

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**APROXIMACIONES AL PERDÓN Y LA RECONCILIACIÓN EN EL CONTEXTO
ESCOLAR: LOS CASOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES**

DÉBORA ARANGO PÉREZ Y MANUEL ZAPATA OLIVELLA

Presentado por:

AIDA JOHANNA PEÑA ARDILA

CLAUDIA LILIANA RAMOS RINCÓN

ESTEBAN NIÑO CASTRO

Directora de investigación:

ROSA LUDY ARIAS CAMPOS

BOGOTÁ D.C., COLOMBIA

2017

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN JUSTICIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

**APROXIMACIONES AL PERDÓN Y LA RECONCILIACIÓN EN EL CONTEXTO
ESCOLAR: LOS CASOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES**

DÉBORA ARANGO PÉREZ Y MANUEL ZAPATA OLIVELLA

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en
Educación**

Presentado por:

AIDA JOHANNA PEÑA ARDILA

CLAUDIA LILIANA RAMOS RINCÓN

ESTEBAN NIÑO CASTRO

Directora de investigación:

ROSA LUDY ARIAS CAMPOS

BOGOTÁ D.C., COLOMBIA 2017

AGRADECIMIENTOS

Aida Johanna Peña Ardila: Agradezco a Dios por permitirme crecer como profesional. A la Pontificia Universidad Javeriana y sus docentes por acompañarme en este proceso. A Rosa Ludy Arias Campos, directora de tesis, por transmitirme sus conocimientos. A mis compañeros de tesis, Claudia Ramos y Esteban Niño, por apoyarme y permitirme entrar en sus vidas durante estos dos años. A mi familia por apoyarme permanentemente con espíritu alentador y contribuir al logro de mis metas, especialmente a mi hija Sara por su paciencia y comprensión. A los participantes de las IED por aportarnos sus ideas y reflexiones.

Claudia Liliana Ramos Rincón: Agradezco a Dios y la Virgen por todas las bendiciones que me han dado; a mi Madrecita por las lecciones de vida, por el amor que me profesó y porque sé que desde el cielo vela aún por mis sueños; a mi hermana Patty y mis hermanos Freddy Arturo y Elkin Darío por brindarme su amor, apoyo incondicional y encender mi corazón con palabras de aliento. A mis sobrinos por endulzar mi camino con sus sonrisas, ternura y amor. A Germán por su colaboración y paciencia durante estos dos años. A la profesora Rosa Ludy Arias por su paciencia, por compartir su sabiduría y poner su corazón y compromiso en esta valiosa labor. A mis amigos por sus abrazos y palabras de ánimo. A mis compañeros de tesis por los esfuerzos compartidos para alcanzar este objetivo. A todos mi agradecimiento y reconocimiento.

Esteban Niño Castro: Agradezco a Rosalba Castro Diosaba, Fernando Niño Quintero, Alejandra, Dana y Matilda Niño Castro; a mis compañeras Aida Johanna Peña Ardila y Claudia Liliana Ramos Rincón; a nuestra directora de investigación Rosa Ludy Arias Campos; a los participantes de nuestra investigación de las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella; y a mis compañeros y docentes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

ARTÍCULO 23

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.” Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

TABLA DE CONTENIDO

Apartado-----	Página
INTRODUCCIÓN-----	1
1. CONSIDERACIONES GENERALES-----	2
1.1. Antecedentes-----	2
1.1.1. Perdón y reconciliación en conflictos, procesos de paz y postconflictos sociopolíticos-----	3
1.1.2. Perdón y reconciliación en contextos cotidianos (familias, comunidades, escuelas) -----	16
1.2. Problema y preguntas de investigación-----	23
1.3. Justificación-----	26
1.4. Objetivos-----	29
1.4.1. Objetivo general-----	29
1.4.2. Objetivos específicos-----	29
2. MARCO CONCEPTUAL-----	30
2.1. Convivencia escolar-----	30
2.2. Perdón y reconciliación: consideraciones generales-----	35
2.2.1. Perspectiva cristiana del perdón-----	36
2.2.2. Perspectiva psicológica del perdón-----	39
2.2.3. Críticas al perdón político y apuntes filosóficos sobre el perdón-----	43
2.2.4. Reconciliación-----	48
2.3. Paz-----	52
3. METODOLOGÍA-----	56
3.1. La investigación cualitativa-----	56
3.2. El enfoque narrativo-----	62

3.3. Técnicas de recolección de información	68
3.3.1. Entrevistas semiestructuradas	68
3.3.2. Grupos focales	70
3.4. Instrumento de investigación	71
3.5. Población – la comunidad educativa	73
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS	76
4.1. Ideas sobre el perdón y la reconciliación	77
4.1.1. Ideas sobre el perdón	77
4.1.1.1. Perdón con olvido	77
4.1.1.2. Perdón sin olvido	90
4.1.1.3. Perdón condicional	96
4.1.2. Ideas sobre la reconciliación	109
4.1.2.1. Reconciliación como reinicio de interacciones	109
4.1.2.2. Reconciliación como diálogo, acuerdos y mediación en conflictos	116
4.2. Situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación	124
4.2.1. Situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación en las vivencias afectivas	125
4.2.2. Situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación frente a ofensas contra la familia	129
4.2.3. Situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación en las relaciones de la comunidad educativa	131

4.2.4. Situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación en los procesos académicos-----	138
4.3. Experiencias de perdón y reconciliación de algunos miembros de las comunidades educativas relacionadas con el contexto escolar-----	141
4.3.1. Experiencias de reconciliación implícita-----	142
4.3.2. Experiencias en el diálogo y tratamiento de conflictos-----	146
4.3.3. Experiencias en orientaciones y procesos pedagógicos-----	152
4.4. Recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares-----	156
4.4.1. Recomendaciones teóricas para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares-----	160
4.4.2. Recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares-----	172
5. CONCLUSIONES-----	187
6. REFERENCIAS-----	197

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación nos preguntamos por los procesos de perdón y reconciliación en las Instituciones Educativas Distritales Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella, así como por los aspectos requeridos para incentivar y fortalecer ambos procesos en los escenarios escolares. Así propuesto:

En el primer capítulo exponemos los antecedentes de nuestra investigación sobre el perdón y la reconciliación en contextos escolares; abordamos el problema, las preguntas y la justificación de la misma; finalmente, presentamos nuestros objetivos, tanto el general como los específicos. En el segundo capítulo presentamos algunas apreciaciones hechas en la diversa literatura académica sobre los conceptos que, de acuerdo con nuestros objetivos, resultan centrales para la investigación: convivencia escolar, perdón, reconciliación y paz. En el tercer capítulo damos cuenta de todas las cuestiones metodológicas de la investigación: su carácter cualitativo y encuadre en un enfoque narrativo, las técnicas y el instrumento para recolectar la información, y la población participante.

En el cuarto capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación, es decir, la información provista por algunos miembros de las comunidades educativas de las IED Manuel Zapata Olivella y Débora Arango Pérez entretejida con nuestras perspectivas y lo expuesto por los autores consultados para el marco conceptual. Según el orden de nuestros objetivos, iniciamos con las ideas de perdón y reconciliación de nuestros participantes; seguimos con las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación, y las experiencias de perdón y reconciliación de algunos informantes relacionadas con el contexto escolar; culminamos con algunas recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de

perdón y reconciliación en los escenarios escolares. En el quinto y último capítulo presentamos las conclusiones de nuestra investigación según los objetivos específicos de la misma.

1. CONSIDERACIONES GENERALES

En este primer capítulo exponemos los antecedentes de nuestra investigación sobre el perdón y la reconciliación en contextos escolares; abordamos el problema, las preguntas y la justificación de la misma; finalmente, presentamos nuestros objetivos, tanto el general como los específicos.

1.1. Antecedentes

Nuestra búsqueda bibliográfica partió de las palabras perdón y/o reconciliación en combinación con términos como: educación, paz, educación para la paz, pedagogía, contextos escolares, escuelas, colegios, convivencia escolar, conflicto escolar, violencia escolar, acoso escolar y matoneo. Así mismo, empleamos términos en inglés equivalentes a los mencionados. La búsqueda implicó: 1) acceder al Metabuscador de la Pontificia Universidad Javeriana y al Descubridor de la Universidad de los Andes, estas son herramientas virtuales para consultar simultáneamente todos los recursos bibliográficos en dichas universidades; 2) ir a las bibliotecas de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Externado de Colombia, la Universidad de la Sabana y la Universidad del Rosario; 3) consultar los repositorios institucionales de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Manizales; y 4) explorar las bases de datos Academic Search Complete (EbscoHost) y JSTOR.

Los referentes a continuación citados los seleccionamos de acuerdo con uno o varios de los siguientes criterios: 1) que el perdón y/o la reconciliación fueran desarrollados a nivel teórico-conceptual; 2) que presentaran preguntas (como parte de los instrumentos de

investigación) o reflexiones destinadas a definir, caracterizar o reunir información sobre el perdón y la reconciliación, así fueran elementos de interés secundarios; 3) que detallaran, discutieran o describieran modelos, experiencias y/o estrategias sobre procesos de perdón y reconciliación; 4) que abordaran o fueran políticas, leyes, documentos gubernamentales, perspectivas de los funcionarios e instituciones estatales y de civiles concernientes al perdón y la reconciliación; y 5) que vincularan el perdón y la reconciliación con la pedagogía, la educación o los contextos escolares.

La búsqueda bibliográfica mostró dos ámbitos en los que se han tratado el perdón y la reconciliación en la literatura académica: 1) en conflictos, procesos de paz y postconflictos sociopolíticos; y 2) en contextos cotidianos (familias, comunidades, escuelas). Aunque no limitamos temporalmente nuestra búsqueda, los referentes en seguida citados fueron producidos entre los años 2004 y 2016.

1.1.1. Perdón y reconciliación en conflictos, procesos de paz y postconflictos sociopolíticos

En parte de la literatura concerniente a este primer grupo de referencias se crítica la exclusión de las víctimas en los acuerdos de paz celebrados entre Estados y grupos insurgentes, y las implicaciones de la justicia transicional al dificultar verdaderos procesos de perdón y reconciliación. Bastidas y Gómez (2005), quienes indagan por las manifestaciones del perdón en los acuerdos de paz dados en la historia colombiana entre 1902 y 2003, señalan la constante exclusión del culpable y la víctima, las dos singularidades comprometidas en los procesos de perdón. Según las autoras, los acuerdos han sido negociaciones entre líderes gubernamentales e insurgentes, por lo cual no contemplan los recuerdos de las víctimas sobre los hechos que los afectaron, y, por demás, indultan y amnistían a los responsables. Así, los acuerdos de paz

parecen irrelevantes para lograr que las víctimas perdonen a los ofensores, al no encararse ambas singularidades se cierra toda posibilidad al perdón, proceso que exige al menos el reconocimiento, que no el arrepentimiento, de la ofensa por parte del ofensor.

En contraposición a la exclusión de las víctimas durante los procesos de paz o en la aplicación de la justicia transicional es que Chaparro (2005) propone contemplar un “perdón sin soberanía”, esto relacionado con la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) durante el primer gobierno de Álvaro Uribe (2002-2006). Para el autor, el “perdón soberano” fue consecuencia de que los partidarios de Uribe aprobarán su evasión de las leyes ordinarias, a través de la toma de “medidas excepcionales”, al creer que él salvaría al país de todos sus problemas (la corrupción, la delincuencia, el narcotráfico). En la desmovilización de las AUC, ese “perdón soberano” garantizó oficialmente la impunidad al sólo exigir a los excombatientes entregar las armas, más no, entre otros aspectos, esclarecer los crímenes perpetrados. El “perdón soberano” fue entonces sinónimo de olvido.

Frente al “perdón soberano”, Chaparro (2005) propone avanzar hacia un “perdón sin soberanía”, un perdón que apela a la memoria, otorgado por las víctimas a los victimarios, pues la reconstrucción de los hechos “inhibe el recurso a la venganza y desactiva los mecanismos de olvido que facilitan la impunidad” (Chaparro, 2005, p.247). Para concluir, el autor plantea la necesidad de solucionar las tensiones entre “perdón soberano” y “perdón sin soberanía” para deducir de estas formas de perdón un esquema deliberativo aplicable a la justicia transicional.

Respecto a cómo enfrentar ofensor y ofendido para otorgar o no el perdón, es que Giraldo (2004) sugirió crear en Colombia Comisiones de la Verdad como las implementadas en distintos países latinoamericanos y Sudáfrica. El objetivo de tales comisiones era conocer la verdad para construir memoria de los acontecimientos atroces y permitir la expresión de las víctimas,

independientemente de las decisiones estatales sobre lo que debía hacerse con el ofensor. Por esta razón, la autora señala que el sistema judicial no debía aprovechar las Comisiones para investigar los crímenes en el marco de procesos penales, y concluye que las Comisiones serían para la recuperación personal de los afectados y no tendrían propósitos jurídicos o políticos.

En cuanto a procesos de reconciliación nacional dados en Latinoamérica y Sudáfrica, Lefranc (2005) resalta cómo el perdón político cuestiona tanto la idea de la reconciliación nacional como la de transición autoritarismo-democracia. Para la autora, el perdón político moraliza las amnistías, pero es inmoral porque niega el carácter personal del perdón; es decir, evade el cara a cara entre víctima y victimario; y, además, es otorgado para alcanzar los intereses de las elites, aquellas que después de los procesos de paz asumen el mando de los supuestos nuevos Estados democráticos. Según Lefranc (2005), el perdón pertenece a lo filosófico y teológico, al abordarlo desde la política los “gobiernos se habrían apropiado del léxico del perdón para maquillar una política de impunidad, desposeyendo a la víctima del poder de perdonar que sólo posee el ofendido o el poder divino” (Lefranc, 2005, p.174).

Pese a esto, Lefranc (2005) señala que la apropiación del perdón por los gobiernos puede volverse en su contra, pues al incluirlo en la política suscitan debates morales o religiosos. La retórica gubernamental es entonces inmovilizada, de acuerdo con la autora, por colectivos de víctimas que reclaman su derecho a perdonar o no. Es ante estas asociaciones que los gobiernos democráticos no pueden consolidar la reconciliación nacional. El distanciamiento entre Estados y víctimas se amplía al considerar la imposibilidad de los perdones cara a cara con los asesinados o desaparecidos. En conclusión, llamar al perdón es “situarse en un registro de discurso con reglas propias, una “gramática” –por cierto, indeterminada- capaz de activar argumentos anteriormente

poco o nada disponibles que, paradójica o morosamente, pueden favorecer el progreso de la justicia” (Lefranc, 2005, p.175).

Aunque para los citados autores la principal preocupación es reconocer el perdón como proceso que implica dejar expresar y escuchar a las víctimas, a continuación, referiremos investigaciones que evidencian la participación de los medios masivos de comunicación en la construcción discursiva del perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado interno colombiano.

Obagi (2011) analizó cómo el discurso editorial del periódico El Tiempo entre agosto de 2009 y julio de 2010 construyó representaciones sociales sobre el perdón, la reconciliación, el conflicto y la violencia. La autora cita las consideraciones de Barrero (2008) sobre la guerra psicosocial, por ende, entiende que la guerra sobrepasa la confrontación armada y se justifica psicológicamente mediante los medios masivos de comunicación. La guerra psicosocial promueve la violencia mediante un lenguaje basado en la selección, omisión y naturalización de determinada información.

Según Obagi (2011), El Tiempo, aunque profese como política el apoyo incondicional a la paz nacional e internacional, y el rechazo rotundo a los medios y fines de la violencia, aprobó el uso de la fuerza para alcanzar los propósitos de las políticas gubernamentales de la Seguridad Democrática. El Tiempo, durante el gobierno del Álvaro Uribe, construyó una imagen de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) como una organización no digna de perdón, la cual, al ser impensable invitarla a la reconciliación, debía exterminarse por vía armada. El periódico, por otra parte, elogió el proceso reconciliatorio con las AUC en el marco de la Ley de Justicia y Paz, por ello propendió por el perdón tanto gubernamental como de las víctimas a los paramilitares.

La investigación de Obagi (2011) resulta importante por mostrar la influencia de los medios masivos de comunicación en la legitimación y prolongación del conflicto y la violencia, así como en el rechazo al perdón y la reconciliación. La autora concluye que:

en un ambiente polarizado como el nuestro, la representación social de la violencia que construye El Tiempo no contribuye a la distensión del mismo. Durante el periodo agosto 2009-julio 2010 los usos del lenguaje de El Tiempo propendieron por la construcción de un consenso social de los usos de una violencia que se justifica en el actor Gobierno, y esto no es otra cosa que la justificación moral de la guerra psicológica (Obagi, 2011, p.106).

Sobre el enmarcamiento textual del perdón y la reconciliación en diarios nacionales y regionales en relación con los diálogos de paz dados en La Habana (Cuba) entre las FARC y el gobierno de Juan Manuel Santos está el trabajo de Cárcamo, Jaimes, Molano y Sepúlveda (2014). Las autoras estudiaron los periódicos nacionales de El Tiempo y El Espectador y los regionales de El Herald, El Universal, Vanguardia Liberal, El Colombiano, Llano 7 Días y El País. El estudio buscó dilucidar cómo los diarios crean percepciones mediadas por intereses e ideologías en aquellas personas que no han experimentado directamente el conflicto armado.

En términos generales, para Cárcamo *et al.* (2014), los diarios regionales empleaban un “discurso pacifista” y los nacionales un “discurso guerrerista”, es decir, los primeros abalaban el perdón y la reconciliación entre gobierno, guerrilla y sociedad colombiana, mientras los segundos exigían atacar a las FARC. Según las autoras, los periódicos regionales comprendían las complejidades del proceso de paz, pues trataban la necesidad de ir más allá del desarme y abordar las cuestiones de verdad, memoria y reparación para las víctimas. En contraposición, los periódicos nacionales se enfocaban en resaltar los crímenes cometidos por las FARC.

Henao (2016) analizó la presencia del perdón en discursos de El Tiempo, El Espectador y la revista Semana (que llama discursos hegemónicos) para compararlos con discursos de las víctimas (que llama discursos contra-hegemónicos) en los casos del genocidio de la Unión Patriótica y de los ataques del Estado y grupos armados ilegales a los municipios de Trujillo, Bojayá, San Carlos y Mapiripán. Pese a que las causas y consecuencias en cada caso fueran distintas, los discursos de las víctimas tenían en común promover la autogestión, manifestada en el surgimiento de asociaciones de víctimas, la construcción de memoria y la exigencia de justicia y reparación, sin que el perdón pareciera un elemento central. Lo anterior no significa que persistiera el rencor o los deseos de venganza, sino que las propuestas de reconciliación generadas por las asociaciones de víctimas contemplaban pasos precedentes a la otorgación del perdón.

El perdón en el caso de los medios escritos analizados era ambiguo: no se promovía el perdón para con las guerrillas, pero se hablaba de un perdón desligado de la memoria, la justicia y la reparación frente a los crímenes del Estado y los paramilitares. El contraste entre discursos hegemónicos y contra-hegemónicos se torna esencial cuando en la práctica las víctimas gestan mecanismos para superar los agravios del conflicto (al crear lugares para la memoria, realizar marchas políticas, aceptar a los desmovilizados y convocar a la participación juvenil) sin apelar explícitamente al concepto del perdón; mientras los medios masivos de comunicación fomentan el odio entre quienes no han padecido la guerra o apoyan el perdón sustentado en el olvido y la impunidad. La cuestión que queda para responder desde esta investigación es cómo difundir los discursos contra-hegemónicos para incentivar la paz social estructural.

En la literatura también se ha reflexionado sobre la importancia de los sentimientos morales en la reconciliación nacional. Plata (2011) planteó que, si bien la Ley de Justicia y Paz y

la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras instauraron espacios para reparar materialmente a las víctimas, es necesario que la sociedad civil construya espacios de reparación simbólica, fundamentados en el sentimiento moral de la indignación para crear consciencia sobre el conflicto. La indignación, ligeramente esbozada, sería reconocer el tratamiento injusto recibido o que recibe otra persona al ser medio y no fin de otra.

Al ser la indignación base para crear consciencia sobre el conflicto, es vital establecer un procedimiento por el cual aquellos que no han experimentado la violencia reconozcan las injusticias que otros han pasado. Plata (2011) sugiere cimentar tal procedimiento en la doctrina del contrato social, que contempla cuatro pasos: “-a) identificar las causas objetivas del conflicto, b-) advertir los errores, individuales y colectivos, cometidos, c-) establecer las condiciones actuales del conflicto, y d-) allanar el camino hacia la reconciliación” (Plata, 2011, p.55). Plata (2011) concluye que para realizar el procedimiento deberá socializarse la verdad sobre los hechos violentos, pues sólo el conocimiento de esta inspiraría la indignación individual y colectiva.

López (2013), de igual manera, manifiesta preocupación por la indiferencia ante las víctimas del conflicto armado nacional, por lo que enfatiza la importancia de los sentimientos morales para la reconciliación social. Para el autor, al partir de los sentimientos morales “no se puede estar al margen de la felicidad o la miseria de otra persona; los sentimientos de los demás determinan los propios y viceversa” (López, 2013, p.91). Así, el resentimiento individual y la indignación colectiva aparecen como sentimientos positivos, pues si una víctima no se resiente y una sociedad no se indigna ante una ofensa hay carencia de sensibilidad moral. La memoria nutriría tales sentimientos y posibilitaría el perdón. Según Hoyos (2012), citado por López (2013):

el perdón es una virtud cívica y política, pero además es una virtud moral. Tal virtud no riñe con el ejercicio de la memoria, sino que se alimenta de él y puede conducir a que los victimarios asuman una actitud crítica ante su propia acción (López, 2013, p.95).

López (2013) concluye con las reflexiones de Hoyos (2012), quien recalca la necesidad de escuchar a las víctimas en los procesos de reconciliación nacional, sus testimonios permitirían, al menos en parte, construir memoria, incentivar la indignación y pedir o recibir perdón.

En cuanto a investigaciones psicológicas, está lo realizado por Betancourt y Castro (2013), y por Cortés, Torres, López, Pérez y Pineda (2016). Betancourt y Castro (2013) analizaron las nociones de perdón transmitidas en los discursos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez y Juan Manuel Santos para contrastarlas con lo dicho desde la psicología. Los resultados mostraron que ninguno de los presidentes trataba el perdón, aunque hacían referencias implícitas a este al hablar de reconciliación. Para Uribe, la reconciliación es “la nivelación entre los agentes del Estado y los agentes que se encuentran al margen de la ley, así como la nivelación entre las víctimas y victimarios” (Betancourt y Castro, 2013, p.25); para Santos, esta es un proceso que comienza al reconocer un pasado doloroso, y cuyo objetivo es aprender de la historia para no repetirla.

La comparación discursiva con la literatura reflejó, entre otros aspectos: 1) que ambos presidentes relacionaban el perdón con la re-significación de eventos traumáticos para incrementar las emociones positivas y disminuir las negativas; y 2) que ambos hablaban de la mediación estatal para fomentar cambios actitudinales, emocionales y cognitivos en víctimas y victimarios que facilitarían el acercamiento entre aquellos mediante la apertura de espacios de

diálogo, de reparación simbólica y material. Pese a que los dos puntos expresados por los presidentes estiman elementos del perdón señalados por la psicología, para las autoras queda la duda de por qué no lo mencionan explícitamente.

Cortés *et al.* (2016) contrastaron lo expuesto desde la psicología con las definiciones de perdón y reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano dadas por cuarenta y cinco bogotanos que no son ni víctimas ni victimarios. Los autores observaron que, aunque en muchos casos no se distinguió entre perdón y reconciliación, en otros, los participantes plantearon definiciones concordantes con algunas de la psicología, a saber: que el perdón implica reemplazar emociones negativas por emociones positivas hacia el agresor, y que la reconciliación implica reiniciar las interacciones con el mismo. Respecto a las condiciones para perdonar y/o reconciliarse, los participantes resaltaron la importancia de dialogar, de comprometerse a no repetir las ofensas y de sancionar al agresor por sus agravios.

Dentro del primer grupo de referencias, algunos trabajos vinculan educación y postconflicto. De Souza Moitas (2014) señala el fracaso de los procesos de perdón y reconciliación nacional en la Sudáfrica post-*apartheid* fruto de la percibida impunidad gozada por los perpetradores de crímenes de lesa humanidad durante la transición a la democracia; y por la persistencia de la segregación racial. Por estas razones, la autora manifiesta la necesidad de educar para la paz para lograr procesos de perdón y reconciliación exitosos. La educación para la paz desarrollaría una consciencia colectiva interesada por la reconstrucción social.

El reto sudafricano empezaría por reducir el analfabetismo y aumentar la cobertura educacional para la población de escasos recursos, pero debería extenderse hasta tener un sistema educativo que promulgue la no violencia, basado en la expresión y escucha de las víctimas, y erigido sobre los sentimientos de empatía y solidaridad, entre otros. La autora postula entonces

unos criterios éticos a seguir al educar para la paz: “no discriminar a las personas, respetar a las personas culturalmente diferentes y la autonomía del grupo, pero, sobre todo, no perder jamás la incondicionalidad del valor de la dignidad de la persona” (De Souza Moitas, 2014, p.179). Para concluir, se recuerda la relevancia de convertir a las víctimas en participantes activos de los procesos reconciliatorios, así como lo crucial de educar para la paz para alimentar las predisposiciones sociales hacia la reconciliación.

Jaimes (2016) indagó por las narrativas de 2 estudiantes de una universidad pública y 2 estudiantes de universidades privadas de las áreas de ciencias sociales sobre el conflicto, la paz y la reconciliación en el marco del último proceso de paz entre las FARC y el gobierno nacional. De los relatos estudiantiles emergió el perdón como elemento constituyente de, y para, la paz y la reconciliación, así como posibilitador efectivo del post-conflicto. Las concepciones de perdón estudiantiles recalcaron los vínculos de este con la memoria y la no repetición de las ofensas, pues para los estudiantes resulta imprescindible la “recolección de la información sobre las acciones violentas que la población colombiana desconoce, y debe saber para que la violencia no vuelva a tener apariciones en el futuro” (Jaimes, 2016, p.66).

Las relaciones entre perdón, justicia y reparación también estaban presentes en las narrativas estudiantiles. Para los estudiantes, el perdón no puede desligarse de la justicia, esto porque la impunidad haría desconfiar de procesos de perdón y reconciliación nacional posteriores. Igualmente, la idea del perdón basado en la memoria, se justifica en la necesidad de “conocer qué hacer y qué trabajar con las víctimas, con los actores armados, y con el público colombiano” (Jaimes, 2016, p.68); es decir, para buscar reparación individual y colectiva. Jaimes (2016), para concluir, llama a un mayor compromiso de las universidades privadas con el entendimiento del conflicto armado interno y la creación de propuestas para la paz durante el

postconflicto, esto como resultado de observar mayor conocimiento histórico sobre la violencia sociopolítica nacional por parte de los estudiantes de la universidad pública.

Matías y Ramos (2016), por su lado, reflexionaron sobre la importancia del perdón para una educación superior que incluya víctimas y/o victimarios del conflicto armado interno durante el postconflicto. Para los autores, es necesario comprender el perdón desde la dimensión micro-política, es decir, no sólo como elemento de las negociaciones para la paz entre Estado y grupos insurgentes, sino también como proceso privado, entre individuos, que ayude al bienestar público como consecuencia de la sanación del tejido social. En este contexto, la educación superior debe generar procesos de enseñanza y aprendizaje del perdón, incluso este debe contemplarse en las políticas educativas públicas formuladas durante el postconflicto. Las instituciones educativas deberán trascender las teorizaciones sobre el perdón para concretar “acciones encaminadas a que el perdón como *decisión* y como *proceso* pueda ser una realidad, contribuyendo así a la construcción de paz” (Matías y Ramos, 2016, p.12).

Finalmente, veremos los vínculos entre conflictos y postconflictos sociopolíticos, el perdón y la reconciliación, y la educación en la legislación colombiana. En el contexto del conflicto armado interno, la reconciliación, entendida como *reconciliación nacional*, ha sido tratada como proceso relevante para conseguir la paz principalmente en el marco de la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005), creada durante el primer gobierno de Álvaro Uribe (2002-2006) para favorecer la desmovilización de las AUC; y de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), sancionada durante el primer mandato de Juan Manuel Santos (2010-2014) para dictar medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno.

La Ley de Justicia y Paz busca facilitar procesos de paz y reincorporación de desmovilizados de grupos armados ilegales a la vida civil, siempre y cuando se respalden los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación. La reconciliación se muestra como proceso para preservar y esclarecer la memoria de los hechos violentos acontecidos (como manifestación del derecho de las víctimas a la verdad) y para garantizar la no repetición de situaciones similares. El derecho a la reparación remite a indemnizar por los perjuicios causados por el delito, rehabilitar física y psicológicamente a las víctimas, difundir la verdad sobre lo sucedido, restablecer la dignidad de las víctimas y garantizar la no repetición. La *reparación simbólica* contempla, entre otros elementos, la *solicitud pública de perdón* de los victimarios a las víctimas. El derecho a la justicia supone identificar, capturar y sancionar a los responsables de un delito, reparar a las víctimas y garantizar la no repetición.

La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras establece medidas administrativas, judiciales y socioeconómicas de aplicación individual y colectiva para los perjudicados por el conflicto armado interno desde el 1 de enero de 1985. La reconciliación se ve como proceso imprescindible para restablecer la confianza de las víctimas y el tejido social, merecedor del acompañamiento civil y gubernamental, de carácter nacional. La ley vincula la reconciliación con el derecho a la verdad, la justicia y la reparación, así como con la preservación y esclarecimiento de la memoria y las garantías de no repetición. La solicitud pública de perdón constituye aún un elemento central de la reparación simbólica.

Tanto la Ley de Justicia y Paz, como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras hablan, respectivamente, de la educación para reincorporar desmovilizados a la vida civil o para asistir a las víctimas del conflicto armado interno; sin embargo, lo hacen de forma bastante superficial. El Artículo 66 de la Ley de Justicia y Paz menciona que como parte del Programa de

Reincorporación a la vida civil del Gobierno Nacional se buscará vincular a los desmovilizados en programas educativos para prepararlos para conseguir empleo. La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras establece en el Artículo 51 que las autoridades educativas deben asegurar el acceso sin costo alguno de las víctimas a la educación preescolar, básica y media, pública o privada, si aquellas no poseen recursos para hacerlo. El mismo Artículo dicta favorecer el ingreso de las víctimas a la educación superior, especialmente si son mujeres cabeza de familia, adolescentes o personas con discapacidad, otorgarles subsidios o facilitarles créditos del ICETEX para estudiar. El Artículo 145 estipula que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) debe generar programas y proyectos para promover la restitución y ejercicio pleno de los derechos, las competencias ciudadanas, la reconciliación y la no repetición de hechos que afecten la integralidad personal.

Pese a las diferentes temáticas abordadas, la literatura revisada sobre el perdón y la reconciliación en los conflictos, procesos de paz y postconflictos sociopolíticos muestra ciertas regularidades. Es frecuente en los referentes citados vincular perdón y reconciliación con verdad, justicia, reparación, memoria y garantías de no repetición de las ofensas. Así mismo, es común plantear la necesidad de procesos de perdón y reconciliación protagonizados por ofensores y ofendidos; procesos que podrían contar con colaboración gubernamental, pero nunca remplazarse por las negociaciones exclusivas entre el Estado y los líderes de grupos armados ilegales. Cabe mencionar que la mayoría de las reflexiones o investigaciones consultadas critican su propio defecto: ignoran las perspectivas de las víctimas y/o victimarios sobre el perdón y la reconciliación.

En la literatura, además, observamos que el perdón y la reconciliación en ocasiones se consideran sinónimos, se contemplan como procesos independientes o dependientes, o están

implícita o explícitamente relacionados, aspectos para la deliberación práctica y conceptual. Se discute también si debe o no haber precondiciones para perdonar y reconciliarse, en especial ante los reclamos de justicia y reparación por parte de las víctimas. Algunas referencias enfatizan la necesidad de abordar el perdón y la reconciliación en la educación, lo que también justifica la relevancia de la presente investigación.

1.1.2. Perdón y reconciliación en contextos cotidianos (familias, comunidades, escuelas)

Este segundo grupo de referencias conciernen al perdón y la reconciliación en contextos cotidianos (familias, comunidades, escuelas). Las investigaciones realizadas sobre la familia y la comunidad destacan la influencia de las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ES.PE.RE), un programa de la Fundación para la Reconciliación, en la transformación de las relaciones sociales de sus participantes.

La Fundación para la Reconciliación fue creada en Colombia en el 2003 por Leonel Narváez, sociólogo y sacerdote de los Misioneros de la Consolata, como organización sin ánimo de lucro, cuyo objetivo es posibilitar la resolución, prevención y superación pacífica de los conflictos, para así construir una paz sostenible (Fundación para la Reconciliación, 2010). Al considerar el perdón y la reconciliación elementos esenciales para cumplir con tal meta, con la colaboración de un equipo interdisciplinario de las universidades de Harvard, Cambridge y Wisconsin, y basados en las experiencias de Narváez después de participar en las fallidas negociaciones por la paz entre los gobiernos de Samper (1994-1998) y Pastrana (1998-2002) con las FARC, la Fundación para la Reconciliación creó el proyecto “Territorios de Paz” para tratar conflictos familiares y comunitarios dados en diferentes lugares del país. Dicho proyecto es lo que hoy se denomina Escuelas de Perdón y Reconciliación (ES.PE.RE), y empezó a implementarse también internacionalmente (Fundación para la Reconciliación, 2010).

Las ES.PE.RE son grupos de personas que eligen sanar:

las heridas (rabia, rencor, odio, venganza) causadas por la violencia y los conflictos diarios de la vida. Son personas que, desde su espiritualidad, quieren abrirse al perdón y la reconciliación como paso obligado para la reconstrucción individual, familiar y social y el restablecimiento de la paz en el barrio, en la ciudad y en el país (Sobre la propuesta ES.PE.RE, s.f., p.1).

A nivel teórico-metodológico sobre el perdón y la reconciliación se toman propuestas del *Institute of Forgiveness* de la Universidad de Wisconsin y materiales producidos por las universidades de Virginia Commonwealth y Harvard adaptados para Latinoamérica. Las ES.PE.RE trabajan el perdón y la reconciliación cognitiva, emocional, conductual y espiritualmente, por esta razón, los procesos planteados se desarrollan en diez módulos. El primer módulo, llamado Iniciación, motivación y preliminares: qué es y qué no es perdón y reconciliación, presenta el propósito y la metodología de las ES.PE.RE. Los cinco módulos siguientes abarcan el perdón, estos son: 1) Paso de la oscuridad a la luz; 2) Decido perdonar; 3) Miro con ojos nuevos; 4) Comprendo a mi ofensor; y 5) Ejercito la compasión. Los cuatro módulos restantes centrados en la reconciliación son: 1) Construimos la verdad; 2) Garantizamos la justicia; 3) Acordamos un pacto; y 4) Celebramos memoria y restitución. Culminado el paso por las ES.PE.RE se espera que cada participante multiplique la “cultura de Perdón y Reconciliación en los escenarios en donde interactúa” (Sobre la propuesta ES.PE.RE, s.f., p.2-3).

