13 de octubre, que regula el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. Este Decreto enfatiza que, la etapa de Educación Infantil es crucial para establecer modelos equitativos que respeten las diferencias y singularidades de cada alumno, asegurando la detección precoz y la atención temprana de sus necesidades específicas de apoyo educativo. Desde la perspectiva educativa, este enfoque implica proporcionar una educación ajustada a las características individuales de cada niño, garantizando la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la equidad y la inclusión educativa. Estos elementos son esenciales para compensar las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales que puedan afectar el desarrollo de los más pequeños. Así, la atención a la diversidad del alumnado desde el inicio de su escolarización se convierte en una prioridad, realizándose en colaboración con las familias y los servicios de salud, sociales, comunitarios y de apoyo al centro educativo.

Además de atender las necesidades educativas especiales y promover la equidad, la educación temprana ofrece una oportunidad invaluable para inculcar una cultura de paz desde los primeros años de vida. Según el decreto, la educación y la estimulación temprana no solo se centran en el desarrollo cognitivo y físico, sino también en la formación de valores fundamentales como la confianza, el respeto, la no discriminación y la empatía. Estos valores, fomentados desde la infancia, son cruciales para desarrollar ciudadanos comprometidos con la convivencia pacífica y la justicia social.

La educación emocional y en valores es una parte esencial del desarrollo integral del alumnado. A través de experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, actividades lúdicas y un ambiente de afecto y confianza, se busca potenciar la autoestima, la integración social y el establecimiento de un apego seguro, todos elementos esenciales para un crecimiento saludable y equilibrado. La siembra cuidadosa de valores de convivencia pacífica, justicia social y respeto a los derechos humanos se debe integrar en cada rincón del currículo y la vida escolar. Todos los actores involucrados en el proceso educativo, desde maestros y administradores hasta padres y estudiantes, tienen un papel crucial en esta misión. La escuela se convierte así en el terreno fértil donde germina la esperanza de generaciones futuras libres de la sombra de la violencia.

La Educación para la Paz no se limita a ser solo una materia más en el plan de estudios, sino que se convierte en un proceso integral que permea todas las áreas del aprendizaje. Este proceso implica no solo transmitir conocimientos, sino también cultivar la habilidad de analizar el mundo desde una perspectiva crítica, alimentada por valores de paz y justicia. Fomentar una cultura de escucha y diálogo es esencial para construir una sociedad más pacífica y justa. La educación juega un papel crucial en este proceso, enseñando a las nuevas generaciones la importancia de la empatía, la tolerancia y la comunicación efectiva. Es un compromiso colectivo construir un mundo donde la paz y la armonía sean la norma, y no la excepción. Esto requiere un esfuerzo continuo y concertado de toda la sociedad para crear un entorno donde se promueva la comprensión mutua, el diálogo constructivo y el respeto por la diversidad.

Un primer paso fundamental para enseñar estos valores es conocer a los estudiantes, sus características y su manera de aprender. Jean Piaget lo expresó claramente al afirmar que "los niños no son seres en miniatura, son seres en construcción". Los niños no son simples copias de los adultos; tienen su propio mundo y su propia forma de comprenderlo. No se puede tratar a un niño como a un adulto; es necesario primero entender sus características, su manera de ver el mundo y su desarrollo. Este conocimiento profundo de los estudiantes permite a los educadores diseñar estrategias pedagógicas que no solo transmitan información, sino que también fomenten un ambiente de respeto y comprensión. Al reconocer y valorar las particularidades de cada niño, la educación se convierte en una herramienta poderosa para construir una sociedad más equitativa y pacífica.

Para enseñar a los niños de manera efectiva, es esencial conocer sus características y entender cómo funciona su desarrollo. Cada etapa de la infancia está marcada por avances específicos en diversas áreas, como la coordinación muscular, el pensamiento, el lenguaje y la memoria, lo que les permite procesar información con mayor eficiencia. Durante la primera infancia, por ejemplo, la capacidad de moverse libremente les facilita explorar su entorno y satisfacer su curiosidad, un aspecto crucial para desarrollar la comprensión espacial y la habilidad para recordar ubicaciones y conceptos físicos. Además, en estos primeros años, las habilidades motoras sirven como un indicador vital del funcionamiento mental, interconectándose con aspectos físicos, socioafectivos y psicológicos.

A medida que los niños crecen, especialmente entre los tres y siete años, que corresponde con la educación infantil, experimentan un notable desarrollo neurológico junto con un aumento en la capacidad pulmonar, muscular y esquelética. Esto permite el perfeccionamiento de habilidades motoras más complejas y la adquisición de hábitos cada vez más autónomos e independientes. También se observa una evolución significativa en el lenguaje, con un notable incremento en el vocabulario y la capacidad de usar palabras, incluso sin conocer plenamente su significado. La internalización del lenguaje les ayuda a integrar los factores que forman su esquema corporal y a controlar el pensamiento que dirige su conducta motriz, facilitando el desarrollo de tareas que requieren autocuidado y autonomía.

Con Froebel (1782-1152), el contraste entre la idea de actividad y sus realizaciones es quizás aún más grande. Por una parte, el ideal rousseauiano de una zambullida espontánea del niño en la libertad, entre las cosas y no entre los libros, en la acción y la manipulación motora y especialmente en el medio de una atmósfera serena, sin coacción ni fealdad; pero, por otra parte, ninguna noción positiva sobre el desarrollo mental mismo. Si bien ha comprendido por intuición la significación funcional del juego y especialmente del ejercicio sensomotor, Froebel cree, en cambio, en una etapa sensorial de la evolución individual: como si la percepción no fuera un producto, ya muy complejo, de la inteligencia práctica y la educación de los sentidos a situar en una activación de toda la inteligencia. Es más: el material preparado por Froebel — las famosas siete series de ejercicios—, aun constituyendo un evidente progreso en el sentido de la actividad, falsea de golpe la noción misma de esta actividad al impedir la creación verdadera y reemplazar la investigación concreta ligada a las necesidades reales de la vida del niño, por un formalismo de trabajo manual. (Piaget, 2019: 83)

Según Piaget, en la etapa preoperacional, que abarca de los dos a los siete años, los niños aprenden a pensar usando símbolos e imágenes mentales. Esta etapa se caracteriza por la representación simbólica a través de la imitación, el lenguaje y el juego, así como por el incremento en las capacidades lingüísticas y la comprensión de conceptos básicos como identidad, espacio y causalidad. Conforme avanzan en edad, los niños logran una mayor competencia en conocimiento, inteligencia y aprendizaje, utilizando símbolos en su pensamiento y acciones, y manejando conceptos como edad, tiempo y espacio con mayor eficiencia.

En la etapa infantil, el niño es una unidad biológica, psíquica y social, dinámica y en continuo desarrollo. Conocer las características evolutivas de los niños es crucial para prestar una atención educativa eficaz. Según el Decreto 196/2022, la Educación Infantil es esencial para establecer modelos equitativos que atiendan a las diferencias y singularidades del alumnado. Esto incluye la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas, garantizando igualdad de oportunidades, no discriminación, equidad e inclusión.

En cuanto a las etapas del desarrollo infantil, se reconocen varias fases fundamentales. La etapa sensoriomotriz y proyectiva (2-3 años) implica la orientación de las actividades hacia el mundo interior, con la comprensión del entorno a través de nuevas habilidades lingüísticas y locomotoras, utilizando la exploración sensorial para identificar objetos. Finalmente, la etapa de la personalidad (3-6 años), una fase centrípeta marcada por el individualismo, consolida la personalidad del niño. Aquí, los niños toman conciencia de su yo personal y buscan la aprobación de los demás, imitando conductas que crean las bases para su futura independencia. El desarrollo cognitivo en los niños se basa en la observación y exploración activa del entorno, con el área de descubrimiento y exploración del entorno en la Educación Infantil fomentando estas habilidades. La observación y exploración son esenciales para el desarrollo de habilidades científicas y sensoriales, y los maestros deben crear un entorno propicio para estas actividades, fomentando la curiosidad y el entusiasmo. A medida que interactúan con su entorno y adquieren experiencias, desarrollan conceptos que les permiten categorizar, organizar y comprender la información de manera más eficiente.

Para Piaget, los niños de 2 a 7 años se encuentran en la que él denominó, etapa preoperacional, en la cual aprende a pensar para usar símbolos e imágenes mentales las cuales en esta etapa son «casi exclusivamente estáticas, con dificultad sistemática para reproducir movimientos y

transformaciones, así como sus relaciones en sí» (Piaget y Inhelder, 2000 p. 77). Piaget, (citado por Hoffman, Paris y Hall, 1996; Ellis, 2005) caracterizó a los niños en esta etapa por la representación simbólica representada por la imitación, el lenguaje y el juego, el incremento en las capacidades lingüísticas, la construcción de ideas estructuradas y la mayor comprensión de las identidades, el espacio y la causalidad, de esta forma, lo cognitivo involucrando los procesos de percibir, aprender, pensar, formar conceptos y solucionar problemas todos vinculados con el procesamiento de información, la elaboración de juicios, la toma de decisiones, la respuesta creativa y la comprensión del mundo el cual maneja a esta edad bastante de acuerdo con la realidad (Feldman, 1996; Méndez et al. 2006; Pulaski, 2008). (Campo, 2011: 97)

Los conceptos son fundamentales para organizar el mundo, y su desarrollo en la infancia es vital. Es crucial conocer los intereses del alumnado para crear estrategias motivadoras que faciliten el aprendizaje. La estrategia didáctica de Centros de Interés propone dinamizar la enseñanza partiendo de los intereses de los estudiantes, requiriendo que los docentes inicien el proceso de enseñanza con un diagnóstico de intereses, preferencias, gustos, necesidades y modos de aprendizaje de los estudiantes. Se precisa, por lo tanto, que los docentes respeten los tiempos de aprendizaje y partan de los intereses de los niños para una enseñanza efectiva, siguiendo estas pautas desde temprana edad para enseñar la cultura de paz. Esta metodología no solo se centra en impartir conocimientos, sino también en fomentar valores y actitudes esenciales para el desarrollo integral de los niños. Los docentes tienen el poder de transformar vidas y de contribuir a un cambio positivo en el mundo, desde el pequeño mundo de sus aulas. Cada interacción y lección impartida son oportunidades para sembrar semillas de empatía, respeto y solidaridad en los niños, al enseñarles a resolver conflictos pacíficamente, respetar las diferencias y colaborar, construyen los cimientos de un futuro mejor.

