

Los centros pacíficos: *dejar en paz y hacer las paces* como experiencia educativa

Rosa Marí Ytarte

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Castilla- La Mancha

Ponencia realizada en II Congreso Internacional de Educación para la paz. Málaga, 2013. Universidad de Málaga.

1- Punto de partida. La dificultad para pensar la paz educativamente

¿Qué es coexistir?: [...] encontrarse, pasar tiempo juntos en algún lugar, en una plaza, un banco, un café, el teatro, la playa, un terreno de juego, la cocina o el sofá: es compartir momentos, tareas, acciones, espacios <<comunes>> donde conviene tener en cuenta las distancias justas y los movimientos relativos, donde también es necesario comprender los lugares comunes de lo que se dice, los relatos y las expectativas, las palabras y los silencios, tanto las conjunciones como el respeto de las soledades. De este modo, cualquier tipo de coexistencia de da en un espacio y un tiempo, e implica una calidad de los espacios y los momentos, es decir, a la vez un arte de los lugares y de los instantes y de lo que los une: las situaciones.
(Laurence Cornu, 2007:55)

Las primeras líneas de un texto son siempre complicadas. Pues de ellas ha de surgir la idea global acerca de aquello que va a ser planteado y pensado. Las primeras líneas necesitan también de algún modo justificar el por qué del texto y de lo que éste propone. En este sentido, pensar acerca de la cultura de la paz en los contextos educativos resulta uno de los encargos más espinosos de reflexión a los que me he enfrentado. Y ello por dos razones. En primer lugar, porque al igual que en otras cuestiones educativas en las que nos adentramos en aquello que sería deseable (respecto de lo que percibimos o experimentamos cotidianamente) resulta casi imposible no caer en la trampa de centrarse exclusivamente en el análisis del polo negativo (en este caso la violencia) de aquello que queríamos pensar, dejando para el final un acercamiento más o menos profundo al tema en cuestión. En segundo lugar, porque situando la cultura de la paz como objetivo educativo que ha de ser articulado en un programa específico, corremos el riesgo de dejar ésta reducida a una declaración de buenas intenciones y principios, o a una suerte de actividades, que no aborden precisamente lo problemático de la paz y las dificultades que su propio planteamiento entraña. No he podido sustraerme a ninguno de estos dos

riesgos y el texto que presento no pretende configurar un análisis cerrado acerca de cómo ha de ser una verdadera cultura de la paz en los centros educativos, ni tampoco cuáles son exactamente las estrategias metodológicas que han de hacerla posible. Por el contrario, en las siguientes páginas propongo pensar de forma abierta acerca de cómo impedimos una cultura pacífica en educación y cuáles son las barreras que dificultan ese trabajo para las propias instituciones y para los educadores. Intento además, reflexionar acerca de qué posibles caminos podríamos explorar o profundizar para acercar la experiencia de la paz a las personas en las instituciones educativas, a partir de aquellos mismos contenidos que las configuran: la cultura, el conocimiento, la ciencia y las artes, de un lado; la civilidad, la convivencia y la autonomía, de otro.

A partir de este doble itinerario el texto está estructurado en tres partes, el primer apartado refleja una toma de posición respecto de lo que entiendo por cultura de la paz en educación en tanto que una ética: a modo de una forma de hacer que posibilita una cierta experiencia del aprender, del hacer juntos y de la autonomía individual. El segundo punto aborda en qué sentido la educación de forma general y la vida cotidiana en los centros educativos dificulta esa ética desde unos discursos, unos programas y unas prácticas que violentan sistemáticamente esa experiencia, cuando no la niegan directamente. El tercer y último punto es un intento por plasmar, a modo de ejemplo, unas líneas de aproximación al desarrollo de esa ética y que pasarían por pensar los espacios, los tiempos y las relaciones en los centros educativos y por encontrar, en los propios contenidos de la educación, caminos para acercarse a lo complejo de la paz y de su vivencia, sin convertirla en una norma o una actividad. En este caso propongo como camino (uno posible entre tantos) la literatura infantil. Así, y como justificación de lo que sigue, planteo que problematizar la paz y abordar la cuestión de la violencia en educación, no significa poner en entredicho la cultura de la paz o desvirtuarla, sino un intento por pensar cómo hacer que ella sea la normalidad de la vida de los centros educativos y no la excepción de un programa.

2- ¿Qué condiciones para una educación *en paz*?