Con aquello en mente señalaremos investigaciones enfocadas en las ES.PE.RE. Bello, García y Salazar (2005) subrayan la marginación socioeconómica en la Localidad Cuarta de San Cristóbal, lo cual lleva a constantes episodios de violencia y conflicto entre vecinos y familias, pero a la vez al interés de algunas personas por solucionar y evitar dichos episodios con

colaboración de diferentes instituciones y organizaciones sociales. En este escenario, las autoras indagaron sobre los mecanismos de reconciliación y perdón utilizados por personas que han vivido un proceso conciliatorio, en La Comunidad de Ramajal de la Localidad Cuarta de San Cristóbal, con población vinculada a hogares infantiles apoyados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La investigación, desarrollada con miembros y asistentes del Hogar Infantil Ramajal, la Fundación para la Reconciliación y líderes comunitarios, resalta que la participación o capacitación en las ES.PE.RE posibilita, transcurridos los procesos de perdón y reconciliación, sentir paz interior, ser menos vulnerable ante ofensas, buscar dialogar en situaciones problemáticas, comprender las actitudes y/o acciones del otro en un conflicto, y disponerse para prevenir y desmotivar sentimientos de odio y venganza entre familiares y vecinos.

Medina, Cardozo, Salazar y Nyakenyanya (2008) realizaron una investigación/intervención fundamentada en la construcción de espacios conversacionales conformados por personal de la Fundación para la Reconciliación, familias y consultores para, a partir de narrativas de perdón y reconciliación, identificar las redes sociales movilizadas por personas y familias al culminar su paso por las ES.PE.RE, y desde la consultoría plantear alternativas de intervención para el seguimiento de las mismas. La investigación resaltó cómo los participantes de las ES.PE.RE reestablecían, ampliaban y transformaban positivamente sus redes sociales cuando los procesos de perdón y reconciliación vividos los motivaban a mejorar sus relaciones familiares, vecinales y comunitarias, y a implementar estrategias pedagógicas para solucionar conflictos cotidianos. La intervención supuso diseñar una propuesta para crear un Centro Especializado de Profesionales que asesoraran a los multiplicadores de la cultura del perdón y la reconciliación de cada localidad.

Las ES.PE.RE fueron investigadas en México por Escobedo (2010), quien examinó cómo aquellas disminuían las expresiones de violencia y exclusión de 14 asistentes de la ciudad de Monterrey violentados económica, física, verbal y/o sexualmente por miembros de su medio social más próximo, y que vieron afectada su autoestima, seguridad, sentido de vida y manejo de emociones negativas (odio, rencor, rabia). La investigación mostró que: 1) los participantes de las ES.PE.RE buscan ser otras personas, seguras de sí mismas, en contraposición a como fueron después de la violencia sufrida; 2) las ES.PE.RE ayudan a abandonar el rol de víctimas y a que los participantes sean más comprensivos con quienes interactúan; y 3) las ES.PE.RE posibilitan desarrollar habilidades para enfrentar diferentes dificultades vividas cotidianamente por sus asistentes.

Respecto a los referentes sobre las ES.PE.RE destacamos que: 1) no discuten los elementos o condiciones posibilitadoras del perdón y la reconciliación (verdad, justicia, reparación, memoria, no repetición) sino que relatan los desarrollos y resultados positivos personales e interpersonales de los procesos de perdón y reconciliación; 2) incorporan las perspectivas de víctimas y/o victimarios de diversos conflictos cotidianos; y 3) evidencian cómo el perdón y la reconciliación pueden comprenderse dentro de un proceso pedagógico exitoso.

Los últimos referentes a citar hablan del perdón y la reconciliación en la escuela. López (2006) investigó la percepción sobre el Sacramento de la Penitencia y la Reconciliación en los jóvenes de noveno y décimo grado del Colegio Psicopedagógico del Sur en Bogotá. El sacramento, también conocido como Sacramento del Perdón o Sacramento de la Reconciliación, consiste en confesar los pecados ante un sacerdote para que este absuelva al pecador de sus ofensas, así el individuo obtiene el perdón de Dios y se reconcilia con él. El autor concluye que: 1) la mayoría de estudiantes consideran el sacramento más una formalidad de la Iglesia o invento

de los curas que una forma de perdón y reconciliación con Dios; 2) hay confusión sobre la relevancia y propósito del sacramento para la cotidianidad; y 3) debe repensarse la educación religiosa desde las instituciones educativas, la Iglesia y la familia en pro de dar verdadero sentido a los sacramentos y prácticas de la fe, para no efectuarlos por pura tradición cultural.

Como parte de estos referentes encontramos dos proyectos de intervención. Rodríguez (2005) realizó el proyecto *Manejo de emociones, conflictos, perdón y reconciliación: Análisis del proceso de desarrollo en niños y niñas de un colegio privado en Bogotá* para la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes. La intervención duró tres bimestres en el colegio Los Nogales y participaron 43 niños y niñas de segundo grado entre los 8 y 9 años. El proyecto, en términos generales, implicó que el profesor contara una historia personal sobre el tema de la sesión y que los estudiantes hicieran lo mismo; plantear problemas, por medio de lecturas u otros materiales, a los que grupos estudiantiles encontraron soluciones socializadas mediante juegos de rol; y discutir con toda la clase las soluciones expuestas. Las mismas dinámicas se aplicaron a las tres fases del proyecto: la primera dedicada a manejar emociones, la segunda a manejar conflictos y la tercera a desarrollar habilidades para perdonar y reconciliarse.

Los resultados de la evaluación de la intervención pedagógica mostraron, en síntesis: 1) el desarrollo de una consistencia entre pensamientos positivos y acciones realizadas por los estudiantes en situaciones de conflicto; 2) un desarrollo más acelerado en niñas que en niños de habilidades para manejar emociones, conflictos, perdonarse y reconciliarse; y 3) que los eventos reconciliatorios aumentaron durante la intervención.

Pino (2013) realizó el proyecto *Aplicación de estrategias psicosociales, centradas en el perdón, destinadas a los estudiantes de sexto a décimo grado de bachillerato de la Fundación Social Conocer, en la ciudad de Medellín* para la Universidad Nacional Abierta y a Distancia

(UNAD). En la intervención se seleccionaron estudiantes afectados por el maltrato intrafamiliar, la pobreza, la drogadicción y/o el alcoholismo, el abuso sexual y la guerra entre comunas para realizar las siguientes actividades: 1) talleres reflexivos para analizar la situaciones que viven, escuchar opiniones de otros al respecto y proponer soluciones a sus problemas; 2) el ejercicio de la “silla vacía”, el cual implica colocar una silla vacía frente a los participantes, pedirles que cierren los ojos e imaginen en la silla a una persona a la que quieran comentarle o reclamarle algo con el propósito de descargar sensaciones y sentimientos represados; y 3) talleres para fomentar el perdón y el auto-perdón mediante sesiones de relajación, oración y terapia psicológica. Como conclusiones, Pino (2013), al señalar cómo los participantes del proyecto experimentaron bienestar, tranquilidad y esperanza, resalta la importancia de brindar a personas con experiencias de vida traumáticas herramientas para perdonarse y perdonar.

Internacionalmente se ha investigado sobre el perdón y la reconciliación en relación con el *bullying* y la necesidad de educar para perdonar. Ahmed y Braithwaite (2006) indagaron sobre cómo, desde la perspectiva de los ofensores, los procesos de perdón y reconciliación que aquellos tienen o no con sus víctimas y sus propios padres reducen o incrementan el *bullying*. De igual manera estudiaron, en concordancia con la Teoría del Manejo de la Vergüenza, cómo reconocer la vergüenza (admitir que ofender al otro es incorrecto y expresar arrepentimiento) o desplazar la vergüenza (culpar a los demás por las ofensas cometidas) incrementa o reduce el *bullying*.

Para la investigación se aplicó en nueve colegios una encuesta a 1.875 adolescentes de Bangladés de diferentes condiciones socioeconómicas que tomaron entre 30 y 40 minutos de clase para responder todas las preguntas. Posteriormente, las autoras señalan dos modelos de la relación perdón-reconciliación-vergüenza-*bullying*, ambos corroborados. El primer modelo

supone que si el ofensor es perdonado por su víctima y se reconcilian se reducirá el *bullying*, de lo contrario incrementará. Así mismo, si el ofensor tiene procesos exitosos de perdón y reconciliación con sus padres habrá reconocimiento de la vergüenza, lo cual también reduciría el *bullying*.

Un segundo modelo surge desde la Psicología del Desarrollo, según la cual no sólo los padres afectan el comportamiento de sus hijos, sino que estos influyen en el de sus padres. En este sentido, el modelo supone que cuando el niño o adolescente desplaza la vergüenza, sus padres serán menos propensos a perdonarlo y reconciliarse con él, lo que incrementaría el *bullying*. El estudio es relevante en tanto evidencia la importancia de los procesos de perdón y reconciliación familiares para propiciar dichos procesos en la escuela; no obstante, también sugiere pensar en la imprescindible colaboración de toda la comunidad educativa al contar con individuos con inadecuadas estrategias para manejar la vergüenza. Por estas razones, las autoras mencionan que expulsar los estudiantes problemáticos de los planteles educativos sólo perjudica más al alumno y su familia.

Nasser, Abu-Nimer y Mahmoud (2014) examinaron las perspectivas y métodos de profesores árabes de diferentes países del Medio Oriente sobre la enseñanza del perdón en sus aulas. El estudio mostró: 1) la falta de una metodología para enseñar el perdón, si bien los profesores manifestaban la necesidad de hacerlo ante los conflictos dados en sus aulas; 2) la falta de un currículo formal para enseñar el perdón en los países investigados (Egipto, Palestina, Líbano y Jordania), aunque para los profesores el tema podía tratarse en los estudios islámicos y sociales; 3) las ideas de los profesores sobre cómo abordar el perdón en las aulas, por ejemplo, algunos proponían que el profesor mediara entre los individuos en conflicto, otros sugerían usar canciones, poemas, historias o realizar actividades recreativas para enseñar el perdón a los

estudiantes; 4) el principal recurso para enseñar el perdón sería la religión, pues para la mayoría de los profesores es en ella donde se desarrollan más ejemplos de este y sus beneficios, así como por su importancia para los países árabes; y 5) según los profesores las figuras más relevantes para observar el perdón son la familia y la comunidad circundante. Esta investigación destaca en tanto, a diferencia de las otras, incluye ya las ideas y retos para enseñar el perdón desde las perspectivas docentes, así los sitúa como agentes sociales que intervienen en o tienen propuestas para los procesos de perdón (y reconciliación) escolares.

En este apartado señalamos investigaciones nacionales e internacionales que abordan el perdón y la reconciliación en conflictos sociopolíticos, procesos de paz y postconflictos nacionales, así como en contextos cotidianos (familias, comunidades, escuelas). Dichas investigaciones contribuyeron a la nuestra al proporcionarnos referentes teórico-conceptuales políticos, teológicos, filosóficos y psicológicos para examinar el perdón y la reconciliación; y al ayudarnos a pensar recomendaciones para incentivar y fortalecer procesos de perdón y reconciliación escolares.

1.2. Problema y preguntas de investigación

Según Pérez (2016):

Colombia vive múltiples conflictos, tales como el conflicto armado de la insurgencia; los conflictos que genera la minería ilegal; los conflictos por la tierra y el agua; los conflictos originados por la delincuencia común y las bandas criminales de diverso tipo; los conflictos emanados del narcotráfico y el contrabando; los conflictos que nacen por la corrupción y la violación o no garantía de derechos desde el Estado; los conflictos suscitados por patrones

culturales de exclusión e inequidad de género, de etnia y de clase social; y los conflictos asociados a la creciente concentración de la riqueza (p.1).

Dichos conflictos desafortunadamente son encarados muchas veces mediante la violencia y no por el diálogo y las vías democráticas, lo cual parece consecuencia, en parte, de no contemplar procesos de perdón y reconciliación para rehabilitar el tejido social y, al tiempo, de no enfatizar la importancia de ambos procesos para la convivencia pacífica desde la educación. En este escenario, señala Franco (2003):

Colombia vive hoy una situación de violencia generalizada. Las formas violentas de relación -caracterizadas por el predominio de la fuerza para la consecución de fines, con producción de daños a las víctimas- se han ido convirtiendo en predominantes tanto en los espacios de la vida privada, como en los de la vida pública, e igual, en las interacciones políticas que, en las familiares, laborales y aún en las deportivas (p.18).

Cabe mencionar que las escuelas son también afectadas por conflictos y violencias, e incluso son espacios donde se entrecruzan diversas problemáticas sociales.

Las Instituciones Educativas Distritales (IED) Débora Arango Pérez, de la localidad séptima de Bosa, y Manuel Zapata Olivella, de la localidad octava de Kennedy, donde realizamos nuestra investigación, se ubican en contextos sociales vulnerables. Los estudiantes viven en entornos de intolerancia, violencia física y verbal, inestabilidad familiar y resentimiento, lo que influye en que ocasionalmente aborden de forma inadecuada los conflictos, por lo que es necesario incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en y desde el escenario escolar.

En los antecedentes de esta investigación observamos que en Colombia el perdón y la reconciliación han sido tratados principalmente en relación con los conflictos y postconflictos sociopolíticos, y las experiencias de las ES.PE.RE. Aunque hubo proyectos de intervención que, fundamentados en proposiciones psicológicas, buscaron promover el perdón y la reconciliación en la escuela, como los de Rodríguez (2005) y Pino (2013), o investigaciones, como la de López (2006), sobre las percepciones estudiantiles acerca del Sacramento del Perdón (o Sacramento de la Reconciliación) no había en el país una investigación que interpretara las ideas sobre el perdón y la reconciliación de algunos miembros de la comunidad educativa; analizara las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación, así como las experiencias de perdón y reconciliación de algunos miembros de la comunidad educativa relacionadas con el contexto escolar; y planteara recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares.

Según lo anterior, creímos fundamental empezar a abordar el perdón y la reconciliación para contribuir a mejorar el tratamiento de conflictos, prevenir las violencias, y generar conocimiento académico sobre estos componentes de la paz en el contexto escolar, para así aportar a la construcción de la misma. Por estas razones, planteamos nuestra pregunta de investigación así: ¿Cuáles son los procesos de perdón y reconciliación en las Instituciones Educativas Distritales Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella y los aspectos requeridos para fortalecerlos? Las preguntas orientadoras derivadas fueron: 1) ¿Qué ideas tienen algunos miembros de las comunidades educativas sobre el perdón y la reconciliación?; 2) ¿Qué situaciones de la convivencia escolar requieren procesos de perdón y reconciliación?; 3) ¿Qué experiencias de perdón y/o reconciliación han tenido algunos miembros de las comunidades

educativas relacionadas con el contexto escolar?; y 4) ¿Cómo incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares?

1.3. Justificación

La literatura académica colombiana muestra al perdón y la reconciliación principalmente comprendidos en el marco del conflicto armado interno y de los planteamientos de la Fundación para la Reconciliación con su metodología de las ES.PE.RE. En este escenario, creemos relevante abordar el perdón y la reconciliación en el contexto escolar, pues como señalan González y Fuentes (2012) enseñar a perdonar no ha sido prioritario en la escuela, aunque se habla de ser tolerante, solidario y asertivo no se habla del perdón, por lo tanto, resultaría difícil, después de un agravio no solucionado, actuar tolerante, solidaria y asertivamente, pues si no se ha perdonado podría buscarse venganza. En relación con la reconciliación, Martínez (2010) comenta que han primado las miradas *adultocéntricas* sobre esta, sin comprender lo que entienden niñas, niños y jóvenes al respecto. Por esta razón, el autor dice que trabajar la reconciliación en el contexto colombiano actual supone dialogar entre niñas, niños, jóvenes y adultos para entender mejor las problemáticas afrontadas por los primeros en diversos escenarios y pensar conjuntamente en estrategias y procesos reconciliatorios.

¿Por qué centrarse en el perdón y la reconciliación? Ambos procesos, cuya distinción veremos en nuestro marco conceptual, son el intermedio entre un conflicto y/o el distanciamiento social y la convivencia pacífica y/o el reacercamiento social. Sin procesos de perdón y reconciliación es posible pasar de un conflicto a otro directamente y/o desinteresarse por restablecer las relaciones interpersonales y comunitarias, por el contrario, perdonar y reconciliarse implica no ocasionar nuevos conflictos (como fruto de las retaliaciones) y/o la

restauración de relaciones sociales. El perdón y la reconciliación son entonces procesos imprescindibles para alcanzar la paz individual y colectiva.

Nuestro interés fue empezar a tratar, incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella, sin embargo, no quisimos realizar una intervención sin conocer las situaciones conflictivas particulares de cada institución y fundamentada en ideas y prácticas del perdón y la reconciliación personales o impuestas desde diversas teorías. Una de las falencias de la mayoría de investigaciones y/o intervenciones citadas en los antecedentes es mostrar el perdón y la reconciliación sólo desde el Estado, los medios masivos de comunicación y las teorías; o centrarse en las estrategias para perdonar y reconciliarse diseñadas por las ES.PE.RE o por los autores. Si deseamos plantear recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación, ya sea para mejorar la convivencia escolar o social en general, debemos reconocer que cada persona y/o comunidad experimenta situaciones y tiene experiencias e ideas relacionadas con ambos procesos precisas de conocer para generar planteamientos amplios que contribuyan a la resolución de conflictos y la construcción de paz.

En este sentido, en nuestra investigación, primero indagamos por las ideas, situaciones y experiencias relacionadas con el perdón y la reconciliación señaladas por algunos miembros de las comunidades educativas de las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella; y, posteriormente, basados en lo anterior, planteamos algunas recomendaciones para incentivar y fortalecer tales procesos en los escenarios escolares. Nuestra investigación es entonces relevante para el grupo de investigación *Educación para el Conocimiento Social y Político*, en la línea de *Justicia y Convivencia Escolar*, al evidenciar la importancia de los procesos de perdón y reconciliación en la escuela y aspirar a promoverlos, pues entendemos la necesidad de los

mismos para recomponer el tejido social, no perpetuar la violencia y transitar de los conflictos a la convivencia pacífica.

La presente investigación también resulta pertinente al considerar la legislación educativa actual, donde destacan la Ley 1620 de 2013, que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; y la Ley 1732 de 2014, que establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas nacionales. Ambas leyes han sido sancionadas durante la presidencia de Juan Manuel Santos, la primera busca atender diversas problemáticas que dificultan la sana convivencia escolar y la segunda formar en una cultura de paz para el contexto del postconflicto armado.

La Ley 1620 declara responsabilidad de los centros educativos adoptar estrategias para promover y fortalecer la convivencia escolar, así como para incentivar la reconciliación en situaciones conflictivas. El Decreto 1965 de 2013, que reglamenta esta ley, estipula incluir en los manuales de convivencia estrategias para la convivencia escolar pacífica y la reconciliación, la cual contempla reparar los daños causados y restablecer las relaciones constructivas entre la comunidad educativa

El Decreto 1038 de 2015, que reglamenta la Ley 1732 de 2014, ordena que la Cátedra de la Paz se adscriba en alguna de las siguientes áreas fundamentales: 1) las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; 2) ciencias naturales y educación ambiental; o 3) educación en ética y valores humanos. El decreto igualmente dicta tratar al menos dos de las siguientes temáticas: 1) justicia y derechos humanos; 2) uso sostenible de los recursos naturales; 3) protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; 4) resolución pacífica de conflictos; 5) prevención del acoso escolar; 6) diversidad y pluralidad; 7)

participación política; 8) memoria histórica; 9) dilemas morales; 10) proyectos de impacto social; 11) historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; y 12) proyectos de vida y prevención de riesgos. Anhelamos, por ello, que nuestra investigación aporte a los contenidos de la Cátedra de la Paz en las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella, al ser que desde las ciencias sociales, el perdón y la reconciliación pueden vincularse con temáticas como la resolución de conflictos, la prevención del acoso escolar, la memoria histórica y la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, entre otras.

Por último, esperamos que, con motivo de los acuerdos de paz celebrados entre el gobierno y las FARC en el 2016, nuestra investigación resulte relevante para comenzar a tratar los procesos de perdón y reconciliación más allá de las relaciones entre Estado e insurgencia o entre víctimas y victimarios del conflicto armado interno, pues es necesario desarrollarlos en cualquier espacio cotidiano, como las escuelas.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

- Comprender los procesos de perdón y reconciliación en las Instituciones Educativas Distritales Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella y plantear recomendaciones para incentivarlos y fortalecerlos.

1.4.2. Objetivos específicos

- 1) Interpretar las ideas de algunos miembros de las comunidades educativas sobre el perdón y la reconciliación.
- 2) Analizar las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación.

- 3) Analizar las experiencias de perdón y reconciliación de algunos miembros de las comunidades educativas relacionadas con el contexto escolar.
- 4) Plantear recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares

2. MARCO CONCEPTUAL

En este segundo capítulo presentamos algunas apreciaciones hechas en la diversa literatura académica sobre los conceptos que, de acuerdo con nuestros objetivos, resultan centrales para la investigación: convivencia escolar, perdón, reconciliación y paz.

2.1. Convivencia escolar

En el Diccionario de la Lengua Española en línea de la Real Academia Española (RAE) (2015, 23° ed.) *convivir* se define como “vivir en compañía de otro u otros”. En ese cotidiano “vivir con” lo demás se presentan actos inadecuados de comunicación, altercados y desacuerdos que desembocan en conflictos interpersonales y colectivos, por lo que “convivencia y conflicto se presentan en un mismo escenario” (Caballero, 2010, p.155). No obstante, en el marco de la convivencia, la presencia de conflictos no implica recurrir a la violencia física y/o psicológica para resolverlos, sino hacerlo mediante el diálogo, el establecimiento de consensos, la cooperación y el respeto mutuo. Por ello, podemos decir que la *convivencia*:

Es la capacidad de vivir juntos respetándonos y consensuando las normas básicas.

Es la cualidad que posee el conjunto de relaciones cotidianas entre los miembros de una sociedad cuando se han armonizado los intereses individuales con los colectivos, y, por tanto, cuando los conflictos se desenvuelven de manera constructiva (Romero, 2011, p.11).

En las escuelas, según el documento *Educación para la Convivencia*, del Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza (s.f.), cada vez son más frecuentes las agresiones, los insultos, la indisciplina y la trasgresión de las normas. “Esta situación no tiene su origen en el ámbito escolar, ni es exclusiva del mismo. Es un problema genérico de la sociedad actual, que aflora en la escuela como reflejo de la sociedad” (Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza, s.f., p.7). Ante esta realidad, las manifestaciones escolares de violencia han llevado a una constante preocupación por el fomento de la convivencia como proceso en el cual todos los miembros de una comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carrero, 2008 citado por Bravo y Herrera, 2011). Es así como *convivencia escolar* designa, para Bravo y Herrera (2011):

un proceso basado en el descubrimiento del otro, en entender y aceptar que nuestro marco de referencia vivencial no es el único posible ni necesariamente el más adecuado, pero sí valioso, en el que el respeto, la valoración de la diversidad y la comunicación adquieren un papel fundamental (p.174).

En Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estipuló en el artículo 87 crear en cada plantel educativo un manual de convivencia que contenga los derechos y deberes estudiantiles, este será aceptado por los tutores o padres de los educandos al firmar las matrículas. En el Decreto 1860 de 1994 se dictó que los manuales de convivencia incluirían, en líneas generales, reglas de higiene personal y salud pública; criterios para cuidar los bienes individuales, colectivos y medio ambientales; normas comportamentales para alumnos y docentes; procedimientos para resolver adecuadamente los conflictos; pautas de presentación personal; definición de sanciones disciplinarias para los educandos; reglas para elegir los representantes de los diferentes consejos y el personero estudiantil; entre otras disposiciones sobre los servicios institucionales de transporte, alimentación, recreación, los medios de

comunicación escolares, los materiales didácticos y el uso del biblio-banco y la biblioteca escolar.

Con la Ley 1620 de 2013, que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, empezó a hablarse, más que de derechos y deberes estudiantiles, de estrategias para proteger física y psicológicamente a niñas, niños y adolescentes con la colaboración familiar y estatal, así como de la sociedad en general. En este sentido, alcanzar y mantener una sana convivencia escolar depende de que todos fomentemos y fortalezcamos una educación en y para la paz.

Cabe notar que para el Ministerio de Educación Nacional (2014):

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral (p.5)

Por su parte, la Secretaria de Educación Distrital (SED):

Entiende la convivencia como un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana, de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado 'ideal' determinado.

La convivencia se contempla como la capacidad que tienen los individuos de una sociedad para vivir juntos, para compartir diversos espacios y escenarios sociales y relacionarse en ellos con sus semejantes, de una forma satisfactoria que los haga sentir seguros. Sin embargo, no se entiende que la existencia de la convivencia implica la desaparición de los conflictos, sino por el contrario lo que se espera es que la convivencia permita que se dé un manejo adecuado de los conflictos, donde el individuo reconoce y hace valer sus derechos y a la vez reconoce al "otro", generando una mediación para que la diferencias no impliquen la supresión de los derechos de uno por encima de los de otro (Secretaría de Educación Distrital, 2014, p.15 citada por Mora, 2016, p.46).

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) planteó la convivencia como uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos (aprender a vivir con los demás); sobre este pilar se dice: “*Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (UNESCO, 1996, p.34).

De acuerdo con López (2014), el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación (SERCE), desarrollado por la UNESCO, demuestra lo primordial que resulta para los países latinoamericanos generar prácticas y políticas que mejoren la convivencia escolar, en tanto reveló que un clima escolar pacífico posibilita mejorar la calidad de los aprendizajes. Pese a esto, para la UNESCO, mejorar la convivencia escolar no tendría como único fin mejorar el nivel académico, sino también mejorar la sociedad en todos sus aspectos

socioculturales y políticos. Se concibe, por ende, que la “escuela debiese ser un espacio donde los niños [niñas y adolescentes] construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas” (López, 2014, p.2).

Ahora recordamos que los protagonistas de la convivencia escolar no son sólo los estudiantes sino la comunidad educativa. En Colombia, según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la comunidad educativa está conformada por directivos y administradores escolares, padres de familia o acudientes, egresados, educadores y educandos. En este sentido, resaltamos que para Mockus (2002, 2003), citado por el Ministerio de Educación Nacional (2014), la convivencia escolar “resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.25), por ello comprende “construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.25).

Para culminar, es importante concebir los conflictos como fenómenos inherentes a la convivencia escolar, por lo que los procesos de perdón y reconciliación posibilitan que estos no escalen a la violencia; y si esto ocurre, el perdón y la reconciliación también detienen las manifestaciones de aquella. Por esta razón, el perdón y la reconciliación no pueden entenderse ajenos a una convivencia escolar que desee mantenerse pacífica o que busque construir o reestablecer una paz estable y duradera. Así contemplado, trataremos los conceptos de perdón, reconciliación y paz.

2.2. Perdón y reconciliación: consideraciones generales

El perdón y la reconciliación son procesos relevantes para comprender la reconstrucción de relaciones interpersonales, comunitarias, sociales y sociopolíticas ante situaciones donde se ha experimentado violencia física y psicológica, vulneración de derechos, y perjuicios contra la dignidad personal o de seres cercanos. La historia humana cuenta un sinnúmero de conflictos y violencias que han afectado diversos contextos en distintas magnitudes: países, regiones, ciudades, barrios, familias y escuelas, entre otros; no obstante, al producirse ‘genuinos’ procesos de perdón y reconciliación se ha restablecido la convivencia pacífica. Por esta razón, es necesario concebir el perdón y la reconciliación como elementos esenciales en una Educación para la Paz.

El perdón y la reconciliación han sido objetos de reflexión teológica, filosófica, psicológica y política, no pueden definirse unidimensionalmente, así mismo, hablar de ‘genuinos’ procesos de perdón y reconciliación dependerá de los factores y pasos que aquellos impliquen en determinados contextos, y de las diferentes aproximaciones teóricas utilizadas para comprenderlos. Por el momento, citamos a Cortés y Torres (2013) para esbozar una distinción y definiciones básicas sobre el perdón y la reconciliación: el perdón implicaría remplazar emociones negativas por emociones positivas hacía un agresor, también significaría olvidar un agravio; la reconciliación implicaría reestablecer las relaciones entre agredido y agresor.

Sobre los vínculos entre perdón y reconciliación consideramos algunos planteamientos de Palanski (2012), para quien hay perdón sin reconciliación y reconciliación sin perdón. En el primer caso el agredido abandona sus sentimientos negativos contra el agresor, pero no establece o no reestablece relaciones con este, porque aquel está ausente o no quiere, o porque no existen garantías de no repetición de daños y ofensas. En el segundo caso, referido sólo a entornos laborales, los compañeros de trabajo restablecen relaciones cooperativas-colaborativas por

diplomacia, sin remplazo de sentimientos negativos entre los involucrados. Existen también situaciones donde hay tanto perdón como reconciliación, y otras en las que no se da ninguno de los dos procesos.

Después de estas consideraciones generales abordamos, primero, el perdón desde las perspectivas cristiana, psicológica, política y filosófica, donde se presentan las tensiones entre olvidar o recordar para perdonar y entre perdón condicionado e incondicional. Posteriormente hablamos de reconciliación.

2.2.1. Perspectiva cristiana del perdón

Para Gómez (2008), la noción de perdón en Occidente emerge en la religión a principios de la era cristiana. En esos tiempos, el perdón se concibe como facultad exclusiva de Dios para permitir la salvación humana, por esta razón, el perdón supone: 1) una jerarquía que enfatiza la superioridad de Dios sobre los hombres; y 2) un medio para alcanzar un fin, la salvación. Pese a esto, en el cristianismo el perdón deja de pertenecer a Dios y pasa a los humanos mediante ejemplos vivenciales de Jesús. Dicen Cortés y Torres (2013):

es preciso mencionar que el mensaje de perdón y de amor se promueve y es particularmente evidente con la vida de Jesús. De hecho, Jesús es el que acoge a los pecadores, el que perdona a sus verdugos estando en la cruz y es misericordioso. Por lo tanto, esta es una visión de Dios que se convierte en un modelo y ejemplo para el actuar humano, invitando al cristiano, como Dios lo hizo, a perdonar los errores y pecados del hombre. Además, entender esta posibilidad de cometer errores y pecar entre los hombres, indica que las tensiones hacen parte de la condición humana (p.8).

En el cristianismo todos somos pecadores, por ende, todos podríamos comprender al otro en su actuar como pecador y deberíamos perdonarlo según ejemplo divino: “sed buenos entre vosotros, entrañables perdonándoos mutuamente como os perdonó Dios en Cristo. Sed pues imitadores de Dios, como hijos queridos y vivid en el amor como Cristo os amó y se entregó por vosotros” Ef 4, 32-5, 1 (Biblia de Jerusalén citada por Cortés y Torres, 2013, p.8). El perdón cristiano es entonces incondicional, gratuito, se otorga sin pedir nada a cambio. Por ello, plantean Cortés y Torres (2013):

el perdón cristiano introduce en las relaciones sociales una nueva lógica que nace de la misericordia y que supera la lógica de los intercambios equivalentes: la lógica de la gratuidad. Esta lógica que proviene del amor y la donación, permite que las víctimas de la ofensa sanen el dolor que tienen y los ofensores puedan liberarse del remordimiento que cargan. En este orden de ideas, el perdón cristiano parece quedarse en un plano interpersonal. Sin embargo, la vida social se basa en relaciones de justicia necesarias y si esta se articula con el perdón, una real transformación y reconciliación puede tener lugar porque son evidentes las limitaciones existentes a la hora de pensar en las formas equivalentes de retribuir las ofensas causadas. Cabe precisar que el perdón puede confundirse con una actitud laxa y de complicidad con el ofensor, pero en realidad se está realizando una búsqueda de verdad y una oposición al mal, a la ofensa y al daño y no a la persona, invitándola a cambiar. Por consiguiente, es precisamente esta búsqueda de verdad que permite el reconocimiento de los abusos cometidos, facilita el perdón y permite llevarlo a escenarios públicos (p.9).

Desde una perspectiva teológica el perdón es también esencial para liberarse, lo que significa sanar espiritualmente, esto, como veremos, conecta con aspectos de la perspectiva psicológica. Díaz (2013) comenta que perdonar nos libera de experiencias adversas pasadas, esto permite tanto la sanación física como psicológica y espiritual, para el segundo caso deben abandonarse el rencor y el resentimiento contra uno mismo, allegados, extraños y Dios. De las reflexiones de Díaz (2013) concluimos que no perdonar es perjudicial desde el cristianismo porque: 1) no seguimos los ejemplos divinos; y 2) no permitimos a Dios entrar al corazón afectado, el rencor y el resentimiento impiden que ingrese. La persona entonces se condena al sufrimiento perpetuo.

Citamos ahora lo dicho sobre el perdón redentor por Rodríguez (2012):

El perdón se convierte en un deber de la víctima, el deber de amar al prójimo incluyendo a sus enemigos. Rechazar el perdón es rechazar cualquier semejanza, cualquier fraternidad con el pecador. El hombre que no perdona reniega su similitud con el culpable, no aprovecha la posición ventajosa que su inocencia le confiere para acercarse a Dios, ya que perdonar es un estado de gracia que permite el acercamiento al Creador. La víctima se encuentra en la obligación de rezar por sus victimarios, para que ellos encuentren el perdón de Dios al ser conscientes de la maldad de sus actos. El cristiano se encuentra en la obligación de perdonar, y esto implica comprender los errores que generan sus actos con la esperanza de poderlos mejorar y poderse perdonar a sí mismo para desterrar la maldad que se produce al negar el perdón (pp.19-20).

Díaz (2013), para volver con la autora, también enfatiza en el auto-perdón:

No perdonar también se manifiesta como enojo contra sí mismos. No siempre el agresor es otra persona o una situación ajena o externa. Las personas se enojan contra sí mismas, por situaciones en las que creen o se sienten que han fracasado o fallado, o no han logrado una meta propuesta por lo que experimentan la insuficiencia personal, no siempre el agresor es otra persona o una situación externa o ajena. (...) Cuando se ha cometido una ofensa es conveniente pedir perdón, pero también es necesario perdonarse a sí mismo para estar en situación de volver a empezar. (...) Si no se logra el perdón hacia sí mismos, entonces se está diciendo que Dios tampoco nos perdona. Tal actitud fomenta la auto-condena y la culpa dejando a uno disfuncional en muchos ámbitos de la vida y especialmente en el reino espiritual (Díaz, 2013, pp.80-81).