Dicho en atención a los planteamientos naturalistas que devienen en el origen de la educación temprana en Europa, a través del romanticismo pedagógico de Fröebel, perder el tiempo para ganarlo, desacelerar la educación infantil para, a fuego lento, a través de esas palabras que han sobrevivido al olvido y que viajando de boca a oído, a través de las generaciones, son el testimonio de una tradición posibilitadora para introducir, sin prisas, a las nuevas generaciones, en los cuentos que son capaces de imaginar, en tiempos revueltos, una cultura de paz.

2.3. Los cuentos, la cultura de paz y la educación temprana. Una pedagogía de la escucha para una ética del mestizaje.

La potencia pedagógica del cuento emana de la experiencia comunitaria; nace de los conflictos que amenazan la convivencia y a la vez suponen una oportunidad de aprendizaje para sus miembros. Si la pedagogía resulta del vínculo entre lo político y lo ético; si lo político es el acto que incide en los otros y lo ético la reflexión sobre las consecuencias del acto en los demás, la oralidad como relato de los actos y las consecuencias contiene el esqueleto de la tradición convivencial donde podemos reconocernos en cualquier lugar y tiempo. En sus tramas habitan los dilemas que nos desafían y que, a lo largo de los siglos, no han variado en demasía. Incidimos en el concepto aristotélico de potencia porque el cuento opera como una resina, se adapta al contexto, su morfología puede y viste el traje de cada cultura sin perder sus referentes, es capaz como en el ejemplo de Cenicienta, viajar desde alguna región de China y su pasión por los pies pequeños, acompañar a Marco Polo de vuelta por la ruta de la seda, calzarse en una isla veneciana los zapatos de cristal de Murano, versionarse en manos de Basile, Perrault o de los Hermanos Grimm, hasta arribar a la gran pantalla y tornarse en un clásico de Disney. Pero la historia sigue portando su esencia y al mismo tiempo la ductilidad para trasladar a los oyentes o lectores las preocupaciones de cada época. La potencia pedagógica del cuento vincula lo estético a lo ético para mostrar la política como el compromiso de la ciudadanía por defender lo común frente a lo privado. (Castañeda, Domonell y González, 2022, p.323)

El cuento tiene una gran importancia en la educación infantil, siendo una herramienta clave en este proceso. Es una manifestación artística basada en la palabra, dirigida a satisfacer los intereses y necesidades de las infancias. Según el Decreto 196/2022, de 13 de octubre, que regula el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, es fundamental acercar a los niños a la literatura infantil a través de textos comprensibles y accesibles. Este acercamiento literario debe ser una fuente de disfrute, diversión y juego, además de estimular el deseo de leer y permitir que los alumnos se integren en su entorno cultural y se aproximen a otros contextos más lejanos.

Juan Cervera (1989) describe la literatura infantil no sólo como cuentos, sino como un elemento esencial que cumple múltiples funciones en el desarrollo de los niños. Incorporando elementos folklóricos, enriquece la vida escolar al conectar a los pequeños con la riqueza cultural. Satisface sus necesidades emocionales, generando un gusto duradero por la lectura al crear conexiones emocionales con las historias. La literatura infantil estimula la creatividad

presentando nuevas situaciones y construyendo frases inéditas, fomentando la expresión imaginativa. Además, al devolverle a la palabra el poder de la imagen, contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas, ampliando el vocabulario y mejorando la comunicación verbal. La literatura infantil despierta la imaginación, fortalece la conexión cultural, promueve la lectura y potencia la expresión creativa, destacando la importancia del lenguaje en la comunicación. Como señaló Astrid Lindgren: "La literatura infantil es el tesoro que alimenta la imaginación y enciende el fuego del aprendizaje en los corazones jóvenes". Por otro lado, Cubells (1998) considera que el cuento prepara a los niños para la vida, aportándoles ideas, facilitando la estructuración del pensamiento, educando en la bondad y la generosidad, satisfaciendo el deseo de saber y desarrollando su fantasía e imaginación. Además, Lowenfeld (1961) señala que los cuentos plantean seriamente los problemas y conflictos cognitivos que enfrentan los niños, como el miedo a ser abandonados, la valentía, la lealtad y la lucha entre el bien y el mal. Los niños se implican totalmente en la historia del cuento y viven las emociones y sentimientos como si fueran propios. Atendiendo a lo expuesto, podemos afirmar que el cuento es una herramienta que el maestro puede utilizar para lograr sus objetivos educativos, extrayendo los contenidos deseados y diseñando actividades atractivas y divertidas. Emilia Pardo Bazán (1892) lo resumió perfectamente: "Un niño que lee será un adulto que piensa. Fomentemos el amor por la lectura desde la infancia".

No olvidemos que los abuelos de los cuentos, la tradición oral u oralidad contiene una enorme influencia sobre la literatura infantil y los cuentos clásicos. Los cuentos de la tradición oral tienen una antigüedad que se remonta a los mismos inicios de la humanidad. A través de símbolos y metáforas, estos cuentos nos hablan sobre el mundo y sobre la naturaleza humana.

Así, desde aquellas narraciones, partiendo de la vida en el mundo, los cuentos acompañan al devenir humano, hasta el hoy presente. Los primeros cuentos dan lugar a los mitos, a las leyendas, y a medida que crecen, se tornan en realidades, en nuevos espacios, en esferas de mayor colectividad. ¿En qué punto pues, el cuento pierde presencia y se torna en un género menor? Pensemos que si bien, los libros religiosos son compilaciones de cuentos, que la filosofía es la reflexión sobre los cuentos y que la ciencia es la negación de los cuentos, ¿Cuándo el humano pensó que es más importante progresar que convivir? (González, Castañeda y Hurtado, 2023: 159)

La inmersión en la lectura de estos cuentos es fundamental. Escuchar, leer y comprender los grandes relatos de la Literatura Universal, muchos de los cuales provienen de la tradición oral,

es necesario para aprender el lenguaje, estimular la imaginación, aumentar la sensibilidad, fomentar la escucha y adquirir conocimientos clave sobre literatura. Los cuentos tradicionales y literarios no sólo entretienen, sino que también ofrecen valiosas lecciones de vida. Estos relatos combinan elementos sociales con toques cómicos, lo real con lo fantástico, y lo escatológico con lo sentimental. Nos brindan la oportunidad de disfrutar el acto de recordar y la alegría de compartir esos recuerdos. A lo largo del tiempo, podemos repetir estas historias tantas veces que llega un punto en que no sabemos si recordamos la trama original o solo las palabras con las que la contamos. Como señaló Borges (2003): "Los años pasan y son tantas las veces que he contado la historia, que ya no sé si la recuerdo de veras o si sólo recuerdo las palabras con que la cuento".

Antonio Rodríguez Almodóvar (2018) clasifica los cuentos populares españoles en tres grandes categorías: cuentos maravillosos, cuentos de costumbres rurales y cuentos de animales. Dentro de estas categorías, los cuentos se subdividen en ciclos, tipos y variantes. Los ciclos agrupan cuentos que comparten componentes básicos similares, mientras que cada variante se apoya en sus versiones orales específicas. La clasificación de Almodóvar permite un análisis detallado y sistemático de los cuentos populares, revelando cómo estos relatos reflejan las contradicciones y evoluciones de la sociedad española a lo largo del tiempo. Su trabajo no solo preserva estos relatos, sino que también proporciona una comprensión profunda de su significado y función social. Los cuentos populares, según Almodóvar, no son meras historias para el entretenimiento, sino reflejos complejos de las dinámicas sociales, económicas y culturales que han moldeado la sociedad española. El cuento de tradición oral generalmente se transmite en grupo, a diferencia de la novela, que se lee individualmente y de manera interrumpida. Esta diferencia subraya el carácter comunitario y anónimo del cuento popular. Almodóvar subraya que los grandes cuentos, especialmente los maravillosos, tienen sus orígenes en formas mucho más antiguas y arcaicas. El cuento maravilloso es particularmente complejo y se desarrolla en sociedades agrarias divididas post-Neolíticas. Cuentos como 'Blancanieves' y 'La Bella Durmiente' proceden de formas anteriores más arcaicas, adaptadas posteriormente a ideologías más modernas. Son de gran importancia los cuentos populares en el contexto cultural y social, ya que representan valores y estructuras sociales de épocas pasadas.

La tradición oral es fundamental para conectar con nuestras raíces y recuerda cómo nuestros abuelos solían transmitir historias. Esta forma de narración, compartida en el calor del

hogar, tenía un propósito pedagógico y promovía una conexión profunda. Se sugiere retornar a un enfoque educativo tradicional, donde la escucha activa y la interacción humana predominen sobre el uso de pantallas y tecnologías modernas. Contar la vida cotidiana como cuentos facilita la transmisión de sabiduría y experiencias entre generaciones.