[...] Una de las lecciones más importantes que alguien puede aprender es la necesidad de abrirse a la experiencia de los acontecimientos de su tiempo.
(Joan Carles Mèlich, 2004:19)

Entiendo que la cultura de la paz en los centros educativos constituye una *cierta manera de hacer las cosas* que impregna y atraviesa el conjunto de actividades cotidianas, relaciones educativas, programas y actividades de la vida del centro y por esa misma razón, de entrada, considero que **la educación para la paz no puede reducirse a un programa temático específico o a un conjunto de actividades más o menos desarrolladas de forma exclusiva en momentos puntuales a lo largo del año**. Es decir, los programas específicos de educación para la paz vendrían a acompañar la cultura de la paz del propio centro, pero no la sustituirían. Tal vez podríamos incluso plantear en qué forma las actividades sobre la paz (o sobre tantos otros temas como la intercultura, los derechos humanos, el medio ambiente o la igualdad, por nombrar algunos) pueden funcionar en ocasiones como formas sutiles de “violencia”, en las que parece que el simple nombrar o aprenderse de memoria aquello que es deseable bastara para que se convirtiera en la realidad del centro. Pueden constituir una forma sutil de violencia cuando esas mismas condiciones que la paz plantea y que son celebradas en el centro: el diálogo, el respeto, la resolución pactada de los conflictos, la posibilidad de palabra y de elección, no suelen constituir una vivencia cotidiana de la experiencia educativa.

A partir de ahí, entiendo que la cultura de la paz en educación pasa por *esa manera de hacer las cosas cada día* que favorece una experiencia (entendida como vivencia) de:

Desde la individualidad:

- Valoración y reconocimiento de la autonomía individual.
- Respeto a la intimidad.
- Respeto por la propia singularidad y limitaciones.
- Expresión de la complejidad del mundo emocional y respeto a sus procesos.
- Posibilidad de hablar, de hacer preguntas y de ser escuchado.

Desde el grupo y la institución:

- Sentido de pertenencia y de comunidad (entendida como posibilidad de hacer juntos, de ser *un semejante*).
- Abordar los conflictos de forma dialogada y pactada.
- Acogida e invitación a lo común de lo humano (entendida como hospitalidad y apropiación de la cultura compartida, la participación democrática y el acceso al saber)
- Protagonismo y responsabilidad de formar parte de un proyecto.
- Acercamiento a la complejidad del mundo, a lo problemático y conflictivo de lo humano y de la vida en común.

Es desde esta posición que entiendo la cultura de la paz en educación como una ética que se despliega en las prácticas cotidianas de un centro educativo, y que conforman no tanto, o no sólo, *qué se hace*, sino sobre todo *cómo se hace lo que se hace*. Tal y como indica Adela Cortina (2007:214-217) al referirse a la *educación moral* ésta tiene que concretarse en *capacidad para enfrentar la vida, legitimidad de una búsqueda de la felicidad “prudente”, capacidad de vivir en comunidad y posibilidad de construir una solidaridad universal no absoluta*. Por ello, esa ética, se expresaría como *una praxis* y se definiría principalmente como el modo en que abordamos al mismo tiempo tanto las tareas educativas que nos convocan como las situaciones e interacciones que las hacen posibles. El hecho que un grupo de personas se junte para aprender, para crear, para resolver sus preguntas implica pensar, más allá de la organización y regulación de ese proceso, en qué modo ese aprendizaje será algo más que la interiorización de una serie de conocimientos, normas y rituales, o en cómo ellos serán transformados en una acción compartida, en un proceso abierto y no concluido, cuya experiencia confirme y de sentido precisamente a la tarea que les convocó.

Dicho en otras palabras: **la educación como ética pasaría por la posibilidad de pensar una educación que no cerrara de antemano para aquel que se educa todos los procesos en lo que estará inmerso durante su educación**, y que no concluyera para él y anticipadamente todos los recorridos e itinerarios que habrá de transitar, tanto los intelectuales, como aquellos que sin duda le acompañarán: la dificultad de las relaciones, las contradicciones de la convivencia, las complejidades y zonas oscuras del mundo que se le invita a conocer. En el mismo sentido, Juan M. Jiménez y Francisco A. Muñoz (2012:24), señalan que *la paz* no es una *categoría normativa*, sino que ésta se va

creando y recreando a medida que vamos actuando [...] Es decir, las condiciones previas para una educación *en paz* serían aquellas que permitieran a su vez explorar las complejidades y dificultades de la vida cotidiana sin cerrarlas en falso, desde discursos o programas ideales sobre la paz o la convivencia que, en demasiadas ocasiones, se acompañan de normas básicamente sancionadoras cuando se trata de abordar esos mismos conflictos en los centros educativos.

3- Un centro educativo *en paz* no es un centro *pacificado*. Apuntes sobre la violencia en educación.