2.2.2. Perspectiva psicológica del perdón

En la psicología, en líneas generales, perdonar implicaría: 1) eliminar las emociones negativas (resentimiento, rabia, rencor, odio) dirigidas al agresor; y 2) desarrollar emociones positivas (benevolencia, compasión, amor) hacia el mismo (Prieto, 2015). Según Prieto (2015), aún no hay consenso sobre si el segundo punto es requisito para completar el proceso de perdón. De la mano de Cortés *et al.* (2016), agregaríamos que el perdón también precisa de recordar hechos agravantes sin experimentar emociones negativas de nuevo. Como notamos, esto concuerda con las ideas de Díaz (2013) sobre la liberación del pasado y la sanación espiritual.

Prieto (2015) afirma que en psicología la concepción de perdón más aceptada es la de Robert Enright, quién lo define como:

(...) el deseo de abandonar el derecho al resentimiento, el juicio negativo y a la conducta indiferente hacia quien nos ha herido injustamente, a la vez que se

fomentan las cualidades de la compasión, la generosidad e incluso el amor hacia él o ella (Enright, 1998, p.140 citado por Prieto, 2015, p.213)

El autor agrega que es “un *regalo incondicional* que se da a quien ha producido el daño” (Enright, 1994, p. 69 citado por Prieto, 2015, p. 213). Hablamos de un proceso individual que:

no necesita de nada ni depende de la posición del agresor. El acto de perdón se puede entender, en este sentido, como un acto completo. Cuando una persona perdona de esta manera, no busca nada del otro, ni en la práctica ni en teoría. El perdón es así una acción incondicional controlada exclusivamente por el perjudicado, mediante la cual rompe el vínculo de odio/resentimiento con el agresor.

Es decir, el objetivo del perdón no es el cambio en el ofensor, sino en el ofendido. El perdón no se dirige al otro porque se piense que perdonándole su conducta cambiará, aunque es posible que la naturaleza incondicional de la aceptación que el ofendido hace del ofensor pueda producir una transformación posterior. El arrepentimiento o los futuros cambios que el perdón unilateral es capaz de fomentar en el agresor son irrelevantes para quien perdona de esta manera (Prieto, 2015, pp.213-214).

Echeburúa (2013) continúa con la idea de los efectos psicológicos positivos para la víctima al perdonar (liberarse del pasado, no vivir atormentada, recobrar la paz interior), dice, además, que para curarse emocionalmente los victimarios deben reconocer los daños producidos, arrepentirse, compadecer y reparar a los afectados. Echeburúa (2013) habla también de factores personales influyentes en la concesión o solicitud del perdón. Para el autor “cuanto más optimista y menos rencorosa es la persona, mayor es su inclinación a perdonar. El modelado

recibido por la víctima en su familia de origen respecto al perdón o al rencor modula asimismo la respuesta actual de la víctima” (Echeburúa, 2013, p. 67).

Echeburúa (2013) cita a Mullet (2012) para expresar que para las personas desconfiadas, inseguras y narcisistas las ofensas pueden parecer más graves de lo que fueron, por ende, tendrían más disposición al resentimiento y menos intenciones de perdonar. Por otra parte, el autor dice:

También hay una relación directa entre la inestabilidad emocional y el resentimiento duradero. En general, cuanto más estable emocionalmente es una persona, menos tenderá a experimentar un resentimiento duradero. Por el contrario, las personas con síntomas ansioso-depresivos y obsesivos, así como con reacciones de ira descontroladas, se comportan con mayores niveles de resentimiento. En cuanto a los ofensores, la incapacidad de pedir perdón se relaciona con la rigidez, el fanatismo, la desconfianza acentuada y con la presencia de rasgos psicopáticos (Echeburúa, 2013, p.67).

Algo a destacar tanto en Echeburúa (2013) como en Lillo (2014), quien abordamos en seguida, es la crítica al perdón como deber, como se concibe en el cristianismo, al menos según Rodríguez (2012). Dice Lillo (2014):

Socialmente y religiosamente, en determinadas ocasiones, se impone como una obligación. *Es preciso, necesario, bueno, saludable, cristiano... que perdone,* como una suerte de mandato ético al que debemos obligado cumplimiento. Este exceso de moralismo ha contaminado al concepto de perdón, hasta el punto de generar una cierta renuencia. Ha hecho del perdón una norma a cumplimentar y si

no se hace se atenta contra la propia naturaleza humana, que ve como suyo *amar incluso a quienes nos dañan* (p.2).

Al respecto manifiesta Echeburúa (2013):

No se puede exigir el perdón a las víctimas. El perdón afecta a la esfera personal y no es cosa, por tanto, de una imposición externa como no se puede tampoco exigir la reconciliación a una víctima desconocedora del ofensor porque supone la existencia del mal en las dos partes enfrentadas (p.67).

Lillo (2014), por demás, distingue así entre el perdón como acto y como proceso:

En mi experiencia, y lo que siempre me ha llamado la atención es que, tras un determinado proceso psíquico y un laborioso esfuerzo mental, adviene en un momento determinado el acto del perdón que aparece como repentino, pero entre bambalinas se ha desarrollado un trabajo mental de gran calado. Me parece fundamental y básico este proceso de advenimiento del perdón, se concluya o no con el acto del perdón. Es este proceso lo que destacaría como lo más valioso y lo que nos orienta sobre la profundidad y la enjundia psíquica que está implícito en él. *El acto del perdón es su conclusión si es que se llega a ello. Me parece que lo meritorio es el proceso interno, pudiera o no culminar con el acto del perdón, pero es ese proceso lo que denota la calidad de la elaboración y el abordaje de los conflictos internos. Su definición no vendría tanto por el acto como por la gestión emocional implícita en este proceso. El perdón no depende de la voluntad, sino que es el resultado de un largo esfuerzo más que de una decisión de hacer algo, es más una actitud y disponibilidad vital* (Lillo, 2014, p.12).

Como vimos, en la teología y la psicología el perdón es privado. Perdonar requiere sanar espiritualmente, eliminar o reducir emociones negativas para posiblemente desarrollar emociones positivas contra un agresor, liberarse del pasado (pero no olvidar), o reinterpretar experiencias traumáticas vividas para recordarlas sin animar emociones negativas. La incondicionalidad es otra característica del perdón teológico y psicológico, se otorga gratuitamente, sin exigencias al victimario. A continuación, abordaremos algunas perspectivas filosóficas desde las cuales también se defiende la privacidad, la memoria y la incondicionalidad del perdón por oposición al perdón político (público, condicional, a veces sinónimo de olvido).

2.2.3. Críticas al perdón político y apuntes filosóficos sobre el perdón

Según nuestra indagación bibliográfica, el perdón político se conceptualiza en el marco de distintas reflexiones filosóficas: los “filósofos” mismos caracterizan el perdón político al criticarlo. De esto sigue que, en líneas generales, el perdón político sería aquel en el cual un Estado interviene y/o lo otorga al mediar entre agredidos y agresores después de experiencias de violencia social o sociopolítica. Así pues, básicamente en la literatura encontramos autores que critican el perdón político inspirados por los planteamientos de los filósofos franceses Vladimir Jankélévitch y Jacques Derrida, y la filósofa alemana Hannah Arendt.

Derrida (2003) distingue entre perdón condicional e incondicional. El perdón condicional es concedido por el arrepentimiento explícito del agresor por su ofensa y la exigencia de comprometerse a no cometer más faltas. El perdón incondicional es gratuito, se otorga sin exigir nada al agresor, es el perdón por el que Derrida (2003) aboga. Para este autor, el perdón incondicional parece relegarse al plano divino, mientras que en el plano humano cada quien podría decidir perdonar o no, Dios, por su infinita misericordia, perdona al hombre sin razón

alguna, el hombre al arrepentirse descubriría que previamente ha sido perdonado por el Señor (Derrida, 2001 citado por Villa, 2015).

El perdón, para Derrida (2003), sólo adquiere sentido al perdonar lo imperdonable, Jankélévitch expone algo similar al proponer que sólo lo injustificable es perdonable, para él:

La excusa no inaugura una nueva era, ella no es el comienzo del reino del amor, es más bien una liquidación, una nivelación y una terminación. A esta filosofía llana, desdeñosa y probablemente humanitaria se opone la del perdón, que no le gusta e incluso por ser una razón, por vocación espontánea y entusiasta, que acepta la maldad tal como es y la transfigura por el acto gratuito y desinteresado del amor (Jankélévitch, 1947, p.158 citado por Villa, 2015, p.129).

Para Jankélévitch, según Villa (2015):

el perdón emerge del amor, el cual es desinteresado y un don gratuito que no espera nada a cambio. (...) No obstante, aunque quien perdona no exige nada a cambio es claro que para Jankélévitch el perdón es un acontecimiento. El amor y el perdón, entonces, pertenecen al instante como acontecimiento que rompe el devenir y que inaugura un nuevo comienzo (pp.129-130).

Lo anterior evidencia cierta concordancia entre Derrida y Jankélévitch respecto al perdón incondicional (desinteresado), mientras revela dos puntos de encuentro entre Jankélévitch y Arendt. Para Arendt (1994), citada por Gómez (2008), los humanos no sólo deben ser perdonados por Dios, deben perdonarse entre sí, por lo tanto, el perdón tiene propósitos antropológicos. De acuerdo con Arendt, el perdón y la venganza se producen en relación con ofensas precedentes, se diferenciarían, sin embargo, porque la venganza perpetuaría el ciclo de ofensas, mientras el perdón finalizaría tal ciclo y posibilitaría nuevos comienzos. En este sentido,

el perdón libera del pasado, pero no por remitirse al olvido, sino por permitir resignificar y superar las experiencias dolorosas, así, posibilita realizar “acciones libres”, acciones que introducen “algo nuevo al mundo”; en contraposición a las reacciones, como la venganza, siempre dependientes de acciones previas (Arendt, 1999a; 2006b citada por Gómez, 2008)

El primer punto de encuentro refiere a que tanto Jankélévitch como Arendt consideran el perdón un nuevo comienzo. El segundo punto designa la dimensión antropológica que ambos filósofos atribuyen al perdón. Para Derrida, como el perdón está ligado al plano divino, el “cara a cara” entre agresor y agredido es prescindible, no para Jankélévitch y Arendt:

Jankélévitch coincide con Arendt en el sentido que el perdón puede darse en el plano humano porque emerge de una acción del hombre hacia otro hombre. En este sentido, afirma el filósofo: el poder de perdonar es ante todo un poder humano (1949, p.87). En ambos filósofos este poder se da no en el silencio ni en la intimidad sino en el encuentro cara a cara. Es decir, la comunicación entre víctima y [ofensor] posibilita el perdón (Villa, 2015, p.136).

Aunque Derrida y Jankélévitch manifiestan similitud en sus ideas sobre el perdón gratuito, para Jankélévitch se requiere el “cara a cara”, porque el acontecimiento del perdón significa “la revelación en el instante del amor al otro y el desprendimiento de las razones de venganza que yacen en el corazón del ofendido” (Villa, 2015, p.131). Por último, señalamos que para Arendt existe lo *verdaderamente imperdonable*, en contraposición a Derrida y Jankélévitch. Para Arendt, según Wagon (2015), hay crímenes cuyos “perpetradores renunciaron voluntariamente a toda cualidad humana por lo que ‘no quedó nadie’ que pueda ser susceptible de castigo o de perdón” (Wagon, 2015, p.69). Curiosamente, lo imperdonable para Arendt remitía a los crímenes cometidos en los totalitarismos, como el nazismo y el estalinismo.

Con base en los planteamientos de Derrida, Jankélévitch y Arendt, Etxeberría (2001), Lefranc (2005) y Rodríguez (2012) razonan sobre el perdón político. Para Rodríguez (2012), perdón político y perdón condicionado parecen sinónimos. El autor relata el surgimiento de este perdón así:

Un nuevo camino queda abierto, cuando se empieza a relacionar los conceptos de “poder” y justicia con el concepto de perdón, emerge uno nuevo, el perdón condicionado. Uno de los grandes acontecimientos del siglo XX es la instauración de tribunales internacionales que buscan el juzgamiento de “crímenes de lesa humanidad” y surgen como consecuencia de la puesta en marcha de lo pactado en la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 y el Protocolo de Ginebra que decanta el Derecho Internacional Humanitario. A partir de estos dos elementos se establece una forma para tipificar estos crímenes con una definición de violencia detrás. Estos tratados se convierten en el sustento para la creación de tribunales o instituciones multilaterales como la ONU y, especialmente en las últimas décadas, la Corte Penal Internacional, a la vez que surgen un gran número de procesos de paz interesados en la reconstrucción social en diversas latitudes del mundo (Rodríguez, 2012, p.48).

Dichos procesos de paz abarcan los dados en Latinoamérica y Sudáfrica durante la década de 1990, terminadas las dictaduras militares y el *apartheid*. En relación con ambos contextos Lefranc (2005) plantea lo absurdo del perdón político, en suma, porque los gobiernos democráticos, para finalizar las discusiones sobre las afectaciones vividas por sus pueblos durante las dictaduras, acudieron al olvido, la mediación y la condicionalidad en procesos de justicia disfrazados con discursos de perdón y reconciliación nacional. Para Lefranc (2005), el

perdón político quebranta las tres características del perdón según la filosofía moral de Jankélevitch:

- 1) Perdonar no es olvidar sino recordar;
- 2) El perdón nace en relaciones interpersonales, no puede, por ejemplo, negociarse públicamente con el Estado como intermediario; y
- 3) Perdonar no requiere establecer condiciones como se hace en el ámbito de la justicia.

Según Rodríguez (2012), en el perdón político “el Estado juega un doble papel protagónico, pide perdón “en nombre” de los victimarios y lo concede “en nombre” de las víctimas” (Rodríguez, 2012, p.12). En este ejercicio, el perdón político es condicionado porque para otorgarse debe brindarse justicia a las víctimas, esto es castigar a los victimarios, esclarecer la verdad, y garantizar la no repetición y la memoria de las situaciones de victimización. Para Etxeberria (2001), por otra parte, el perdón en la política significa olvido e impunidad, se otorga cuando por razones como falta de claridad en los hechos agravantes, presión pública y lucha de fuerzas entre el antiguo y el nuevo régimen, entre otras, no se juzgan ni castigan los victimarios. En suma, mientras para Rodríguez (2012) el perdón político incluye la justicia y el castigo, para Etxeberria (2001) justicia y castigo son opuestos al perdón político, pues este remite a la impunidad y el olvido. Para que el perdón político no equivalga a impunidad, concluye Etxeberria (2001), debe pensarse el perdón como un proceso en el cual, como proponía Arendt, no se olvidan los sucesos hirientes, sino que se transforman positivamente su carga y sentido moral.

Por último, resaltamos que Rodríguez (2012) habla del perdón reconciliador, este se justifica en que:

las comunidades políticas necesitan de la confianza mutua entre las personas que hacen parte de estas comunidades para poder funcionar. Los actos de violencia y los crímenes hacen que las personas pierdan la confianza y se disuelvan los lazos que permiten la cohesión social y así el perdón surge como elemento restaurador de estos lazos de confianza, pero necesita que la víctima perdone, que el victimario reconozca su crimen y pida perdón y que la comunidad política reconozca a la víctima (Rodríguez, 2012, p.13).

En vista de lo anterior, es imperioso ahondar en seguida en la reconciliación, pues en esta investigación decidimos tratar perdón y reconciliación como procesos distintos.

2.2.4. Reconciliación

Reconciliación es un concepto también elaborado interdisciplinariamente. Para empezar, dice Bueno (2006):

Como punto de partida la palabra *Reconciliación*, es la unión del prefijo *re* y el verbo *conciliar*; lo que nos indica, que es volver a un estado de conciliación, entendiendo ésta última según el diccionario de la Real Academia Española, como: “la acción de componer y ajustar los ánimos de los que estaban opuestos entre sí”. Por tanto, es un proceso o una acción que deriva en una situación de concordia o de acuerdo entre diferentes partes que por diversas circunstancias se había fracturado (p.66).

Desde la psicología, Worthington y Drinkard (2000), citados por Prieto (2015), distinguen entre reconciliaciones *implícitas* y *explícitas*. En las *reconciliaciones implícitas*, que ocurren la mayoría de las veces, se reestablecen la relaciones sin que los involucrados discutan sobre el conflicto o problemática que los distanció; por el contrario, las *reconciliaciones*

explícitas requieren determinados pasos y procesos para poder realizarlas. Worthington y Drinkard, (2000), citados por Prieto (2015), proponen seis pasos:

- 1) Decidir reconciliarse o no al contemplar que no peligre la integridad psicológica o física de los enfrentados, así como la voluntad mutua para realizar el proceso.
- 2) Entender que los conflictos pueden originarse por actitudes y acciones provenientes de cada implicado. Esto porque la tendencia personal es restar importancia al actuar propio y culpar al otro por todo lo ocurrido en el conflicto.
- 3) Perdonar, al menos en los conflictos en relaciones cercanas, es para Worthington y Drinkard imprescindible para el acercamiento entre los distanciados.
- 4) Invertir la *cascada negativa*, lo que entendemos supone reestablecer los vínculos emocionales entre los enfrentados para frenar las actitudes negativas que ocurren en su interacción: frialdad, desprecio, permanente estado de defensa y constante crítica.
- 5) Pensar en los avances y aprendizajes obtenidos durante los procesos reconciliatorios para superar los momentos de desconfianza presentados en su transcurso.
- 6) “Cultivar activamente el amor”, esto implica no sólo solucionar los conflictos sino efectivamente restablecer las relaciones afectivas precedentes.

Gibson (2001), citado por Méndez (2011), distingue entre *reconciliaciones individuales/interpersonales* y *nacionales*. Las *reconciliaciones individuales/interpersonales* se efectúan directamente entre víctimas y victimarios, y están asociadas a aspectos religiosos o procedimientos terapéuticos para superar traumas. Las *reconciliaciones nacionales*, que pueden ocurrir simultáneamente con las individuales/interpersonales pero que privilegian procesos colectivos, presuponen que “víctimas y victimarios no pueden encontrar espacios comunes ni

consensos, por lo cual se debe esperar la coexistencia pacífica, reforzando una cultura política que sea respetuosa de los derechos humanos” (Méndez, 2011, p.2).

La reconciliación en su dimensión nacional, al orientarse a resarcir los efectos de los conflictos armados y las violencias sociopolíticas, ha sido principalmente comprendida dentro de “una justicia transicional, es decir, mecanismos legales aplicados a situaciones concretas con base en hechos puntuales, aplicándose desde una perspectiva de derechos humanos como derechos civiles y políticos” (Gali y Acevedo, 2004 citados por Cortés y Torres, 2013, p.27). A nivel sociopolítico, Bueno (2006) define la reconciliación como proceso continuo y a largo plazo para reconstruir el tejido social en sociedades o comunidades cuyas relaciones se fracturaron como consecuencia de distintos agravios. Al ser compleja y multidimensional no remite a firmar un acuerdo sino a comprender las causas de los conflictos y a buscar soluciones a las problemáticas que los propiciaron, por tanto, se compone de: verdad, memoria, justicia, perdón, amnistía y reparación y restitución (Bueno, 2006).

Verdad es esclarecer y reconocer las acciones realizadas por cada involucrado en un suceso conflictivo. Aquella posibilita entender el porqué del suceso y cómo afectó a las víctimas, pero a la vez deben reconciliarse las diferentes verdades (las de las víctimas, los victimarios y las del Estado). Sigue acudir a la *memoria*, y no al olvido, esta posibilita aclarar y divulgar acontecimientos ocultos e inentendibles para la sociedad, para lograr catarsis individuales y colectivas encaminadas al perdón y la reconciliación (Vélez, 2003 citado por Bueno, 2006). La memoria, por tanto, no debe ser exclusivamente privada, sino también colectiva, así, puede construirse una memoria ejemplar:

aquella que logra ser colectiva e incluyente pero que al mismo tiempo tiene una dimensión pedagógica y un sentido político de futuro. Se trata de aprovechar las

lecciones de la injusticia, del dolor y del sufrimiento de las víctimas, para luchar contra situaciones similares que se están produciendo en el presente (Todorov, 2000, 0. 32 citado por Bueno, 2006, p.69).

Sobre la *justicia*, Bueno (2006) plantea que en un proceso reconciliatorio debe ser restaurativa y no retributiva. La *justicia retributiva* busca el pago por los daños causados, y la mediación de un tercero (el Estado) quien valora los perjuicios sufridos por las víctimas y estipula castigos para los victimarios, en suma, se piensa anclada al pasado. La *justicia restaurativa* busca atender las necesidades de víctimas y ofensores, fomenta el diálogo (con ayuda del Estado), los acuerdos y la asunción de responsabilidades entre los involucrados en un agravio, evita acciones puramente punitivas, en síntesis, se orienta a reconstruir el presente y crear un futuro.

En cuanto al *perdón*, Bueno (2006) no lo considera como un elemento obligatorio para los procesos de reconciliación, no obstante, reconoce que este facilitaría recomenzar relaciones fracturadas en el pasado, pues posibilita “deshacer lo que ha sido hecho, y logra dar lugar a un nuevo comienzo allí donde todo parecía haber concluido” (Arendt, 1993, p.39 citada por Bueno, 2006, p.71). La *amnistía* (perdón de los delitos políticos por quienes hacen las leyes), también tendría lugar en los procesos reconciliatorios, como parte “del conjunto de los estímulos positivos y negativos que debe ofrecer un Estado a sus propios ciudadanos y a sus enemigos internos para moverlos a aceptar el fin de la guerra y la desmovilización en el marco de una negociación” (Bueno, 2006, p.71).

Finalmente, sobre las medidas de *reparación y restitución* declara Bueno (2006):

se deben orientar al empoderamiento de las personas sobre su propia vida y a desvirtuar la legitimación de los responsables, la dependencia y el clientelismo

político. Así mismo, estas iniciativas de compensación deben ir acompañadas de serios esfuerzos por rescatar y mantener la memoria ejemplar, y la aplicación de una justicia efectiva que libere de cualquier amenaza a las partes implicadas (p.72).

2.3. Paz

En el Diccionario de la Lengua Española en línea de la Real Academia Española (RAE) (2015, 23° ed.) *paz* se define como la ausencia de lucha armada dentro de un país o entre países; los acuerdos logrados entre naciones para finalizar una guerra; y las relaciones armoniosas interpersonales sin conflictos ni enfrentamientos. Las dos primeras definiciones se limitan a situaciones concretas (la ausencia de lucha armada o el alcance de acuerdos) a nivel nacional o internacional; mientras que la última excluye los enfrentamientos y conflictos, sin hablarnos del manejo de los mismos, aspecto esencial al abordar las relaciones de convivencia. Por estas razones, en el marco de la convivencia social es indispensable comprender la paz como un proceso constante (no restringido a situaciones específicas) que contempla los conflictos y su manejo.

Para Galtung (2003), los conflictos son interacciones humanas de confrontación entre sujetos o colectivos por satisfacer las necesidades o intereses propios, u obtener los recursos para hacerlo. Son resueltos negativamente al perjudicarse una o ambas partes fruto del uso de la violencia para solucionar las disputas; o positivamente al permitir la cooperación y la no violencia el favorecimiento de ambas partes. En el contexto de la resolución de conflictos podemos aproximarnos a tres tipos de paz distinguidos por Galtung (1967). Para empezar, está la paz como sinónimo de tranquilidad personal, refiere a un estado psicológico de los seres humanos: “la paz interior”; pero también como sinónimo de orden social. Este tipo de paz no

excluye la violencia, dice el autor que un soldado puede sentir paz interior incluso en el campo de batalla o que el orden social puede imponerse mediante el uso de la fuerza.

Luego del primer significado de paz sigue la conocida distinción entre *paz negativa* y *paz positiva*. Sobre la paz negativa, manifiesta Galtung (1967):

Después está la idea de la paz como la ausencia de violencia colectiva organizada, en otras palabras, la violencia entre grandes grupos humanos; particularmente naciones, pero también entre clases y entre grupos raciales y étnicos por la magnitud que las guerras internas pueden tener. Nosotros debemos referirnos a este tipo de paz como paz negativa. Al enfatizar “la violencia colectiva” una limitación en el uso de la palabra es indicada: la mayoría de autores parecen usar esta palabra de tal manera que esta no cubre el homicidio ocasional, es decir, violencia individual sin patrón (...) es la violencia grupal organizada la que este concepto de paz excluye, no las explosiones ocasionales, las demostraciones esporádicas y el comportamiento de la multitud (p.12 nuestra propia traducción del inglés).

Como vemos, Galtung (1967) plantea que la paz negativa sólo evita la violencia colectiva organizada, la cual sería *violencia directa*, la primera de las tres violencias consideradas por el autor: *directa*, *estructural* y *cultural* (Galtung, 2003). La *violencia directa* es visible, se revela explícitamente en los comportamientos o actos agresivos físicos y/o psicológicos; la *violencia estructural*, catalogada como la peor de las tres, impide satisfacer las necesidades humanas, o las niega, producto del funcionamiento institucional y las políticas socioeconómicas capitalistas que causan miseria, enfermedad y muerte a las poblaciones; finalmente, la *violencia cultural* refiere a

elementos artísticos, religiosos, lingüísticos, legislativos, científicos, propagandísticos y educativos que apoyan y legitiman las otras violencias.

Contemplado así, la paz positiva sería aquella que enfrenta las tres violencias, por ende, para alcanzarla sería imprescindible reducir la pobreza, las desigualdades estructurales, las falencias democráticas y los daños medioambientales, a su vez, debe fomentarse el respeto por los derechos humanos (Acuña, Contreras y Sacipa, 2013). Como alternativa a la violencia para resolver los conflictos, esta paz buscaría que “tanto situaciones como relaciones de conflicto sean oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación, intercambio, cuya transformación permita la cooperación, así como el reconocimiento de las partes involucradas, sus derechos, recursos, intereses y necesidades a partir del diálogo” (Acuña, Contreras y Sacipa, 2013, p.20).

En el ámbito educativo, algunas aproximaciones a la educación para la paz se conciben desde la perspectiva de la paz positiva, o se relacionan con esta, por ello, plantean una serie de elementos para reducir las violencias directas, estructurales y culturales. En el documento *Pensar en Educación para la Paz* (2016), una publicación fruto del Encuentro Nacional de Educación para la Paz, se consideran cuatro pilares para fundamentar una educación para la paz:

- 1) Una educación para la paz pensada desde la integralidad, lo que refiere a una educación que responda a la diversidad de realidades culturales, políticas, socioeconómicas, regionales, nacionales y mundiales, pero que igualmente relacione los distintos actores sociales que las protagonizan.
- 2) Una educación para la paz pensada desde los derechos humanos para precisamente analizar las nuevas perspectivas sobre los derechos, a luz de las subjetividades y

ciudadanías emergentes. Educación que así mismo privilegie el diálogo y el reconocimiento del otro.

- 3) Una educación para la paz pensada desde nuevas relaciones con la naturaleza, es decir, una educación que problematice el consumo y explotación de los recursos naturales que afectan la biodiversidad y entre ella a las comunidades indígenas y afrodescendientes.
- 4) Una educación para la paz pensada desde modelos y prácticas pedagógicas críticas de las prácticas culturales actuales que aprueban y soportan la reproducción de las diferentes violencias en el ámbito escolar.

Según el último punto, Arias (2016) propone entender las pedagogías para la paz como:

el conjunto de fundamentos, propósitos, contenidos y procesos educativos conducentes a la construcción de una paz integral, en sus dimensiones estructurales, culturales y directas. Lo cual conlleva para cada caso particular, la definición específica de actividades, la forma en cómo participan los sujetos de este tipo de educación, los contenidos de abordaje comunes y diferenciales, y las mediaciones pedagógicas pertinentes al objeto (Arias, 2016, p.253).

Arias (2016) resalta entonces cinco tipos de pedagogías para la paz: pedagogía del cuidado, pedagogía del conflicto, pedagogía de la memoria, pedagogía de la resiliencia, y, la que queremos destacar, *la pedagogía del perdón y la reconciliación*. La autora enfatiza la importancia de ambos procesos al expresar que, en una educación para la paz, el perdón “resulta central en la transición del horror a la paz, ya que sin que este se dé el sentimiento de paz no se puede experimentar tan fácilmente” (Arias, 2016, p.257); por su parte, la reconciliación posibilita:

el reconocimiento mutuo del valor intrínseco del ser humano, la aceptación de la propia vulnerabilidad y la posibilidad de transformar nuestras peores conductas, para pasar a reconstruir las emociones, los proyectos de vida, las estructuras organizativas. Se trata de optar por darse la oportunidad de aprender a vivir juntos, superando el sufrimiento y poniendo el acento en la esperanza y el compromiso conjunto de volver a empezar y seguir caminando, sin olvidar, y sin detenerse en las huellas de lo que ha pasado (Arias, 2016, p.259)

Lo expuesto por Arias (2016) nos permite concluir nuestro marco conceptual no sin antes recordar que, ante los conflictos propios de la convivencia, el perdón y la reconciliación emergen como procesos posibilitadores de la paz, por lo que para incluirlos en una educación para la paz deben empezar a tratarse en los contextos escolares.

3. METODOLOGÍA

En este tercer capítulo damos cuenta de todas las cuestiones metodológicas de la investigación: su carácter cualitativo y encuadre en un enfoque narrativo, las técnicas y el instrumento para recolectar la información, y la población participante.

3.1. La investigación cualitativa

El grupo de investigación *Educación para el Conocimiento Social y Político*, en la línea de *Justicia y Convivencia Escolar*, aborda problemáticas educativas cotidianas, esto supone la imposibilidad de controlar y descontextualizar lo estudiado, por ello, la mayoría de investigaciones allí planteadas son cualitativas. Nuestra investigación sobre perdón y reconciliación en contextos escolares no es la excepción.

El origen de la investigación cualitativa es discutido, para Vidich y Lyman (2000) inicia con la “etnografía primitiva” del siglo XVII, cuando los occidentales empezaron a escribir sobre

las sociedades consideradas menos civilizadas que las propias; para Bogdan y Biklen (1983) esta nace en Estados Unidos entre 1920 y 1930, al emerger el interés por diversas problemáticas urbanas (pobreza, violencia, insalubridad, etc.) que abordaría la Escuela de Chicago desde la sociología. Más que esclarecer la génesis de los estudios cualitativos es importante considerar que desde las “etnografías primitivas” hasta los trabajos de la Escuela de Chicago durante la década de 1920 la investigación cualitativa evolucionó, su transformación continua actualmente, por lo que sus métodos y técnicas han podido flexibilizarse y/o volverse más rigurosos y sistémicos.

La historia de la investigación cualitativa es sintetizada por Bogdan y Biklen (1983) en cuatro etapas: en la primera, desde finales del siglo XIX hasta 1930, se imponen en las ciencias sociales los métodos cualitativos de recolección de datos como el análisis documental, la observación participante y las entrevistas; en la segunda, entre 1930 y 1950, predominaron en general las metodologías cuantitativas en las ciencias sociales; en la tercera, dada alrededor de 1960, resurgió el interés por los enfoques cualitativos; y en la cuarta, iniciada también en 1960, comenzaron a producirse investigaciones cualitativas en la educación, por lo que dejaron de ser exclusivamente antropológicas y sociológicas.

El empleo de metodologías cualitativas en las ciencias sociales está ligado a los intereses científicos planteados en las investigaciones. Según Vasco (1990), hay disciplinas con intereses técnicos y disciplinas con intereses prácticos. Las disciplinas con intereses técnicos buscan predecir y controlar sucesos o posibles sucesos y serían de corte empírico-analítico ya que dependen de la interacción con el mundo sensible y observable (empírico) y desarticulan sus objetos de estudio para explicar las relaciones causales internas o externas con las que operan, predecir y controlar su funcionamiento (análisis). Las ciencias naturales serían principalmente

aquellas con intereses técnicos, no obstante, algunas corrientes de pensamiento en las ciencias sociales acogieron la óptica empírico-analítica, la cual requiere de metodologías cuantitativas para alcanzar los objetivos de las investigaciones.

Las disciplinas con intereses prácticos serían históricas-hermenéuticas, buscan comprender e interpretar acontecimientos con la historia como punto de partida, esto implica indagar por el sentido de un hecho para el grupo que lo vivió y reconectar las partes disgregadas manifestadas en distintas versiones del mismo (Vasco, 1990). Los intereses prácticos serían característicos de las ciencias sociales, por lo que requerirían de metodologías cualitativas. En este sentido, la investigación cualitativa busca comprender una realidad particular fruto de procesos históricos determinados interpretada de distintas maneras por sus protagonistas, lo que exige entender esa realidad desde la subjetividad de estos; la investigación cualitativa, por ende, diferiría en intencionalidad con la cuantitativa, la cual pretende explicar y predecir la realidad desde la objetividad, desde lo universal (Pérez, 2001). Las investigaciones cualitativas y cuantitativas difieren en lógicas y propósitos:

la investigación cualitativa que subraya las acciones de observación, el razonamiento inductivo y el descubrimiento de nuevos conceptos, dentro de una perspectiva holística y, de otro lado, la investigación cuantitativa que subraya la teoría científica, el razonamiento deductivo y la contrastación de hipótesis, dentro de una perspectiva puntual (modelo conceptual inductivo y modelo hipotético-deductivo, respectivamente) (Quintana, 2006, p.48).

La elección metodológica depende de los objetivos de la investigación. En el presente caso, para interpretar las ideas sobre el perdón y la reconciliación de algunos miembros de las comunidades educativas, y analizar las situaciones de convivencia escolar que requieren

procesos de perdón y reconciliación, así como las experiencias de perdón y reconciliación relacionadas con el contexto escolar de algunos miembros de las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella, el mejor camino es la hermenéutica, es decir, la comprensión e interpretación holística, pues nuestros objetivos corresponden a intereses prácticos, por lo que requerimos una metodología cualitativa.

Sobre las características de la investigación cualitativa Taylor y Bogdan (1986), citados por Quecedo y Castaño (2002), señalan:

- 1) Es inductiva. Los investigadores recopilan datos para comprender y desarrollar conceptos a partir de estos, el diseño de la investigación es flexible, la investigación empieza con cuestiones vagamente planteadas.
- 2) Se entienden las gentes y sus entornos holísticamente. Los individuos y/o grupos sociales, así como sus contextos, son analizados en su conjunto; se estudia presente y pasado de las personas y su hábitat social.
- 3) El investigador afecta sus objetos de estudio, aunque pretende reducir y controlar su interferencia en los fenómenos analizados: cuando observa intenta no modificar la estructura de lo observado, cuando entrevista pretende conversar y no cuestionar.
- 4) Se desea comprender a los sujetos en su propio marco referencial, el investigador busca identificarse con las personas estudiadas para entender cómo estas viven una realidad.
- 5) El investigador intenta apartar sus creencias y prejuicios de la investigación, no debe considerar nada sobrentendido, siempre debe ser curioso respecto a lo observado. En la investigación cualitativa, por demás, el investigador es protagonista en los contextos estudiados, debe establecer permanentes comunicaciones con los investigados (Bello, García y Salazar, 2005).