La narrativa infantil ha experimentado una notable evolución, en paralelo con los cambios en la sociedad. Los cuentos tradicionales transmitidos por nuestros abuelos y abuelas no solo han enriquecido nuestras perspectivas, sino que también funcionan como documentos antropológicos que reflejan complejas dinámicas sociales, económicas y culturales que han moldeado la sociedad a lo largo del tiempo. Estos cuentos, de tradición oral, se distinguen de las novelas en varios aspectos significativos. Mientras que la novela se lee de manera individual y muchas veces en períodos interrumpidos, el cuento popular tiende a ser transmitido en grupo, subrayando su carácter comunitario y anónimo. Este modo de transmisión colectiva no sólo preserva la esencia y el mensaje original del cuento, sino que también lo adapta a las circunstancias cambiantes de la sociedad. Los cuentos tradicionales no solo entretienen, sino que también enseñan valores, normas sociales y habilidades prácticas. Han servido como vehículo para la transmisión de conocimientos generacionales y como reflejo de las preocupaciones y aspiraciones de las comunidades que los crearon y los compartieron.

Es cierto que este tipo de cuentos, a pesar de su encanto y valor cultural, pueden contener elementos problemáticos que no deben ser pasados por alto. Como menciona Sandra Sabatés, algunos cuentos clásicos no solo presentan finales felices, sino que también pueden incluir diversas formas de violencia. Estos actos de violencia, aunque a menudo están camuflados bajo el contexto de la narrativa, pueden normalizarse entre los niños si no se manejan adecuadamente. Es importante reconocer que muchos cuentos populares contienen situaciones como violencia física o emocional, discriminación de género, estereotipos negativos o representaciones simplistas de conflictos. Estos elementos pueden influir en la percepción y el comportamiento de los niños si no se abordan de manera crítica y reflexiva.

Estos cuentos tradicionales se trasladan a la gran pantalla convirtiéndose en producciones audiovisuales que están al alcance del alumnado. Aunque es cierto que historias como las de los Hermanos Grimm, donde los personajes enfrentan situaciones extremas como la muerte bailando en zapatos de hierro o el abandono por parte de sus padres, reflejan realidades crueles que, aunque suavizadas con el tiempo, aún contienen gestos de violencia,

algunos cuentos clásicos no solo presentan finales felices, sino que también pueden incluir diversas formas de violencia que pueden normalizarse entre los más pequeños y pequeñas si no se manejan adecuadamente. Por ello los docentes deben reconocer esas acciones y actitudes violentas de las películas, para poder incidir sobre ellas.

Por ejemplo, en el clásico cuento de *Blancanieves*, nos encontramos con la protagonista envenenada por una malvada bruja. Esta narración, aunque enseña a los niños sobre la distinción entre el bien y el mal, también presenta una forma de violencia y conflicto que podría influir en cómo perciben y abordan los problemas en la vida real. De manera similar, en *La Sirenita*, donde la protagonista renuncia a su voz y a su hogar bajo el mar por amor a un príncipe humano. Este acto puede interpretarse como una renuncia a su identidad personal y una manifestación de dependencia emocional. Incluso en narrativas más contemporáneas como "Frozen", podemos ver cómo Elsa, es marginada y discriminada por tener habilidades especiales. Estos relatos modernos, accesibles a través de películas y otros medios, pueden influir en la percepción de niños y niñas sobre cómo gestionar conflictos, a veces normalizando comportamientos como el acoso escolar, la falta de respeto, los insultos o incluso la violencia física como respuestas a los desafíos que enfrentan. En el corazón de la educación temprana yace el poder transformador de los cuentos, especialmente aquellos de tradición oral que han resistido el paso del tiempo. Utilizados como herramientas pedagógicas, los cuentos no solo entretienen, sino que también enseñan a los niños a escuchar activamente y a participar en historias que han perdurado a lo largo de generaciones.

Para aprovechar plenamente el potencial educativo de los cuentos, es crucial seguir una serie de recomendaciones específicas en el entorno educativo. Estas directrices no solo aseguran que los niños se beneficien de la rica tradición oral, sino que también cultivan habilidades fundamentales desde una edad temprana. Hay que tener claro que los cuentos no solo entretienen y educan, sino que también son herramientas poderosas para estimular la imaginación, cultivar habilidades lingüísticas y emocionales, y promover la escucha activa. En el contexto educativo, construir un clima de confianza y afecto es esencial. Cuando los niños y niñas se sienten seguros y valorados, están más dispuestos a participar activamente en actividades como la narración de cuentos, y la escucha.

Es necesario realizar una selección cuidadosa de cuentos que se adapten a la edad y los intereses de los infantes, desde cuentos de fórmula para los más pequeños hasta historias

maravillosas que despierten la curiosidad y la imaginación en los niños, cada selección debe considerar aspectos como la extensión del texto, el vocabulario utilizado y la integración de ilustraciones vibrantes que complementen la narrativa. La narración de cuentos no solo se trata de leer palabras; implica técnicas de expresión oral, gestualidad y uso creativo de la voz para captar y mantener la atención de los niños. La dramatización de cuentos, por ejemplo, no solo hace que la historia cobre vida, sino que también permite a los niños experimentarla de una manera más profunda y personal. Además de la narración y dramatización, las actividades posteriores a la lectura de cuentos enriquecen aún más la experiencia educativa. Desde discusiones sobre los personajes y los eventos hasta actividades de expresión artística como dibujar escenas o crear nuevos finales, estas actividades no solo refuerzan la comprensión de la historia, sino que también desarrollan habilidades críticas y creativas en los niños. Crear una biblioteca en el aula, con una variedad de libros que abarquen diferentes géneros y temas, proporciona a los niños acceso regular a la lectura autónoma y refuerza el vínculo emocional con los libros desde una edad temprana. Esto no solo promueve la alfabetización, sino que también cultiva un ambiente en el que los niños pueden explorar, descubrir y disfrutar del mundo de la literatura de manera independiente.

Una miríada de posibilidades didácticas que emanan de vincular oralidad y cultura de paz, de prodigar una suerte de pedagogía de la escucha como zaguán donde hospedar las diferencias que alimentan el concepto de ciudadanía planetaria o ecológica desde una ética del mestizaje, porque los cuentos son mestizos, a diferencia de los productos manufacturados y comercializados para la infantilización y uniformización, los relatos que provienen de la oralidad y de la tradición, los que preceden a los cuentos clásicos y a la literatura infantil y juvenil, como hemos abordado antes, contienen diferentes niveles de interpretación que giran en torno a conflictos universales que suelen responder en los principios de la cultura de paz, desarrollo sostenible, prevención y resolución de los conflictos de forma no violenta, compromiso con la defensa de los derechos humanos, la inclusión y la diversidad. La oportunidad de conectar la experiencia del alumnado con estructuras narrativas esenciales y universales no solo parece idóneo en la educación temprana sino que permite jugar con las artes manuales y escénicas de cara a establecer un ambiente de enseñanza-aprendizaje lúdico donde el alumnado es protagonista, está en el centro de las narrativas y aprende a conectarse con la literatura y con las culturas desde sus propias palabras y vivencias, se presenta la oportunidad de desarrollar un sentimiento de pertenencia a lo común que podría transformar la mirada hacia

la otredad como amenaza en potencial amistad al favorecer el reconocimiento de lo autobiográfico en las tradiciones más allá de las fronteras, una suerte de cartografía de la solidaridad que introduce al alumnado en el conocimiento de la riqueza que alberga el mundo que solo ha visto a través de las pantallas o mediante el ritual colonizador del turismo.

Oralidad y Pedagogía se tornan en una posibilidad prospectiva del pasado, en otra forma de mirar al otro, como potencia de lo amable. No existe ni siquiera literatura infantil de supermercado que reúna las mínimas condiciones para tan estructural proceso, sólo cabe en lo pedagógico, la buena literatura, la apóloga, la que desnuda de recitadores y acróbatas, responde a la construcción colectiva de los humanos, relacionándose, descubriéndose. Estas historias se van limando, esencializando, alejándose de adornos, hasta quedar poco a poco, tan livianas, que pasan de boca a boca y de lengua a lengua, cruzan los océanos e identifican antípodas, en pequeñas acciones humanas, públicas, no publicitarias (González et. al., 159)

Una pedagogía de la palabra y de la escucha permite, desde la estructura de la oralidad, un diálogo de saberes que rompe con los prejuicios del individualismo neoliberal competitivo, una morfología del hospedaje que acomoda todas las experiencias en lugares comunes y conflictos universales que nos afectan como humanos desde el principio de los tiempos. Suele repetirse que las tramas ya están contenidas en *La Odisea* y en *La Ilíada*, que junto a los textos fundacionales de todas las religiones y los cuentos populares de todas las culturas hayamos repetidos los mismos temores, deseos, ilusiones, conflictos, duelos e incertidumbres y, una miríada de alternativas a la violencia que sustentan una cultura de paz.

De esta manera el cuento, en todas sus formas, es un espacio-tiempo donde acoger la ilustración, las manualidades, la conversación, la interpretación, la reflexión, la actualización, la adaptación, son la conexión entre el yo y el mundo, entre lo nuestro y lo de todos, conformar un espacio-tiempo donde compartir e intercambiar lo que portamos en nuestra experiencia-memoria y conectarlo, como en *Las Mil y una noches*, en un relato común que signifique una historia de historias más allá de la historia. Y lo hace con la posibilidad de establecer otra manera de relacionarnos entre iguales, diferentes, entre especies, en el mundo que nos acoge y que compartimos, otra manera de relacionarnos con las culturas, con las artes, con los saberes, otra manera de aprender participando lo que significa ser ciudadanía planetaria e, incluso imaginar otras maneras de estar en este oasis compartido en algún lugar del universo cuyo nombre nos podemos inventar. Escuchando, narrando, conviviendo, en paz.