En nuestro mundo, hoy, hay cinco tipos de niños : el niño cliente en nuestra casa, el niño productor bajo otros cielos, así mismo el niño soldado, el niño prostituido, y en los plafones curvados del metro, el niño moribundo cuya imagen, periódicamente, proyecta sobre nuestra lasitud la mirada del hambre y del abandono.
Son niños, los cinco.
Instrumentalizados, los cinco¹.
(Daniel Pennac, 2008:246)

No pretendo plantear el tema de la violencia de forma general, sino reflexionar alrededor de una pregunta: ¿Y si parte de nuestros programas y prácticas educativas, de nuestra manera de hacer las cosas violentara esa cultura de la paz que deseamos y defendemos? ¿Cuáles son las dificultades, las resistencias, que tanto en los discursos, como en los contenidos y actividades educativas nos impiden una educación en paz? Recuerdo en este sentido lo apuntado en el párrafo anterior: **la cultura de la paz en un centro educativo sólo puede ser si es una práctica, una experiencia continuada y un modo de relacionarse**. Por ello, parto de la premisa de que no es posible abordar la paz sin adentrarnos en la cuestión de la violencia y de la conflictividad². De ahí que sea necesario matizar dos cuestiones para clarificar el marco de reflexión utilizado:

- En primer lugar, entiendo por violencia en educación **todas aquellas prácticas que no respetan la integridad del otro, que no le reconocen en su alteridad, que socavan su autonomía o confianza**. Me refiero a aquellas prácticas que vulneran de algún modo la experiencia individual y colectiva de participación en la vida del centro, que suponen rechazo o apartamiento del grupo, que implican o justifican el

¹ Todas las citas del texto traducidas de libros de obras en catalán han sido realizadas por la autora.

² De la misma manera que es necesario abordar y dar lugar a la experiencia de la alegría, la amistad, la cooperación y la solidaridad. Sin embargo, si abordamos los aspectos relacionados con la violencia o la conflictividad, es precisamente porque son éstos los que suelen ser negados, silenciados o sancionados en las instituciones educativas, no tomados como legítimos en la experiencia de la convivencia.

castigo como herramienta educativa o que niegan el conflicto e imponen el silencio como forma de cierre de las situaciones conflictivas o problemáticas³.

- En segundo lugar, propongo una primera distinción entre agresividad y violencia⁴. En el sentido en que la primera formaría parte de las relaciones humanas y de la convivencia y la segunda sería el exceso o el abuso de la primera. Desde esa distinción, planteo que **una educación en paz ha de permitir también adentrarse, acercarse a la experiencia de lo conflictivo, lo problemático y contradictorio, de las experiencias y emociones negativas, tanto como de las experiencias de armonía, cooperación, comprensión y solidaridad**. En este sentido, la educación ha de procurar su conocimiento y vivencia de forma articulada, sin considerar que una implique la superación o negación de la otra, sino favoreciendo la comprensión de que ambas forman parte (al menos hasta hoy) de la realidad de la humano y de la vida en sociedad. La reflexión que planteo es entonces cómo la educación puede acompañar hacia esa comprensión y vivencia, desde sus prácticas y actividades, para hacerlas menos amenazantes para uno mismo y para los demás, y para conjugarlas con la necesidad de una vida en común en la que todos tengan protagonismo, y en la que no sea necesario “anular” al otro para ocupar un *lugar*⁵. Por ello, considero también la negación de esa experiencia compleja como una suerte de violencia educativa.

Volviendo a la pregunta inicial, y a las experiencias de una cultura de la paz que planteábamos en el punto anterior, tratamos de pensar si seguimos, no ya formando parte de una sociedad violenta, sino desarrollando prácticas violentas en educación

³ Los ejemplos podrían ser numerosos si revisamos, por ejemplo, los Planes de Convivencia de muchos centros educativos. Podríamos incluir también todos aquellos castigos suaves que suponen ser apartado del grupo y que pueden ir, en función de la falta y la edad, desde ser enviado a “la silla de pensar”, al rincón, ser dejado sin recreo o enviado a otra clase, entre otros. O que clausuran los conflictos entre compañeros a partir de la amonestación moral, la prohibición de ciertas conductas y la sanción, sin abordar el conflicto en sí, ni explorar con los interesados vías de solución o de pacto, al “imponer” un *hacer las paces* en nombre de la norma, y no de la situación producida.

⁴ Me baso en la clasificación realizada por autores como Maffesoli (2005) o Zizek (2008). Como indica este último: [...] *agresión*, implica una fuerza vital y, *violencia*, implica una <<fuerza mortal>>: la <<violencia>> aquí, no sería una agresión como tal, sino un exceso de ésta que, como siempre pide más y más, perturba el curso normal de las cosas. Zizek, Slavoj (2008:66)