- 6) En la investigación cualitativa, puesto que no se busca la verdad, todas las perspectivas de los investigados resultan valiosas.
- 7) Los métodos cualitativos son humanistas, se interesan por historias personales, creencias, fracasos y éxitos de los investigados.
- 8) Los estudios cualitativos enfatizan la validez de la investigación, los datos recopilados se ajustan estrechamente con lo dicho y hecho por la gente; el conocimiento obtenido por el investigador es directo, no filtrado por escalas clasificatorias o diversos conceptos; la investigación es rigurosa y sistémica, no se siguen protocolos estandarizados, pero se controla lo registrado.
- 9) Todas las personas y contextos son potencialmente investigables. Se entiende que en cualquier escenario o grupo social hay procesos sociales generales que pueden comprenderse mejor desde las perspectivas únicas de cada informante, por lo que los fenómenos deben investigarse desde lo individual y desde lo colectivo.
- 10) La investigación cualitativa es un arte, es flexible al realizarse, necesita parámetros orientadores, pero no obedece reglas estrictas, los métodos sirven al investigador y a las particularidades del contexto a investigar.

Una última característica a contemplar sería la ausencia de hipótesis en las investigaciones cualitativas. Según Martínez (2006):

Aunque la mente humana difícilmente trabaja con una ausencia total de hipótesis, en metodología cualitativa, tampoco se formula una hipótesis a verificar, ya que se está abierto a todas las hipótesis plausibles y se espera que la mejor emerja del estudio de los datos y se imponga por su fuerza convincente. Es muy difícil que el investigador tenga la mejor hipótesis a la vista: Si fuera así, no haría falta hacer la

investigación. Por ello, es necesaria una gran apertura hacia todas las hipótesis que se vayan revelando consistentes. Las hipótesis son, más bien, provisionales, y se van modificando durante el proceso, para no estrechar nuestra perspectiva y visión de la realidad (p.132).

Por otra parte, la investigación cualitativa supone unas etapas de desarrollo. Es cierto que su realización varía según sea una investigación-acción, una etnografía o estudios fenomenológicos, entre otras modalidades (Zabala, 2009), empero, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996) podríamos mencionar cuatro fases dadas en cualquier investigación cualitativa:

- 1) **Fase preparatoria:** Aquí se selecciona el tópico de interés, se consultan investigaciones previas sobre el tema escogido, y se diseña el proyecto, lo que implica definir preguntas y objetivos de investigación, justificar su relevancia, precisar un marco teórico o conceptual para interpretar los hallazgos y determinar la metodología a utilizar. Esta fase se refleja en nuestra investigación con los apartados de antecedentes, problema y preguntas de investigación, justificación, objetivos, marco conceptual y el presente apartado sobre metodología, en el cual veremos más adelante el enfoque, las técnicas para recolectar información y la población con la que trabajamos. Resaltamos que según Rodríguez, Gil y García (1996), el interés por investigar un tema puede surgir, entre otras fuentes de inspiración, por situaciones observadas en la práctica educativa diaria, lo que sucedió en este caso al haber una preocupación de las investigadoras por el inadecuado manejo de los conflictos en las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella, donde laboran como docentes.

- 2) **Fase de trabajo de campo:** Aquí se establecen contactos en el contexto a estudiar, se seleccionan los sujetos de investigación y se recogen y registran datos. Esta fase la realizamos al seleccionar los participantes y al aplicar las entrevistas semiestructuradas y grupos focales.
- 3) **Fase analítica:** Aunque el análisis de datos empieza en campo, Rodríguez, Gil y García (1996) sitúan este proceso como una fase posterior por motivos didácticos y porque una vez salidos de campo los investigadores eligen y ordenan los datos, obtienen resultados y formulan conclusiones. Esta fase se evidencia en los apartados subsiguientes sobre resultados y conclusiones.
- 4) **Fase informativa:** Es presentar el informe de investigación para su evaluación y posterior difusión. Esta fase se materializa con la presente tesis.

Pese a mencionar dichas fases en un orden recordemos que:

La trayectoria de la investigación cualitativa no es lineal vertical ni lineal horizontal, es de tipo engranaje circular, en la que todos los componentes deben engranar bien secuencialmente en forma espiral para entrar en acción o movimiento teniendo como eje el problema contextual de investigación (Zabala, 2009, p.127).

3.2. El enfoque narrativo

En la investigación cualitativa existen diferentes enfoques, uno sería el narrativo. Aquello puede parecer confuso si consideramos que las investigaciones sociales emplean elementos narrativos recurrentemente, por ejemplo, las descripciones etnográficas antropológicas o sociológicas. No obstante, resaltar el uso de un enfoque narrativo en una investigación cualitativa

remite a entender que las narraciones no sólo son uno de tantos recursos del proceso de investigación, sino que constituyen un método de investigación (Webster y Mertova, 2007).

Las investigaciones narrativas cobraron importancia en las ciencias sociales con el “giro narrativo” acentuado durante la década de 1990. En este contexto comienzan a elaborarse textos reflexivos que buscan lo individual y cotidiano, y no lo universal (Bowman, 2006); que evidencian nuevas formas de investigación social (Blanco, 2010); y que muestran lo escrito como método de investigación y no sólo como medio para exponer resultados (Richardson, 2009). Sobre el tema comenta Denzin (2003):

Vivimos en el momento de la narración; está produciéndose el giro narrativo en las ciencias sociales (...) Todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente y llamamos teorías a esas historias (p.xi).

Definir la investigación narrativa no es fácil, empero, varios de sus representantes concuerdan en que su principal objetivo, a grandes rasgos, es analizar las experiencias humanas (Georgakopoulou, 2006). Clandinin y Connelly (2000) dicen que la investigación narrativa debe proponerse entender y dar sentido a las experiencias de los narradores. Tal objetivo se fundamenta en concebir que los humanos colectiva e individualmente viven de forma narrativa (Sarbín, 1986), por tanto, son seres narrativos, cuentan historias nacidas de su entorno sociocultural (Polkinghorne, 1988). Al entender tanto el objetivo principal de la investigación narrativa como la esencialidad narrativa humana comprenderemos que:

Los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Las personas dan forma a sus

vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias. El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno que se estudia en este tipo de investigación. La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. La investigación narrativa como una metodología implica una visión del fenómeno (...) Usar la metodología de la investigación narrativa es adoptar una óptica narrativa particular que ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio (Clandinin, Pushor y Murray, 2007, p.22).

En este escenario, para complementar lo dicho, citamos las reflexiones de Domínguez y Herrera (2013) sobre la inseparabilidad de la vida y la narrativa; y sobre la narrativa en su doble condición de método de investigación y método terapéutico:

la narrativa es una condición ontológica para la vida; en un mundo construido y constituido por palabras existe una relación entre la vida y las narrativas, es decir que damos sentido narrativo a nuestras vidas, y, asimismo, damos vida a nuestras narrativas.

Esta esencia del ser humano como narrador de historias se ha convertido en la oportunidad para que la narrativa sea útil en distintos sentidos: como método de investigación y como método terapéutico. Ante estas dos posibilidades, que pueden fusionarse en la práctica, al momento de relacionarnos con sujetos con necesidades e intereses que suelen ser distintos a los del investigador interesado,

especialmente en la búsqueda de conocimientos, resulta interesante indagar, definir y organizar aquellos aspectos que han sido identificados como fundamentales para conceptualizar, caracterizar y perfilar a la narrativa como investigación y aquellos otros elementos que la definen como terapia; y se ha encontrado que estas dos funciones se entrecruzan en interacciones que los investigadores proponen con los actores sociales, en medio de lo cual se generan los relatos o las historias que se convierten luego en las narrativas como método de investigación (Domínguez y Herrera, 2013, pp.622-623).

Así como no hay una definición única de investigación narrativa tampoco la hay sobre las narrativas, aunque diferentes autores las han distinguido de las historias. En palabras simples, para Bamberg (2006) y Freeman (2006), las narrativas corresponderían a estructuras empleadas por los sujetos para contar historias. Domínguez y Herrera (2013) prosiguen con tal distinción:

El término “historia” se refiere además a los relatos que la gente cuenta, mientras que el término “narrativa” se utiliza para discutir acerca de las dimensiones o las propiedades de las historias, como su decibilidad, secuencias de actos de habla, estructuras, temáticas, categorías, estrategias retóricas y/o temporales incluidas en una historia particular. El campo semántico de lo narrativo sugiere un contenido temático, una estructura, una dimensión representativa de las propiedades de la historia que crean y utilizan quienes las cuentan, aunque a menudo no se den cuenta de ello (Domínguez y Herrera, 2013, p.624)

La cita de Domínguez y Herrera (2013) nos percata de dos elementos característicos de las narrativas: 1) como estructuras son empleadas inconscientemente por los individuos; y 2) su entendimiento depende del ámbito académico. Respecto al primer punto, Sparkes y Devís (s.f.)

mencionan que las narraciones se estructuran socialmente cuando la gente interactúa entre sí en la cotidianidad, por esta razón, las narrativas no sólo son estructuras inconscientemente formadas, sino que se forman de manera particular, reflejan componentes narrativos y perspectivas culturales exclusivas de la sociedad a la que el sujeto pertenece. Respecto al segundo punto, Frank (1995) aclara que las personas cuentan historias y no narrativas, y que la labor académica es analizar narrativas para comprender historias y tomar historias para extraer narrativas.

En cuanto a las características intrínsecas de las narrativas Gergen (1999) destaca aspectos como: 1) siempre evidencian una posición moral, la trama está atravesada por valores que posee el relator; 2) el narrador elige los acontecimientos a contar y el orden en que los presenta; 3) se evidencian relaciones causales entre los eventos contados; y 4) tienen principio y fin, así como cierta direccionalidad y uno o varios propósitos.

Hechas algunas precisiones sobre las narrativas, abordaremos dos posiciones ontológicas y epistemológicas que influyen en el diseño y desarrollo de las investigaciones narrativas, así como en sus procesos de análisis de resultados. La primera posición es la *realista*, según la cual la realidad existe fuera de los humanos y puede conocerse, aquello supone: 1) que la identidad es un relato escondido en cada persona, por lo que debemos descubrir tal relato y comunicarlo con los demás, esto significa que nunca creamos una identidad, sino que al comunicar el relato descubierto describimos una identidad preexistente de la cual éramos inconscientes; y 2) que es posible conocer objetivamente el mundo y las identidades personales, pueden plantearse interpretaciones creíbles de una realidad a partir de interpretaciones menos creíbles, por ende, pueden hallarse relaciones coherentes entre lo que las personas dicen y hacen (Smith y Sparkes, 2006).

La segunda posición, la cual asumimos en esta investigación, es la *relativista*, según la cual:

el mundo y la identidad son múltiples, es decir, existen diversas realidades dependientes de la mente de las personas. Dichos supuestos se relacionan con una epistemología constructivista que considera el conocimiento como una construcción social y falible y, además, valora múltiples formas de adquirir conocimiento. Desde este punto de vista, no puede haber conocimiento libre de teoría y nunca puede saberse con certeza qué hay ahí fuera. Sin embargo, esto no es un problema para quienes se adhieren al relativismo. Más bien es el resultado de asumir que los seres humanos tenemos un conocimiento finito de nosotros mismos y del mundo en que vivimos. Por lo tanto, las identidades y narraciones se consideran cosas que la gente crea, hace y da forma en relación con una determinada audiencia y en un momento y contexto particular (Sparkes y Devís, s.f., p.6).

Definidas las posiciones existentes dentro de la investigación narrativa pueden hacerse, según Sparkes y Devis (s.f.), otras tres distinciones: 1) entre el investigador que analiza y piensa *sobre* los relatos y el investigador que analiza y piensa *con* los relatos; 2) entre estudiar lo *qué* se dice o *cómo* se dice; y 3) entre examinar el *contenido* o la *estructura*. Puesto que profundizar en tales distinciones resultaría dispendioso, sólo hablaremos de la perspectiva que asumimos en cada aspecto.

Para empezar, analizamos y pensamos *con* los relatos. Esto implica que:

Los investigadores o investigadoras se embarcan en un análisis de las técnicas narrativas que utilizan las personas cuando cuentan sus historias y que les sirven

para interpretar y dar sentido al mundo. Las historias ya hacen el trabajo de análisis y de teorización. Desde este punto de vista, el investigador participa del momento en que se está contando la historia puesto que interactúa dialógicamente con el narrador con la misión de acompañarle, ayudarlo a evocar el relato y participar incluso corporalmente. Para conseguirlo, es muy importante que los investigadores elaboren un relato creativo, en lugar de un relato realista, donde la escritura se convierte en un método de análisis y la teoría se encuentre en la historia. Esto exige pensar *con* los relatos y no sobre ellos, así como una implicación desde dentro y no un análisis desde fuera (Sparkes y Devís, s.f., p.7).

Sobre la segunda y tercera distinción estudiamos el *qué* se dijo y examinamos su *contenido*. En este sentido, realizamos un *análisis holístico de contenido*, lo que remite a, según Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber (1998), separar los relatos en secciones y analizar cada una en relación con el resto de la historia.

3.3. Técnicas de recolección de información

3.3.1. Entrevistas semiestructuradas

En la investigación cualitativa existen las entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. Las entrevistas estructuradas refieren a preguntas preestablecidas que delimitan el número o las formas posibles de respuestas (Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995), en este sentido, el entrevistador hace un protocolo de preguntas, casi siempre cerradas, a seguir rígidamente y que no permiten al entrevistado dar respuestas alternativas (Vargas, 2012). Las entrevistas no estructuradas, por su parte, no operan con esquemas prefijos y secuenciales de preguntas y respuestas, por lo que facilitan que el entrevistado construya contestaciones amplias y desarrolle su propio camino, razón por la cual, si el entrevistador no tiene suficiente

experiencia en este tipo de entrevistas, puede no recolectarse cierta información esencial para la investigación (Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

Las entrevistas semiestructuradas, por ende, no funcionan con la rigidez de las estructuradas, pero, a diferencia de las no estructuradas, siguen una guía orientadora para controlar la conversación. Las entrevistas semiestructuradas según Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2009):

presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p.163).

Por otra parte, señala Russell (1995):

La entrevista semiestructurada funciona bien cuando se trata de gerentes, burócratas y miembros de la elite comunitaria – gente acostumbrada a un uso eficiente de su tiempo. [El entrevistador] Demuestra que tiene un control total de lo que quiere de la entrevista, pero deja libertad tanto para el entrevistador como para el informante para seguir nuevas pistas. [El entrevistador] Evidencia que está preparado y es competente, pero que no está tratando de ejercer demasiado control sobre el informante (p.148).

Seleccionamos las entrevistas semiestructuradas como instrumentos para recolectar la información ya que su flexibilidad permitió que emergieran nuevas cuestiones o elementos a considerar sobre los procesos de perdón y reconciliación en concordancia con las particularidades de la información ofrecida por cada entrevistado.

3.3.2. Grupos focales

“Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (Escobar y Bonilla, s.f., p.52). De acuerdo con Mella (2000), estos evidencian la diversidad de opiniones y experiencias de los participantes, pero limitan la información obtenida de cada uno. Pese a lo anterior, Escobar y Bonilla (s.f.) resaltan que el “propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos” (Escobar y Bonilla, s.f., p.52).

Hamui y Varela (2012), por su parte, enfatizan las ventajas y particularidades de los grupos focales frente a otras técnicas al señalar que:

la *observación directa* es más apropiada para estudios de roles sociales en una organización, en tanto, que el *grupo focal* es particularmente sensible para el estudio de actitudes y experiencias. Las *entrevistas* son más adecuadas para analizar ideas en las biografías personales y los *grupos focales* están más indicados para examinar cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural. Los *cuestionarios* son más apropiados para obtener información cuantitativa y estudiar la opinión que asume un grupo de personas, en tanto que el *grupo focal* explora cómo se construyen estas opiniones (Hamui y Varela, 2012, p.56).

Destacamos que, según Martínez (1999), el estudio colectivista de la pluralidad y multiplicidad de creencias, actitudes y experiencias facilitado por los grupos focales se realiza relativamente en corto tiempo. Ahora aclararemos las diferencias entre grupo focal y grupo de discusión:

En concreto, el focus group responde más a un modelo de entrevista de grupo, mientras que el grupo de discusión plantea una conversación como medio de alcanzar un discurso grupal, esto es, de producir colectivamente un discurso. Estas diferencias se refieren principalmente al modo como se dirige o modera la dinámica por el investigador, propiciando en mayor o menor medida el intercambio entre los participantes (Ruiz, s.f., p.1).

Consideramos, por tanto, haber realizado grupos focales, pues nuestro interés fue “captar las opiniones (individuales) de cada uno de los participantes, expresadas en un contexto de influencia recíproca; el grupo de discusión, por el contrario, pretende la producción de un discurso colectivo o compartido” (Ruiz, s.f., p.6). Por ende, las dinámicas en dichos grupos fueron individualistas, al privilegiar más la interacción entre moderador y participantes que entre estos mismos, algo característico de los grupos focales (Ruiz, s.f.). Elegimos estos como técnica al permitirnos rápido acceso a la información que deseábamos obtener según los objetivos de nuestra investigación, desde la perspectiva de diferentes miembros de la comunidad educativa de las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella.

3.4. Instrumento de investigación

Recordemos que los objetivos específicos de nuestra investigación fueron: 1) interpretar las ideas de algunos miembros de las comunidades educativas sobre el perdón y la reconciliación; 2) analizar las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación; 3) analizar las experiencias de perdón y reconciliación de algunos miembros de las comunidades educativas relacionadas con el contexto escolar; y 4) plantear recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares. Así propuesto, es preciso esclarecer que:

- 1) Entendemos las ideas como las definiciones, creencias u opiniones sobre el perdón y la reconciliación manifestadas por los informantes de nuestra investigación.
- 2) Entendemos las situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación como los hechos y acciones que se presentan en el marco de la convivencia escolar que afectan el bienestar personal y/o las interacciones con los demás, y que generan desacuerdos y/o sentimientos de rabia, dolor, odio, rencor y actitudes de venganza que quebrantan el tejido social escolar.
- 3) Entendemos las experiencias de perdón y reconciliación como las vivencias propias o de los demás comentadas por nuestros participantes que, según ellos, contribuyeron al bienestar personal y/o a establecer o reestablecer interacciones con los otros como resultado de procesos de perdón y reconciliación dados en relación con situaciones conflictivas, ofensivas o disruptivas vinculadas con el contexto escolar.
- 4) Las recomendaciones remitirán a sugerencias y orientaciones teóricas y prácticas para desarrollar y reforzar en los escenarios escolares los procesos de perdón y reconciliación.

Aclarado lo anterior, señalamos que tanto en las entrevistas semiestructuradas como en los grupos focales implementamos el mismo protocolo de preguntas, muy apegadas a las preguntas orientadoras de la investigación: ¿Qué entiendes/entienden por perdón? ¿Qué entiendes/entienden por reconciliación? ¿Qué situaciones consideras/consideran que requieren procesos de perdón y reconciliación en la escuela? ¿Qué experiencias de perdón y reconciliación has tenido/han tenido o conoces/conocen relacionadas con el contexto escolar? ¿Cómo crees/creen pueden incentivarse o fortalecerse los procesos de perdón y reconciliación en la escuela? Obviamente durante las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales se plantearon

otras preguntas según lo dicho por los participantes, para complementar la información sobre los núcleos centrales de la investigación (las ideas, situaciones y experiencias).

Después de transcribir las entrevistas y grupos focales categorizamos la información obtenida por cada objetivo específico. Las ideas fueron categorizadas de acuerdo con las correlaciones establecidas entre lo comentado por los informantes y las discusiones teóricas vistas en el marco conceptual; para categorizar las situaciones y experiencias simplemente agrupamos los enunciados expresados por los participantes en temáticas que consideramos comunes. Las recomendaciones de los miembros de las comunidades educativas para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares fueron bastante reducidas, empero, tomamos elementos de lo dicho respecto a ideas, situaciones y experiencias para plasmarlos en el apartado de recomendaciones.

3.5. Población – la comunidad educativa

Según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) la comunidad educativa está conformada por directivos y administradores escolares, padres de familia o acudientes, egresados, educadores y educandos. En nuestra investigación decidimos trabajar con los *coordinadores de convivencia*, pues como mediadores en los conflictos escolares tanto entre estudiantes y estudiantes como entre distintos miembros de la comunidad educativa podían informarnos sobre los procesos de perdón y reconciliación en ambas IED; con los *orientadores*, igualmente por las orientaciones psicopedagógicas brindadas especialmente a los estudiantes; y con algunos *profesores*, pues al interactuar diariamente con los estudiantes, tanto durante las clases como en el recreo u horas ajenas a la jornada escolar, e incluso mediante espacios virtuales (redes sociales), podían relatarnos experiencias u observaciones de procesos de perdón y reconciliación relacionados con dinámicas de la convivencia escolar. También trabajamos con

estudiantes entre los 15 y los 17 años, algunos vinculados al *Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes* (en adelante sólo Hermes), ya que como mediadores en conflictos podían informarnos sobre diferentes aspectos de los procesos de perdón y reconciliación tanto propios como de sus compañeros.

En este sentido, según la disponibilidad de nuestros informantes, recolectamos los datos así: en el Débora Arango Pérez, primero, entrevistamos a la orientadora y a un estudiante miembro de Hermes, después, realizamos un grupo focal con una estudiante parte de Hermes, el coordinador de convivencia y una docente; en el Manuel Zapata Olivella, primero, entrevistamos a un docente (ex-participante de Hermes) y a un estudiante no perteneciente a Hermes, posteriormente, realizamos un grupo focal con dos estudiantes (ninguno miembro de Hermes), el coordinador de convivencia y una docente.

Hermes es un programa de la Cámara de Comercio de Bogotá para abordar los conflictos escolares mediante Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC). Según un análisis documental sobre el proyecto:

Hermes dentro de su propuesta pedagógica al parecer se basa en la *reconciliación*, fundamentada en los conceptos que alrededor de ella se involucran como son la justicia, la verdad, el perdón, etc., y a través de la cual se pretende que las personas implicadas en el conflicto reflexionen, acepten y asuman su responsabilidad, para así poder encontrar soluciones constructivas en la resolución del problema, encaminadas a reparar el daño ocasionado y restituir la paz y la armonía en la convivencia (Bueno, Díaz, Corredor y Rojas, s.f., p.5).

Con esto mente, aclaramos que, si bien en Hermes se evidencian procesos de perdón y reconciliación, en el contexto escolar aquellos también pueden producirse fuera del proyecto,

pues no siempre los miembros de la comunidad educativa acuden al programa ante situaciones conflictivas u ofensivas. Por esta razón, trabajamos con participantes y no participantes del proyecto. Comentamos, además, que en el documento *Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes* de la Cámara de Comercio de Bogotá-Centro de Arbitraje y Conciliación (2009), sobre el que Bueno, Díaz, Corredor y Rojas (s.f.) fundamentaron su análisis sobre Hermes, no encontramos ninguna mención del perdón y/o la reconciliación.

Para último, es pertinente señalar que puesto a que durante el siguiente capítulo sobre los resultados de la investigación citaremos lo dicho por nuestros informantes creamos *nombres clave* para presentar claramente la información y comprender quién la proveyó, cómo se recolectó y en dónde. Por ende, citaremos así: *rol en la comunidad educativa* (alumnos, profesores, coordinadores de convivencia u orientadores), *técnica de recolección de la información* (entrevista-EA abreviado-o grupo focal-GF abreviado) e *IED* (Débora Arango Pérez-DAP abreviado-o Manuel Zapata Olivella-MZO abreviado). Tales *nombres clave* se muestran a continuación:

Tabla 1: Identificación y caracterización de los participantes

Débora Arango Pérez DAP	
Entrevistas (EA)	Participantes
	Orientadora EA.DAP Alumno EA.DAP (participa en Hermes)
Grupo Focal (GF)	Alumna GF.DAP (participa en Hermes)
	Coordinador GF.DAP
	Profesora GF.DAP
Manuel Zapata Olivella MZO	

Entrevistas (EA)	Participantes
	Profesor EA.MZO (50 años; dicta Ciencias Sociales, Filosofía y Economía; participó en Hermes) Alumno EA.MZO (17 años; grado 11°)
Grupo Focal (GF)	Alumno GF.MZO (15 años; grado 7°) Alumna GF.MZO (17 años; grado 10°) Profesora GF.MZO (36 años; dicta inglés) Coordinador GF.MZO (38 años)

Como vemos, para caracterizar a nuestros informantes, en la anterior tabla también incluimos entre paréntesis la edad, grado que cursan (aplica para los estudiantes), materia(s) que dictan (aplica para los docentes) y relación con Hermes (aplica para dos estudiantes y un docente).

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este cuarto capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación, es decir, la información provista por algunos miembros de las comunidades educativas de las IED Manuel Zapata Olivella y Débora Arango Pérez entrelazada con nuestras perspectivas y lo expuesto por los autores consultados para el marco conceptual. Según el orden de nuestros objetivos, iniciamos con las ideas de perdón y reconciliación de nuestros participantes; seguimos con las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación, y las experiencias de perdón y reconciliación de algunos informantes relacionadas con el contexto escolar; culminamos con algunas recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares.

4.1. Ideas sobre el perdón y la reconciliación

En esta sección presentamos la interpretación de las ideas sobre el perdón y la reconciliación de algunos miembros de las comunidades educativas de las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella. Exponemos, primero, las ideas sobre el perdón, después, las ideas sobre la reconciliación. Entendemos aquí las ideas como las definiciones, creencias u opiniones sobre el perdón y la reconciliación manifestadas por los informantes de nuestra investigación.

4.1.1. Ideas sobre el perdón

Las ideas sobre el perdón expresadas por los participantes permitieron establecer tres categorías: *perdón con olvido*, *perdón sin olvido* y *perdón condicional*.

4.1.1.1. Perdón con olvido

Resulta difícil definir el *perdón con olvido*. Si volvemos a algunos de los autores citados en los antecedentes y/o el marco conceptual notamos un gran énfasis en la idea de que perdonar no es olvidar, esto dificulta comprender tanto el *perdón con olvido* como el propio significado del olvido.

Según Chaparro (2005), por ejemplo, el perdón con olvido como sinónimo de impunidad se reflejó durante la desmovilización de las AUC en el primer mandato de Álvaro Uribe (2002-2006). El “perdón soberano”, es decir el perdón otorgado por el Estado, garantizó oficialmente la impunidad durante las desmovilizaciones al avalar el olvido de los crímenes cometidos por los ex-paramilitares, pues sólo se les exigió entregar las armas, más no esclarecer los hechos atroces. Frente a ese tipo de perdón, concedido por el gobierno, Chaparro (2005) propuso un “perdón sin soberanía”, basado en la memoria, otorgado por las víctimas a los victimarios, pues la

reconstrucción de lo sucedido “inhibe el recurso a la venganza y desactiva los mecanismos de olvido que facilitan la impunidad” (Chaparro, 2005, p.247).

Lefranc (2005) también asocia el perdón con olvido con la impunidad. La autora plantea que, en los procesos de reconciliación nacional vividos en Latinoamérica, luego de las dictaduras militares ocurridas durante la Guerra Fría, y en la Sudáfrica post-apartheid, los nuevos gobiernos otorgaron el “perdón político” a quienes consumaron delitos para favorecer los antiguos regímenes dictatoriales sin exigirles esclarecer los hechos, por ende, fue un perdón basado en el olvido, y por lo mismo orientado a la impunidad. Al igual que Chaparro (2005), Lefranc (2005) crítica el perdón concedido por los gobiernos, y cree en un perdón concedido directamente por las víctimas a los victimarios fundamentado en recordar y reconstruir la verdad sobre las situaciones de victimización. Cabe mencionar que Lefranc (2005) inspira sus reflexiones en Jankélévitch, quien precisamente enfatiza que perdonar no es olvidar sino recordar.

Etxeberria (2001) continua con la idea de que el perdón con olvido ha sido el más frecuente en las transiciones de los autoritarismos hacia la democracia y la paz, ya que, por razones como la falta de claridad de los hechos agravantes, presión pública y lucha de fuerzas entre el antiguo y el nuevo régimen, entre otras, no se juzgan ni castigan los victimarios. Para este autor, son también principalmente las víctimas quienes deben conceder el perdón, pues en este “siempre hay una dimensión personal, aunque no necesariamente privada pues puede tener proyección pública y colectiva. El ‘perdón legal’ que no va acompañado del perdón de las víctimas es por eso falso perdón, con frecuencia encubridor de la impunidad” (Etxeberria, 2001, p.2). Para que el perdón no equivalga a impunidad, prosigue Etxeberria (2001), debe pensarse como un proceso en el cual, como proponía Arendt, no se olvidan los sucesos hirientes, sino que se transforman positivamente su carga y sentido moral.

Para este momento tenemos que el “perdón soberano” de Chaparro (2005), el “perdón político” de Lefranc (2005) y el “perdón legal” de Etxeberria (2001) equivalen a un perdón con olvido caracterizado por ser el perdón otorgado por los gobiernos a los perpetradores de crímenes comprendidos en el marco sociopolítico de los conflictos y las violencias, con el cual se evade el esclarecimiento y la reconstrucción de las situaciones de victimización. Es, por tanto, un perdón indeseado al resultar en impunidad.

Fuera del ámbito sociopolítico, el vínculo entre perdón y olvido tampoco es muy apoyado. Desde una perspectiva religiosa dice Díaz (2013):

Aunque fuera posible [olvidar] la desgracia que ocurrió, impediría perdonar, el no saber que se perdona; por lo que el proceso del perdón exige una buena memoria y una conciencia clara de la ofensa. Es un error pensar que la prueba del perdón es el olvido; todo lo contrario, el perdón ayuda a la memoria a sanar, con él, el recuerdo de la herida pierde malignidad y la herida va poco a poco sanando; el recuerdo de la ofensa, ya no produce dolor (p.77).

Desde la psicología, para Echeburúa (2013):

El perdón no es olvido, pues para perdonar es ineludible la memoria del agravio. Si se olvida el agravio que se hizo, entonces no hay nada que perdonar (...) Perdonar no es olvidar, y mucho menos aceptar la conducta o actitud del otro (la mala acción siempre es detestable, si bien se trata de comprender a la persona que la ha cometido): es, sobre todo, librarse del dolor (p.66).

Por su parte, comenta Lillo (2014):

El perdón no olvida, sino que transforma el recuerdo y la memoria, es decir, la narratividad de lo que sucedió, facilitando que el mal infligido pierda intensidad y

relevancia emocional, resituando las experiencias y modificando su registro de forma que no sea más el origen de nuevos y continuados sufrimientos como sucede con el resentimiento (p.27).

Aunque en estos acercamientos filosófico-políticos, religiosos y psicológicos perdonar no es olvidar, según la investigación de Cortés *et al.* (2016), quienes contrastaron lo expuesto desde la psicología con las definiciones de perdón y reconciliación dadas por cuarenta y cinco bogotanos, cotidianamente para algunas personas perdonar implica olvidar los agravios, no obstante, al ser inolvidables ciertas ofensas son igualmente imperdonables. Los investigadores sugieren que esta idea de perdón con olvido, nacida en el cristianismo, dificulta perdonar en la práctica:

es necesario exponer que desde una perspectiva religiosa el perdón consiste en olvidar el daño perpetrado por el agresor y continuar sin ningún tipo de discriminación en la interacción con el mismo, esperando que sea Dios el que administre el castigo (o la amnistía) al victimario. Bajo esta concepción el perdón dependería de la capacidad humana de olvidar los daños y sus consecuencias, lo que cognitivamente -dado el compromiso emocional que encadenan estos eventos- es imposible (Cortés *et al.*, 2016, p. 21).

Con esto en mente, resaltamos que: 1) las ideas del perdón (lo pensado, lo dicho) pueden diferir de las prácticas del perdón (lo hecho); 2) no existen consensos definitivos teórico-conceptuales-ideológicos sobre el perdón, así, por ejemplo, mientras para Díaz (2013), quien habla desde una perspectiva teológica cristiana, perdonar no es olvidar, según Cortés *et al.* (2016) el perdón con olvido nace en el cristianismo, esto denota que cada quien puede realizar un acercamiento particular al perdón dentro de una orientación teórica-ideológica; y 3) que dentro

de una comunidad educativa tampoco existen consensos sobre el perdón, siempre hay diferencias interpersonales e intra-personales, las últimas implican que una persona exprese ideas contradictorias sobre el mismo tema. Estos tres aspectos deben contemplarse antes de abordar todo lo dicho por nuestros participantes no sólo sobre el perdón sino también sobre la reconciliación.

Realizada una introducción, veremos los enunciados de nuestros informantes sobre el perdón con olvido. Recordemos previamente que la investigación de Cortes *et al.* (2016) mostró que los entrevistados definían el perdón como el olvido de las ofensas y daños vividos, pero también, en algunos casos, como pasar “de un estado en el que dominan las emociones displacenteras, como el odio, el resentimiento y/o las ganas de venganza, a un estado de tranquilidad” (Cortes *et al.*, 2016, p.21). Etxeberria (2001), agregamos, dice que perdonar no es olvidar la ofensa “sino la memoria que recuerda la injusticia como perdonable. Sólo en este sentido es un recordar que tiene algo de olvidar (se olvida el dolor-odio, se recuerda la ofensa como perdonada)” (Etxeberria, 2001, p.1). Estos planteamientos nos orientan a dividir las definiciones del perdón de nuestros participantes entre el *perdón como olvido de las ofensas* y el *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*.

Los siguientes enunciados refieren a un *perdón como olvido de las ofensas*:

Cuando uno perdona se olvida de que le han ofendido, no acordarme siempre de que el otro me ofendió y guardárselo para siempre. Perdonar es olvidar que la otra persona me ha ofendido (Profesora GF.MZO).

Olvidar lo que la persona nos hizo sin restregárselo cada vez que nos haga lo mismo (Alumna GF.MZO).

Para mí el perdón es como ya dejar lo que fue dejarlo así, centrarse en otras cosas (Alumno GF.MZO).

En el tipo de perdón con olvido reflejado en estos enunciados el olvido es negativo porque:

- 1) Se trata de intentos de olvido puro, es decir, verdaderos intentos por no recordar las ofensas vividas. Son intentos porque, debido a las heridas emocionales que provocan, en la práctica es imposible olvidar las ofensas (Díaz, 2013; Cortés *et al.*, 2016), además, el no trabajar en la superación de las emociones negativas genera resentimiento (Lillo, 2014).
- 2) Seguido de lo anterior, estaríamos ante ideas de anti-procesos de perdón: no puede perdonarse algo o a alguien olvidado (Díaz, 2013).
- 3) Si los ofendidos no superan las emociones negativas reproducen en su presente:

las condiciones para nuevas agresiones o para reforzar su rol de víctima y mostrar la maldad de los demás, reafirmandose en su bondad intrínseca y justificando así su impunidad, aparte del beneficio secundario social que con este rol anhela conseguir. Su identidad se estructura alrededor de la condición de víctima. Necesita el resentimiento para asegurarse esa identidad (Lillo, 2014, p.31).
- 4) Dada la recurrente victimización de los ofendidos, la lástima de sus conciudadanos les confiere poder para quedar impunes por sus acciones (Lillo, 2014). Esto sugiere que podrían no ser sancionados al vengarse o dañar a otras personas si se justifican en su sufrimiento como víctimas.