3. Érase una vez un aula de en-cuentos. Una pedagogía de la escucha para narrar una cultura de paz

«¡Oh Emir de los Creyentes! Mi historia es tan prodigiosa, que si se escribiese con una aguja en el ángulo interior de un ojo, sería una lección para quien la leyese con respeto.»

(Las mil y una noches)

Si por un momento apagaremos las pantallas y hacemos girar esa bola del mundo y lo detuviéramos más allá del trocito que pisamos, recorriendo con el dedo esos trozos de tierra que flotan sobre esa bola achatada de agua salada, nos sorprendería una franja del color de la mostaza, entre el amarillo y el marrón que va desde la costa subsahariana hasta el mar del Japón, un largo desierto que define la ruta de la seda por el que han viajado los cuentos a lo largo de los siglos, de la mano de Marco Polo nos llegó una historia sobre la belleza de los pies pequeños que en las orejas de un artesano de Murano se vistieron de zapatitos de cristal para llegar a la pluma de Perrault bajo el mote de la Cenicienta. En el corazón de esta ruta que abandona en las playas de Iwo Jima arrullando *La historia de Genji*, que recorre en sus primeras jornadas la larga muralla por la que transitan sintoísmo, confucianismo y budismo en *El Romance de la investidura de los Dioses*, avanza entre una miríada de deidades entre el *Mahabharata* y el *Pachantrata* hasta llegar a la tierra que en persa significa el hogar de los cuentos, Peristan o Pakistán, y sigue avanzando tras las huellas de los camellos, entre el espacio y el tiempo, se detiene en medio de un cuento, siempre en la mitad de una historia, para entrar en otra, en cualquier mercado, plaza, bajo un árbol, en un oasis, en el zaguán de una casa, cuentos que nacieron de la vida y que viven entre orejas y bocas viajando, migrando, cambiando, hospedando, educando, respondiendo entre tantas violencias a esa pregunta de si a pesar de todo, podremos vivir en paz, juntos.

En el corazón de esa larga lengua de calima, en ese levante donde emergió el alfabeto, nuestras culturas, leyendas, mitos y fábulas, se cuenta lo que merece grabarse en una lágrima con un alfiler de tinta, que una mujer fue capaz de detener el mayor feminicidio jamás narrado hasta la época, no con la violencia ni con la fuerza, sino narrando, contando historias, seduciendo con la palabra, educando a través de la palabra para terminar pacificando al hombre y formando al político para que fuese el representante de una comunidad fundada en la cultura

de paz. De esta manera comienzan las *Mil y Una Noches*, con Sherezade, usando la técnica del *cliffhanger* siglos antes de Netflix, para despertar el interés del rey Shahriar y, relato a relato, como se desvelase un origami de cuentos, desplegar una pedagogía oral para enseñar al monarca a escuchar, al hombre a escuchar, de manera que a través de esas palabras que provienen de todas las tradiciones que se encuentran y despiden en esa frontera de color de la miel, inicia un currículo penetrado por valores, conflictos, violencias, filosofías, experiencias, arte y un crisol de sabidurías hiladas por el arte de la narración de modo que significan lo que Platón soñó con *La República*, la educación integral del gobernante de una comunidad en paz.

Nos cuentan que la ruta de la seda llega hasta la isla de la Palma, que aquellas historias como la calima hunden raíces en la tierra que las hospeda y conforman nuestra memoria, son el testamento que funda una escuela para la convivencia entre diferentes, portan una estructura, una morfología que se adapta a las palabras de quienes las escuchan y de quienes las narran, se funden con las experiencias y los contextos mutando, cambiando, están vivas porque son el legado de las vidas que las testimoniaron y la lección de las vidas que las aprenden.

Este proyecto de innovación imagina, al modo deweiniano, el aula como una representación de la comunidad destino, es una propuesta cuya estrategia consiste en desacelerar la educación, comprender la misma como una interrupción a las prisas del conejo de Alicia, entender el aula, metafóricamente, como un lugar tiempo de en-cuentos, de encuentros donde una pedagogía de la escucha propicia al alumnado un espacio y un tiempo para narrar y escuchar con la paciencia y la libertad que disfrutaban las palabras, un espacio y un tiempo para vincular la tradición y la experiencia, para hilar los mimbres de pertenencia a la comunidad, como una introducción a la naturaleza política de la educación que cultive los valores que precisa el concepto de ciudadanía y que se proyectan en las narrativas de una cultura de paz. Entre las voces de los ayeres y los tonos de las infancias es posible, en una suerte de hermenéutica de la oralidad, traducir las tramas que, como la ruta de la seda, dan continuidad al viaje que la humanidad, por la historia, recorre hacia lo civilizado porque, a pesar de lo avanzado, los peligros y amenazas de las violencias siguen al acecho, presentes, en unas mil y una noches que no terminan.

La moraleja o la enseñanza moral del cuento es el corazón del proceso. Los medios se tornan en el artificio pasional de la historia, pero es la propia experiencia colectiva la que los convierte en tradición posibilitadora; es la ambición sin duda, la que los carcome en dogmas. Sin embargo

la enseñanza moral del cuento no se haya en forma de verdades de fe, sino en la potencia de lo que podría pasarle a cualquiera, la traslación de la pregunta al otro sobre sus sufrimientos, la de comprender que las distancias y la cultura no han logrado borrar las huellas de especie biológica, de pertenencia a la comunidad. (González et. al., 2023: 154-155)

3.1. Objetivos: Experiencia y tradición oral para crear una obra de arte que narre la cultura de paz.

El objetivo general de este proyecto de innovación para la escuela pública, cuya estrategia, el cuento, contiene universal acceso y hospeda todas las voces, que se comprenden como una epistemología de la resistencia, como el campo de refugio para las invisibles, silenciadas, exiliadas, vencidas y sometidas, las olvidadas, tienen que ver con introducir al alumnado en el uso de la palabra como huésped de tramas provisionales, migrantes, que a pesar de los cambios portan conflictos universales que les permiten reflexionar sobre lo que les pasa y lo que pasa en el mundo, en contra de la profecía borgiana, para abordar el siempre desafío no conquistado de la paz, responder en cada tiempo y espacio a la pregunta de Morín sobre si podremos vivir juntos en lo que Sagan denominó, la pequeña canica azul que flotando en el medio del éter, nos condena a compartir nuestras existencias.

Con la estructura narrativa de *Las Mil y una noches* como cartografía pedagógica de la oralidad y con la vitalidad que exige educar en la cultura de paz en tiempos revueltos, el objetivo general se podría formular de la siguiente manera. Que el alumnado, a través de la oralidad, se introduzca en los valores que precisa una cultura de paz, transformando el aula en un lugar y tiempo de encuentros.

Para arribar en un destino que podría significar un oasis en medio del desierto, provisional, transitorio, punto de llegada y de partida a otras aventuras o proyectos, diseñamos, partiendo de la estructura de los cuentos, planteamiento, nudo y desenlace, tres fases nómadas que parten de lo autobiográfico del alumnado, de como ficcionar y tornar lo que sucede en un día en un relato que, volviendo a los cliffhanger de *Las Mil y una noches*, tejan un tapiz que ofrezca los conflictos que afectan y preocupan al alumnado en común y que permitan integrar los principios de una cultura de paz para la resolución de los mismos. El segundo paso, como la calima, llevará esas historias a viajar por las ondas e, integrando elementos pedagógicos de las artes escénicas, construir ficciones sonoras que maridan los relatos tradicionales con lo

autobiográfico, persiguiendo la construcción de nuevas narrativas que actualicen y contextualicen lo heredado como patrimonio cultural. Y para arribar y legar, transformar el aula con la creación de libros pop-up que contengan junto a un código QR los cuentos, conformando un decorado que invite al alumnado que está y el que vendrá, a entender el aula como un espacio de escucha, un espacio compartido, un tiempo que interrumpe la dinámica vertiginosa del mundo e invita al alumnado a experimentar con sus narraciones dentro de las otras narraciones, es decir, a iniciarse en el significado de la ciudadanía y de su deber de participar en aquello que es común a su comunidad.

- Que el alumnado elabore un relato oral colectivo en torno a un conflicto común a partir de sus narraciones autobiográficas de lo que les sucede en lo cotidiano.
- Que el alumnado transforme y enriquezca el relato colectivo mediante técnicas escénicas para la creación de una ficción sonora que aborde la resolución de conflictos cotidianos desde los principios de una cultura de paz.
- Que el alumnado diseñe, aplicando técnicas de artes plásticas, un libro pop-up que acompañe una ficción sonora sobre la resolución de conflictos cotidianos mediante la aplicación de los principios de una cultura de paz.

3.2. Estrategia: Las mil y una noches en tres dimensiones.

Si observamos al alumnado en su tiempo libre, en el patio de la escuela, en sus pequeños círculos, cuando no corren tras una pelota o no caen hipnotizados por alguna pantalla, conversan, si pudiéramos poner el oído cerca y cerrar los ojos, lo escuchado no sería diferente a lo que sucedían en los mercados o en los oasis que hospedaban a las caravanas que cruzaban el desierto atravesando las rutas de nuestra historia.

Lo hacen de forma natural, con sus palabras, narrando lo que les pasa sin necesidad del Power Point ni de un papel con anotaciones entre las manos, gesticulan, ponen voces, aplican de forma inconsciente técnicas de la oralidad que nos legaron nuestros ancestros, son capaces de subrayar los momentos álgidos de sus experiencias y detenerse ante los eventos que son significativos para los demás y, se escuchan, se interrumpen, ríen o preguntan, portan los mimbres del ritual de la oralidad de forma lúdica y espontánea, ya saben hacer lo que vamos a hacer, solo precisamos de su complicidad para que tomen conciencia de aquello que hacen a diario, que las tramas que habitan sus memorias se conecte con las otras memorias y puedan

contemplar el tapiz que forman las pequeñas historias vitales, es decir, la comunidad como un tapiz hilado a muchísimas manos.