⁵ Me parece importante insistir en este aspecto a partir de una cita de Miller: Un ser humano capaz de comprender e integrar su ira como parte de sí mismo, no será violento. Sólo tendrá necesidad de golpear a los demás *precisamente cuando no pueda comprender su ira*, cuando de niño no le permitieron familiarizarse con ese sentimiento y no pudo vivirlo como parte integrante de sí mismo porque aquello era totalmente impensable en su entorno (2006:72)

como una instrumentalización de los sujetos de la educación, en nombre de los fines, de los principios o de los programas educativos. Proponemos observar, a modo de ejemplo, algunos de los postulados que aún sustentan muchos programas educativos, así como algunas de las prácticas que desarrollamos desde ellos y que definen esas *violencias* contrarias a una cultura de la paz, precisamente por su negación como *cuestión educativa*:

Las situaciones conflictivas suelen desvelar actitudes intransigentes, dispuestas a eliminar los problemas así que se insinúan: son actitudes que van desde la negación radical del conflicto hasta el autoritarismo más encarnizado, que a menudo toma la forma de imposición, de reglamentos que hagan desaparecer de raíz el posible desajuste. (Bosch, 2009:100)

Respecto a esas creencias o postulados, Miller (2006: 66-67) argumenta que **muchas de las ideas y convicciones pedagógicas que tenemos muestran cómo la violencia educativa es invisibilizada en nombre del interés de la infancia, de principios educativos o modelos sociales perfectos**. Para la autora, esas creencias tienen como base **una imagen idealizada de la infancia** y rechazan por ello todo aquello que supone aceptar que también en ese periodo se experimenta lo negativo y se suceden hechos y experiencias dolorosas⁶. Esa distorsión, aparece entonces desde un lenguaje en el que eso “negativo” es silenciado, y el discurso construido a partir de verdades totales sobre la infancia que sustentan las prácticas educativas en nombre de las necesidades del niño y de su *propio bien*. Algunas de esas prácticas o formas de hacer implican la creencia de:

- *La ignorancia en la infancia*, no ya respecto al mundo o la sociedad que le ha tocado vivir, sino *acerca de lo que experimenta*.
- *La expresión de la negatividad* (como la ira o el enfado por ejemplo) como cuestiones que es necesario superar o resolver, y que no tienen legitimidad en ellas mismas.
- La manifestación de una voluntad *demasiado* fuerte como algo que es necesario corregir.

⁶ Aunque no es posible tratar esta cuestión en este texto, la información sobre maltrato y abuso a la infancia es relevante. A modo de referencia puede consultarse, entre otros, el informe del Observatorio de la Infancia de 2011: Maltrato infantil en la familia en España. Ver bibliografía.

- *La afirmación de que las conductas apropiadas han de ser aprendidas (y corregidas en su caso) desde edades tempranas, ya que en caso contrario nos encontraríamos frente a personas problemáticas (o con problemas).*
- *La idea de que la expresión de ciertos sentimientos (odio, agresividad o rechazo) han de ser prohibidos o que con ello basta para que éstos desaparezcan.*
- *La obligación de ser siempre amable y respetuoso, o mostrar gratitud (que podríamos denominar sobre-adaptabilidad).*
- *La obediencia como sinónimo de bondad y civilidad.*
- *El exceso de ternura o la expresión de una sensibilidad excesiva como algo perjudicial a largo plazo para la personalidad.*
- *La reiteración de situaciones problemáticas como indicadores de disfuncionalidad en el niño que es necesario diagnosticar y “curar” rápidamente.*

De la misma manera, respecto a las *violencias* del entorno que impregnan e invaden también el quehacer cotidiano de las instituciones y actividades educativas, Merieu (2010:83-89) apunta seis características de nuestro contexto social y del mundo al que hoy se incorporan los niños que podríamos definir como generadoras de esa violencia:

- *La saturación:* el exceso de información, de contenidos y de actividades suponen la imposibilidad de descanso, de reflexión, al tiempo que niegan la propia experiencia y el ritmo individual.
- *La inflación publicitaria:* la exposición constante y sin medida a continuas estrategias de impacto y acoso relacionadas con el consumo o con los objetivos que es deseable alcanzar en todos los ámbitos de la vida.
- *La confusión entre el ser y el tener:* que acaba por situar los objetos/los contenidos y el hacer sin pausa como los únicos creadores de identidad.
- *El control en tiempo real:* en tanto que presión a la conformidad, renuncia a la discrepancia y lo que el autor denomina *brutalidad de una transparencia absoluta.*
- *Virtualización del mundo:* en la que la realidad se amplía hasta el infinito, pero lo que sucede, la experiencia individual y el tiempo necesario para vivirla es anulada: enfrentarse a las contradicciones de las sensaciones y los sentimientos, a los deseos y temores, a la articulación de la ternura y la violencia, a la complejidad e incompatibilidad de intereses.

- *La omnipotencia del mando a distancia*: entendida como aceleración constante de los ritmos cotidianos, inmediatez y eficacia, en la que toda actividad ha de ser convertida en *producto* y en la que la inactividad se convierte en algo problemático o sospechoso.