Ante las características y posibles repercusiones del *perdón como olvido de las ofensas* debe elaborarse especialmente con el Alumno GF.MZO y la Alumna GF.MZO ideas del perdón

que excluyan la victimización, el resentimiento y la venganza. La Alumna GF.MZO, por ejemplo, al expresar que el perdón significa “olvidar lo que la persona nos hizo sin restregárselo cada vez que nos haga lo mismo” parece disponerse a la constante victimización, pues el perdón así concebido no permite buscar soluciones para evitar las ofensas.

Los enunciados que comprenden un *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas* son:

Para mí [perdón] es un sinónimo de olvido, y más que eso, es como dejar un rencor, un odio por alguna persona, y, es más, lo que a veces nos aprisiona si, el perdón es primero quitarnos nuestras cargas por sentimientos mal habidos (Alumno EA.MZO).

El cuento de yo perdono, pero no olvido, eso es paja, si uno no olvida es porque sigue con todos sus recuerdos ahí metidos que le amargan la vida (...) perdono, pero no olvido, todo lo que me hizo, eso no es perdón ahí seguirán con su rencor (Coordinador GF.DAP).

Eso de yo perdono, pero no olvido no lo enseñaron, eso viene cultural, generacionalmente nosotros debemos enseñarles a los niños que perdonar en realidad sí es olvidar (Orientadora EA.DAP).

Como vemos, el Coordinador GF.DAP y la Orientadora EA.DAP se oponen al popular refrán “perdono, pero no olvido”, este refrán denota cuando una persona perdona de palabra (realiza un acto de perdón), sin superar las emociones negativas evocadas por el recuerdo de la ofensa (no realiza un proceso de perdón). El decir “perdono, pero no olvido” demuestra que aún hay resentimiento y, además, al expresarse como advertencia sugiere la posible consumación de actos de venganza.

Según la Orientadora EA.DAP culturalmente hemos enseñado a perdonar como acto, pero no como proceso, en sus palabras, “debemos enseñarles a los niños que perdonar en realidad sí es olvidar”, en tanto ese olvido significa renunciar al resentimiento y la venganza. El Coordinador GF.DAP, por su lado, expresa que en el perdón:

Debes quitarle al evento es el sentimiento con que está envuelto, lo negativo, el dolor que te cause, porque cuando a uno le hacen daño eso no se olvida, pero lo que hace daño es con lo que tú lo envuelves, si tú le quitas todo eso lo vas a recordar, pero ya no te está haciendo daño, y eso no va a hacer que tú le hagas daño a los demás, si no es sólo un recuerdo que te genera aprendizaje para el futuro.

En el entendido de olvidar las emociones negativas producidas por la ofensa, más no la ofensa en sí, es que el Coordinador GF.DAP declara:

Mientras uno no tenga claro, tener claridad sobre el evento que me hizo daño, la persona que me hizo daño, el por qué me hizo daño, por qué siento eso, no voy a tener claro qué es lo que voy a perdonar, por eso en el ámbito religioso, yo ya lo voy a hablar como analogía, cuando se van a confesar dice que lo primero que hay que hacer es un acto de contrición, y luego miro a ver qué fue lo que hice, qué no hice para poder pedir perdón, antes yo no puedo pasar, hay que tener claro qué es lo que debo perdonar, clarísimo, y si no sé, me confunde y entonces manejo eso.

En nuestras palabras, el Coordinador GF.DAP cree imposible perdonar sin tener claridad sobre qué, quién y porqué nos ofendió; igualmente; el ofensor, para solicitar el perdón, debe tener claro qué hizo o no para ofender a la otra persona, sólo así puede realizarse lo denominado como *contrición* en el ámbito religioso (cristiano), que es “el rechazo claro y decidido del pecado

cometido, junto con el arrepentimiento y el propósito de no volver a cometerlo, por el amor que se tiene a Dios” (Díaz, 2013, p.70). Posteriormente, el Coordinador GF.DAP manifestó que el perdón es inherente a “la sanación espiritual, que viene de cómo sanar el corazón y la mente que, si esas dos cositas que están en conexión, no están conectadas, el perdón no se va a dar”, esto nos recuerda que, para Díaz (2013), la sanación espiritual también supone reconocer y abandonar las emociones negativas, lo que ocurre cuando el ofendido reconoce tales emociones ante Dios y le pide ayuda para superarlas, la sanación espiritual resulta así de abrirle las puertas de nuestro corazón al Señor.

Al volver a la oposición de la Orientadora EA.DAP y el Coordinador GF.DAP frente a la creencia del “perdono, pero no olvido”, en tanto designa un acto más no un proceso de perdón, entendemos que por su rol en la IED Débora Arango Pérez, fomentar los procesos por encima de los actos de perdón es una de sus principales preocupaciones en el ámbito escolar:

Si llegan dos estudiantes que han tenido un conflicto el primer acercamiento de uno tiene que hacer que ellos reconozcan cuál fue el evento que causó ese lío que les está generando esas sensaciones o esos sentimientos tan agresivos, que los reconozcan, que reconozcan el evento si es tan trascendental, si merece toda esa importancia para que le pongan el valor que verdaderamente es, *y desde ahí sí tengan un ejercicio de perdón real, porque eso es bastante complicado, muchas veces llegan estudiantes, uno les habla y dicen ‘sí nos disculpamos’ porque cuando uno dice me disculpo está dando un acto de perdón pero a la salida se agarran y se dan porque sencillamente ese no ha sido de convencimiento y eso es un mal de la humanidad* (Coordinador GF.DAP)

En una actividad nos damos un abrazo y la gente viene y nos abrazamos y ya, y para qué. Cuando yo le digo a un niño dense la mano y ya no peleen más, cuando en realidad hizo mella en el niño así como hizo mella en el profe, cómo queda esa persona, si con ese abrazo si lo solucionó o la cosa sigue igual, y es cuando yo digo ‘no es que yo no olvido, yo no perdono’ o cuando hay una agresión y yo digo ‘bueno listo, no pasó’ pero le cuento a mi amigo, a mi compañerito, y ese compañerito ya no lleva la misma relación con esa persona de la que yo le estoy contando porque dice ‘ah, no es que ése le hizo tal cosa a tal otra’ y entonces empieza a generar una ola más grande. *Entonces creo que sí es importante hacer un ejercicio más juicioso, más exhaustivo del perdón, porque no puede ser sólo el abrazo y ya, no puede ser el perdón y ya, porque hay que soltar todo lo que en realidad generó ese daño para que haya ese genuino perdón* (Orientadora EA.DAP)

Estas ideas concuerdan con el planteamiento de Lillo (2014) sobre la importancia del proceso por encima del acto. Para el autor, es durante el proceso donde se gestionan las emociones negativas y hay ganancias psíquicas, el acto simplemente explicitaría la conclusión del proceso, aunque podría nunca darse. Lillo (2014), sin embargo, aclara que:

Una disposición a que [el perdón] sea concedido demasiado rápido puede ser sintomática de una ausencia de autoestima en la víctima, de servilismo y de falta de respeto a sí mismo, lo que sería una prueba de fragilidad en su personalidad. Esa premura en la concesión del perdón también puede ser indicativa de la intolerancia de la víctima a sentir esos afectos de odio, resentimiento y deseos de

venganza. Se perdona rápidamente para evacuar y negar que se puedan sentir esos sentimientos (Lillo, 2014, p.29).

En este escenario, la permanente cuestión sobre el perdón en el contexto escolar, si pensamos en lo dicho por la Orientadora EA.DAP y el Coordinador GF.DAP, es cómo asegurar la ocurrencia de procesos de perdón reales, más que meros actos, en los que cada involucrado en un conflicto gestione sus emociones negativas en el marco del auto-respeto.

Por otro lado, según el Alumno EA.MZO el perdón es “sinónimo de olvido, y más que eso, es como dejar un rencor, un odio por alguna persona, y, es más, lo que a veces nos aprisiona si, el perdón es primero quitarnos nuestras cargas por sentimientos mal habidos”. Esta idea evoca los planteamientos de Díaz (2013) sobre el perdonar para liberarnos de las experiencias adversas pasadas, lo que permite la sanación física, psicológica y espiritual. Al superar el rencor y el odio, se abandona una “prisión emocional” para transitar a un estado de tranquilidad (Cortés *et al.*, 2016), este constituiría el principal propósito para quienes conciben el *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*.

Como mencionamos previamente, a nivel intra-personal pueden presentarse contradicciones en nuestras ideas sobre un tema. La Profesora GF.MZO, citada al hablar del *perdón como olvido de las ofensas* (pues manifestó que “cuando uno perdona se olvida de que le han ofendido, no acordarme siempre de que el otro me ofendió y guardárselo para siempre. Perdonar es olvidar que la otra persona me ha ofendido”) expresó una idea a considerar dentro del *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*, la cual sólo puede entenderse en el contexto de una discusión en el grupo focal del Manuel Zapata Olivella:

Profesora GF.MZO: Lo difícil del perdón es entender hasta dónde afectó lo que una de las dos personas hizo o lo que las dos hicieron. Entender cuál fue la

magnitud de la afectación para saber de qué magnitud es la reparación. No es lo mismo una pelea de niños que un conflicto como el que hemos tenido durante muchos años, entonces por eso no podemos comparar ‘ay es que, si los niños se perdonan los adultos también’ no, debe haber unas condiciones y entender cómo qué fue lo que se hizo, hasta donde nos afectó y hasta qué punto somos capaces de olvidar, porque si no hay olvido no hay perdón, pero tenemos que entender cuál fue el meollo del asunto y hasta donde llegó a afectar a los demás. Yo si pienso que hay unas condiciones, unos requisitos que se deben llenar antes de decir ‘sí, soy capaz de olvidar’.

Coordinador GF.MZO: Yo pienso que ese tema del olvido es algo para reflexionarlo. ¿Si uno perdona y olvida qué ganó? Si uno perdona y sobre ese aprendizaje, sobre esa memoria reconstruye, puede haber ganancia real. Me parece que el perdón debe estar basado en esa capacidad de aprender, de recordar, de tener ese momento histórico para poder producir un cambio a futuro. Esa es la base del perdón.

Profesora GF.MZO: Si, sí, yo pienso que tiene toda la razón en que ese término de olvidar no significa que yo no me acuerdo de lo que sucedió ayer. *El olvido significa que no voy a estar remarcando sobre lo que ya sucedió ‘a, pero es que usted la vez pasada no sé qué y es que ustedes ya antes no la habían hecho’, no, es tratar de decir ‘bueno, vamos a empezar de nuevo, pero sobre la base de que no debemos cometer los mismos errores’.*

Decir que el “olvido significa que no voy a estar remarcando sobre lo que ya sucedió” sino “empezar de nuevo, pero sobre la base de que no debemos cometer los mismos errores”

podemos interpretarlo como un compromiso del ofendido para no hostigar al ofensor si después de perdonarlo mantienen una relación, sólo así sería posible “un nuevo comienzo” (desde la mirada de Jankélevitch y Arendt). En este caso no se olvidaría la ofensa sino la emoción negativa que produjo, de lo contrario, si permanece el resentimiento el ofendido no se liberará del pasado y lo evocará para amenazar al ofensor, lo que llevaría al distanciamiento en la relación.

Pese a todo lo expuesto sobre el *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*, no podemos considerar el perdón como un proceso finito, por ello, recuerda Lillo (2014):

El perdón comporta un cambio en los afectos en primer lugar y, aunque perdonemos, los sentimientos y afectos desagradables y negativos siguen en nuestro psiquismo a nivel preconscious, aunque atenuados y contenidos, pero no desaparecerán nunca. Considero que esta presencia preconscious representa la permanencia de la memoria de lo acaecido y por tanto la predisposición a la reemergencia de sentimientos vengativos. El perdón, por tanto, es inestable, fluyente, se ha de renovar una y otra vez, en la medida en que las circunstancias, por nuevas agresiones propias o en otros, desencadenan nuevos episodios de odio y resentimiento que obligan a un nuevo proceso de perdón, similar a lo que ocurre con la posición depresiva. El perdón se consigue, pero se pierde y se debe iniciar una y otra vez (p.17).

Para concluir sobre el *perdón con olvido* recordamos que en la literatura académica es principalmente asociado con un perdón otorgado por los gobiernos, el cual parece garantizar la impunidad en el contexto sociopolítico de los conflictos y las violencias. Por esta razón, es fuertemente criticado por autores como Chaparro (2005), Lefranc (2005) y Etxeberria (2001),

quienes abordan el perdón desde una perspectiva filosófico-política. Igualmente, el vínculo entre perdón y olvido tampoco es respaldado desde la perspectiva religiosa de Díaz (2013), y las miradas psicológicas de Echeburúa (2013) y Lillo (2014).

Lo expuesto por la investigación de Cortes *et al.* (2016), donde se observó que cotidianamente varias personas conciben el perdón como olvido de las ofensas, y el planteamiento de Etxeberria (2001) sobre que perdonar no es olvidar la ofensa sino “un recordar que tiene algo de olvidar (se olvida el dolor-odio, se recuerda la ofensa como perdonada)” (Etxeberria, 2001, p.1), nos orientó a dividir las definiciones de *perdón con olvido* de nuestros participantes entre *perdón como olvido de las ofensas* y *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*. El *perdón como olvido de las ofensas* genera resentimiento, posibilita la constante victimización y/o que las víctimas justifiquen por su sufrimiento la venganza y los daños contra otras personas. El *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*, por el contrario, libera a los ofendidos del odio y del rencor, por lo que protege a los ofensores frente a las venganzas, también puede pensarse como un compromiso del ofendido para no hostigar al ofensor si continúan su relación después de la ofensa. Algunos informantes citados en este último perdón creen primordial privilegiar los procesos por encima de los actos de perdón.

4.1.1.2. Perdón sin olvido

Al principio de la sección anterior vimos que Lefranc (2005) y Etxeberria (2001), inspirados en Jankélevitch y Arendt respectivamente, y Chaparro (2005) respaldan un perdón sin olvido. Igualmente lo hacen Díaz (2013), Echeburúa (2013), Lillo (2014) y Cortes *et al.* (2016), al considerar que: 1) en la práctica es imposible olvidar las ofensas sufridas (además no puede perdonarse algo o a alguien olvidado); y 2) debe transformarse el recuerdo de la ofensa de tal manera que libere al ofendido del dolor y el resentimiento (este es el ejercicio del perdón).

Basados en estas proposiciones dividimos las ideas de *perdón sin olvido* de nuestros participantes en *perdón sin olvido como resignificación de las ofensas* y *perdón sin olvido como aprendizaje*. Esta división no designa dos formas mutuamente excluyentes de pensar el *perdón sin olvido*, pero es útil para ordenar nuestras reflexiones sobre las ideas de los participantes.

El enunciado referente al *perdón sin olvido como resignificación de las ofensas* es:

[El perdón] es como esa clave que nosotros hacemos para recordar lo que esa persona nos hizo, pero sin dolor. Porque es que muchas personas dicen ‘perdono, pero no olvido’ y otros dicen ‘no, es que si usted perdona debe olvidar’, pero es que nosotros somos humanos y obviamente tenemos que recordar, porque esa memoria no se nos va a olvidar, la gracia de cuando nosotros perdonamos es recordar lo que esa persona nos hizo, pero sin que nos duela (...) el perdón es la cura del rencor (Alumno EA.DAP).

Este tipo de perdón sin olvido es el propuesto por los autores previamente mencionados, especialmente por Díaz (2013), Echeburúa (2013) y Lillo (2014): se resignifican las ofensas en tanto al recordarse desprovistas de toda carga emocional negativa se transforman en memorias de superación de las adversidades. Por tal motivo, Echeburúa (2013) comenta que gracias al perdón no podemos “cambiar lo que nos ha ocurrido en la vida, pero sí se puede modificar nuestra mirada y nuestra actitud hacia esos mismos sucesos para reinterpretar su significado de una forma más positiva” (Echeburúa, 2013, p.68). La re-significación de las ofensas permite igualmente iniciar la auto-reconstrucción emocional, pues el perdón se orienta a la “curación de la capacidad destructora de los recuerdos que si no llegan a quedar totalmente purificados de toda emoción al menos si quedan neutralizados” (Bueno, 2006, p.71).

Aclaremos que este tipo de perdón sin olvido no difiere en estricto sentido del *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*, ambos perdones remiten a recordar las ofensas sin dolor ni rencor, no obstante, resultaba problemático ubicar en una misma subcategoría tres enunciados sobre el perdón cuya primera asociación aludía al olvido junto con un enunciado que apela directamente al recuerdo.

Seguido de lo anterior, resaltamos que aunque el Alumno EA.DAP, citado en el *perdón sin olvido como resignificación de las ofensas*, y el Alumno EA.MZO y el Coordinador GF.DAP, citados en el *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*, ven en el perdón una herramienta para renunciar al rencor y al dolor producido por las ofensas (según el Alumno EA.DAP y el Coordinador GF.DAP), o para dejar el odio por una persona (según el Alumno EA.MZO), ninguno habla de generar emociones positivas (compasión, generosidad, amor) por los ofensores. Por esta razón, parece que para estos participantes perdonar no significa remplazar las emociones negativas por emociones positivas hacia los ofensores (Cortés & Torres, 2013; Enright, 1998 citado por Prieto, 2015), más bien conciben un perdón basado en el primer paso (eliminar las emociones negativas), pero no podemos llamarlo un perdón inconcluso, pues, al menos en la psicología, no existe consenso sobre si el segundo paso (generar emociones positivas hacia el ofensor) debe producirse “para considerar que el perdón está completo” (Prieto, 2015, p.214).

Ante estos hallazgos anotamos que, aunque el Alumno EA.DAP y el Coordinador GF.DAP mencionan el *perdón de la ofensa*, mientras el Alumno EA.MZO menciona *el perdón del ofensor* concordamos con Arendt (1996), citada por Gómez (2008), en que se perdona a quien cometió la falta, no la falta cometida, pues:

en la medida en que una falta surge como resultado de un acto determinado, cuyas consecuencias son impredecibles, y cuya temporalidad y circunstancialidad son igualmente determinadas, resulta claro que la persona a la que se le atribuye la falta, no puede ser reducida a la falta cometida, ni debe ser identificada con ella. La persona es, sin duda alguna, más que la falta que ha cometido (Gómez, 2008, pp. 146-147).

Para la autora, la falta es momentánea, una vez ocurrida el ofensor permanece, y a él se dirige el perdón. Arendt piensa además que el ofensor “puede ser más que su acto” (1996, p.37 citada por Gómez, 2008, p.146) y Lillo (2014) complementa al decir que: “cuando nos encontramos ante manifestaciones de arrepentimiento, aquel que cometió la agresión es distinto del que se arrepiente, con la disposición a efectuar las reparaciones a las que hubiere lugar” (Lillo, 2014, p.18).

Respecto al proceso de generación de emociones positivas hacia el ofensor comentamos que, desde nuestra perspectiva, si ofensor y ofendido sostenían una buena relación antes de la ofensa el proceso de perdón se facilitará, pues el ofendido podrá evocar recuerdos positivos con el ofensor que le animen sentimientos de amor y fraternidad. Cuando ofensor y ofendido han sostenido una relación de constante vulneración del uno a al otro el proceso de perdón puede ser más lento, y además requerir determinadas condiciones para realizarse. Finalmente, cuando ofendido y ofensor se han conocido durante o por el hecho de la ofensa, el proceso de perdón, como en el caso anterior, puede tomar más tiempo, e igualmente demandar unas condiciones (como más acercamiento del ofendido al ofensor para descubrir sus cualidades), pero no necesariamente estaríamos ante situaciones imperdonables, como afirma Lillo (2014). Para este autor, cuando ofendido y ofensor se conocen debido a la ofensa:

la identidad del agresor reside en el acto cometido, *él es su acto, su persona se reduce al daño infligido*. Lo que proporciona identidad es precisamente la agresión cometida. En esas circunstancias nos encontraríamos con la dimensión de aquellas agresiones y ejercicios de la violencia que son imperdonables (Lillo, 2014, p.18)

Una segunda anotación implica retomar lo dicho por el Alumno EA.DAP, para quien “la gracia de cuando nosotros perdonamos es recordar lo que esa persona nos hizo, pero sin que nos duela (...) el perdón es la cura del rencor”. La idea de “recordar la ofensa sin dolor” (también expresada por el Coordinador GF.DAP) no parece concordar con Bueno (2006), para ella el perdón disminuye la intensidad de la emoción producida por el recuerdo de la ofensa, pero nunca se sana completamente. En este sentido, para Kancyper (2006), citado por Lillo (2014), perdonar significa pasar de la *memoria del rencor* a la *memoria del dolor*, es decir, perdonar sí cura el rencor, como afirma el Alumno EA.DAP, lo que libera a la persona del resentimiento, pero el recuerdo de la ofensa siempre producirá un mínimo de aflicción.

Presentamos ahora los enunciados referentes al *perdón sin olvido como aprendizaje*:

Para perdonar no hay que olvidar, porque si yo olvido que me hicieron no voy a tener como en el futuro el video de por qué perdone, pues no tiene sentido, hay que recordar que perdone, qué mal me hicieron y por qué lo logré superar, porque en la vida es importante los daños, pero también hay que saber arreglarlos, hay que saber qué daño tuvimos y digamos que puede presentarse una actitud de lo mismo, pero entonces ya tuve esa experiencia no la voy a olvidar, entonces sé que puedo controlar de cierta manera y actuar de ciertas maneras (Alumna GF.DAP).

Yo pienso que ese tema del olvido es algo para reflexionarlo. ¿Si uno perdona y olvida qué ganó? Si uno perdona y sobre ese aprendizaje, sobre esa memoria

reconstruye, puede haber ganancia real. Me parece que el perdón debe estar basado en esa capacidad de aprender, de recordar, de tener ese momento histórico para poder producir un cambio a futuro. Esa es la base del perdón (...) No creo en el olvido y no me parece que sea parte de una cultura del perdón, porque olvidar es no aprender, no tomar ese ejercicio de haber tenido un problema y no buscarle solución y no haber perdonado como punto de aprendizaje (Coordinador GF.MZO).

En estas ideas se plantea recordar el acontecimiento mismo del perdón, esto puede resultar confuso, pero es igualmente planteado por Etxeberria (2001) y Bueno (2006) (para ellos el perdón implica recordar que hemos perdonado). Esto requiere aclarar que, por un lado, para perdonar debemos recordar la ofensa y depurarla de las emociones negativas que nos produjo; y, por otro, una vez hemos perdonado debemos recordar ante futuras ofensas que hemos logrado perdonar, para así fomentar la ocurrencia de nuevos procesos de perdón. Esta última idea es la propuesta por la Alumna GF.DAP y el Coordinador GF.MZO.

¿Por qué recordar que hemos perdonado? El perdón, para Díaz (2013), nos libera de las cargas del pasado; para Arendt (1994), citada por Gómez (2008), permite generar un presente nuevo; y, según Echeburúa (2013), “puede cambiar el futuro” (p.66). Para la Alumna GF.DAP y el Coordinador GF.MZO recordar que hemos perdonado contribuye a transformar el futuro al prepararnos para superar ofensas venideras y buscarles solución. El perdonar, entonces, tiene un poder educativo al enseñarnos que los procesos de perdón son posibles y que pueden buscarse alternativas para subsanar las ofensas.

Para concluir sobre el *perdón sin olvido* recordamos que, según lo expresado por nuestros informantes, lo dividimos entre *perdón sin olvido como resignificación de las ofensas* y *perdón*

sin olvido como aprendizaje. El *perdón sin olvido como resignificación de las ofensas* no difiere en estricto sentido del *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*, ambos remiten a recordar las ofensas sin que produzcan dolor ni rencor, no obstante, resultaba problemático ubicar en una misma subcategoría tres enunciados sobre el perdón cuya primera asociación aludía al olvido junto con un enunciado que apela directamente al recuerdo. El *perdón sin olvido como aprendizaje* enfatiza el hecho mismo de recordar que hemos perdonado, lo que constituye una enseñanza para superar ofensas venideras y buscarles solución. Al perdonar aprendemos que los procesos de perdón son posibles, y esto permite desarrollarlos de nuevo. El *perdón sin olvido como resignificación de las ofensas* y el *perdón sin olvido como aprendizaje* no son mutuamente excluyentes, designan dos etapas complementarias dentro de los ciclos del perdón. Por un lado, para perdonar debemos resignificar la ofensa y depurarla de las emociones negativas que produce; y, por otro, una vez hemos perdonado debemos recordar ante futuras ofensas que hemos logrado perdonar, así posibilitamos la ocurrencia de nuevos procesos de perdón.

4.1.1.3. Perdón condicional

Las ideas del *perdón con olvido* y el *perdón sin olvido* presentan el perdón desde una perspectiva *unilateral*: se ve el perdón como ejercicio individual realizado por el ofendido para superar las emociones negativas producidas por una ofensa o como ejercicio que deja aprendizajes a quien perdona. Por el contrario, las ideas del *perdón condicional* invitan a contemplar la dimensión *interpersonal* del perdón, esto significa que el perdón surgiría (se otorgaría y obtendría) en el *diálogo* entre el ofendido y el ofensor. Este argumento lo desarrollaremos en el apartado más adelante, por ahora resaltamos que volveremos a citar

algunos participantes citados al hablar del *perdón con olvido* o del *perdón sin olvido*, esto refleja el carácter polisémico intra-personal del perdón.

En este apartado no dividimos radicalmente los enunciados como en los apartados anteriores, no obstante, hablamos primero sobre aquellos que mencionan la *comprensión* y luego sobre aquellos que mencionan el *reconocimiento* como parte del perdón. Propuesto así, los enunciados referentes a la *comprensión* son:

[El perdón es la] comprensión de las personas, porque muchas veces no podemos perdonar hasta que comprendamos ciertas situaciones (Alumna GF.DAP).

El perdón para mí es la posibilidad de resarcir una relación ante un evento negativo que se haya dado por cualquier circunstancia. Entonces es esa posibilidad de entender, de comprender las razones del por qué se dio ese evento negativo y cómo subsanar, llegar a sanar esa relación, restablecer esa relación (Profesora GF.DAP).

En su enunciado, la Alumna GF.DAP comenta que, en muchos casos, otorgar el perdón dependería de comprender ciertas situaciones o a los demás, esto, estimamos, implica ponerse en el lugar de los otros (díganse ofensores) y entender su versión de los hechos (la ofensa). Para la Profesora GF.DAP, el perdón sería un ejercicio que incluye comprender las razones que llevaron al evento negativo (la ofensa), reparar y reestablecer la relación quebrantada.

Al respecto, Arendt (1958), citada por Gómez (2008), propone que comprender es parte del proceso de perdón, pero no puede definirse el perdón como comprensión ni viceversa. Lillo (2014) plantea, de modo similar, que el perdón no significa comprender, pues esto “supondría una justificación de la ofensa” (Lillo, 2014, p.4), aun así, sugiere que la comprensión ayuda en los procesos de perdón:

Comprender no significa justificar ni exonerar de la responsabilidad de sus actos al ofensor, solo es una ayuda para hacernos cargo de lo sucedido. Comprender no justifica, ni excusa, ni otorga impunidad (...) *Podemos comprender, pero nunca será justificar, y mucho menos excusar* (Lillo, 2014, pp.7-8).

Pese a esto, Lillo (2014) también expresa que para el ofendido es imprescindible que el ofensor comprenda la magnitud del daño infligido como condición para otorgarle el perdón. En suma, para Lillo (2014), la comprensión tiene dos dimensiones: 1) la del ofendido, que remite a comprender por qué el ofensor perpetró la ofensa, pero sin justificarlo ni excusarlo; y 2) la del ofensor, que remite a comprender la magnitud del perjuicio causado al ofendido como una condición para obtener el perdón. En nuestra opinión, un ejercicio de comprensión también permitiría al ofendido: 1) evaluar el verdadero impacto de las ofensas, pues en principio podrían parecer más graves de lo que fueron (esto no implica justificar o exonerar al ofensor); 2) diferenciar entre *ofensas intencionales* y *no intencionales*, pues no siempre se comete una ofensa a propósito; y 3) estimar si se cometió una ofensa que provocará una ofensa en respuesta (esto desdibuja las figuras del ofendido y el ofensor para que ambos sujetos asuman la dualidad ofendido/ofensor).

Respecto a los enunciados referentes al *reconocimiento* el Profesor EA.MZO dice:

El perdón es el reconocimiento de una serie de acciones que han afectado a otras personas, o que han afectado directamente a un individuo, que le permita de una u otra manera sanear y sanear esa situación disruptiva, por un lado, y, por otro lado, el ir un poco más allá de ese saneamiento, que es el reconocimiento del otro ser humano, como ser humano que se puede equivocar y que puede llegar a cometer acciones que puedan afectar de manera negativa a la otra persona.

En este enunciado, en un primer momento, el reconocimiento se ve desde la posición del ofensor: se reconocen las equivocaciones cometidas para proceder a reparar al ofendido por la ofensa. En un segundo momento, el reconocimiento, desde la visión del ofendido, refiere a entender que un ofensor, como todo ser humano, puede equivocarse. En esta segunda acepción, reconocimiento y comprensión pueden interrelacionarse en el perdón desde una perspectiva cristiana: para perdonar debemos comprender qué llevó al pecador a pecar, pues reconocemos que como humano puede errar, todos somos pecadores (Cortés y Torres, 2013; Rodríguez, 2012). El Profesor EA.MZO, sin embargo, retoma posteriormente la idea del reconocimiento desde la posición del ofensor (reconocimiento de las equivocaciones cometidas) para situarla como condición imprescindible para los procesos de perdón (y reconciliación):

Si yo te digo te perdono, pero tú me dices ‘pero usted que me va a perdonar si yo no le hice nada’ ahí no va a haber perdón, ningún proceso de perdón ni de reconciliación porque *no hay el reconocimiento de que yo me equivoqué y quiero que usted me perdone*, eso tiene que ser un elemento fundamental sino, sin eso, no existe el perdón ni la reconciliación ni ninguna otra posibilidad.

Los otros enunciados referentes al *reconocimiento* son:

Creo que el perdón es una herramienta de vida necesaria dentro de nuestras relaciones afectivas, dentro de nuestras relaciones interpersonales cuando el otro se equivoca, porque siempre va haber una equivocación por parte del otro, siempre va a haber una duda, siempre va haber un hecho que nos pueda generar incomodidad o que le pueda generar incomodidad al otro. Entonces, existe esa herramienta del perdón, para generar otra vez ese lazo, para arreglarlo, para certificarlo, para decir yo me equivoqué y estoy aquí para pedirte perdón, porque tú lo mereces como

persona, soy humano y yo me equivoco, pero mi equivocación te hizo daño y yo estoy aquí para pedirte perdón (Orientadora EA.DAP).

Reconocer el error y avanzar sobre ese error. Debe haber un aprendizaje sobre ese error (...) Todos los días estar en el ejercicio de encontrar el error, descubrir donde uno se equivoca, reconocer ese error y tratar de hacer algo para que no se vuelva a cometer, me parece que es el ejercicio del perdón (Coordinador GF.MZO).

Según el enunciado de la Orientadora EA.DAP, el perdón incluye reconocer las equivocaciones cometidas, esto con el fin de regenerar una relación; en el enunciado del Coordinador GF.MZO, después del reconocimiento de los errores debe intentarse “hacer algo” para no repetirlos. Para Lillo (2014), el reconocimiento adquiere también dos dimensiones. En primer lugar, la víctima, al experimentar los deseos de violentar al victimario, puede gradualmente identificarse con el mismo y reconocer que realmente todos somos capaces de ejercer la violencia, de lastimar, o de acuerdo con el Profesor EA.MZO, de equivocarnos y realizar acciones que afecten otras personas.

En segundo lugar, está el reconocimiento que hace el victimario de las acciones que perjudicaron a la víctima, esto con el propósito de que la víctima conceda el perdón. En este orden de ideas, para Lillo (2014), reconocer los daños causados, comprometerse a no repetir los actos de violencia y reparar a la víctima son las tres condiciones básicas “para obtener y que se dé el perdón” (Lillo, 2014, p.19), el cual considera una “transacción entre dos partes: la ofendida y el ofensor, encaminada a reparar esa relación, ese vínculo dañado, roto y fracturado” (Lillo, 2014, p.19). De manera similar, Echeburúa (2013) plantea que, si un ofensor desea apaciguar o deshacerse de la culpa, conseguir el “perdón requiere reconocimiento del daño realizado, arrepentimiento, compasión con la víctima y solicitud de indulgencia, así como algún tipo de

reparación. Solo así se redime la conciencia atribulada del agresor y se puede conseguir la clemencia de las víctimas” (Echeburúa, 2013, p.70).

El problema enfrentado ahora es que las ideas de *reestablecer la relación* tras las ofensas (expresada por la Profesora GF.DAP y la Orientadora EA.DAP), el *reconocimiento* de las equivocaciones cometidas (expresada por el Profesor EA.MZO, la Orientadora EA.DAP y el Coordinador GF.MZO), y la *reparación* (expresada por la Profesora GF.DAP y el Profesor EA.MZO), vistas por nuestros informantes, Lillo (2014) y Echeburúa (2013) como parte del perdón, son ideas que según otros autores refieren a la *reconciliación*. Cortés y Torres (2013) afirman que pese a las distintas definiciones interdisciplinarias sobre la reconciliación esta se entiende en general como el “restaurar o volver a entablar relación(es) con otro(s) tras haber tenido un conflicto” (Cortés y Torres, 2013, p. 28); Prieto (2015) afirma que el reconocimiento por parte del ofensor de los hechos y daños causados es esencial para la reconciliación más no para el perdón; finalmente, Bueno (2006) considera la reparación como componente primordial de la reconciliación (en el ámbito sociopolítico), orientada a resarcir socioeconómica y moralmente a las víctimas por los perjuicios sufridos.

De acuerdo con la investigación de Cortés *et al.* (2016), varias personas confunden perdón y reconciliación, por lo tanto, sería entendible que algunos de nuestros participantes, al no ser expertos en perdón y reconciliación, atribuyan componentes de la reconciliación al perdón. Empero, no estamos ante una mera confusión de nuestros informantes, sino ante una idea de *perdón condicional*, un tipo de perdón que se interrelaciona con la reconciliación.