Somos conscientes de las amenazas que supone la extensión de las nuevas tecnologías en la educación de las nuevas generaciones, también sospechamos las oportunidades que ofrecen, ni neoludismo ni tautología, somos seres tecnológicos, bípedos y con las extremidades superiores liberadas, incorporando manos prensiles dispuestas a manipular el entorno, también sospechamos que somos seres de ficciones, portadores del único lenguaje capaz de hablar de lo que no existe, ambas cualidades nos identifican como narradores y creadores naturales, poner ambas condiciones al servicio de la educación nos invita a imaginar al alumnado jugando con las historias ajenas y propias, enlazándolas conversándolas, escuchándolas y narrándolas, disolviendo el tiempo en un juego, para crear y narrar al mismo tiempo, una obra de arte que contenga los ingredientes del currículo y que propicie un ambiente o clima de confianza y respeto, idóneo para introducirlos en un cuento que comenzó cuando bajamos de los árboles y que se titula la búsqueda de la cultura de paz.

El alumnado y, en esto estriba la estrategia de seducción para favorecer la participación del mismo, es narrador y protagonista de la narración, lo autobiográfico no solo le dota de la seguridad de dominar los contenidos sino la motivación de sentirse parte significativa de su proceso de enseñanza-aprendizaje, aumenta la autoestima el saberse escuchado por sus iguales y que parte de la trama, ir descubriendo, es común que, los conflictos que le afectan les afectan, que aportando lo que en apariencia es suyo, puede construir con los demás algo que los vincule, que les permita comprender el mundo que les rodea y aprender a tomar decisiones que afectan a los demás siendo capaz de ponerse en el lugar del otro, transitar del potencial enemigo al potencial amigo sintiéndose en el aula, protegido, cuidado, escuchado.

Además, como público de las plataformas de entretenimiento, han adquirido las estructuras narrativas que provienen de las Mil y una noches, disfrutan sobremanera creando manualidades, son nativos tecnológicos y les vamos a ofrecer los rudimentos de la tecnología desde lo primario, la metáfora de nuestra estrategia es llevar la esencia de sus experiencias a la morfología de las Mil y una noches para que construyan un relato en tres dimensiones, aplicando técnicas de los libros-álbum pop-up y de las ficciones sonoras, integrando artes plásticas y escénicas como escenario para hospedar los principios de la cultura de paz al servicio dialógico y conversacional de la resolución de los conflictos que los afectan y

convocan, vinculando sus experiencias y sus preocupaciones con las que habitan las tramas de los cuentos clásicos que conocen por haberlos escuchado o visto. No necesitan leer ni escribir, no ahora, basta con lo que ya saben para jugar con las palabras de manera que leer y escribir les resulte necesario, importante, útil, misterioso, una próxima parada en su viaje hacia lo comunitario. Introducirles en las culturas y en las artes para desde lo estético llegar a lo ético, al corazón de la ciudadanía como constructo de derechos y deberes necesarios para la convivencia en paz.

3.3. Metodología: Antropología oral en lo cotidiano y comunitario.

Si hablamos de la estrategia, ahora nos centramos en la táctica, participativa, basada en los planteamientos de la investigación-acción participación, situando al profesorado en una posición *etic* y *emic*, en torno a los fenómenos culturales que se van a desarrollar en el aula. Partir de sus narrativas cotidianas autobiográficas, como si de una investigación situada se tratase para conversar sobre los conflictos que habitan las mismas, identificarlos, conectarlos, contextualizarlos y abordar, desde la introducción de los principios de la cultura de paz, maneras de actuar que no impliquen ningún tipo de violencia y que ofrezcan alternativas convivenciales. La palabra es la tecnología que usar por su universalidad y por el dominio que hacen de ella, el requisito, la escucha respetuosa, es necesario insistir en la custodia por parte del profesorado, como mediador-antropólogo, de un espacio-tiempo donde el alumnado se pueda expresar sin ser juzgado, que el silencio sea la red de seguridad para vencer la vergüenza que proviene de la estigmatización de los errores. Jugamos desde el concepto del *casi* es una historia, del *casi* la hemos narrado bien, del *casi* procesual idóneo para lo educativo.

Y de la palabra como tecnología a sus aplicaciones, la palabra no dicha pero vista, la que proviene de las artes plásticas y que nos cuenta a los ojos, también de la radio, de los sonidos, de los efectos sonoros, unir lo visual y lo auditivo para la creación de un libro que no precise saber leer o escribir para poder ser leído y escrito y, como comunidad, como tapiz en el que se anudan todos los hilos que provienen de sus experiencias cotidianas. Siguiendo el legado de Ferrer i Guardia, siendo depósito de las tradiciones, actualizándolas, contextualizándolas, las transforman en legado para las próximas generaciones, sienten la emoción y la responsabilidad de construir algo que el alumnado de cursos posteriores utilizará para aprender, se trata de conectarlos con lo transgeneracional para comprometerlos como

nexos entre el pasado y el futuro. De esta manera, el planteamiento son sus autobiografías, la identificación de los conflictos contenidos en las mismas, el conocimiento de los principios de una cultura de paz y la creación de alternativas en base a estos, el nudo la transformación del relato sobre lo que sucede en un día en una ficción sonora y el desenlace el hospedaje de esta ficción sonora en un libro pop-up que decorará la clase en un rincón que podríamos denominar de en-cuentos.

3.3.1. Fase 1 o Planteamiento: Lo que sucede en un día

Los griegos llamaron ayuntamiento al espacio entre sus hogares, un descampado donde conversar más allá de las cuestiones privadas, sobre los asuntos comunes, públicos. Siendo seres de ficciones, de palabras, vamos a crear ese espacio donde compartir en la misma aula, iniciando cada sesión de esta primera fase conformando un círculo que simboliza geométricamente lo común, estando el centro a la misma distancia de cada punto por el que transita la circunferencia.

Los estudios evolutivos a lo largo de los últimos años, desde Piaget, pasando por Vygotsky hasta Bandura y Bruner nos muestran, en paralelo a los estudios sobre la oralidad y los cuentos de Propp, Rodari, Rodríguez Abad, Almodóvar, Menéndez Pidal, Ángela Carter, George Jean, Carmen Bravo-Villasante o Bettina Hürlimann, que coinciden las estructuras narrativas orales clásicas con los guiones narrativos infantiles sobre lo cotidiano, la acción o las acciones que motorizan la trama son narradas entre la primera y la tercera persona, como si de un movimiento de cámara se tratase, avanzando por un eje cartesiano espacio-temporal. Es sencillo comparar o categorizar elementos contenidos en la morfología del cuento de Vladimir Propp con los guiones autobiográficos en las primeras edades, lo cual favorece la posibilidad de establecer categorías y analogías con los relatos orales tradicionales y con los cuentos clásicos, también establecer criterios de evaluación o seleccionar conceptos o principios, como la prevención de conflictos, el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la inclusión y la diversidad, propios de una cultura de paz, de manera que tiendan puentes entre lo que experimenta y siente el alumnado en lo cotidiano, lo que hemos heredado como humanidad y lo que consideramos fundamental para la convivencia democrática.

La necesidad de expresar nuestro sufrimiento interior al otro nos mueve a romper el silencio, y poner el corazón en la boca, rebasar la profunda distancia con el otro, ampliando en definitiva, nuestro campo de experiencia en el mundo; descubriendo en la historia, el espíritu y lo soñado,

como parte irrenunciable de nuestra esfera vital. Las primeras palabras llevan con el viento las primeras decepciones del ser humano, producto de la reflexión de su experiencia en el mundo. Esas primeras palabras, nada gratuitas, son enseñanza, son cuentos, son aliento. Esas palabras ajenas al abuso, esas historias sin autor, aunaban el sentido más profundo de la pedagogía; la necesidad del otro diferente a nosotros como requisito imprescindible para la felicidad. (González, Castañeda y Hurtado, 2023: 158)

En círculo y con el precepto de escuchar sin juzgar, vamos a introducir un elemento a modo de *MacGuffin* que favorezca la atención y la comprensión del relato, mientras un voluntario voluntaria va a narrar lo que pasa en un día, los demás habrán de dibujar lo que les sugiera la historia, aquella escena o acción, situación o circunstancia que le conmueva, con la que se sienta identificado, sin palabras, sin letras, solo imágenes que emanan de la historia escuchada. Estamos trabajando la autoestima, el autoconcepto y las habilidades comunicativas al mismo tiempo que la escucha activa y la expresión artística en un ambiente de silencio, sin prisas, interrumpiendo la sobreestimulación de las pantallas. No conviene saturar si pretendemos desacelerar, con un relato al día es suficiente, preferimos trabajar con algo pequeño y hacerlo brillar pedagógicamente que rutinizar lo que es valioso por escaso. Sobre esa historia, el profesorado a través de preguntas, nunca valoraciones, va a guiar al modo socrático de la mayéutica, al alumnado hacia la identificación de los conflictos que habitan la historia, los tipos de violencia que puedan aparecer, qué cuentos conocen, clásicos o escuchados en la voz de sus mayores que tengan similitudes y, en torno al conflicto, como lo solucionan sin violencia.

Al mismo tiempo que estamos estableciendo una estrategia de observación participante y de entrevista semiestructurada, evaluando no solo el grado de participación sino las respuestas del alumnado, vamos configurando un cuentograma que relaciona lo autobiográfico con la tradición oral y los cuentos clásicos, con conflictos, violencias y soluciones propias de una cultura de paz.