La problematización de la educación en este sentido, nos plantea alguna que otra disyuntiva. Educar *para la paz y en paz*, implica a su vez confrontarnos con nuestro lugar como educadores o docentes y nuestra capacidad, como veremos en el siguiente apartado, de crear espacios y situaciones educativas en los que el niño sea aceptado en toda su complejidad, sin renunciar por ello, a la enseñanza, al aprendizaje y al programa educativo. Es decir, atender a lo que sucede y darle un lugar no significa quedarse enredados constantemente en esas experiencias, sino precisamente lo contrario, abordarlas y darles el tiempo necesario para poder atravesarlas, para poder salir de los lugares de confrontación y, también desde la norma, inaugurar otras formas de trabajo y convivencia.

Es la negación de las vivencias y experiencias complejas lo que impediría una cultura de la paz y no el trabajo con ellas. La ausencia de conflictos, la adaptabilidad y la obediencia a las normas, así como la interiorización descontextualizada de unos valores absolutos (como paz, justicia o igualdad) pueden constituir un impedimento para el trabajo educativo de una cultura de paz, sino están a su vez acompañados de una praxis que confirme esos valores. Una praxis que no oculte o diluya lo problemático a nivel individual y colectivo de la experiencia humana. Los discursos y programas educativos, en numerosas ocasiones, descontextualizan (dejando fuera o situándolos lejos) los principios y temas que abordan, disponen lo negativo de las experiencias de convivencia fuera de la realidad cotidiana o propia y presentan los valores en tanto que normas que han de ser cumplidas, que basta conocer para poder ser exigidas. Esa negación, presupone ese territorio idealizado de la educación, en la que muchos niños crecen:

[...] con la absurda creencia de que un ser humano sólo puede tener todo el tiempo pensamientos buenos, amorosos y piadosos, y ser al mismo tiempo honesto y auténtico. (Miller, 2006:256)

En numerosas ocasiones, desde un lenguaje de la convivencia que destaca y aborda sólo aquello de ella que es deseable y “bueno”, la educación en valores y la cultura de la paz

corren el riesgo de convertirse de un lado, en un discurso absoluto e idealizado y de otro, en reglamentos y normativas (con sus correspondientes sanciones) en las que los conflictos se convierten más en luchas de poder y de voluntades, que en oportunidades para experimentar la confrontación de intereses, la frustración, la reflexión y el diálogo como espacios plenamente educativos, capaces de generar situaciones nuevas desde las que explorar y conocer el mundo que nos rodea y esa misma convivencia imperfecta que la sustenta.

4- La experiencia de *hacer las paces*: el trabajo de la memoria y la literatura infantil a modo de ejemplo

No hay casi nada que pueda escapar de ser reflejado por la literatura infantil. Ni siquiera algo tan duro como la muerte, ni siquiera algo tan frágil como el amor, ni siquiera algo tan salado como un disparate, ni siquiera algo tan abstracto como la poesía...
(Pep Molist, 2008:57)

Abordamos pues en qué consistiría esa ética, ese modo de hacer en educación que permitiera una educación *en paz*. Consideramos dos cuestiones que es necesario abordar: el *espacio educativo* y una apuesta por una *pedagogía de la situaciones* (siguiendo la propuesta de Mélich) a partir de una iniciativa con/desde las artes (la literatura en este caso). A partir de lo planteado hasta ahora, consideramos las artes como un modo de desarrollar esa ética en tanto que experiencia, ya que favorecen un encuentro con lo complejo, heterogéneo y plural de la sociabilidad y la civilidad, al mismo tiempo que ayudan a la elaboración, tanto individual como colectiva, de la convivencia y las relaciones, desde las propias vivencias y contradicciones, dando *todos los rodeos necesarios* y a una distancia suficiente para poder experimentarlas de forma no amenazante. Tal y como indica Bosch (2009:134) las artes constituyen una herramienta-espacio fundamental para *encontrar al otro y, comenzar a recorrer juntos el camino del descubrimiento y del conocimiento*.

Las artes en general, y las narraciones en particular, significan además uno de los caminos por excelencia para conocer el legado humano fundamental, su testimonio y su memoria, y abordar desde ese conocimiento, los conflictos e injusticias de las sociedades a lo largo del tiempo, así como los logros, utopías y respuestas que esas mismas sociedades han ensayado respecto a cuestiones como la convivencia, la

búsqueda de la justicia y la igualdad y el bienestar humano. Desde esta perspectiva, y retomando de nuevo las palabras de Eulália Bosch, a veces las artes pueden constituir el único camino por el que transitar esa experiencia, ya que como apunta la autora:

La experiencia vital de cada persona llega a ser tan compleja que a menudo las artes resultan el único medio de expresión posible. Es decir, a veces sólo las artes pueden ayudarnos a entender lo que está pasando y lo que nos está pasando... (2009:138)