Para Derrida (2003), existe el *perdón incondicional* y el *perdón condicional*. El perdón incondicional no exige al ofensor arrepentimiento, reconocimiento, comprensión y/o reparación por los daños causados al ofendido, no exige ni su presencia. El perdón incondicional es gratuito,

se otorga sin pedir nada a cambio, ni siquiera la promesa de no cometer más faltas; este es el perdón por el que Derrida (2003) aboga, pues es el perdón puro, el perdón desinteresado. Derrida considera este perdón propio del plano divino: Dios siempre perdona incondicionalmente (Villa, 2015). El perdón condicional, por el contrario, exige para otorgarse la presencia del ofensor, su arrepentimiento, reconocimiento y/o comprensión por los daños perpetrados; puede requerir, además, la reparación y/o el compromiso de la no repetición de las ofensas.

Al evocar las ideas de nuestros participantes resulta que aquellas catalogadas como *perdón con olvido* y *perdón sin olvido* aludirían a un *perdón incondicional*, mientras las ideas que abarcan la *comprensión* y el *reconocimiento* referirían, como hemos mencionado, a un *perdón condicional*. En las ideas del *perdón con olvido* y el *perdón sin olvido* el perdón es un ejercicio *unilateral*: el ofendido perdona al ofensor sin este reconocer, comprender y/o reparar los daños causados, incluso puede estar ausente y no comprometerse a no repetir las ofensas. El propósito de estos perdones incondicionales sería beneficiar al ofendido, bien por permitirle superar las emociones negativas producidas por la ofensa, y con ello alcanzar esa paz como sinónimo de tranquilidad personal (Galtung, 1967); o bien por enseñarle a enfrentar ofensas futuras. Las ideas del perdón con *comprensión* y *reconocimiento* llaman a un ejercicio *interpersonal* del perdón, donde ofendido y ofensor son dos singularidades comprometidas. En este escenario, no pueden el ofendido otorgar el perdón y el ofensor solicitarlo sin encontrarse ambos “cara a cara”, y sin reconocimiento, comprensión y reparación por los daños causados.

Un ejercicio interpersonal del perdón posibilitaría lo que Rodríguez (2012) denomina perdón reconciliador (situado por el autor dentro de las dimensiones del perdón condicional), este supone que:

El acto de perdonar se encuentra condicionado por la autonomía de transgresores y víctimas, es un acto de solidaridad porque tanto unos como otros reconocen al otro y se preocupan por su bienestar. En consecuencia, la acción individual se convierte en una acción social. Visto así, el perdón reconciliador posee dos dimensiones, por una parte, pretende restablecer las relaciones entre la víctima y el victimario y por otro pretende restablecer la confianza social que fue quebrantada por el acto violento (Rodríguez, 2012, p. 65).

Así contemplado, un *perdón reconciliador* no sólo beneficia a ofensor y ofendido, favorece en general la convivencia social y proporciona una “paz colectiva” que, para asemejarla con los términos de Galtung (1967, 2003), no es una *paz negativa* al no fundamentarse en la ausencia de conflicto, es una *paz positiva* erigida sobre la confianza mutua y las soluciones alcanzadas democráticamente a las antiguas disputas y violencias. Agregamos, por demás, que, en el marco de los perdones interpersonales, se facilitarían el segundo proceso que según Prieto (2015) compondría el perdón desde algunas miradas psicológicas, a saber, la generación de emociones positivas (compasión, generosidad, amor) por parte del ofendido hacia el ofensor.

Como señalamos, Derrida (2003) respalda un perdón incondicional unilateral (que compromete sólo al ofendido), pues lo contempla como desinteresado y por tanto genuino; en contraposición, Lillo (2014), Jankélevitch (1949) y Arendt (2007), citados por Villa (2015), avalan un perdón condicional interpersonal (que como resulta obvio compromete ofendido y ofensor), pues para los autores, en palabras de Rodríguez (2012), un perdón incondicional unilateral “sería un perdón impuro, puesto que se trataría de perdonar sin que el culpable sienta la necesidad de ser perdonado, recibir perdón sin asumir las exigencias de la culpa” (Rodríguez, 2012, p.67). A nuestro parecer, ambas clases de perdón son necesarias, el perdón unilateral

permite superar el rencor, el odio y los deseos de venganza ante la falta de arrepentimiento por parte del agresor, brinda paz interior; el perdón interpersonal favorece al ofendido y al ofensor, como también la convivencia grupal, influye en y posibilita la paz colectiva.

En relación con lo anterior, concordamos con el Coordinador GF.MZO en que en el contexto escolar resulta primordial:

tanto el hecho de aprender a reconocer mi error y a perdonar a la otra persona como el hecho de aprender a pedir perdón. Yo perdono, tú me perdonas, ese ejercicio debe ser básico porque tal vez la parte del orgullo, del ego de las personas no permite que uno perdone a otra persona o no permite pedir perdón. La tarea es de lado y lado, aprender a hacer las dos cosas.

Destacamos esta idea por dos razones. En primer lugar, lleva a considerar la doble dimensión que integra al perdón. Para Lillo (2014):

desde el punto de vista psicológico, hemos de contemplar y concretar la naturaleza dual del perdón. Es un proceso psíquico que tiene esa doble configuración: una dimensión interpersonal (es un gesto interpersonal y por tanto exige la presencia de una relación entre el victimario y su víctima); y una dimensión intrapsíquica (es intrapsíquico porque requiere la necesaria elaboración en esa dimensión para que se pueda solicitar y otorgar) (p.3).

En segundo lugar, nos hace preguntar, según lo señalado por Arendt (citada por Gómez, 2008) cómo en la escuela transformar en una capacidad la facultad del perdón que todo humano posee. Arendt planteaba, de acuerdo con Gómez (2008):

afirmar que el perdón es una facultad propia de los seres humanos, no significa otra cosa que afirmar que el perdón se encuentra en ellos en potencia, es decir, que

los seres humanos (a diferencia de una concepción cristiana tradicional sobre el perdón), y no sólo Dios, tienen la posibilidad de perdonar. Presentar, sin embargo, al perdón como una facultad humana no permite dar cuenta, de manera cabal, de la relevancia que éste tiene en el ámbito de los asuntos humanos. Y es que, el hecho de que los seres humanos estén dotados de la facultad de perdonar, es una condición necesaria del perdón, pero no una condición suficiente. Esto significa que, mientras los seres humanos no actualicen la facultad de perdón, mientras no sean capaces de hecho de perdonar, esto es, mientras no transformen esta facultad en una capacidad, el perdón no tendrá ningún efecto ni implicación en la esfera de los asuntos humanos (p.141).

Algunas de las consecuencias (efectos e implicaciones) que precisamente tendría el perdón en el ámbito de los “asuntos humanos” serían el desarrollo de procesos de reconciliación y el mejoramiento de la convivencia, por ello, ayudar a transformar la facultad del perdón en una capacidad debe ser un propósito para la escuela.

Como elemento final a tratar en nuestras reflexiones sobre el perdón condicional en las ideas de nuestros participantes está el *diálogo*. Para Jankélevitch (1967), citado por Villa (2015), el perdón precisa del encuentro entre ofendido y ofensor, para que este último reconozca los daños causados. En este sentido, existe una condición básica para que surja el perdón: la comunicación. Es en el diálogo cuando el ofensor reconoce haber vulnerado, haber lastimado al ofendido, y este le otorga generosamente el perdón, pues no se perdona porque se cambie la opinión sobre lo que el ofensor es, sino que el “perdón perdona al culpable porque precisamente es culpable” (Jankélevitch, 1967, p.209 citado por Villa, 2015, p.134). Al ser esencial dialogar para que se produzca el perdón, no es relevante el arrepentimiento del ofensor en su ámbito

privado, es decir, lo que realmente cuenta es reconocer la ofensa ante el ofendido, sin embargo, pese al diálogo, el ofendido puede no perdonar, pues no está obligado a hacerlo. Finalmente, Jankélevitch enfatiza que el diálogo no es un acto de comprensión, al igual que Lillo (2014), piensa que comprender es justificar el agravio.

La pasada proposición nos recuerda que mientras la idea del *reconocimiento* (en el sentido de reconocer las ofensas ante el ofendido) de nuestros participantes es amparada por Jankélevitch (1967), citado por Villa (2015), Lillo (2014) y Echeburúa (2013), la idea de la *comprensión* (en el sentido de comprender por qué el ofensor cometió la ofensa) resulta menos aceptada. Citamos la postura de Díaz (2013), quien, aunque no profundiza sobre el tema, enuncia:

el auténtico perdón debe ir siempre acompañado de la comprensión y la reconciliación. Y es que el gran problema del perdón en muchas personas es que lo conciben como una simple renuncia a vengarse y no intentan comprender al otro ni reconciliarse con él, como si buscaran una garantía de no ser ofendidos de nuevo (Díaz, 2013, p.57).

Por nuestra parte, diremos con Arendt (1958), citada por Gómez (2008), que “el perdón precisa, hasta cierto punto, de la comprensión” (Gómez, 2008, p.147). Tal vez, como propusimos anteriormente, un ejercicio de comprensión permitiría al ofendido: 1) evaluar el verdadero impacto de las ofensas, pues en principio podrían parecer más graves de lo que fueron (esto no implica justificar o exonerar al ofensor); 2) diferenciar entre *ofensas intencionales* y *no intencionales*, pues no siempre se comete una ofensa a propósito; y 3) estimar si se cometió una ofensa que provocará una ofensa en respuesta (esto desdibuja las figuras del ofendido y el ofensor para que ambos sujetos asuman la dualidad ofendido/ofensor).

Respecto al último punto anotamos que Prieto (2015) manifiesta que, de acuerdo con diversos autores, en el perdón “hay una parte inocente y una culpable” (Prieto, 2015, p.221). En nuestra opinión, el perdón puede detener un ciclo de ofensas, en otras palabras, cuando se han cometido ofensas y estas han sido respondidas con ofensas (como consecuencia de las venganzas) el perdón emerge para finalizar esta dinámica y curar el resentimiento entre las partes (propicia un “nuevo comienzo” desde la visión de Jankélevitch y Arendt). Aquí el diálogo es el momento en el cual cada individuo reconoce ser ofendido y ofensor, de lo que sigue la necesidad de comprometerse a no repetir los agravios. En estos casos, no hablaríamos de perdón interpersonal (donde uno es el ofendido y otro el ofensor), que es el tipo de perdón promovido por Lillo (2014), Jankélevitch (1949) y Arendt (2007), citados por Villa (2015), sino de *perdón mutuo* (donde cada involucrado es ofensor y ofendido).

Resaltamos, por otro lado, que buscar dialogar no sería sólo iniciativa del ofensor, el ofendido podría invitar al diálogo para, según una informante, comunicarle al ofensor que se ha sentido vulnerado, por si este no lo ha notado:

Yo necesito decirle al otro que me ofendió, o que algo me hizo, por lo que yo te decía, a veces es inconsciente ese ejercicio de entender al otro, si yo hago algo que no te agrada y no lo sé pues no te voy a pedir perdón (...) es importante que nosotros en ese ejercicio de relaciones interpersonales le digamos al otro ‘usted hizo algo que no me gustó, usted me ofendió, usted me dañó’, para que se pueda generar el ejercicio del perdón (Orientadora EA.DAP).

Lo dicho por la Orientadora EA.DAP nos devuelve al ejercicio de la comprensión, posible mediante el diálogo, que, como dijimos, ayudaría a distinguir entre ofensas intencionales y no intencionales, esto al estimar el planteamiento de Díaz (2013):

En la vida ordinaria es frecuente que muchas acciones aparentemente ofensivas se interpreten como agresiones culpables, cuando en realidad no lo son, porque carecen de intencionalidad. Por ejemplo, en las omisiones involuntarias. Una buena dosis de reflexión, unida a la actitud de ponerse en el lugar del otro, permite comprender con objetividad tales acciones u omisiones, y descubrir que en múltiples casos sólo basta disculpar, porque la persona sólo actuó por error, por ignorancia o por simple distracción (p.115).

En cuanto al contexto escolar, la Profesora GF.DAP expresó que el programa Hermes posibilita la ocurrencia de perdones interpersonales (o perdones mutuos), en sus palabras:

En el grupo Hermes, por ejemplo, ahí sí creo que hay una posibilidad de llevar a cabo el perdón, porque se hablan las partes y se trae a colación el conflicto y entre los dos como que llegan a un acuerdo, puede haber perdón del que yo hablaba, es un perdón como de más de uno.

El programa es una herramienta útil para propiciar procesos de perdón en la escuela al estimular el diálogo, no obstante, es primordial que dichos procesos en el contexto escolar empiecen a desarrollarse también por fuera de Hermes, y preferiblemente con una dinámica que favorezca la comunicación directa entre los involucrados en el agravio (es decir, sin depender de un intermediario). En este escenario, la pregunta sobre cómo en la escuela se puede transformar en una capacidad la facultad del perdón que todo humano posee, según lo señalado por Arendt (citada por Gómez, 2008), resulta aún pertinente.

Para concluir sobre el *perdón condicional* recordamos que los participantes citados en esta categoría incluyeron dentro del perdón elementos que diferentes autores atribuyen a la reconciliación (el restablecimiento de la relación, el reconocimiento de las ofensas cometidas y la

reparación por las mismas), distinguir entre perdón y reconciliación puede dificultarse más cuando Rodríguez (2012) menciona un perdón reconciliador, el cual, “por una parte, pretende restablecer las relaciones entre la víctima y el victimario y por otro pretende restablecer la confianza social que fue quebrantada por el acto violento” (Rodríguez, 2012, p.65).

Frente a lo anteriormente expuesto, es necesario precisar que la reconciliación sería el restablecimiento de la relación entre los distanciados por un conflicto (Cortés y Torres, 2013; Bueno, 2006); mientras que en un perdón condicional “podría pretenderse” reestablecer la relación. Esto significa que en los perdones interpersonales (o perdones mutuos), por ejemplo, el ofensor, o una de las partes identificada como ofendida y ofensora, puede desear reestablecer la relación con el otro involucrado, en esa medida hay arrepentimiento, diálogo, reconocimiento, reparación y compromiso de no repetición de los agravios, se otorga el perdón, y, pese a esto, uno de los individuos puede decidir mantenerse alejado del otro. Visto así, las reconciliaciones son producto de los perdones condicionales (interpersonales o mutuos), pero no todos los perdones condicionales producen reconciliaciones. Realizadas estas aclaraciones, en seguida abordamos las ideas sobre la reconciliación de nuestros informantes.

4.1.2. Ideas sobre la reconciliación

Las ideas sobre la reconciliación expresadas por los participantes permitieron establecer dos categorías: *reconciliación como reinicio de interacciones* y *reconciliación como diálogo, acuerdos y mediación en conflictos*.

4.1.2.1. Reconciliación como reinicio de interacciones

Antes de citar los enunciados que componen esta categoría recordemos que, según la investigación de Cortés *et al.* (2016), es común que algunas personas conciban:

la reconciliación como el *reinicio de interacciones* que se tenían con una persona antes del hecho ofensivo que interrumpió o trastornó la convivencia. Esto implica que, aunque hayan experimentado hechos violentos y ofensivos, las personas en el momento de reconciliarse vuelven a crear lazos entre ellas, se vuelven a comunicar y a compartir (Cortés *et al.*, 2016, p.22).

A nuestro parecer, hablar de interacciones es bastante impreciso, pues existen varias formas de interactuar, unas más complejas que otras. Con esto mente, citamos los siguientes enunciados:

[La reconciliación es] Yo creo que sería esa necesidad que tenemos nosotros cuando hemos roto esos lazos, cuando se han dañado, cuando se han violentado y que necesitamos que nosotros sentimos que necesitamos volver a formarlo, volver a tenerlo bien es como esa necesidad de volver a establecer ese lazo (Orientadora EA.DAP).

[La reconciliación] Es como aceptación, es cuando hay ese conflicto y ya sabes que pasó, ya las cosas están calmadas, pero es cuando esos momentos están calmados, pero todavía están en depresión, ya no se hablan, pero de todas maneras se ven y se hacen miradas feas, entonces, es cuando es el momento en el que ya superan eso y se vuelven hablar, se dan la mano y cosas así (Alumna GF.DAP).

[La reconciliación] Sería el siguiente paso al perdón. Hay cosas que uno perdona, pero ya es muy difícil de reconciliarse, hay otras que si uno ya tiene una mejor relación con una persona que con otra ya es más fácil volver a hablarse de alguna forma (Alumno GF.MZO).

La reconciliación es como retomar otra vez un camino y volverlo a poner en la manera como debería ser (Alumno EA.MZO).

El enunciado de la Orientadora EA.DAP es bastante general, en si no define la reconciliación como reiniciar interacciones o reestablecer una relación, sino como una necesidad de volver a establecer un lazo. Suponemos que experimentar esa necesidad le llevaría a buscar interactuar con la otra parte y a avanzar paso por paso hasta restablecer el lazo previo a la ofensa. Este enunciado es sobre todo un preámbulo para en seguida interpretar lo dicho por los demás informantes.

Para la Alumna GF.DAP, la reconciliación es cuando los involucrados en una situación ofensiva superan sus disgustos “y se vuelven hablar, se dan la mano y cosas así”, para el Alumno GF.MZO es “volver a hablarse de alguna forma”. En estas situaciones, interpretamos, las interacciones son básicas, volverse a hablar y darse la mano son meras cuestiones de trato que, talvez, se efectúan por pura cordialidad. La idea del Alumno EA.MZO de que “la reconciliación es como retomar otra vez un camino y volverlo a poner en la manera como debería ser”, es ambigua, pero hace suponer que reconciliarse implica una serie de interacciones para entablar una “mejor” relación (quizá más respetuosa o más pacífica) que la relación precedente al proceso reconciliatorio. Tales interacciones serían más significativas que los tratos por puro formalismo.

La anterior idea es similar a la del Coordinador GF.MZO, para quien reconciliarse es:

Volver a ponerse los dos, o los tres, o los cuatro o todos los involucrados en el conflicto en el mismo camino. Si es una situación de dos personas volver a encontrar ese camino por el que iban antes de tener un conflicto y lograr llevarlo adecuadamente, eso sería reconciliarse. En el caso del conflicto nacional volver a

encontrar ese camino de la paz, de la cultura de la paz y avanzar todos hacia adelante.

En este escenario, interpretamos el “volver a ponerse los dos, o los tres, o los cuatro o todos los involucrados en el conflicto en el mismo camino” como el reconocimiento de propósitos comunes entre los distanciados por alguna problemática; el “lograr llevarlo adecuadamente” como esa serie de interacciones en las que cada persona colabora para sostener la relación en los mejores términos; y el “avanzar todos hacia adelante” (que lo menciona en referencia al conflicto armado interno) como el trabajar conjuntamente por un futuro. La Profesora GF.DAP, por su parte, define reconciliación así:

Reconciliación es cómo dejar atrás el suceso negativo que hubo y tener la posibilidad de reconstruir una relación sin una carga, sin que medie algo negativo, como soltar todo eso negativo que hubo y reconstruir esa relación positivamente, totalmente descargada de las culpas. Es todo un proceso, creo yo, uno a veces puede perdonar entre comillas, pero sigue ahí eso que le molesta, la reconciliación se da cuando se logra vaciar ese evento negativo que hubo y se puede volver a reconstruir una relación.

Para la Profesora GF.DAP reconciliarse es superar los eventos negativos, así como para la Alumna GF.DAP, pero el objetivo sería “reconstruir una relación”, esto implica, de nuevo, una serie de interacciones más complejas que el volverse a hablar y saludarse, pues la Profesora GF.DAP se refiere a “seguir un camino juntos, volver a creer, volver a reconstruir, construir cosas juntos”, es decir, aquí las interacciones sobrepasarían los cordialísimos para constituirse como colaborativas-cooperativas, basadas en metas compartidas.

La definición de reconciliación del Profesor EA.MZO presenta otros elementos a examinar. Para él, aquella requiere:

reconstruir los lazos afectivos que unían de una u otra manera a esas personas, independientemente de si antes de la acción a perdonar se conocían, por el hecho de haber sido afectados por la misma situación ya les genera un vínculo, entonces, la reparación de ese vínculo y el paso posterior al decir perdono esa acción es lo que llamaríamos la reconciliación.

El Profesor EA.MZO habla de “reconstruir los lazos afectivos”, lo que, en el caso de las personas con una relación previa a una situación disruptiva, puede interpretarse como el reanudar interacciones mediadas por sentimientos de amor y/o fraternidad; no obstante, el Profesor EA.MZO también habla de reconstruir tales lazos entre los desconocidos antes de “la acción a perdonar”. Lo último guía a pensar que, más que reconstruir, la reconciliación también puede significar “crear”, “fundar”, “establecer” una relación de concordia, afectiva y/o colaborativa-cooperativa entre dos o más partes; no puede hablarse de “reconstruir” relaciones de este tipo cuando los involucrados precisamente se conocen durante una situación ofensiva, deben crearse.

En ese doble entender de la reconciliación como reconstrucción y construcción de relaciones, Bueno (2006) cita a Beristain (2004) para aclarar que, en algunos casos:

es mejor hablar de una *(re)conciliación*, pues en ocasiones se trata, como ya dijimos, de reconstruir relaciones que se rompieron a causa de la guerra o la violencia política, y en otras, además, se necesita construir nuevos espacios que anteriormente ni siquiera existían (Bueno, 2006, p.66).

Bueno (2006) realiza su planteamiento en referencia a la reconciliación como proceso sociopolítico, aun así, resulta interesante correlacionar su perspectiva con la del Profesor

EA.MZO, pues ambos ven la reconciliación como proceso posible no sólo para quienes tenían un vínculo previo antes de la situación ofensiva sino también entre aquellos que se conocen a causa de ella.

En resumen, sobre la *reconciliación como reinicio de interacciones* mencionamos que existen formas de interactuar más complejas que otras. El volverse a hablar y saludarse son interacciones sencillas que pueden realizarse por cordialidad, pero también son los primeros pasos en los procesos de reconstrucción de relaciones. Interacciones más complejas se producen cuando los reconciliados buscan establecer una mejor relación que la precedente a la ofensa o cuando reconocen metas comunes y trabajan en conseguirlas. En este escenario es oportuno pensar como Prieto (2015) que “puede ser interesante plantearse la reconciliación como una cuestión de niveles, como un continuo, siendo en cada momento el objetivo de la intervención conseguir el máximo nivel de reconciliación posible dada las circunstancias” (Prieto, 2015, p.234).

El problema al hablar de la reconciliación como reinicio de interacciones es de nuevo el entrecruce de límites entre perdón y reconciliación. Un perdón condicionado, que es el perdón que necesita y nace del diálogo entre ofendido y ofensor obviamente se basa en las interacciones, es un proceso en el que se reinicia la comunicación entre las partes distanciadas después de la ofensa, sin embargo, este perdón difería de la reconciliación por el estado de desigualdad o igualdad en el que se encuentran las partes. Para esclarecer este argumento debemos abordar la distinción entre perdón negociado y reconciliación realizada por Prieto (2015).

Andrews (2000), citada por Prieto (2005), denomina perdón negociado al perdón que emerge del diálogo entre víctima y agresor, este último debe confesar los daños cometidos, reconocer (asumir las consecuencias de los hechos) y arrepentirse frente a la víctima para que

ella decida otorgar o no el perdón. En síntesis, el perdón negociado es sinónimo de perdón condicional. Pese a que este perdón negociado implica que las partes interactúen, según Prieto (2015), difiere de la reconciliación porque ambas partes son desiguales, esto significa que en el perdón negociado existe un ofendido y un ofensor, mientras que en la reconciliación los sujetos pierden dichas identidades y empiezan de nuevo a identificarse como iguales (simplemente como amigo y amigo, esposa y esposo, por ejemplo). En otras palabras, durante el proceso del perdón negociado interactúan ofendidos y ofensores (los sujetos son desiguales), durante la reconciliación interactúan dos o más sujetos en igualdad de términos.

Nosotros agregamos que en el caso del *perdón mutuo*, donde cada sujeto asume que ha sido ofensor y ofendido (es decir que se identifican como partes iguales), el perdón, al establecer un “nuevo comienzo”, permite que ambas partes continúen al proceso de reconciliación como partes iguales, dicho de otro modo, al perdonarse mutuamente cada individuo se desprende de su doble condición como ofensor y ofendido y reestablecen su relación otra vez simplemente, por ejemplo, como amigo y amigo o compañero y compañero.

Cabe mencionar que, en cuanto a la relación entre perdón y reconciliación, desde la perspectiva de todos los informantes citados en esta categoría la reconciliación es un proceso posterior al perdón. Al respecto citamos al Coordinador GF.MZO, quien resalta que de todas formas es posible que haya perdón sin reconciliación:

Se puede perdonar, pero no indica que haya reconciliación. Uno no siempre ‘volvemos a encontrar el camino que llevábamos antes’ porque las cicatrices siempre quedan. Después de un conflicto, después de cualquier situación en la que se pierde la dignidad siempre queda una cicatriz y eso no permite una

reconfiguración de la situación anterior permite una reconciliación que no siempre queda en las mismas condiciones de la situación original.

Sobre este aspecto, la Orientadora EA.DAP expresa que la solicitud del perdón por parte del ofensor hacia el ofendido puede ser requisito para pasar a la reconciliación: “Creo que [la reconciliación] está muy unido al perdón, está ligado porque cuando ese lazo se rompió, cuando alguna de las personas lo rompió, el otro espera que le pida perdón para generar ese acto de reconciliación”; pese a esto, la informante declara que también es posible que haya perdón sin reconciliación:

Es muy conocido además el refrán de ‘yo perdono, pero no olvido’, entonces esa clase de perdón, por ejemplo, es como tratar de sobrellevar el acto como decir ‘bueno, yo acepto que usted se equivocó pero no volvemos a estar igual que antes’, es decir, no hay ejercicio ninguno de reconciliación (...) hay personas que dicen ‘listo, yo entiendo y aceptó tus disculpas, acepto que tú te equivocaste y puedo sobrellevarlo y puedo pasarlo’ pero no toda la gente genera después esa reconciliación y ese decir ‘vamos a volver a estar como antes’.

En seguida trataremos la categoría *reconciliación como diálogo, acuerdos y mediación en conflictos*, de antemano comentamos que allí continua la problemática sobre la distinción entre perdón y reconciliación, problemática que se complejiza por la interrelación del perdón y la reconciliación con el hecho de interaccionar.

4.1.2.2. Reconciliación como diálogo, acuerdos y mediación en conflictos

Resulta obvio que el diálogo, los acuerdos y la mediación en conflictos resultan de las interacciones humanas, pese a ello, los enunciados citados en esta categoría reflejan unas aproximaciones particulares a la reconciliación distintas a las vistas en la categoría anterior,

motivo por el cual conviene interpretarlas por separado. Así aclarado, veamos el primer enunciado:

[La reconciliación] Sería como el diálogo entre las personas que se sienten deprimidas, con ganas de reivindicarse, de perdonar y todo eso. Yo creo que ahí pueden hablar y solucionar lo del momento y perdonarse. Es mejor ellos ir por allá y uno por acá para que no hallan más problemas (Alumna GF.MZO).

Para la Alumna GF.MZO, la reconciliación es el momento mismo del diálogo durante el cual podría surgir el perdón, empero, más allá de ese momento parece imposible construir o reconstruir una relación, para la informante lo mejor es distanciarse para no tener más percances. Esta definición resulta problemática al asimilarse más a una idea de perdón condicional que de reconciliación.

Recordemos que, para Jankélevitch (1949), citado por Villa (2015), el perdón puede surgir en el diálogo entre ofendido y ofensor, este es un perdón condicional precisamente porque el diálogo es la condición para que el ofensor solicite el perdón y el ofensor lo otorgue, pero, como hemos dicho, pese a darse un diálogo mediante el cual el ofensor reconoce los hechos y pide perdón, el ofendido puede no concederlo (hay diálogo, pero no hay perdón). También sucede que se otorga y se obtiene el perdón y los individuos continúan con una relación (hay reconciliación), así como se puede otorgar y obtener el perdón y después de esto los individuos deciden alejarse y no interactuar más (no hay reconciliación). Básicamente la idea de la Alumna GF.MZO refiere a un perdón condicional no orientado a la reconciliación: se interactúa una vez (en el momento del diálogo donde surge el perdón) y después se deja de interactuar.

Suponemos que esta idea de perdonarse y “ellos ir por allá y uno por acá para que no haya más problemas” denota una desconfianza entre las partes que puede surgir porque, pese a

perdonarse, no se instaura un compromiso para la no repetición de las ofensas. Esto resulta interesante al definir la Alumna GF.MZO el perdón como “olvidar lo que la persona nos hizo sin restregárselo cada vez que nos haga lo mismo” (idea citada en la sección del *perdón con olvido* en la categoría *perdón como olvido de las ofensas*), una concepción que sugerimos debe transformarse porque parece disponer a la persona a la constante victimización, pues el perdón así entendido no permite buscar soluciones para evitar las ofensas.

La siguiente idea a tratar es la del Coordinador GF.DAP, para él:

La reconciliación tiene que ver con el reconocer el hecho de ser seres humanos, no somos perfectos sino perfectibles, es decir, que nos equivocamos. Yo me equivoco, y él se equivoca, cierto, y eso puede generar ciertos conflictos, ciertos resentimientos, ciertas asperezas, que hace que la relación se deteriore un poquito y la reconciliación tiene que ver con reconocer eso, cuáles son mis equivocaciones y cuáles son las del otro y desde ahí podemos perdonar y podemos entender, respetando profundamente al otro y en lo que tiene que ver con uno, reconocer cuáles son sus errores para poderlos cambiar si hay que cambiar sin ofender a la otra persona, eso frente a reconciliación.

Para el Coordinador GF.DAP la reconciliación remite al reconocimiento de las equivocaciones y errores cometidos por ambas partes en una relación, ese reconocimiento mutuo lleva al entendimiento del otro y al perdón, dicho reconocimiento suponemos se realiza mediante el diálogo. De nuevo estamos ante una definición de la reconciliación que referiría al diálogo para posibilitar el perdón, esta definición, sin embargo, no es clara sobre si debe restablecerse la relación entre ambas partes, aunque involucra un ejercicio personal para cambiar los errores cometidos.

Por su parte, la Profesora GF.MZO manifiesta:

Para mí cuando uno reconcilia con alguien es porque se hace acuerdos ‘yo voy a ceder en esto y tú en esto’, sería como volver a hacer acuerdos para que podamos vivir en paz. Para mí eso es la reconciliación: volver a establecer acuerdos.

Como notamos, para la informante la reconciliación supone establecer acuerdos directamente entre ofendido y ofensor, estos acuerdos implicarían que ambas partes cedan en determinados aspectos, pero también podrían ser acuerdos para distanciarse:

Para mí reconciliación no significa que todo va a volver a ser feliz, en esa medida pues hay perdón, hay reconciliación, pero no vamos a volver a estar como antes, felices digamos: la situación inicial e ideal en la que uno quisiera estar. ‘Ya te perdoné por lo que hiciste, ya establecimos los acuerdos entre los dos: tú no te arrimas yo no me arrimo y todos vivimos felices’ para mí son uno después del otro [la reconciliación después del perdón], pero no necesariamente reconciliarnos significa una situación feliz e ideal (Profesora GF.MZO).

Estos acuerdos para distanciarse pueden denotar una limitación de interacciones, es decir, por ejemplo, que entre ofendido y ofensor se acuerde saludarse y hablar ocasionalmente, esto explica no volver a “la situación inicial e ideal en la que uno quisiera estar” (una relación más cercana y confiable, suponemos). En este escenario, aunque se reestablece la relación, no se aspira a reconstruirla totalmente, no vuelve a ser como en el estado precedente al agravio. También ese “tú no te arrimas yo no me arrimo y todos vivimos felices” puede significar no volver a interactuar, por lo que estaríamos otra vez ante una idea de perdón condicional pero no de reconciliación como en el caso de la Alumna GF.MZO.

Lo dicho por la Profesora GF.MZO nos enfrenta a una dificultad interpretativa, como sugerimos esos acuerdos para distanciarse significan que puede haberse perdonado, pero ese perdón no lleva a la reconciliación. Un planteamiento de Lillo (2014) nos recuerda cómo el distanciamiento entre las partes permite distinguir entre perdón y reconciliación:

En cualquier caso, perdonar no significa reconciliarse con el agresor, restaurar la relación anterior, etc., más bien puede ocurrir que no se pueda ni se quiera compartir una misma “habitación”. Creo que es una visión realista de que a pesar que el perdón sea concedido, eso no supone una limpieza anímica en el que perdona y tampoco en la relación entre el agresor y su víctima, en la que desaparecieran o se diluyeran todos los sentimientos negativos. Estos pueden atenuarse gradualmente pero no llegar a desaparecer del todo (Lillo, 2014, p.24).

Desde otra mirada interpretaríamos que la Profesora GF.MZO expresa una idea sobre *reconciliarse y no perdonar*: “Es decir, se retoma la relación, pero no ha existido un trabajo personal de superación del daño. La víctima puede decidir conscientemente interactuar con el ofensor en un nivel superficial incluso cuando no lo haya perdonado” (Prieto, 2015, p.218). El problema es que para Auerbach (2005), citado por Prieto (2015), “el perdón es una condición necesaria (pero no suficiente) para la reconciliación” (p.219), por esta razón, Freedman (1998), citado por Prieto (2015), comenta que cuando los involucrados retoman la relación sin haber perdón, no se habla de reconciliarse sino de *interaccionar*.

El último enunciado a considerar es el del Alumno EA.DAP:

Estar de ambas partes, de la persona que me hizo algún daño, por la que siento rencor, y yo mismo, estar con otra persona, que no esté a favor de ninguno de los dos y llegar a un acuerdo para no hacer que los problemas se sumen más.

El Alumno EA.DAP es miembro de Hermes, razón por la cual su idea de reconciliación está influenciada por su rol como mediador dentro del proyecto. Al describir la forma de atender los conflictos dentro de Hermes, el estudiante señala tres pasos: 1) el mediador facilita el diálogo entre los enfrentados y los escucha para esclarecer cómo son o fueron las situaciones disruptivas, no le concede la razón a ninguno de los implicados, el propósito es que entre ellos logren un consenso; 2) establecer acuerdos benéficos para cada implicado que garanticen la no repetición de ofensas; y 3) revisar el cumplimiento de los acuerdos. En este escenario, reconoceríamos en el funcionamiento de Hermes ciertos componentes, señalados por Bueno (2006), de la reconciliación como proceso sociopolítico.