Cuando todo el alumnado ha narrado su lo que pasa en un día y disponemos del cuentograma completo, se trata, como si de un puzzle se tratase, de ordenar las piezas por colores, formas, categorizarlas por frecuencia, interés, originalidad, pertinencia y coherencia, un lo que pasa en un día donde todo el alumnado se encuentre incluido, algo tan sencillo como distribuir una franja horaria a cada alumno o alumna donde sucedan situaciones de interés o relevancia, sobre todo en torno a conflictos no resueltos, interrumpidos, como en las mil y una noches, por la siguiente franja horaria, quedando todos los relatos autobiográficos como un

cuento dentro de otro cuento y así, como las muñecas rusas, dejando espacio para que el oyente participe, como en aquellas colecciones de elige tu propia aventura.

Una vez tenemos organizada y secuenciada la trama de lo que sucede en un día, entre el alumnado, se puede representar en cadena, cada uno de ellos y ellas narrando su franja horaria, utilizando recursos de los cuentos clásicos o de la narración oral, mientras los demás escenifican lo que pasa alrededor, el paisaje, el contexto, los otros personajes, animales, el mobiliario, los sonidos del ambiente, de manera que se refuerzan colectivamente y dan un paso previo escénico a lo que será la construcción del libro pop-up que desarrollaran en la tercera fase.

Este cuento final contiene conflictos personales que resultan comunes, que se vinculan con la tradición oral y los cuentos clásicos y que sirve para conversar y reflexionar, en un proceso creativo y colectivo sobre cómo solucionar lo que les preocupa, inquieta, afecta, aplicando estrategias propias de la cultura de paz, introduciéndolos en sus principios dentro de un contexto que conocen de cerca, su propia vida.

3.3.2. Fase 2 o Nudo: Ficciones sonoras para que interpretes tu propio cuento de paz

Los cuentogramas no solo nos ayudan a organizar y secuenciar los eventos del día, sino que también fomentan la inclusión, la reflexión y la creatividad, permitiendo comprender y resolver situaciones cotidianas de manera colectiva. Al estructurarlos tal y como en *Las mil y una noches*, el alumnado se mantiene atento a la historia, pensando en el posible final y desarrollando su capacidad creativa.

Siguiendo los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, es fundamental utilizar recursos kinestésicos, visuales y auditivos para mejorar tanto la comprensión como la creatividad de manera inclusiva y adaptada al alumnado. Con esto en mente, transformaremos el aula llevando la radio del colegio, donde las historias serán narradas a través de ficciones sonoras, basándonos en la experiencia welliesiana de *La Guerra de dos Mundos*, estas narraciones se enriquecen con sonidos creados por los propios estudiantes, apoyados también con recursos externos como latas, instrumentos musicales y un sin fin de elementos que ellos consideren apropiados, es necesario que el alumnado al contar estas historias inspiradas en cuentos tradicionales, añadan una capa extra de emoción, mostrando claramente sentimientos como la ira y la tristeza en el momento adecuado. Este enfoque no solo ayuda a trabajar las

emociones, sino que también fomenta la conciencia emocional en los alumnos, permitiéndoles explorar y expresar sentimientos como la ira, la frustración y el miedo. Durante la narración, el alumnado se detendrá en el momento del conflicto, tal como se refiere en el cuentograma, sin revelar la resolución. Esta técnica crea una atmósfera de expectación y curiosidad en el resto del alumnado del colegio, incentivando a todos a pensar en posibles desenlaces y a involucrarse activamente en la historia.

El alumnado, de esta manera, se convierte en el protagonista de una historia única, cuya narración se transmite a través de la radio del colegio. Todo el colegio, tanto en las aulas como en sus casas, escuchará atentos estas historias. Sin embargo, esta no es una historia común, ya que todos están llamados a participar activamente. Al llegar al conflicto, los jóvenes narradores dejan la historia en suspenso, creando un clima de expectación. Entonces, se lanza un reto al resto de las clases: dejar volar su imaginación y continuar la narración. Para fomentar esta participación, utilizamos una metodología que propicie un diálogo entre tradición y modernidad, recreando las redes sociales de manera analógica para acercarlas a la realidad y resaltar sus aspectos positivos. Así, se ponen en marcha cuatro perspectivas distintas para recoger las ideas de los estudiantes.

La primera perspectiva consiste en un buzón de correo a la entrada del colegio, que simula un correo electrónico analógico. Aquí, el alumnado puede depositar sus propuestas sobre cómo continuar la historia, imaginar un final feliz o usar los principios de la cultura de paz para resolver los conflictos. Para inspirar sus ideas, se colocan carteles y dibujos por todo el colegio con temas clave de la cultura de paz: prevención de conflictos, desarrollo sostenible, derechos humanos, inclusión y diversidad. Con esta información, el estudiantado crea sus finales o soluciones y las depositan en el buzón.

La segunda perspectiva se inspira en Twitter. Un tablón en el pasillo del colegio y bloques de *Post-it* estarán disponibles para el alumnado. Siguiendo el límite de caracteres de Twitter, deben escribir con 60 palabras, una experiencia similar que hayan vivido y cómo la resolvieron, siempre promoviendo la cultura de paz y la no violencia.

Las dos últimas perspectivas fomentan la expresión plástica. En una de ellas, los y las estudiantes tienen la oportunidad de crear una pintura, dibujo, collage u otra forma de arte que represente una escena de la historia que han escuchado o un posible final para resolver el conflicto. Estas obras se exponen en los tabloneros fuera de las aulas, creando un "feed de

Instagram" para cada curso, con las obras presentadas como si fueran publicaciones con fotos. La última perspectiva consiste en la creación de soluciones para los conflictos a través de pop art, hechos en la clase de plástica. El alumnado podrá ver en tres dimensiones estas pequeñas historias con finales felices que promueven la cultura de paz. A cada pop art se le añadirá una pequeña historia explicativa, y se expondrán en el salón de actos, simulando una entrada de blog. Así, creamos un mini museo accesible para todo el alumnado.

Todas las propuestas que provienen de la interacción del alumnado con la ficción sonora incompleta, vertebradas por los fundamentos de la cultura de paz y con la resolución de conflictos no violenta, son los ingredientes que faltan para ampliar y completar *Lo que sucede en un día* con la estructura de capítulos de seriales radiofónicos. Toca, apoyados en el cuentograma y con el asesoramiento del profesorado, categorizar las propuestas según den respuesta al conflicto de cada capítulo o franja horaria, también en base a la modalidad artística, de esta manera, entramos en un siguiente juego creativo-narrativo dónde, el alumnado, en equipos de trabajo, va a completar cada franja horaria o cuento interrumpido con las propuestas de sus compañeros y compañeras de centro que, deben significar alternativas que sirvan de modelo o ejemplo de solución de conflictos no violentos y comunitarios.

La estructura modular o capsular, emanada de la morfología de tapiz de las compilaciones de cuentos orientales, nos permite añadir, quitar, cambiar, como si de un juego de lego se tratase, de manera que los materiales narrativos que integran lo autobiográfico, la oralidad tradicional, los cuentos clásicos, los fundamentos de la cultura de paz, pueden ser reutilizados en cursos posteriores, pueden dividirse en cuentos que ofrezcan conflictos concretos y alternativas definidas o incluso, al modo en que lo plantea Javier Sáez Castán, servir para mezclar e inventar otras historias. Como en el ajedrez, aunque las casillas sean limitadas, las posibilidades resultan infinitas.

Una vez el alumnado ha logrado conectar y dar coherencia a todas las narraciones que componen *Lo que sucede en un día*, se procede a tornar en ficciones sonoras las partes que faltaban, lo que venía a continuación del conflicto o, refiriéndonos a la morfología del relato breve, al nudo, es decir, los desenlaces. Todas las grabaciones, bien organizadas, numeradas y almacenadas de manera que puedan ser enlazadas, irán referidas por un código QR, lo que nos permitirá, en la tercera fase, llevar nuestras mil y una noches o *lo que sucede en un día*, desde

la realidad aumentada, a las tres dimensiones en lo que será, el primer objeto mágico para una cultura de paz que transformará el aula en un lugar de en-cuentos.

La evaluación procesual, propia de una investigación situada, se centra en comprobar preguntando, observando, escuchando, dialogando, en la comprensión y aplicación que muestra el alumnado sobre los conceptos básicos que fundamentan la cultura de paz y su conexión con lo cotidiano, de esta manera el profesorado puede en cualquier momento del proceso interrumpir, recordar, remarcar, aclarar. A través de la observación participante se detectan dificultades en relación con la comunicación, la comprensión, la dicción, la confianza, el autoconcepto, de manera que el profesorado dispone de información continua sobre el alumnado mientras éste asimila los conceptos enriquecidos por las artes plásticas, escénicas y narrativas.

3.3.3. Fase 3 o Desenlace: La pequeña Alejandría

Dos memorias conversan con el eco de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, la voz de Hipatia y la de Sherezade, ambas simbolizan la búsqueda de la verdad entre las sombras de la superstición y el valor del bien común como motor de la política, entre la biblioteca de Alejandría y Las mil y una noches se cierne la amenaza de los totalitarismos y su miríada de violencias, también se intuye una pedagogía de las palabras que se escuchan que podría hospedar a ambas en el aula. El aula será nuestra nueva biblioteca de Alejandría y Las mil y una noches, en tres dimensiones, una obra de arte pop-up que albergará todo lo que sucede en un día con sus alternativas basadas en la cultura de paz y otros elementos que, a modo de huevos de pascua, aumentarán su complejidad e interactividad.