Por último, cabe hacer un tercer apunte respecto a las artes en general como herramienta de una cultura de la paz en educación: representan no sólo un medio de conocimiento, sino también un medio de creación, y por tanto, de ensayo y expresión de los acontecimientos vividos y experimentados en relación con las propias preguntas e incertidumbres y también respecto a las dificultades de convivencia y relación con los otros. O como lo expresa Teresa Martín Tafarel:

A partir de la experiencia, la fantasía encadena elementos que reproducen los altibajos de la vida, los anhelos más secretos, los cambios de la naturaleza, y transforman ese material convirtiéndolo en narraciones simbólicas situadas en <<los comienzos>>, es decir, en un tiempo sagrado, original, distinto de la duración en que transcurre nuestra vida cotidiana. (2001:69)

Tanto a partir de la contemplación, el conocimiento y la creación, las artes construyen esos espacios, situaciones y relaciones que nos introducen en la experiencia del encuentro con *los otros* en todas sus dimensiones, también como confrontación, desencuentro y rechazo. Al no dulcificar ni diluir esa experiencia, actúan como *mediaciones* que hacen posible un trabajo con los interrogantes, un acercamiento al conflicto y al desencuentro, a través de una pluralidad de experiencias en las que proyectarnos y desde las que interactuar. Como indica Maffessoli (2005:109) es desde ese encuentro con la cultura y a través de sus narraciones como podemos acceder a la multiplicidad de *los valores, de las historias y de las formas de vida, sin negar su complejidad, los conflictos y zonas oscuras*, es desde ellas como podemos correr ciertos riesgos, asumir el peligro en tanto que *pequeñas utopías vividas*.

En tanto que espacio, una praxis de la cultura de la paz, implica crear un lugar en el que esa experiencia sea posible, y por ello, asumir en su totalidad la narración, la literatura infantil. Nos referimos al hecho de que en numerosas ocasiones los cuentos o relatos utilizados en educación sufren dos tipos de mutilaciones que impiden o bloquean ese proceso:

- De un lado, en demasiadas ocasiones los relatos son simplificados o recortados en aquellos aspectos o contenidos que no son considerados apropiados respecto a la edad y comprensión del público al que van dirigidos. Normalmente, estas cuestiones tienen que ver con todos aquellos aspectos referidos **a los misterios de la violencia, la muerte o el erotismo** (Joan Ripollés, 2003) o, en palabras de Rubén Lardín (2003: 21)

A la ficción se le exige un vallado físico, unos raíles como los del tren del terror del parque de atracciones, para que no suponga riesgo alguno en los cerebros maleables de nuestros pequeños. Se plantean censuras previas cuando en realidad la ficción ya dispone de ese vallado: su propia definición. [...] Eso lo sabe un niño.

Es precisamente esa distinción entre ficción y realidad inmediata lo que hace posible que la narración actúe como *mediación* entre ambas, y lo que permite abarcar el conjunto de la experiencia en la convivencia y elaborarlo. La simplificación y eliminación de los elementos negativos del cuento impiden ese encuentro.

- De otro, podríamos considerar que el relato y la narración son suficientes para el trabajo educativo que proponemos. Es decir, el trabajo educativo no consistiría en *explicar el cuento* a posteriori, en determinar qué valores y en qué sentido han de ser aprendidos como muestra de la comprensión del cuento. Más bien se trataría de lo contrario, de **escuchar lo que el cuento ha provocado, de proponer (en forma de diálogo o de tarea artística) una exploración por los interrogantes, situaciones y experiencias que el cuento sugiere:**

Un aprendizaje sin ningún tipo de riesgo, sin apenas aventura, un aprendizaje en que todo, absolutamente todo, está planificado y organizado, en el que el resultado final es exactamente el que se había previsto desde un principio, no hay experiencia posible... (Mélích, 2004:92)

En este sentido, el trabajo educativo consiste en leer, contar, escuchar, decir, hablar de, escribir... pero sin una dirección pre-determinada sobre el contenido (la moraleja) que el cuento contiene, sino más bien como pregunta/investigación que no es posible (ni deseable) concluir. En palabras de Pep Molist este espacio del contar se configura como lugar en el que: [...] *la idea de fondo [es] transmitida de una manera indirecta, sutil y delicada, no doctrinaria...* (2003:20)

Por último, respecto a los espacios educativos como espacios para la convivencia, además de que éstos no se refieren tanto a los aspectos físicos de los mismos, sí que creemos importante incidir en que son generadores de un *ambiente*, un espacio de seguridad, de acogida, en el que cada individuo particular pueda sentirse *con permiso* para explorar, mostrarse y actuar. En este sentido, y a partir de lo que configurábamos como condiciones de una educación *en paz*, tomamos las aportaciones de Joan Domènech (2010) acerca de la *lentitud* en educación. Ese *permiso* sólo puede ser efectivo si los espacios educativos permiten:

- Un **ritmo pausado** a la medida del proceso de trabajo y no de los resultados esperados.
- Un **espacio en el que sea posible la retirada**, el apartarse momentáneo, la intimidad.
- Un **tiempo flexible** que implique al grupo y respete al mismo tiempo los ritmos individuales.
- Un espacio basado en la flexibilidad y la **diversidad de tareas posibles**.
- Un espacio en el que **el error no esté penalizado**.