Para Bueno (2006), en las reconciliaciones sociopolíticas la justicia debe ser restaurativa, no retributiva. La *justicia retributiva* busca el pago por los daños causados, y la mediación de un tercero (el Estado) quien valora los perjuicios sufridos por las víctimas y estipula castigos para los victimarios, en suma, se piensa anclada al pasado. La *justicia restaurativa* busca atender las necesidades de víctimas y ofensores, fomenta el diálogo (con ayuda del Estado), los acuerdos y la asunción de responsabilidades entre los involucrados en un agravio, evita acciones puramente punitivas, en síntesis, se orienta a reconstruir el presente y crear un futuro. Si Hermes opera como un proyecto de justicia restaurativa en el contexto escolar tenemos que el mediador se asemejaría al Estado, obviamente no al punitivo, sino al que incentiva las interacciones entre víctimas y victimarios mediante el diálogo y guía hasta los acuerdos y la mutua asunción de responsabilidades. De esto sigue que, al dialogar, con ayuda del mediador, en el contexto de Hermes, por una parte, se reconstruye la *verdad*, lo que refiere, según Bueno (2006), a esclarecer y reconocer las acciones realizadas por cada involucrado en un evento conflictivo, así como a reconciliar las diferentes verdades (esto sucedería en Hermes cuando los involucrados logran un

consenso sobre lo acontecido); y, por otra, se incentiva la *memoria* y no el olvido de las ofensas. El objetivo de Hermes es que los enfrentados reestablezcan la relación sostenida antes del conflicto, por lo que ayudaría a reconstruir el presente y crear un futuro.

Esta interpretación que hacemos del funcionamiento de Hermes puede soportarse con lo expresado por Bueno *et al.* (s.f.):

Hermes dentro de su propuesta pedagógica al parecer se basa en la *reconciliación*, fundamentada en los conceptos que alrededor de ella se involucran como son la justicia, la verdad, el perdón, etc., y a través de la cual se pretende que las personas implicadas en el conflicto reflexionen, acepten y asuman su responsabilidad, para así poder encontrar soluciones constructivas en la resolución del problema, encaminadas a reparar el daño ocasionado y restituir la paz y la armonía en la convivencia (p.5).

Pese a las anteriores reflexiones nuestro objetivo es analizar las ideas de nuestros participantes y no el programa Hermes. Aclarado esto, creemos problemático que el Alumno EA.DAP vea la reconciliación ligada a la mediación de un tercero, pues, a nuestro parecer, la primera opción sería intentar solucionar el conflicto y reestablecer la relación directamente entre los involucrados. Bueno (2006) también señala que:

Se confunde la reconciliación con la mediación de conflictos, cuyo fin es atenuar el conflicto. La reconciliación, no es un ejercicio de racionalidad técnica, que se logre mediante negociaciones; es un esfuerzo individual y colectivo, por entender y superar el conflicto, partiendo de un pleno convencimiento por rechazar la violencia y la venganza que éste generó (Bueno, 2006, p.67).

Este planteamiento vale contemplarlo para asumir la reconciliación como un proceso complejo y no como un “trámite rápido” ejecutado en tres pasos, esto alude a que como la idea de reconciliación del Alumno EA.DAP está influenciada por ser mediador en Hermes, y, de acuerdo con el estudiante, en Hermes “manejan procesos de reconciliación entre diez y treinta minutos” el Alumno EA.DAP podría pensar la reconciliación de forma un poco simplista. Sobre la relación entre perdón y reconciliación el participante dijo:

Primero va la reconciliación, ambos tienen que estar unidos, pero si yo me reconcilio con una persona la gracia es ya perdonarla, porque si uno va a reconciliar y no va a perdonarla ¿qué hizo? La gracia de reconciliar es llegar a perdonarse, pero antes de ir a reconciliar uno debe decir ‘quiero perdonar a esa persona por lo que me hizo, que entre los dos haya reconciliación, de reconciliarme con esa persona’.

Aquí el perdón emerge en el marco de la reconciliación, que parece entenderse como el momento de diálogo que encara a los involucrados en el conflicto; el estudiante plantea que previo a la reconciliación el ofendido debe predisponerse a perdonar (así podría otorgar el perdón si se lo solicitan durante el momento del diálogo). El problema de esta idea sería que sí, desde la perspectiva del estudiante, la reconciliación está supeditada a la mediación y el perdón supeditado a la reconciliación entonces sin mediación no habría ni reconciliación ni perdón, por lo que sugerimos de nuevo que lo mejor sería que los involucrados en una situación ofensiva decidieran solucionar los agravios directamente entre ellos.

Para concluir sobre la *reconciliación como diálogo, acuerdos y mediación en conflictos* destacamos que en esta categoría agrupamos ideas de difícil interpretación a la luz teórica, en síntesis, porque los participantes no definieron la reconciliación en sus términos “más comunes”,

como el reinicio de interacciones o el restablecimiento de una relación entre personas distanciadas por situaciones ofensivas (Cortés y Torres, 2013; Cortés *et al.*, 2016). Dichas ideas, no obstante, concuerdan en ver la reconciliación como el momento de diálogo entre los involucrados en un conflicto, ven la reconciliación como una interacción concreta, temporalmente determinada. Culminado este apartado, en seguida tratamos las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación.

4.2. Situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación

En esta sección presentamos el análisis de las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación en las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella. Recordemos que para la Secretaria de Educación Distrital (SED):

La convivencia se contempla como la capacidad que tienen los individuos de una sociedad para vivir juntos, para compartir diversos espacios y escenarios sociales y relacionarse en ellos con sus semejantes, de una forma satisfactoria que los haga sentir seguros. Sin embargo, no se entiende que la existencia de la convivencia implica la desaparición de los conflictos, sino por el contrario lo que se espera es que la convivencia permita que se dé un manejo adecuado de los conflictos, donde el individuo reconoce y hace valer sus derechos y a la vez reconoce al "otro", generando una mediación para que la diferencias no impliquen la supresión de los derechos de uno por encima de los de otro (Secretaría de Educación Distrital, 2014, p.15 citada por Mora, 2016, p.46).

Así contemplado, en el marco de la convivencia escolar se producen hechos o acciones que afectan el bienestar personal y/o las interacciones con los demás, y que generan desacuerdos

y/o sentimientos de rabia, dolor, odio, rencor y actitudes de venganza que quebrantan el tejido social escolar. Tales hechos y acciones, entendemos aquí, conforman las situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación como parte del adecuado manejo de los conflictos y el restablecimiento de la armonía social y la paz en las escuelas. Según lo expresado por nuestros informantes clasificamos en cuatro categorías dichas situaciones: *situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en las vivencias afectivas; situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación frente a las ofensas contra la familia; situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en las relaciones de la comunidad educativa; y, situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en los procesos académicos.* En seguida abordamos cada una.

4.2.1. Situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en las vivencias afectivas

En el ámbito escolar, al hablar de situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en las vivencias afectivas nos referimos a situaciones que afectan las relaciones interpersonales, las emociones y la comunicación a nivel estudiantil como consecuencia de conflictos y ofensas que involucran las relaciones de amistad o de noviazgo. Los siguientes enunciados ponen de manifiesto tales situaciones:

Pues en once se ve más que todo el problema de las amistades por así decirlo, por los celos, porque últimamente hubieron muchos conflictos entre dos compañeras, porque, ‘no es que usted me dejó por esa otra china’ y todo eso, y pues como mi compañera tiene problemas de salud, se llama Karen, y a ella le afecta mucho eso, los problemas sentimentales y las relaciones interpersonales eso le afectó mucho y

la puso súper grave, y pues más que todo eso por los celos y la envidia por así decirlo (Alumno EA.MZO).

La exnovia de mi novio, ella fue una de las que me hizo de todo de todo, habló de mí y ella llegó a la casa para darme cuchillo profe, que, por el chino, yo sin hacerle nada. Una vez hablamos y yo le dije ‘listo china yo la perdono, pero no lo vuelva a hacer’ y ahora es una persona que vuelve y habla de mí, se la pasa hablando de mí (Alumna GF.MZO).

En estos enunciados ambos alumnos comentan situaciones donde se produjeron celos, envidia e intolerancia como consecuencia de transformaciones en las relaciones afectivas escolares (cambio de una amistad por otra, cambio de una pareja por otra), estas quebrantan la convivencia y afectan el bienestar personal (como se manifiesta en el primer enunciado) o, incluso, llevan a amenazas de agresión física (como se manifiesta en el segundo enunciado). En estos escenarios, apreciamos que los estudiantes replican los celos, la intolerancia y las amenazas de violencia física, elementos presentes en la cultura social general a la hora de afrontar vivencias afectivas, por ello, al no tener referentes positivos que los orienten en sus formas de relacionarse, los estudiantes asumen inadecuadamente el rompimiento con las amistades y/o la pareja. El problema central para el Alumno EA.MZO parece ser el sentimiento posesivo de una persona sobre otra:

Creo que la intolerancia más que todo, o sea no son tolerantes, no comprenden que, es decir, que las personas van y vienen, le dan tanto enfoque a una persona y se centran en ella, se aprisionan con esa persona y ‘no ella es mía’ y si alguna persona la toca, ¡Dios mío se arma la de Troya!, entonces yo creo que es como la

envidia de que esa amistad se la quiten, otra persona venga y se la quite a ella, más que todo eso es lo que se presenta en once o pues lo que yo he visto.

El planteamiento del Alumno EA.MZO hace pensar en la necesidad de educar a los jóvenes para que acepten las transformaciones en las relaciones afectivas y, por ende, para que manejen emociones como los celos, la envidia y la posesividad. Pese a no contar con este tipo de educación, en las IED desde la coordinación de convivencia y el programa Hermes se tratan situaciones conflictivas que involucran las relaciones afectivas estudiantiles, en palabras de nuestros informantes:

Coordinación de convivencia:

De hecho, algo que es difícil que los pelados superen, es cuando tienen un novio una novia y terminan con la amiga o el amigo, esos conflictos casi todos los casos que me llevan allá, siempre me pongo a ver y tiene que haber un niño o una niña detrás, y efectivamente es así (Coordinador GF.DAP).

Hermes:

Problemas entre compañeros y celos, es decir, tal persona se metió con mi novio o con mi amiga, cualquiera de las dos son las más más más evidentes en los grados de sexto a noveno (...) Nos han llegado casos, bastantes, en el que uno de los dos está enamorado del otro y el otro es muy intenso, entonces como que ¡ya basta! Entonces nosotros como que llegamos a un acuerdo de tratar de ayudarlos a ambos, del niño que está enamorado de la niña y al que dice ‘ya déjeme en paz’ (Alumno EA.DAP).

Así contemplado, mencionamos que estas situaciones no se resuelven simplemente con la conversación y el establecimiento de acuerdos en el corto tiempo en el que son atendidas desde

la coordinación de convivencia y Hermes, pues al ocasionar rabia y frustración en una o ambas partes involucradas requieren profundos procesos de perdón para la transformación de dichas emociones y de procesos de reconciliación que animen a la interrelación con el otro bajo dinámicas distintas a las deseadas.

De acuerdo con lo anterior, consideramos que, en el caso del primer enunciado, cuando una persona pierde una amistad o una pareja la sensación de abandono y de ruptura de un vínculo afectivo muy especial puede sentirse como una ofensa que es respondida con una agresión contra el examigo, examiga o expareja, o contra aquellos que provocaron el quebrantamiento del vínculo. Igualmente, en el caso del segundo enunciado, el rechazo amoroso puede percibirse como una ofensa que lleva al rechazado a cometer acciones que incomodan a la persona que lo rechaza. En ambas situaciones, para posibilitar un perdón mutuo, se requiere que los involucrados, como plantean McCullough y Worthington (1995), citados por Rodríguez (2005), comprendan al otro, dialoguen para resolver sus disputas con la condición de que en todo momento se tratan con respeto y opten por sanar espiritualmente, sólo así superaran el resentimiento y los posibles deseos de venganza. Una vez otorgado el perdón entre sí, la reconciliación implicará establecer formas cordiales de interactuar sin relacionarse necesariamente como sólo una de las partes lo desea (como amigos o como pareja).

En esta categoría, encontramos enunciados que invitan a pensar en lo imprescindible de educar para el control emocional y la re-significación de las formas de afrontar las transformaciones y las rupturas en las relaciones afectivas amorosas o de amistad sobre la base del desarrollo de procesos de perdón y reconciliación que permitan reestablecer la paz en la convivencia escolar. A continuación, tratamos las situaciones que afectan las relaciones estudiantiles interpersonales como consecuencia de las ofensas contra la familia.

4.2.2. Situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación frente a ofensas contra la familia

La familia es la unidad social básica en la que se espera que los individuos adquieran y desarrollen ciertas capacidades psicológicas, comunicativas y comportamentales esenciales para desenvolverse en la vida comunitaria. Pese a que problemas económicos y/o de violencia afecten los vínculos y la convivencia familiar, en la familia pueden forjarse fuertes lazos de unión y fraternidad que hacen que los sujetos permanezcan leales entre sí, y se vuelvan bastante sensibles a los insultos u ofensas contra los miembros de su grupo familiar. Por esta razón, en el marco de la convivencia escolar los estudiantes viven situaciones en las que se difama a miembros de su familia, que requieren procesos de perdón y reconciliación como consecuencia de las heridas emocionales que producen. Los enunciados que hacen pensar en estas situaciones son:

Si tienen un súper familiar o alguien súper conocido o de mucha confianza entre ellos en el colegio y que le hagan daño a esa persona, los afecta bastante, es como bastante difícil de perdonar, aunque la persona a la que le hicieron daño fue capaz de hacerlo ellos todavía tienen como ese rencor y siguen con esa rabia hacia la persona que le hizo daño a los que ellos querían (Alumna GF.DAP).

Lo que hablaba antes, yo creo que entre los estudiantes lo que más no perdonan es que le trate mal a la mamá o el papá, eso reaccionan de una manera que muchas veces uno dice 'no, pero si ellos están allá en su casa, ustedes están aquí tranquilos no se preocupen y ya' (Profesora GF.DAP).

Hay otros problemas de diferencia mínimo que ellos allí no toleran, hay ciertas palabras y en este entorno, por ejemplo, insultar a alguien de la familia, maltratar a

la mamá, eso es gravísimo para ellos y eso ellos no lo perdonan, eso sí no lo toleran (Orientadora EA.DAP).

Soy una persona que no me gusta que se metan con mi familia, es algo que yo no soporto, no sé, en mi hogar me han enseñado que la familia se quiere, que la familia es el núcleo de la sociedad. Que hablen de mí, eso yo lo perdonaría, pero ya que dijeran ‘que su hermano tal cosa, que su hermana, sus papás, su mamá’ eso ya sería más difícil de perdonar. (Alumno GF.MZO).

Estas situaciones de ofensas contra la familia se presentan porque precisamente los estudiantes son conscientes de la importancia de la familia para sus demás compañeros, se ofende a la familia para lastimar profundamente al otro. En estos casos debe trabajarse con el ofensor en la solicitud del perdón a partir del reconocimiento de sus intenciones y de la comprensión del sufrimiento del ofendido, pues el ofensor ha experimentado o puede imaginarse lo hiriente que resultan las ofensas contra la familia. Aquí se hace pertinente tratar el perdón dentro de una educación para la convivencia que lleve al “análisis de los sentimientos y emociones que se exigen para relacionarse bien con los demás” (Bravo y Herrera, 2011, p.177). Respecto a la reconciliación, sería ideal que como parte de ella se acuerde resolver los conflictos sin arremeter mutuamente contra los miembros del grupo familiar.

Por otra parte, que un estudiante recurra a insultar o difamar la familia del otro evidencia un inadecuado manejo de conflictos, los involucrados, al no poder resolver sus diferencias, acuden a ofender personas queridas por su contraparte, lo que, además de desviar la atención de las causas originales del conflicto, produce rabia y dolor. En este escenario, debe fortalecerse una educación para la convivencia para aprender a tratar los conflictos basados en “el respeto de los

derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o de grupo” (Bravo y Herrera, 2011, p.177).

En esta categoría, encontramos enunciados que reflejan que en el contexto de la convivencia escolar los estudiantes viven situaciones de ofensas contra sus familias que requieren procesos de perdón y reconciliación como consecuencia de las heridas emocionales que producen. Estas situaciones exigen fortalecer una educación para la convivencia en la que el perdón y la reconciliación subsanen el tejido social escolar quebrantado por la discriminación y la falta de respeto y empatía entre estudiantes. A continuación, hablamos de otro tipo de situaciones ofensivas dadas en las relaciones de la comunidad educativa que requieren perdón y reconciliación.

4.2.3. Situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en las relaciones de la comunidad educativa

Tanto las *situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en las vivencias afectivas* como las *situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación frente a las ofensas contra la familia* tienen que ver con las relaciones entre miembros de la comunidad educativa (específicamente los estudiantes), lo que distingue las situaciones en esta categoría presentadas de las señaladas previamente es que se originan por agresiones físicas o por daños a las pertenencias de un educando. Para esclarecer esto citamos el siguiente enunciado:

Los de primaria son más pequeños y no por ser pequeños quiere decir que sean menos importantes, entonces por un color. Un chico llegó con un bon bon bum y se lo rompieron, se lo quitaron y el niño lloró mucho, sintió mucho, pero entonces ¿qué valor tenía para él el bon bon bum? Era que ese bon bon bum se lo había regalado el papá el domingo anterior y hace rato no lo había visto, entonces los

problemas más chiquitos pueden ser bastante grandes y eso es lo bueno de Hermes, que nosotros tratamos de parar, de que no sigan (Alumno EA.DAP).

Lo comentado por el Alumno EA.DAP refiere a una agresión física (arrebatarle el bon bon bum al niño) y material (romper la golosina) que genera un dolor ligado al valor sentimental atribuido al dulce por el educando. Aquí se requeriría de procesos de perdón y reconciliación para aliviar ese dolor en los que los ofensores comprendieran el significado de la golosina para su compañero (esto implicaría entender lo difícil que resulta la ausencia del padre para el mismo), buscaran repararlo y se comprometieran a no repetir acciones similares. Lo interesante es que esta situación visibiliza que en primaria se presentan ofensas que, aunque parezcan simples son bastante complejas emocionalmente, y, por ello, deben afrontarse desde la perspectiva del perdón y la reconciliación para desestimular desde temprana edad la ira y los posibles deseos de venganza, así como las agresiones fundamentadas en la falta de empatía con los otros.

Anotamos que el Alumno EA.DAP resalta lo positivo de la intervención de Hermes en estas situaciones para que no se agraven, no obstante, observamos de nuevo lo imprescindible de una educación emocional no sólo para manejar el dolor, la rabia y el odio que producen las ofensas, sino también para prevenir que estas ocurran. Para Rosa Ludy Arias (comunicación personal, 21 de septiembre 2017), Hermes ha sido útil en las IED para mediar en los conflictos, pero no necesariamente para prevenirlos y evitar su escalamiento a la violencia, esto podría lograrse mediante una aproximación transversal a la educación emocional, la educación para la convivencia y la educación para la paz, de tal manera que se aprenda a elaborar las emociones y los duelos, a dialogar sobre los daños y las violencias, y a que emerjan procesos de perdón y

reconciliación desde la propia voluntad estudiantil. Igualmente, la urgencia de dicha aproximación transversal se demuestra al considerar los siguientes hechos:

Hace una semana tuve un problema con compañera de aquí del colegio del grado decimo ella tenía los ojos irritados, y pues, yo soy, yo chanceo mucho si, entonces, pues eh yo le hice una recocha con los ojos, yo le dije ‘parce no me mire más mal’, le dije así, entonces, ella se puso brava y me pegó una cachetada súper fuerte y yo como que ‘tranquilízate cálmate’ y pues cogí y le pegue en el hombro y le dije ‘no me haga eso parce no sea así’ y cogió y se volteó y me empezó a dar puños en la cara literal o sea súper fuerte y Dios mío me dolió bastante y pues lo que hice fue cogerle las manos ya abrazarla y le dije ya ‘cálmate, cálmate y luego cogió y se volteó y me empujó y me dijo ‘Víctor usted en la vida no me vuelva a hablar no me vuelva a pegar no me vuelva a hacer eso’, y eso es algo que no sé, se dejan guiar por la rabia por el odio y ese mismo día me puso en Facebook qué fue lo que puso? ‘eh usted no se va salvar de esta todo bien’ algo así fue lo que puso en el Facebook entonces, el caso es que ellos tienen serios problemas con eso con el odio, con el rencor y la ira, no saben controlarse y pues yo soy de esas personas que piensan que lo que tú haces cuando tienes odio y rencor no estas consciente de eso precisamente por eso, el odio, ya después cuando te calmas, entonces creo que es eso, no saben manejar la ira (Alumno EA.MZO).

En este enunciado se relata una situación que escala a las agresiones físicas fácilmente por la falta de control emocional y la intolerancia, situaciones que demuestran la fragilidad del tejido social escolar como reflejo de la cultura general en la que eventos verdaderamente sencillos (como en este caso una broma) desembocan en problemáticas más severas. Los

procesos de perdón y reconciliación en estos sucesos deben orientarse a que los involucrados en una situación disruptiva reconozcan la magnitud de los hechos para evaluar si sus acciones o reacciones fueron exageradas. Otro enunciado incluido en esta categoría es:

(...) la última que fue la semana pasada un estudiante con unas bolas de pintura ensució a otro estudiante en la camiseta y el estudiante se molestó, esperó, y fue lo que me causó a mí más conmoción decía yo. Él esperó a que pasara el tiempo y en el descanso se acercó y lo agredió, y lo agredió fuerte estuvieron en coordinación los dos estudiantes. Se habló frente al tema y al siguiente día otra vez se agredieron y se agredieron muy fuerte, ya implicaron a otras personas, por redes sociales se amenazaron, se pegaron afuera con una manopla, entonces ya uno se abrió la cabeza y se amenazaron. Vino el papá de uno de los chicos muy molesto, también vino el papá del niño al que le abrieron la cabeza y estaba muy molesto porque lo habían agredido y yo le decía, 'sí, usted tiene toda la razón, pero dese cuenta que su hijo tuvo esa espera porque él fue', el que le abrieron la cabeza, fue el que habían ensuciado y fue el que esperó para ir a pegarle al otro y eso no me dice muy buenas cosas. Y pasó la cosa, ellos estuvieron en coordinación con el papá. Al siguiente día, hubo un problema afuera con papás incluidos, porque el niño dice que el papá cuando estuvo aquí lo amenazó y le dijo que no iba a conocer la cédula, que él no iba a alcanzar a tener cédula, entonces el niño fue y le contó a su papá y el papá se vino con el otro hijo y agredieron al niño y los amenazaron. Toco con policía finalmente, el problema trascendió con los papás. En un momento que estuvieron en la oficina dijeron 'esto lo arreglamos afuera porque esto no se pudo arreglar'. Eso es lo que nosotros les estamos enseñando a los chicos, de cómo

pasar una situación, que si tú ves fue mínimo y no hubo perdón y no hubo reconciliación. Cuando nosotros tenemos esos estados tan alterados y cuando no hemos aprendido que no tenemos que ser agresivos para podernos defender, es muy difícil generar estas estrategias de reconciliación. Hubo un momento en que la policía sacó a los adultos habló con ellos y yo les decía a los estudiantes ‘miren como trascendió la cosa, cuando ustedes podían haber hecho otra estrategia’. Yo no les decía vuélvanse amigos, está bien, simplemente era pedir una disculpa frente a un acto que no tuvo que suceder y pasar esta situación, pero nos cuesta todavía muchísimo (Orientadora EA.DAP).

Esta situación recoge aspectos señalados previamente. Para empezar, se presentó una agresión física y material cuando un estudiante ensució al otro con pintura, lo que puede verse como una simple “travesura juvenil”, pero que evidentemente causó rabia, rencor y deseos de venganza. En una primera etapa no hubo un proceso de perdón y reconciliación, de lo que siguió una retaliación y, de ahí en adelante, como cuenta la Orientadora EA.DAP, el problema escaló hasta involucrar a los padres y a la policía. Esta situación, originada en la escuela, la trasciende y pasa a las amenazas por redes sociales y a la vulneración física fuera del colegio por parte de un estudiante al otro mediante el uso de una manopla (arma blanca cuyo porte está además prohibido por el artículo primero del decreto 217 de junio de 2015, mediante el cual se reglamentó la posesión y el uso de armas blancas dentro de la ciudad de Bogotá). La tenencia y empleo de este tipo de objetos (que evidencia la falta de supervisión parental o el ejemplo familiar en el uso de los mismos), sumada a las amenazas realizadas por los padres a los estudiantes y al enfrentamiento entre padres muestran que no siempre las familias colaboran en

la formación para el adecuado manejo de los conflictos y los procesos de perdón y reconciliación.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2014), las familias, como parte de la comunidad educativa, deben contribuir y ayudar a los docentes, coordinadores, orientadores y estudiantes a construir y mantener una convivencia escolar pacífica, no obstante, algunos informantes expresan la carencia y necesidad de apoyo familiar para cumplir este cometido:

Yo creo que los primeros llamados a asumir estas circunstancias de perdón y reconciliación serían los adultos, los padres de familia, porque yo que sacó con tener un grupo de niños donde les estoy diciendo que hay que perdonar que hay que reconciliarse cuando llegan a la casa y el papá les dice ‘no sea pendejo dele en la jeta, no se deje, sea barón’, todo eso ya rompe con lo poquito que uno hace aquí en el colegio, si el papá no es consciente de que el camino correcto no es tomar venganza, no es tomar las vías de hecho, y no es hacer lo mismo que el ojo por ojo y diente por diente sino es aprender a aceptar otro tipo de rutas (Profesor EA.MZO).

Cuando en la casa del niño le enseñan ‘si a usted le pegan, usted responda’ y eso es muy complicado cambiarle esa impronta, entonces por eso con un golpe eso ya se genera un conflicto de talla mundial, porque al niño le enseñaron eso y hay que enseñarle que hay que generar otra estrategia, una estrategia diferente, pero entonces, es luchar contra eso que viene desde casa porque uno los escucha, cuando los papás incluso por miedo los mandan a la escuela en preescolar y el niño le llega la primera vez golpeado el papá dice ‘pero por qué y usted qué hizo’, y el niño levanta los hombros y dice que no hizo nada y el papá le dice ‘usted tiene que

aprender a defenderse porque yo no voy a estar con usted toda la vida', entonces aprenden de manera inadecuada defenderse (Orientadora EA.DAP).

Aquí volvemos al tema del control emocional, pues en algunas familias no se da la enseñanza y el aprendizaje del manejo de la rabia, el resentimiento y los deseos de venganza, al respecto, dice Echeburúa (2013):

El modelado recibido por la víctima en su familia de origen respecto al perdón o al rencor modula así mismo la respuesta actual de la víctima (...) También hay una relación directa entre la inestabilidad emocional y el resentimiento duradero. En general, cuanto más estable emocionalmente es una persona, menos tenderá a experimentar un resentimiento duradero (p.67).

Según la cita anterior, la familia influye en la manera individual de asumir el perdón o el rencor, lo cual se relaciona con el control emocional, de esto sigue que si en las familias no se enseña y aprende a manejar el dolor, la rabia, el odio y el rencor emergen individuos emocionalmente inestables, y por ende propensos al resentimiento duradero, desde la perspectiva de Echeburúa (2013) (en relación con esto es que la Orientadora EA.DAP expresó que “cuando nosotros tenemos esos estados tan alterados y cuando no hemos aprendido que no tenemos que ser agresivos para podernos defender, es muy difícil generar estas estrategias de reconciliación”). La escuela se encuentra así en la difícil tarea de remplazar los inadecuados modelos para abordar los conflictos y afrontar las ofensas heredados a los estudiantes por sus familias, empero, el ideal sería la colaboración escuela-familia para construir una sociedad más pacífica y para resolver los problemas de la convivencia escolar sin recurrir a agentes externos, como la policía.

En esta categoría, encontramos enunciados que dan cuenta de situaciones disruptivas u ofensivas de la convivencia escolar que, aunque no parecen tan graves generan sentimientos de

rabia y rencor que pueden desembocar en problemáticas complejas. Estas situaciones se presentan, por un lado, por la falta de respeto y empatía con los demás, y, por otro, por influencias familiares y culturales que han inculcado el responder una agresión con otra agresión, en vez de optar por procesos de perdón y reconciliación, aspecto que así mismo dificulta el adecuado abordaje de los conflictos y ofensas escolares. A continuación, por último, tratamos situaciones relacionadas con los procesos académicos que también requieren del perdón y la reconciliación.

4.2.4. Situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en los procesos académicos

Las escuelas son también espacios de trabajo en donde pueden producirse disputas relacionadas con las labores desempeñadas por diferentes miembros de la comunidad educativa. En este sentido, por ejemplo, en ocasiones se dan desacuerdos entre estudiantes y docentes o entre docentes y docentes por la manera de desarrollar las clases o concebir la educación y la pedagogía, desacuerdos que igualmente debilitan el tejido social escolar. En esta categoría citamos dos enunciados que reflejan situaciones donde se producen tales desacuerdos. El primer enunciado es:

El año pasado hubo uno, de porque no les gustaba la metodología que el profesor manejaba, y el profesor era como ‘ah este es el peor curso, no me gusta lo que ustedes hacen’, entonces no era de un solo chico. Yo fui a recolectar el caso y me sorprendí, fueron todos los estudiantes, todos estaban muy bravos con el profe. No sé si se atendió ese caso, yo hice la recolección como debía hacer (Alumno EA.DAP)

Lo anterior fue comentado por un alumno miembro de Hermes, allí habla de un caso de desacuerdo en la IED Débora Arango Pérez entre los estudiantes y el docente por la metodología que este último empleaba en sus clases. Según lo dicho por el Alumno EA.DAP, el docente parecía no tener la mejor disposición para solucionar el problema, sino que respondía hostilmente ante la situación (al expresar “ah este es el peor curso, no me gusta lo que ustedes hacen”), lo cual no aporta un buen ejemplo a los educandos sobre el adecuado manejo de conflictos. No afirmamos que situaciones como esta produzcan odio, rencor y deseos de venganza, pero si generan disgustos que afectan los procesos académicos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y que deben abordarse desde la perspectiva del perdón y la reconciliación para que entre los involucrados se reconozcan los errores cometidos, se comprenda la postura del otro o los otros y se realicen acuerdos para desarrollar las clases de manera agradable, tanto para el docente como para los estudiantes.

El segundo enunciado a citar es:

Aquí en el colegio yo estoy enfrentándome con ciertas personas que manejan la educación de una manera particular, que ven la educación de una forma tradicional, que ven la educación todavía como una relación de poder, en donde el maestro tiene el derecho de maltratar y tienen derecho de lastimar y tiene el derecho de humillar a los estudiantes, y yo me he enfrentado con compañeros míos por ese tipo de situaciones, entonces, más allá de eso y más allá de quien tenga o quien no tenga la razón pues hay una situación a tener en cuenta que es que nosotros, somos compañeros de trabajo y tenemos que aprender a convivir en ese tipo de diversidad, aprender a ceder un poco, aprender a entender al otro, aprender de pronto a veces de una manera un tanto dolorosa que somos incapaces de

cambiar la manera en que piensan los demás, entonces yo, y ese es un trabajo bastante complicado para uno como maestros y para uno como ser humano (Profesor EA.MZO).

Basados en esta cita, en primer lugar, resaltamos que entre docentes y docentes pueden presentarse desacuerdos por sus formas de concebir la educación o de desarrollar sus prácticas pedagógicas. Los desacuerdos laborales, según Palanski (2012), deben afrontarse mediante procesos de perdón y reconciliación en los que los compañeros reconozcan las fallas cometidas mutuamente, discutan sobre mejores formas de realizar sus funciones y establezcan o restablezcan lazos colaborativos-cooperativos para alcanzar metas conjuntas. Al aplicar los planteamientos de Palanski (2012) al contexto escolar tenemos que los docentes (junto con otros miembros de la comunidad educativa) pueden conversar sobre sus maneras personales de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje e idear colectivamente alternativas para mejorar, con el propósito de volver más satisfactorios los procesos estudiantiles de desarrollo académico y cognitivo.

Pese a lo previamente expresado, como señala el Profesor EA.MZO, debe respetarse la diversidad de pensares y ceder en ciertos aspectos para no imponer a los demás nuestras formas de ver. En este caso habrían de respetarse esas diversas formas de entender y ejercer la educación y la pedagogía, no obstante, y en segundo lugar, deben acordarse unas pautas comunes y esenciales para efectuar prácticas educativas y pedagógicas no violentas psicológica o físicamente con los estudiantes, por lo que comprendemos la oposición del Profesor EA.MZO a las personas que “ven la educación todavía como una relación de poder, en donde el maestro tiene el derecho de maltratar y tienen derecho de lastimar y tiene el derecho de humillar a los estudiantes”.

Esa educación denigrativa, que menciona el Profesor EA.MZO, no es una educación ni en paz ni para la paz y dificulta por tanto formar para el perdón y la reconciliación. Ante esto es necesario en los escenarios educativos en general y escolares específicamente desarrollar una educación para la paz que cuestione:

Las prácticas y modelos de enseñanza, enfoques y políticas que no logran erradicar las prácticas culturales que validan y sostienen las violencias y las exclusiones que se reproducen desde la escuela. La educación para la paz, propone desarrollar nuevas prácticas pedagógicas a partir de otros referentes y modelos. Por ello propone, el diseño e implementación de metodologías emocionales, participativas y dialogantes (*Pensar en Educación para la Paz*, 2016, p.29).

En esta categoría, encontramos enunciados que hablan de situaciones de desacuerdos entre estudiantes y docentes o entre docentes y docentes por la manera de desarrollar las clases o de concebir la educación y la pedagogía, desacuerdos que, aunque no afirmamos produzcan odio, rencor y deseos de venganza, debilitan igualmente el tejido social escolar, por lo que requieren procesos particulares de perdón y reconciliación. Culminado este apartado, en seguida tratamos las experiencias de perdón y reconciliación de algunos miembros de las comunidades educativas relacionadas con el contexto escolar.

4.3. Experiencias de perdón y reconciliación de algunos miembros de las comunidades educativas relacionadas con el contexto escolar

En esta sección presentamos el análisis de las experiencias de perdón y reconciliación relacionadas con el contexto escolar de algunos miembros de las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella. Entendemos las experiencias de perdón y reconciliación como las vivencias propias o de los demás comentadas por nuestros participantes que, según ellos,

contribuyeron al bienestar personal y/o a establecer o reestablecer interacciones con los otros como resultado de procesos de perdón y reconciliación dados en relación con situaciones conflictivas, ofensivas o disruptivas vinculadas con el contexto escolar.

Según lo expresado por nuestros informantes clasificamos en tres categorías dichas experiencias: *experiencias de reconciliación implícita*; *experiencias en el diálogo y tratamiento de conflictos*; y, *experiencias en orientaciones y procesos pedagógicos*. En seguida abordamos cada una.

4.3.1. Experiencias de reconciliación implícita

Worthington y Drinkard (2015), citados por Prieto (2015), distinguen entre reconciliaciones implícitas y explícitas, en las primeras “se restaura la relación y la confianza sin detenerse a discutir o explicitar cada conflicto, discusión, ofensa o insulto” (Prieto, 2015, p.215). En este sentido, los involucrados en un agravio simplemente se relacionan de nuevo sin pedirse o concederse explícitamente el perdón, y sin estipular acuerdos. Así entendido, dos informantes refirieron experiencias de reconciliaciones implícitas.