Para abordar el tercer objetivo específico de este proyecto de innovación que recordamos, consiste en que el alumnado diseñe, aplicando técnicas de artes plásticas, un libro pop-up que acompañe una ficción sonora sobre la resolución de conflictos cotidianos mediante la aplicación de los principios de una cultura de paz, como si de una receta de cocina, es conveniente enumerar los ingredientes que van a conformar la obra destino de esta fase, la primera de nuestra pequeña Alejandría. Tenemos, recordando la primera fase o planteamiento, una narrativa al estilo las mil y una noches que recorre lo que sucede durante un día entero y un cuentograma que categoriza los conflictos de cada relato autobiográfico del alumnado y lo vincula con narrativas clásicas. Por otro lado, y ya dentro de la segunda fase, en píldoras locutadas, al modo de una ficción sonora, disponemos de los audios de todos los relatos de la

primera fase y de todas las soluciones alternativas con las que participó el resto del alumnado del colegio, además de dibujos y manualidades inspirados en las diferentes tramas que se entrelazan al modo de Las mil y una noches. Todos estos ingredientes caben en un libro en tres dimensiones, basándonos en la estética y en la lógica de los pop-up, vamos a elaborar un libro que nos recuerde a aquellos de elige tu propia aventura y que sirva como objeto pedagógico para trabajar los principios de la cultura de paz desde un cuento de muchos cuentos donde podemos tomar decisiones que alteren el destino de sus personajes.

La misma estructura que una buena novela de misterio o la anatomía de un puzle o de un reloj, precisamos organizar al alumnado para que diseñe un plano en dos dimensiones de la narrativa con todas sus alternativas, algo así como lo que imaginó Cortázar en Rayuela, de manera que en función del orden en el que se escuchen los audios ficcionados, el sentido de la trama varíe y permita un espacio diferente para reflexionar sobre los conflictos que nos afectan en lo cotidiano y las maneras que imaginamos para afrontarlos.

Una vez hemos elaborado, revisado, acordado y ajustado el plano narrativo o guion arbóreo, situamos los bocetos y manualidades que mejor representen o sean sugerentes con el contenido de cada audio, para que sirvan de inspiración a los mismos y nos ayuden a seleccionar aquellas propuestas que mejor se ajusten o posean valor estético capaz de sugerir lo que se va a escuchar. Existe una tendencia cuando se construye un libro-álbum que nos interesa en este momento del proyecto, entre la imagen y las palabras debe existir un diálogo, no se trata de que la imagen represente lo que dicen las palabras o que las palabras narren lo que se ha dibujado, al contrario, para ampliar el imaginario y potenciar el disfrute, el juego, es interesante que lo dibujado cuente lo que no dice la palabra y al revés.

No nos hemos olvidado de la implementación pedagógica de las nuevas tecnologías, si bien el libro-álbum pop up lo es, queremos dar cabida a los teléfonos móviles e involucrarlos en este proyecto de manera que el alumnado descubra que, con imaginación, ofrecen oportunidades que debemos probar y experimentar. Una vez que el alumnado ha diseñado cada página en tres dimensiones, al modo pop up, en base a una serie de fragmentos ficcionados, incorporamos en su estructura, como huevos de pascua escondidos, pequeños códigos QR que al capturar con los dispositivos tecnológicos, nos permitirán escuchar el fragmento de la ficción sonora al que corresponde. Y aquí el elemento Rayuela interactivo, al finalizar el audio introduciremos una pregunta basada en los principios de la cultura de paz, que favorezca el

pensar sobre el conflicto que ha quedado sin resolver y, en función de la opción que elija el oyente, se le darán tres o cuatro posibilidades numeradas a las que podrá saltar pasando las páginas del libro, hacia delante o hacia detrás. Números que proviene de nuestro mapa narrativo de estructura arbórea y que posibilita que lo que sucedía en un día, lineal y personal con lo que iniciamos este proyecto, sea ahora interactivo y comunitario.

Las posibilidades de este primer libro-álbum pop up que significa llevar Las mil y una noches a las tres dimensiones, es la primera piedra de nuestra pequeña Alejandría, una por curso y no aisladas, sirviendo de material pedagógico para las próximas generaciones, permitiendo, además, que los siguientes libros también estén conectados con los anteriores, creando físicamente lo que virtualmente no vemos tras las pantallas, en el interior de la hiperrealidad.

Lo que comenzó desde las palabras del alumnado, de sus experiencias, en un largo viaje narrativo, termina escondido en un objeto que alberga una miríada de posibilidades y de significados que reflejan la complejidad que significa el desafío de imaginar una cultura de paz en un mundo donde prevalecen las violencias en todas sus expresiones. Un viaje desde la tecnología de la palabra y que siguió por la radio para terminar en nuestros dispositivos de última generación, que contiene la esencia de los cuentos mezclada con los juegos de rol y que, sobre todo, es un objeto pre-texto para generar conversación, debate, sobre cómo analizar los conflictos, si es posible prevenirlos o de qué manera podemos resolverlos de forma no violenta y comunitaria. Y lo proponemos sin que tengan que saber leer ni escribir con la intención de que sientan la necesidad de aprender a leer y escribir para disfrutar de lo que esconden esos objetos misteriosos que habitan abandonados las bibliotecas y para sentir la libertad que se siente cuando uno es capaz de escribir lo que piensa con sus propias palabras.

La evaluación de este trabajo, al igual que todos los proyectos de educación infantil, será global y continua. Esto significa que se tomará en cuenta las condiciones iniciales de cada niño, sus características individuales y su ritmo de aprendizaje. El enfoque evaluativo se basará en la heteroevaluación, donde los docentes evaluarán el progreso y desempeño de los estudiantes de manera integral y objetiva, proporcionando así una visión completa de su desarrollo. En esta evaluación se considerará el interés mostrado por los niños en la actividad, su participación, su predisposición hacia las tareas propuestas, la capacidad de organizar e identificar la historia,

El tutor o tutora del aula será responsable de realizar dicha evaluación, pero contará con la colaboración del equipo docente que trabaja con el alumnado. Este proceso evaluativo se llevará a cabo mediante la observación directa y sistemática de los estudiantes en el aula y durante las actividades. Los docentes registran sus observaciones y comentarios en un anecdotario, asegurando que cada detalle relevante del desarrollo de los niños quede documentado. Sumamos a las anotaciones lo contenido en el cuentograma y en el mapa narrativo que, no solo sirven de guía al alumnado durante el proceso sino al profesorado para reflexionar durante y de cara a cursos venideros. Este método permitirá un seguimiento detallado y personalizado, garantizando que se reconozcan y valoren los avances y logros individuales de cada niño, así como las áreas que requieren más atención y apoyo.

4. Desenlace: Los cuentos como epistemologías de la resistencia para introducir políticas del reconocimiento en la educación temprana

Tras tres años como maestra, después de haber tocado las cabecitas y corazones de cientos de estudiantes, una preocupación constante ha acompañado mis días: era notable la falta de comprensión y comunicación entre el alumnado. En cada aula que he tenido el privilegio de dirigir, he visto cómo las diferencias, en lugar de enriquecer el ambiente, muchas veces se convertían en fuentes de conflictos.

Nuestra clase actual, con su diversidad, es un mosaico de culturas, lenguas y costumbres. Cada niño y niña trae consigo una historia única, llena de matices y colores, que debería hacer brillar el aula. Sin embargo, lo que debería haber sido una fuente de riqueza y aprendizaje, se había convertido en un desafío constante. Las palabras, esas poderosas herramientas para construir puentes, eran reemplazadas por empujones y peleas.

Observando día tras día la falta de comprensión y comunicación entre mis alumnos y alumnas, no podía evitar sentir una profunda tristeza. Recordaba mi propia infancia, marcada por la incomprensión y la búsqueda constante de paz. En aquellos tiempos, la educación para la paz y la educación emocional eran conceptos apenas mencionados, y la empatía no se fomentaba. Los conflictos se resolvían superficialmente, sin abordar las emociones subyacentes. Por ello los docentes, creímos conveniente encontrar una manera de ayudar a

nuestro alumnado a ver la belleza en sus diferencias y a usar las palabras para resolver sus problemas. Además, no podíamos ignorar el impacto negativo que las redes sociales estaban teniendo en sus comportamientos. Desde muy temprana edad, los niños y niñas están expuestos a contenidos violentos y noticias de un mundo en constante conflicto. La sobrecarga de información y los malos ejemplos fomentan la falta de comunicación y de escucha, poniendo solución a todo malestar con la agresión.

A través de actividades innovadoras, construimos el camino hacia un aula donde la comunicación, la empatía y la creatividad florecen, un entorno, donde los estudiantes no solo escuchan historias, sino que se convierten en narradores activos, inmersos en un mundo de cuentogramas y ficciones sonoras, donde se fomenta la participación de todo el colegio creando así una pequeña comunidad.

Cada actividad está diseñada para no solo enseñar contenido académico, sino también para cultivar habilidades emocionales y sociales fundamentales. A través de estos enfoques, los estudiantes aprenden a comunicarse con mayor efectividad, a entender y compartir los sentimientos de los demás, y a pensar creativamente para resolver problemas. Este ambiente inclusivo y reflexivo no solo mejora la dinámica de grupo, sino que también fortalece las relaciones interpersonales entre el alumnado, ayudándoles a construir un sentido de comunidad y a valorar las diferencias que cada uno aporta.

Para los docentes, este enfoque innovador proporciona una visión más profunda del desarrollo emocional de cada estudiante. Nos permite observar cómo cada uno interactúa con las historias y con sus compañeros y compañeras, ajustando nuestras estrategias educativas para responder mejor a sus necesidades individuales. Al integrar estos métodos en nuestra enseñanza, podemos adaptar nuestra práctica de manera más precisa y enriquecedora, creando un entorno de aprendizaje que apoya tanto el crecimiento académico como el emocional, cultivamos un espacio donde la escucha activa y el respeto mutuo se convierten en la norma. Los estudiantes no solo aprenden sobre el mundo de los cuentos, sino que también descubren cómo aplicar sus lecciones en su vida diaria, estableciendo relaciones más sólidas y comprendiendo mejor a quienes les rodean. Así, tanto el alumnado como los docentes se embarcan en un proceso de transformación, donde el aprendizaje va más allá de los libros y se convierte en una experiencia compartida y enriquecedora.