Al mismo tiempo, una **pedagogía de las situaciones** como eje de trabajo por una cultura de la paz en educación, significa centrarse en la idea de una **educación basada en lo <<que es>> y no tanto en lo que <<habría de ser>>** (Maffessoli, 2005) o por expresarlo de otra manera: una ética basada en el papel pedagógico *de la memoria* (Mélích, 2004:30-32) entendida, tal y como nos indica el autor, no como *deber a partir de un universal*, sino como *relación con el otro*, en la que el trabajo con la memoria, con la narración y el relato, se constituyen como una tarea que implica al mismo tiempo el *recordar* y el *olvidar*. Es decir, el trabajo integrado con la experiencia individual, y en relación con los otros, como posibilidad de “atravesar” dicha experiencia, de construirla de otra forma, de dotarla de nuevos significados⁷.

Desde dicha perspectiva, atender a la *situación*, a lo que se produce y manifiesta en la convivencia, significa atender a los malentendidos, a las confrontaciones y a la agresividad, no como *mal* que debe ser eliminado, sino como reacción y expresión del

⁷ En este sentido, creemos necesario aclarar que no proponemos en este caso una pedagogía de las emociones o de los afectos, de manera que éstas deban ser expresadas o mostradas en la relación educativa. Aunque no las excluye, centrarse o insistir en la expresión de lo emocional podría significar de un lado, el control a partir de una transparencia absoluta, como indicaba Meireiu, y de otro, quedar atrapados en la propia experiencia y subjetividad sin poder ir más allá, en la búsqueda de las emociones “correctas” o “buenas”. De ahí, la importancia de la distancia que procura la tarea educativa con la cultura.

malestar que ha de ser abordado desde otro lugar, por ejemplo a través de un cuento, que, tal y como indica Catherine Orenstein, ni son simples ni intrascendentes respecto de cuestiones como la convivencia:

[...] lo cierto es que estos cuentos constituyen una ventana única a la contemplación de nuestras preocupaciones más importantes, de nuestra identidad social y cultural, de lo que creemos ser (o deber ser) y de cómo cambiamos. (2003:15-16)

De la misma manera, centrarse en la *situación* producida, implica no cerrar de forma precipitada y a partir de valores absolutos sobre la convivencia, los procesos de interacción y las problemáticas que surjan en torno a ella, a partir de la obligatoriedad del diálogo y del *hacer las paces*. Por el contrario, y asumiendo la dificultad de tal propuesta en los centros educativos, supondría **la posibilidad de dar tiempo al conflicto, a su elaboración y a su cierre, aceptando la provisionalidad de las resoluciones y de los pactos.**

Para terminar, tomamos las aportaciones de Alison Lurie (2003:12-19) respecto a como adentrarnos en la literatura desde esa idea de *atender a la situación*, desde su propuesta de cómo los relatos y cuentos constituyen un modelo desde el que explorar las relaciones humanas y experimentar a través de ellos, los miedos y las contradicciones que esas relaciones implican, sobre todo si tenemos en cuenta, respecto de la infancia, el lugar de autoridad que ocupamos los adultos:

- Las narraciones dan *un lugar* a la imaginación, lo imprevisto y lo impulsivo en las relaciones sin establecer categorías rígidas respecto a las mismas.
- Establecen quiénes son los semejantes, permitiendo la interacción con ellos de forma compleja.
- Toman partido por el niño frente al adulto al mostrar también a éste como un ser inacabado, capaz de maldad, de cobardía y de cometer equivocaciones.
- Los adultos “buenos” (magos, hadas, consejeros) no “ocupan” la intimidad del niño, ni le sustituyen en su tarea, no deciden por él, sino que le ayudan, le dan las claves, para conseguir lo que quiere o lo que necesita.
- Permiten contemplar el terror, lo monstruoso y lo prohibido a una cierta distancia y plantearse el tema de la justicia y la injusticia, de la transgresión de la norma en todas sus dimensiones.
- Dan legitimidad al riesgo, a la aventura. Además del otro como semejante, no niegan ni esconden el peligro que supone el encuentro con el otro.