Y es que este trabajo no solo ayuda a crear una cultura de paz y a fomentar la escucha en el alumnado. También fortalece su autonomía personal y su autoconcepto, enseñándoles a respetar las diferencias y a validarse a sí mismos y a los demás. La empatía, la comprensión y la capacidad de ver el lado positivo de las redes sociales, utilizando un enfoque analógico para establecer relaciones futuras seguras y respetuosas, son habilidades fundamentales que estamos desarrollando. Personalmente, este trabajo ha cambiado mi visión de la enseñanza. He aprendido que no debemos centrarnos únicamente en los conocimientos académicos del alumnado, sino que debemos dar una importancia primordial a su desarrollo emocional y social. La educación debe ser integral, formando seres humanos completos que puedan comunicarse desde el respeto y la escucha, tanto en el ámbito digital como en el cara a cara.

Este enfoque permitirá ver el potencial de cada niño y niña, más allá de sus habilidades académicas. Hemos aprendido a apreciar y fomentar sus cualidades únicas, creando un entorno donde cada alumno se siente valorado y comprendido. La enseñanza se ha convertido en una labor más humana y enriquecedora, donde la construcción de una cultura de paz y la promoción de la empatía y la comprensión son los pilares fundamentales.

En conclusión, la intervención educativa que hemos emprendido promete ser un punto de inflexión significativo en nuestro entorno escolar. Con el enfoque innovador que hemos adoptado, estamos creando un ambiente donde la comunicación efectiva, la empatía y la creatividad son pilares fundamentales. Este cambio no solo apunta a mejorar el clima del aula, sino también a fortalecer el crecimiento emocional y social de nuestros estudiantes.

Imaginamos un aula vibrante y diversa, donde cada voz y experiencia se celebra como una fuente de enriquecimiento mutuo. Desde historias compartidas hasta debates animados, cada actividad está diseñada para cultivar no solo el conocimiento académico, sino también las habilidades esenciales para la vida. En este espacio inclusivo, los estudiantes no solo aprenden a comprenderse mejor entre sí, sino que también se preparan para enfrentar los desafíos del mundo con empatía y respeto. A los docentes también nos inspira a preparar a nuestros estudiantes para convertirse en una ciudadanía portadora de una moral autónoma intersubjetiva. Es a través de esta transformación educativa que esperamos dejar una huella duradera en la vida de cada alumno y alumna, equipándolos con las habilidades y la mentalidad necesarias para prosperar en un mundo diverso y dinámico.

Es crucial enseñar a los estudiantes, desde una edad temprana, la importancia de la comunicación cara a cara. En un mundo lleno de pantallas, debemos animar a los niños a apartar sus dispositivos y practicar la conversación directa, aprendiendo a hablar y escuchar activamente. Estas habilidades mejorarán su capacidad de comunicación y su desarrollo emocional, permitiéndoles empatizar mejor con los demás.

Preparar a los estudiantes de esta manera crea una sociedad de adultos emocionalmente responsables, conscientes de la cultura de la paz y la no violencia. En este proceso, la figura del maestro es fundamental. Con nuestro compromiso, podemos inspirar a los estudiantes a ser agentes de cambio positivo, capaces de construir un futuro más justo y compasivo. Al enseñarles a comunicarse efectivamente y valorar la empatía y el respeto, contribuimos a una sociedad más equitativa y pacífica. Esta es una oportunidad y responsabilidad que no podemos desaprovechar.

5. Bibliografía para una pedagogía que se escucha

- Arendt, Hannah (2018). *Un ensayo inédito: La libertad de ser libres*. Taurus.
- Barrie, James Matthew (2014). *Peter Pan*. Penguin.
- Bettelheim, Bruno (1979). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Borges, José Luís (2003). Cansinos Assens y Las mil y una noches. *Textos recobrados*. 1956-1986 (págs. 53-55). EMECÉ Ediciones.
- Bronte, Charlotte (2011). *Jane Eyre*. Austral
- Campo Ternera, Lilia Angélica (2011). Características del desarrollo adaptativo en niños de 3 a 7 años de la Ciudad de Barranquilla. *Psychologia* 5(2):95-104.
- Castañeda Acosta, Tatiana, Domonell Morales, Paula y González Novoa, Andrés (2021). Pedagogía y oralidad para la educación sostenible. *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 322-335). Dykinson S.L.
- Carmona Suárez, Mayra (1999). Violencia y sociedad. *Adolescencia y Salud*, 1(1), 14-17.
- Carter, Ángela (2016). *Cuentos de Hadas*. Impedimenta.
- Cervera, Juan (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus didácticas*, N.º 12, 157-168.
- Cubells Salas, Francisco (1998). Libros infantiles y juveniles para entrenar la atención (Bibliografía temática). *Comunidad Educativa*, N.º 160, 16.
- DECRETO 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

- Dickens, Charles (2021). *Historia de dos ciudades*. Alba Editorial.
- _____ (2022). *Tiempos difíciles*. Almadraba.
- Dolci, Danilo (1985). *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*. Mesogea.
- Ende, Michael (2007). *Momo*. Alfaguara.
- Fisas, Vicenç (1998). Una cultura de Paz. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria/NESCO.
- Foucault, Michael (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Siglo XXI Editores
- Galtung, Johan (1997). La desintegración social. Atomía y Anomia. *Desarrollo, maldesarrollo y cooperación al desarrollo. África subsahariana*. Seminario de Investigación para la Paz.
- _____ (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- González Novoa, Andrés, Castañeda Acosta, Tatiana y Martín Hurtado, María Daniela (2023). La potencia pedagógica de los cuentos de hadas. *History of Education & Children Literature*, 18(2), 149-163.
- Grassi, Ernesto (2003). *El poder de la fantasía. Observaciones sobre la historia del pensamiento occidental*. Anthropos.
- Hobsbawm, Eric (1971). From Social History to the History of Society. *Daedalus*. 100(1), 20-45.
- Hürlimann, Bettina (1968). *Tres siglos de Literatura infantil europea*. Editorial Juventud.
- Jean, George (1988). *El poder de los cuentos*. Pirene Editorial.
- Kaufman, Charlie (2021). *Mundo Hormiga*. Editorial Barret.
- Livingstone, Sonia and Kirwil, Lucyna and Ponte, Cristina and Staksrud, Elisabeth (2013). In their own words: what bothers children online? with the EU Kids Online Network. *EU Kids Online*, London School of Economics & Political Science.
- Le Guin, Úrsula Kroeber (2021). *Lo irreal y lo real*. Minotauro.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado.
- Lowenfeld, Viktor (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz
- Mayor Zaragoza, Federico (1994). *La nueva página*. UNESCO/Círculo de Lectores.
- Massini, S. (2014) *Lehman trilogy*. Gulio Einaudi Editore.
- Meletinski, Eleazar (2001). *El mito, literatura y folclore*. Akal.
- Naciones Unidas (1998). Informe preliminar de síntesis a las Naciones Unidas acerca de la Cultura de Paz. UNESCO. Executive Board 157 EX/42.

- _____ (1999). *Declaración y Programa sobre una Cultura de Paz*. Asamblea General de Naciones Unidas del 6 de octubre.
- _____ (2005). *La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.
- Nussbaum, Martha Craven (2012). *El ocultamiento de lo humano*. Katz.
- Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Orwell, George (2020). *1984*. Editorial Leaf S.L.
- Pardo Bazán, Emilia (1892). Resumen de las ponencias y memorias de la sección V, leído en el Congreso Pedagógico el 19 de octubre. *Nuevo Teatro Crítico*, año II, n.º 22, 67-82.
- Perera Méndez, Pedro, Castañeda Acosta, Tatiana y González Novoa, Andrés (2022). La literatura fantástica del XIX latinoamericano en la conformación de la ciudadanía maravillosa. La construcción pedagógica de la comunidad imaginada. *History of Education and Children's Literature*, 17(1), 197-214.
- Piaget, Jean (2019). *Psicología y Pedagogía*. Siglo XXI Argentina.
- Risco, Antonio (1982). *Literatura y fantasía*. Taurus Ediciones.
- Ricouer, Paul (2004). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores.
- Rodari, Gianni (1976). *Gramática de la Fantasía*. Reforma de la Escuela.
- Rodríguez, Martín (1994). Educar para la paz y la racionalidad comunicativa. *Educando para la paz: Nuevas Propuestas*. Universidad de Granada.
- Rodríguez Almodóvar, Antonio (2018). Algo más que una historia de la literatura infantil. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, N.º 39, 35-36.
- Sagan, Carl (2003). *Un punto azul pálido. Una visión del futuro humano en el espacio*. Editorial Planeta.
- Symonides, Hanusz y Singh, Kishore (1995). Constructing a culture of peace: challenges and perspectives. An introductory note. *From a culture of violence to a culture of peace*. UNESCO.
- Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007.
- Verdú, Vicente (1997). Niños Criminales. *El País*, 22 de mayo, Tribuna. Recuperado en https://elpais.com/diario/1997/05/22/sociedad/864252013_850215.html
- Woolf, Virginia (2012). *Una habitación propia*. Alianza Editorial.
- Žižek, Slavoj (2006). *Lacrimae rerum. Ensayos sobre cine moderno y ciberespacio*, Random House Mondadori S.L.