- Presentan como real la posibilidad de cambio y transformación

En conclusión, aunque de forma simple y a través de estructuras binarias como bueno-malo, adulto-niño, justicia-injusticia, que identifican claramente las situaciones y problemáticas, así como las vivencias de los personajes, lo interesante del trabajo educativo con la literatura infantil reside, creemos, en que a partir de esa sencillez proponen una tarea compleja para cada individuo. Por su misma estructura, no resuelven ni diluyen los contrarios, y aunque el bien acabe por vencer al mal, permitiendo en todos los casos una salida a la situación planteada, ésta no significa necesariamente la aniquilación total del otro, sino su transformación y al mismo tiempo una suerte de inicio, indicando que en todos los casos, y en todas las situaciones, por terribles que sean, y aunque en la mayoría de las ocasiones supongan algún tipo de pérdida, siempre es posible inaugurar otra cosa, imaginar otro comienzo. Tal vez podamos pensar la convivencia *en paz* del mismo modo.

5- Bibliografía

- Aznar Díaz, Inmaculada; Cáceres Reche, María Pilar; Hinojo Lucena, Francisco J. (2008): Formación integral: educar para la convivencia y la paz. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N.46/5. OEI. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2466Caceres.pdf>
- Balash Blanch, Enrique (2004): *El lenguaje secreto de los cuentos*. Madrid: Editorial Oberón.
- Bosch, Eulàlia (2009): *Un lloc anomenat escola*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castilla Mesa, M^a Teresa,; Martín Solbes, Víctor M.; Vila Merino, Eduardo S. (2012): *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. Editorial GEU.
- Cornu, Laurence. (2007): “Lugares y compañías”, en: Larrosa, J. (ed.): *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Barcelona: Fundació Viure i Conviure. Caixa Catalunya.
- Cortina, Adela (2007): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Domènech Francesch, Joan. (2010): *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Editorial Graó.
- Intermón-Oxfam (2006): *El trabajo a favor de la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el proyecto educativo, el conjunto de la actividad del centro y en su apertura al entorno*. http://www.intermonoxfam.org/sites/default/files/documentos/files/Reflexiones_20PEC_20abril_2006.pdf
- Intermón-Oxfam.(2005): *Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de Competencias Básicas*. http://www.intermonoxfam.org/sites/default/files/documentos/files/070401_Hacia_una_Ciudadania_Global%20DEF.pdf
- Jiménez Arenas, Juan M.; Muñoz, Francisco A, (2012): “Complejidad, conflictividad y paz imperfecta” en: Castilla Mesa, M^a Teresa,; Martín Solbes, Víctor M.; Vila Merino, Eduardo S. (2012): *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. Editorial GEU.
- Lardín, Rubén. (2003) (ed.): *El día del niño. La infancia como territorio para el miedo*. Madrid: Editorial Valdemar.
- Lurie, Alison (2003): *Niños y niñas eternamente. Los clásicos infantiles desde Cenicienta hasta Harry Potter*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Maffessoli, Michel. (2005): *La part del diable. Compendi de subversió postmoderna*. Biblioteca B.R.I, Vallbona de les Monges : March Editor.
- Martín Tafarel, Teresa. (2001): *El tejido del cuento*. Barcelona: Octaedro.
- Mèlich, Joan Carles (2004): *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Meirieu, Philippe. (2010): *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona: Ariel.
- Miller, Alice. (2006): *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Molist, Pep (2008): *Dentro del espejo. La literatura infantil y juvenil contada a los adultos*. Barcelona. Editorial Graó.
- Molist, Pep (2003): *Els llibres tranquils. El curs de la vida a través de la literatura infantil*. Barcelona: Pagès Editors.
- Morin, Edgar. (2009). Sobre la reforma de la universidad. *Gazeta de Antropología*, 25 (1), Extraído el 26 de Febrero de 2012, de <http://hdl.handle.net/10481/6850>
- Observatorio de la Infancia (2011): *Maltrato infantil en la familia en España*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (Extraído el 21 de Diciembre de 2012), de http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/malt2011v4_total_100_acces.pdf
- Orenstein, Catherine. (2003): *Caperucita al desnudo*. Barcelona: Ares y Mares.
- Pálmer, Oscar (2003): “El horror ilustrado”, en: Lardín, Rubén (ed.): *El día del niño. La infancia como territorio para el miedo*. Madrid: Editorial Valdemar.
- Pennac, Daniel (2008): *Mal d'escola*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Pinkola Estés, Clarissa (2003): *El jardinero fiel. Una historia sabia acerca de lo que jamás debe morir*. Madrid: Ediciones Vergara.
- Ripollés Iranzo, Joan (2003): “Biberones de sangre”, en: Lardín, Rubén (ed.): *El día del niño. La infancia como territorio para el miedo*. Madrid: Editorial Valdemar.
- Zizek, Slavoj (2008): *Violència. Sis reflexions de biaix*. Barcelona, Editorial Empúries.