La primera experiencia la comentó el Alumno EA.MZO, quién tuvo problemas con una docente del Manuel Zapata Olivella:

El año pasado cuando llegué a este colegio tuve un conflicto con la profesora Sandra López. Entonces, pues no fue la gran cosa, pero si hubo muchos roses, faltas de respeto y todo eso, y pues en si nunca le pedí perdón, me hizo firmar el observador y de ahí no más.

Esta situación parece haberse presentado por cuestiones académicas, las cuales también influyen en que las relaciones entre estudiantes y docentes se resquebrajen, al no existir compromiso por parte de alguno de los involucrados para con las clases. Sin embargo, después le

preguntamos al educando si actualmente mantenían una buena relación con la profesora, este contestó:

Si, con ella sí, pero el caso con ella es que nunca nos pedimos perdón, pero yo me esforcé mucho y fui muy buen estudiante con ella y ahí ella comenzó a cogerme cariño, y este año me llama hijo y todo eso, entonces ya ahorita tenemos una buena relación con ella (Alumno EA.MZO).

Aquí apreciamos que, según el estudiante, la relación mejoró sin pedirse perdón mutuamente, aunque el acercamiento entre ambos se produjo, al menos en parte, gracias al esfuerzo académico realizado por el Alumno EA.MZO. También notamos que el conflicto con la docente se presentó cuando el estudiante llegó al colegio, por lo que más que reestablecer se estableció una relación afectuosa entre ambas partes. Recordamos que, según Cortés *et al.* (2016), las reconciliaciones, en ocasiones, llevan a que las partes tengan una relación mejor que la precedente al conflicto. Sobra mencionar que en las reconciliaciones implícitas tiene lugar el perdón más como proceso que como acto, los sujetos, como en este caso, superan los disgustos y aflicciones emocionales mediante la reflexión intra-psíquica, sin solicitarse y/u otorgarse el perdón frente a frente. Sería arriesgado, por demás, afirmar que el perdón en las reconciliaciones implícitas es condicional, pues no hay reconocimiento ni comprensión frente al otro por los daños producidos, aunque se dan acciones no acordadas que contribuyen a reparar el vínculo quebrantado.

La segunda experiencia es:

Sí, en el caso de la situación del colegio, para mí, la reconciliación más grande ha sido con la comunidad porque cuando yo entré a este colegio las personas tenían la idea de que en este colegio había ladrones, expendedores, gente que no aportaba y

a partir de los procesos que se han desarrollado acá de tener una perspectiva de la comunidad distinta ellos empezaron a aportar con su trabajo y la comunidad empezó a cambiar. Yo pienso que el ambiente que tiene hoy en día éste colegio es resultado de la reconciliación entre la comunidad, que tenía sus problemas, pero esos problemas se quedaron afuera. Nosotros sabemos que la mayoría de las cosas se hacen afuera, pero al menos este espacio se volvió un sitio en el que los muchachos pueden estar seguros, tranquilos. Si se han reconciliado unas cosas. Ojalá este tema de las pandillas, porque digamos esa es nuestra violencia más grande, ojalá algún día se termine porque digamos este colegio tiene el orgullo de decir que las personas que un día fueron violentas ahora están estudiando y cambiaron su modo de vida, desde ese punto de vista hay una reconciliación con el mundo, con la vida (Profesora GF.MZO).

La Profesora GF.MZO menciona una reconciliación implícita que ha llevado a mejorar y reestablecer las relaciones entre escuela y comunidad barrial. El conflicto era el estigma social como personas peligrosas atribuido a los estudiantes del Manuel Zapata Olivella, transformado por las labores de los docentes y otros miembros de la comunidad educativa para volver la escuela un espacio tranquilo y seguro, lo que así mismo muestra a la comunidad barrial el potencial de la escuela para cambiar dinámicas sociales violentas. En este caso, hablaríamos de un perdón colectivo que des-estigmatiza a los alumnos del Manuel Zapata Olivella, a su vez, la Profesora GF.MZO habla de la reconciliación de los estudiantes con la vida y el mundo, en la que la escuela brinda esperanza a los educandos como resultado de romper con el continuo de un ambiente sociocultural perjudicial para niños, niñas y adolescentes.

Lo dicho por la Profesora GF.MZO posibilita dos reflexiones. Para empezar, aunque las relaciones intra-escolares, así como las relaciones entre escuela y comunidad barrial mejoraran, al menos según la informante, siempre será necesario enfatizar la relevancia de implementar procesos de perdón y reconciliación en las escuelas, enseñar y aprender sobre ellos, para garantizar conscientemente el adecuado abordaje de los conflictos y la superación de las violencias. Las reconciliaciones implícitas son importantes, pero podrían confundirse con lo denominado por Freedman (1998), citado por Prieto (2015), *interaccionar*, que refiere a cuando los involucrados en un conflicto retoman la relación sin que haya perdón, y, por tanto, sin superación de los daños sufridos. Lillo (2014), plantea igualmente que a veces reconciliar se toma como restaurar las relaciones como si no hubiera pasado nada, esto dificulta la sanación intrapersonal y deja vínculos sociales frágiles.

En segundo lugar, la experiencia señalada por la Profesora GF.MZO hace pensar en las dimensiones colectivas del perdón y la reconciliación. Otro informante expresó:

Creo que hay, hay que tener en cuenta una cuestión social de la construcción de paz, de pronto hemos hecho un ejercicio de mirada individual un poco egoísta de esto de la reconciliación, pero también tiene que haber una reconciliación colectiva tiene que haber un perdón colectivo, eso es de pronto a lo que muchos se niegan con todo esto del proceso de paz, que cómo así que los vamos a perdonar? les vamos a dar amnistía esa también tiene que ser una forma de perdón y de reconciliación de la sociedad con un grupo que ha estado marginado durante décadas, entonces ese ejercicio de perdón a través de las leyes, de la justicia especial de la jurisdicción especial para la paz y todo esto tiene que manifestarse

también de una manera colectiva en tanto la sociedad aprenda a perdonar a ese otro grupo (Profesor EA.MZO).

Debido al reciente proceso de paz entre el gobierno nacional y las FARC algunos participantes tocaron este tema durante las entrevistas y grupos focales. Aunque un propósito de esta investigación es empezar a abordar el perdón y la reconciliación más allá del conflicto armado interno para ubicar estos procesos en las escuelas, es cierto que en los contextos educativos no podemos centrarnos únicamente en fomentar los perdones individuales o interpersonales, o las reconciliaciones entre dos personas, debemos formar también a las nuevas generaciones para los perdones colectivos y las reconciliaciones colectivas, para alcanzar una paz social generalizada. Volvemos a este tema en la sección de recomendaciones, por ahora procedemos a la siguiente categoría.

4.3.2. Experiencias en el diálogo y tratamiento de conflictos

Otras experiencias de perdón y reconciliación referidas por algunos entrevistados se efectuaron gracias al proyecto Hermes. Una de estas experiencias fue:

Un caso que sí recuerdo mucho pero no puedo decir los nombres, era con los niños de primaria. El niño que era no era muy aseado dejaba los bananos en la maleta y los dejaba espichados, entonces a la niña le molestaba mucho y no le gustaba que él se acercara, entonces fueron a Hermes. Lo que la niña fue a decirle a Hermes era que pedía que él no se le acercara, no quería conciliar, no quería hacer pases, nada, no quería que se le acercara, eso era a lo que ella iba. El niño decía que ‘no puedo cambiar’, pero la niña era ‘no quiero que se me acerque, y no quiero que se me acerque, estoy aquí para que no se me acerque más’. Entonces al final hicimos un contrato por lo menos de tratar de conocerse y que el niño tratara de ser un poco

más aseado teniendo en cuenta lo que estaba haciendo mal y el niño lo hizo, él se volvió más aseado y ahora ambos se hablan, se habla con la niña. El otro día me saludó y me acordaba de él hartito porque ella súper brava ‘no quiero que se me acerque’ y ahora se hablan normal como compañeros de clase y ese ha sido el más significativo que he tenido (Alumna GF.DAP)

En la escuela, cotidianamente encontramos situaciones que generan disgustos entre los estudiantes y afectan sus relaciones, en nuestras IED estas situaciones son trabajadas por Hermes mediante el diálogo y la concertación, lo que permite de alguna manera el surgimiento de procesos de perdón y reconciliación. Por otro lado, tanto la Alumna GF.DAP como el Alumno EA.DAP, ambos miembros de Hermes, recordaron con agrado sus experiencias como mediadores, pues manifestaron que cumplir este rol contribuyó a su formación personal, al enseñarles a escuchar, comprender a los otros y respetar las diferencias. Otra experiencia relacionada con Hermes fue:

Pues con una niña, que andábamos muy agarradas y ella en su puesto y yo en el mío y no la pasábamos echándonos indirectas nos llamaron al grupo de Hermes y la primera vez no funcionó porque siguió el problema, nos seguíamos tratando mal por las redes sociales y así en persona o indirectas. Ella es muy chismosa pero ya no me importa porque no se volvió a meter conmigo, la segunda vez que nos llamaron a Hermes la relación se puso mejor porque dijimos ‘bueno hasta acá, ya estamos un poquitico más grandes, parémosla ya, para qué seguir peleando por esa bobada, preferimos usted en su lado y yo en el mío’. Ella me criticaba mucho, que yo era una perra, eso quedo así, cosas de jóvenes y a mí me daba rabia eso (Alumna GF.MZO).

En esta ocasión, vemos que Hermes contribuyó a un proceso de perdón entre ambas estudiantes, lo que permitió frenar las hostilidades mutuas. La Alumna GF.MZO comenta que decidieron cada una tomar su camino, en este escenario es probable que optaran por tener interacciones momentáneas y por cordialidad, más que por una reconciliación en sí. No obstante, este proceso suponemos ayudó al bienestar personal de las involucradas, al parar los enfrentamientos que tenían cotidianamente.

Al considerar estas experiencias, es necesario realizar algunas reflexiones. Por un lado, para uno de nuestros informantes del Manuel Zapata Olivella, Hermes ha servido para fomentar el diálogo entre los estudiantes y mejorar la convivencia escolar:

Podemos empezar a hablar del tema de Hermes que es uno de los ejercicios de conciliación más bonitos en el contexto escolar. Podemos decir que tanto desde los niños pequeñitos y los grandes, más o menos entre tercero y grado once, han aprendido más que por enseñanza directa por el ejemplo del modelo de Hermes han aprendido a reconciliar sus diferencias a partir del diálogo, y eso me parece un ejemplo muy bonito. No es un ejemplo único tangible, pero es un ejemplo que se nota en la comunidad y que a la postre en los cursos, en los salones en los patios se va encontrando y que cuando uno ve conflicto entre varios niños hay niños que están tratando de conciliar y encontrar soluciones adecuadas (Coordinador GF.MZO)

Por otro, desde la mirada del Profesor EA.MZO, de la misma IED, el proyecto tiene un impacto limitado y no atiende situaciones complejas, por ello dijo:

Hay una serie de elementos que circulan alrededor de esos procesos y están relacionados con la cultura, si bien el contexto cultural en Patio Bonito ha ido

transformándose, también digo yo positivamente, aquí alrededor del colegio, de todas maneras subsisten, las pandillas, subsiste el hecho de la venganza, subsisten todas esas ideologías de pronto un poco machistas en donde al qué le dan en las narices tiene que responderle de la misma manera, entonces, todo eso se va heredando y todo eso va haciendo carrera en los espíritus de las personas y de pronto llegar a y eso es un ejercicio interesante que no se ha hecho en Hermes, mirar hasta qué nivel el hecho de asumir un conflicto de una manera positiva, supera el conflicto mismo o si queda algún resquemor si queda algún rezago del conflicto de lo que fue ese conflicto en algún momento, eso es algo que Hermes no ha hecho, que valdría la pena medirlo, pero entonces todos esos factores tienen que empezar a atacarse, es decir, no por el hecho de trabajar unos talleres o por el hecho de hacer un seguimiento durante determinado tiempo nos va a garantizar que las personas padres de familia, profesores y estudiantes van asumir esto del perdón y la reconciliación de una manera profunda de una manera verdaderamente significativa (Profesor EA.MZO).

A nuestro parecer, en el contexto escolar el perdón y la reconciliación no han sido contemplados como elementos centrales para la convivencia, ni siquiera se han producido reflexiones sobre su importancia para acabar los resentimientos y prevenir las violencias. Concordamos entonces con Gonzales y Fuentes (2012) cuando afirman que la educación para el perdón no es prioritaria en los actuales planes de estudio, de esto se deriva que tampoco lo ha sido la reconciliación, si consideramos el perdón requisito para la reconciliación (Freedman, 1998 citado por Prieto, 2015).

Hermes, por su parte, ha sido un proyecto que ha tenido en los escenarios escolares resultados positivos, pero restringidos. Para el programa se escogen algunos estudiantes y docentes para formarlos en los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC), esto lleva a que el resto de la comunidad educativa quede desinformada al respecto y a que dependa de unos cuantos para resolver los conflictos. Esta dependencia se refleja en que: 1) los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa no formados en Hermes no adquieran las capacidades para ayudar en la resolución de conflictos en los escenarios escolares; y 2) los involucrados en los conflictos en el escenario escolar empiecen a depender de terceros para arreglar sus problemas.

En cuanto al primer contexto, de acuerdo con Arias (comunicación personal, 21 de septiembre de 2017), es primordial que el manejo de conflictos sea una política educativa transversal en los escenarios escolares para formar a todos los miembros de la comunidad educativa en la prevención y atención temprana de los conflictos, así como en la enseñanza y el aprendizaje del control de los sentimientos de odio, rencor, resentimiento y deseos de venganza producidos por los mismos. Hasta el momento el Ministerio de Educación Nacional ha producido documentos como la *Guía Pedagógica. Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar* y las *Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar* desarrollados con motivo de la Ley 1620 de 2013, que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, y que declara responsabilidad de los centros educativos adoptar estrategias para promover y fortalecer la convivencia escolar, así como para incentivar la reconciliación en situaciones conflictivas. El inconveniente es que realmente estos documentos permanecen desconocidos por muchos docentes y demás miembros de la comunidad educativa, pues, aunque

el MEN crea materiales no crea espacios para difundirlos, por lo cual el conocimiento de estrategias para promover y fortalecer la convivencia y la reconciliación escolar es aun prácticamente nulo.

En cuanto al segundo contexto, Arias (comunicación personal, 21 de septiembre de 2017) señala que en los escenarios escolares no se ha fortalecido el *arreglo directo* como forma para solucionar los conflictos interpersonales. Resulta que Hermes se ha fundamentado en la *medicación*, un método alternativo para solucionar los conflictos definido como “el procedimiento mediante el cual, las partes de una relación en conflicto, libre y espontáneamente, con la participación de un tercero denominado mediador, buscan llegar a un acuerdo para la solución de sus diferencias” (Gamboa, 2000, p.84). Así contemplado:

El Mediador, es un tercero que busca acercar a las partes, y que debe ser imparcial; el mediador busca ayudar a las partes a negociar sobre las pretensiones, este no propone fórmulas de arreglo (diferencia con el conciliador, quien si debe hacerlo de manera residual), sino que su actuar se limita a procurar un mejor entendimiento. El mediador está facultado para que, dentro del curso de la mediación, éste oriente a las partes de una manera conjunta o individualmente (Gamboa, 2000, pp.84-85).

Pese a la utilidad de la mediación, en el apartado de las ideas sobre el perdón y la reconciliación de nuestros informantes sugerimos que era crucial no ver el perdón interpersonal y/o la reconciliación supeditada a la mediación de un tercero, en este sentido, es necesario para la resolución de conflictos optar también por el *arreglo directo*, en el cual “las partes independientes llegan o tratan de llegar a un acuerdo sin ninguna intervención de un tercero” (Gamboa, 2000, p.80). Suponemos que de esta manera surgirá también el perdón y la

reconciliación directamente entre los involucrados en un conflicto. Arias (comunicación personal, 21 de septiembre de 2017), por demás, manifiesta que en los escenarios escolares no sólo es fundamental educar para el arreglo directo, sino enseñar que existen otros Métodos Alternativos de Solución de Conflictos distintos a la mediación.

Para terminar, manifestamos que, en las experiencias referidas a Hermes, aunque el perdón y la reconciliación no se conciben como componentes intencionales del manejo de los conflictos, son algunos de sus efectos. Estos hallazgos son significativos al mostrar que el perdón y la reconciliación son posibles en las escuelas, si bien no son prácticas cotidianas y no existen planteamientos amplios para su enseñanza y aprendizaje, lo que lleva a que en la sección de recomendaciones hablemos de la necesidad de trascender Hermes, un programa que aporta a mejorar la convivencia escolar, pero tiene aún sus deficiencias, y de tratar las pedagogías del perdón y la reconciliación en el marco de una educación para la paz. Por ahora continuamos con la siguiente categoría.

4.3.3. Experiencias en orientaciones y procesos pedagógicos

Por último, citamos dos experiencias presentadas espontáneamente que permitieron la realización de procesos de perdón entre estudiantes gracias al apoyo docente. Para empezar, está la experiencia señalada por la Orientadora EA.DAP:

Cuando tiene sus relaciones personales y cambian de pareja afectiva que entre ellos es muy común, pues se generan esas estrategias de perdón. Una estudiante, recuerdo mucho, estaba aquí llorando porque vio a su novio pues con otra niña y la niña fue muy ofensiva con ella y entonces es empezar con ella ese ejercicio de reconciliación, primero de perdonarse ella por ciertas cosas que ella hizo en su relación de pareja que no fueron adecuadas y tal vez por eso terminaron. Yo le

decía entonces ‘haz el ejercicio de perdonarte tú, de soltar cosas cierto, y de permitir que la otra persona pues genere otra relación’. Ella tenía en principio mucha rabia por la niña y yo le decía ‘no la niña no tiene la culpa’, entonces es entender la posición del otro, de soltar. Entre las niñas generaron el conflicto, ellas odiándose pues a muerte por el niño entonces, yo le decía ‘hay que reconciliarse, es decir, ustedes no tienen por qué generar ningún tipo de rabia ni generar esas estrategias de odio, de amenazarse por las redes’, entonces se generó un bonito ejercicio de reconciliación de decirle ‘usted es libre de hacer, de generar su relación como usted quiere y yo puedo generar una nueva relación’.

Esta experiencia se presentó por una situación de vivencias afectivas que causó dolor a una estudiante cuyo novio empezó una nueva relación con otra estudiante, lo cual dio paso a ofensas y odios entre ambas adolescentes. La Orientadora EA.DAP invitó a las alumnas a reflexionar, lo que seguramente contribuyó a la sanación emocional, posteriormente las alumnas decidieron perdonarse y finalizar el ciclo de retaliaciones. De acuerdo con lo anterior, pese a que la Orientadora EA.DAP utiliza la palabra reconciliación consideramos que esta experiencia refiere a un proceso de perdón. La segunda experiencia a citar es:

Hace unos años había un enfrentamiento, cuando yo llegué aquí, al colegio, me asignaron un curso once y estaban unas niñas, estaba la niña Parra y la niña Morales, y ellas de toda la vida habían tenido unos conflictos tremendamente grandes, con hermanos, con primos, yo no sé cómo era, yo los conocí cuando ellos estaban saliendo ya del colegio y me asignaron ese curso once, con ese curso fue una experiencia muy interesante por muchas razones, pero una cosa que hicimos con esos niños fue construir amistad, nos hicimos muy buenos amigos y les decía

a ellos, a, pues a mis a mis compañeros, en la experiencia de lo del festival del folclor que tocaba montar un baile y no sé qué. El baile nos salió pichísimo pero nos divertimos y yo les decía ‘en este baile, si bien no aprendimos a bailar, eso nos salió todo atravesado, pero nos reímos, nos divertimos’ y fortalecimos muchos lazos de amistad y eso les permitió a estas niñas después de haber realizado el baile pararse la una frente a la otra y pedirse perdón, ellas se pidieron perdón, y las niñas después del baile se pararon, se pararon la una frente a la otra y se pidieron perdón, y dijeron ‘yo me equivoqué, yo también me equivoqué, no vamos a hacer amigas, pero nos vamos a perdonar y ya no vamos a seguir peleando (Profesor EA.MZO).

En este caso, suponemos, las dinámicas pedagógicas empleadas por el docente al asumir la dirección del curso permitieron poco a poco la superación de rencores y resentimientos entre las estudiantes mencionadas, quienes sostenían un conflicto desde hace mucho tiempo que involucraba a sus familias. La cooperación efectuada para realizar el baile correspondiente en el Festival del Folclor del colegio, y la diversión que el mismo proveyó, llevaron al mutuo reconocimiento de errores y posteriormente al perdón, aunque las estudiantes, según el Profesor EA.MZO, decidieron no establecer una amistad, imaginamos experimentaron un bienestar personal consecuencia de superar los odios y terminar las hostilidades.

Esta experiencia visibiliza lo imprescindible de desarrollar en las escuelas espacios artísticos o diversas actividades que sensibilicen y acerquen a los educandos, y los motiven a respetar a los otros, a perdonarse y reconciliarse, fruto de colaborarse y ayudarse mutuamente para posibilitar el reconocimiento y la comprensión de los demás. Igualmente, se requiere que los

docentes generen en las escuelas ambientes pacíficos y fraternos, como dijo hacerlo el Profesor EA.MZO.

Aunque no encontramos otras experiencias para ubicarlas en esta categoría, mencionamos que existen iniciativas pedagógicas que pueden contribuir a desarrollar procesos de perdón y reconciliación. En el grupo focal del Débora Arango Pérez dos participantes manifestaron:

El profe Andrés Felipe ha hecho algunos rituales de perdón y cuando estaba acá la profesora María del Carmen con los muchachos grandes hacía rituales que tenían que ver con eso, usando algo de mándalas como actos de reconciliación, eso no quiere decir que eso esté en un programa estructurado, eso son cosas cotidianas, también cosas que se dan en el diario vivir (Coordinador GF.DAP).

Dentro del trabajo del ciclo muchas veces hemos planteado el manejo de las emociones y esos rituales que se hicieron y que se hacen es precisamente para lograr bajar un poco las emocionalidades de los chicos y lograr que estén tranquilos y puedan pensar un poco mejor frente algún evento negativo, como llevarlos a razonar, sobre eso y si ha habido situaciones que uno dice ‘no estos chicos que totalmente se detestan’ pero llega un momento en que ya bajando la marea, bajando la emocionalidad, se da uno cuenta que siguen, que vuelven hacer amigos, están hablando, sí hay varios casos (Profesora GF.DAP).

Lo dicho por el Coordinador GF.DAP y la Profesora GF.DAP hace pensar que ese tipo de actividades (rituales en palabras de los informantes) son herramientas pedagógicas útiles para fomentar el adecuado manejo emocional, tema crucial al contemplar que los procesos de perdón y reconciliación requieren superar el dolor, la rabia, los rencores, resentimientos y deseos de venganza. Dichas actividades son ejemplos a aplicar regularmente en nuestros contextos

escolares, pues los estudiantes mediante la participación e interacción en espacios lúdicos pueden disponerse de mejor manera a dialogar, reflexionar y promover colectivamente el perdón y la reconciliación. El perdón y la reconciliación deben volverse prácticas culturales permanentes, tanto en las escuelas como fuera de ellas, de nuevo el problema radica en limitar, en las IED, la enseñanza y el aprendizaje del perdón y la reconciliación a actividades específicas, momentos determinados o al proyecto Hermes, como hemos dicho durante esta sección que se ha hecho. Por estas razones, a continuación, planteamos algunas recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares.

4.4. Recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares

En esta sección planteamos algunas recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares. Las recomendaciones remitirán a sugerencias y orientaciones teóricas y prácticas. Antes es pertinente retomar parte de lo expuesto en los antecedentes y el marco conceptual para situar los planteamientos aquí presentados. Para empezar, recordemos que en el mundo académico los procesos de perdón y reconciliación en diferentes escenarios sociales no han recibido toda la atención necesaria. Esto porque, según Narváez (2005):

Popularmente, el P&R [abreviación de perdón y reconciliación] son considerados actividades ingenuas, para muchos, actividades imposibles. Algunos aceptaran el Perdón colectivo (como en el caso de Sudáfrica) pero no el Perdón individual. Otros creerán que se trata de un proceso artificial y frágil que no hace más que proyectar deseos de terapeutas y sacerdotes. Otros más dirán que el Perdón y la Reconciliación son una forma de justicia barata y espiritualidad idealista (p.16).

En efecto el perdón y la reconciliación han sido relegados a ámbitos determinados, disciplinas concretas y situaciones específicas. En principio el perdón estaba circunscrito al plano religioso, pues “el judaísmo, el cristianismo, y el islamismo tienen en cierto sentido un derecho histórico para decir que han inventado el perdón, cada una práctica el perdón, como elemento inherente y central a su religión” (Rodríguez, 2012, p.15). Como dice Gómez (2008), desde una perspectiva cristiana, el perdón se concibe como facultad exclusiva de Dios para permitir la salvación humana, por esta razón, el perdón supone: 1) una jerarquía que enfatiza la superioridad de Dios sobre los hombres; y 2) un medio para alcanzar un fin, la salvación (los hombres piden perdón a Dios para no condenarse).

Pese a lo anterior, en el cristianismo el perdón deja de pertenecer a Dios y pasa a los humanos mediante ejemplos vivenciales de Jesús, quien perdonó a sus verdugos en la crucifixión, así, Jesús se volvió “una visión de Dios que se convierte en un modelo y ejemplo para el actuar humano, invitando al cristiano, como Dios lo hizo, a perdonar los errores y pecados del hombre” (Cortés y Torres, 2013, p.8). En la filosofía, el francés Jacques Derrida enfatizó otra vez en el perdón como facultad propia de Dios para perdonar al hombre así este no reconociera ni se arrepintiera por sus pecados, por ende, era innecesario que un victimario dialogara con su víctima para pedirle perdón. En contraposición, el filósofo francés Vladimir Jankélévitch y la filósofa alemana Hannah Arendt plantearon que el perdón posee una dimensión antropológica: no sólo Dios debe perdonar a los seres humanos, los seres humanos deben perdonarse entre sí. Comenta entonces Villa (2015):

Jankélévitch coincide con Arendt en el sentido que el perdón puede darse en el plano humano porque emerge de una acción del hombre hacia otro hombre. En este sentido, afirma el filósofo: el poder de perdonar es ante todo un poder humano

(1949, p.87). En ambos filósofos este poder se da no en el silencio ni en la intimidad sino en el encuentro cara a cara. Es decir, la comunicación entre víctima y [ofensor] posibilita el perdón (p.136).

Este perdón interpersonal y conseguido mediante el diálogo propuesto por Jankélevitch y Arendt es el que posibilita las reconciliaciones, aspecto tratado en la sección de ideas sobre el perdón y la reconciliación de nuestros participantes, lo que ahora destacamos es que una vez ubicados el perdón y la reconciliación en la esfera antropológica su estudio parece concentrarse alrededor de unos núcleos temáticos particulares.

En el capítulo de antecedentes referenciamos diversas investigaciones sobre el perdón y la reconciliación en los conflictos, procesos de paz y postconflictos sociopolíticos, allí mostramos que a nivel nacional se ha discutido principalmente sobre el perdón y la reconciliación en relación con las víctimas y victimarios del conflicto armado interno. Sin embargo, algunas investigaciones han vinculado ya el perdón y la reconciliación con los contextos educativos o la comunidad estudiantil. Jaimes (2016) analizó el papel atribuido por 4 estudiantes universitarios al perdón y la reconciliación durante el último proceso de paz y el postconflicto con las FARC; Matías y Ramos (2016), por su cuenta, reflexionaron sobre la inclusión de la enseñanza y aprendizaje del perdón en una educación superior que durante el postconflicto vincule a víctimas y/o victimarios del conflicto armado interno. En el escenario escolar encontramos la investigación de López (2006), quién indagó por la percepción sobre el Sacramento de la Penitencia y la Reconciliación en los jóvenes de noveno y décimo grado del Colegio Psicopedagógico del Sur en Bogotá; y las intervenciones de Rodríguez (2005) y Pino (2013) en las que se realizaron diferentes actividades para fomentar el perdón y la reconciliación en estudiantes de distintos grados.

En vista de lo señalado, planteamos que, en primer lugar, es imprescindible considerar que no sólo las víctimas y/o victimarios de los conflictos y violencias de carácter sociopolítico a nivel nacional o internacional requieren del perdón y la reconciliación. Recordamos entonces que existen situaciones escolares que, sin asemejarse, en el caso colombiano, a situaciones del conflicto armado interno afectan el bienestar personal y las interacciones con los demás, y generan sentimientos de rabia, dolor, odio, rencor y actitudes de venganza entre los estudiantes. Algunas de dichas situaciones, como vimos, remiten a cuando un estudiante experimenta celos por una amistad o una pareja que se relaciona con otro estudiante; o cuando un educando insulta u ofende a la familia o atenta contra las pertenencias de otro.

En cuanto a las investigaciones o intervenciones en el escenario escolar que no refieren a los conflictos, procesos de paz y postconflictos sociopolíticos comentamos que, por un lado, la investigación de López (2006) habla de la percepción estudiantil del Sacramento de la Penitencia y la Reconciliación (también conocido como Sacramento del Perdón), más no aporta información respecto a cómo entienden los educandos el perdón y la reconciliación; por otro, las intervenciones de Pino (2013) y Rodríguez (2005) proponen actividades para fomentar el perdón y la reconciliación en distintos grupos estudiantiles, pero no mencionan las situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación y las experiencias de perdón y reconciliación dadas ya en las escuelas.

Nuestra investigación es relevante precisamente por mostrar qué entienden por perdón y reconciliación algunos miembros de las comunidades educativas de las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella, pues el perdón y la reconciliación han sido principalmente definidos por teóricos o por víctimas y/o victimarios de los conflictos y violencias de carácter sociopolítico. Igualmente, nuestra investigación da cuenta de situaciones de la convivencia

escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación y de experiencias de perdón y reconciliación en el contexto escolar no relacionadas con el mencionado tipo de conflictos y violencias, lo que, según nuestras indagaciones bibliográficas, otras investigaciones no han aportado. Con este preámbulo buscamos resaltar que, ante las pocas directrices sobre el tema, es un gran reto plantear recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares, sin embargo, a continuación, deseamos brindar algunas recomendaciones teóricas y luego prácticas.

4.4.1. Recomendaciones teóricas para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares

Para iniciar, destacamos la urgencia de incluir el perdón y la reconciliación en una educación para la paz y una pedagogía para la paz independientemente de que los miembros de la comunidad educativa estén o se vean afectados por las violencias y conflictos de orden sociopolítico. Según Singh (2003), para Galtung los estudios sobre la paz no deben preocuparse únicamente por finalizar o reducir las violencias directas, sino también por entender las condiciones para prevenir todas las violencias (directas, estructurales y culturales), por ello, las violencias y la paz necesitan analizarse en cualquier forma de organización humana. En concordancia con esto, una pedagogía para la paz debe:

reconocer los orígenes de la violencia y el conflicto producido en las relaciones cotidianas que día a día enfrentan los ciudadanos de a pie en sus contextos escolares, sociales y culturales, actitudes, valores, marcos simbólicos y regulaciones de todo tipo que contribuyan al sostenimiento de una convivencia entre seres humanos y no humanos de bienestar, gratificación, negociación constante de las diferencias, entre otras. Alcanzar este propósito implicaría que la

educación formal, no formal e informal se orientara al desarrollo de un potencial humano cognitivo, afectivo, ético, estético, comunicativo y político que aporte para que los seres humanos tomen conciencia de la existencia de otros humanos, quienes, al igual que ellos viven, comparten espacios similares y requieren ser tratados con justicia, equidad, respeto e igual dignidad (Echavarría, 2010, p.99).

A esto agregaríamos que en el documento *Pensar en Educación para la Paz* (2016) se propone pensar una educación para la paz desde modelos y prácticas pedagógicas críticas de las prácticas culturales actuales que aprueban y soportan la reproducción de las diferentes violencias en las escuelas.

El punto es que Colombia empezó un proceso de postconflicto después de los acuerdos de paz celebrados entre el gobierno y las FARC en el 2016 que es una oportunidad para alcanzar una paz positiva, es decir, una paz que enfrenta las violencias directas, estructurales y culturales. Por esta razón, a riesgo de ser redundantes, el perdón y la reconciliación deben estimarse en las educaciones y pedagogías para la paz como aporte del sector educativo en general y del escolar en específico a la superación de todas las violencias y, por ende, debe trascenderse el enfoque sobre el conflicto armado interno y empezar a tratarse, por ejemplo, las diversas situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación. Esto es esencial porque, en primer lugar:

El ámbito escolar, es el lugar en el que los estudiantes comparten gran tiempo de sus vidas, se convierte en una microsociedad en la que aprenden, en la interrelación, los principios esenciales para su supervivencia y el logro de sus fines (...) En la interrelación escolar, al igual que en las relaciones macro sociales. También se presentan situaciones de violencia, agresiones físicas, psicológicas,

exclusión por diferentes motivos, ejercicio de poder. Estos factores escolares pueden ser determinantes en la personalidad de cada estudiante, puede generar algún tipo de identidad contraproducente a la sociedad; las heridas generadas por situaciones no resueltas pueden ocasionar complejos o resentimientos, y por tanto afectará la manera como los estudiantes se relacionan con su entorno, tanto en el presente como en el futuro (Muñoz, 2015, pp.76-77).

Y, en segundo lugar, respecto al perdón y la reconciliación, en palabras de Duque (2014), la “reconciliación tiene mucho que ver con el compromiso por la transformación de la sociedad en una más justa y fraterna; y, a la vez, no se puede transformar la sociedad sino se introduce en su seno la práctica del perdón” (Duque, 2014, p.20); el perdón es relevante porque permite la reconstrucción de la “convivencia en los niveles más cotidianos y sensibles, el que lo recibe se integra a una comunidad superadora que quiere vivir en paz y el que da el perdón le tranquiliza el ánimo y le da altura moral reconocida socialmente” (Duque, 2014, p.19).

El problema es que, al menos en las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella, el perdón y la reconciliación se han tratado en actividades específicas o momentos determinados, o se han visto relegados al proyecto Hermes. Estas circunstancias deben transformarse para concebir la enseñanza y el aprendizaje del perdón y la reconciliación transversalmente en los escenarios escolares, precisamente en el amplio marco de las educaciones y las pedagogías para la paz, de ello dependerá que, en un futuro, en parte, el perdón y la reconciliación se conviertan en procesos más recurrentes en la sociedad colombiana, hasta el momento marcada por el constante ejercicio de la violencia en la cotidianidad.

Arias (comunicación personal, 21 de septiembre de 2017), afirma que en el ámbito educativo el camino para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación son las

pedagogías, por esta razón, abordaremos algunos planteamientos de Arias (2016) sobre la pedagogía del perdón y la reconciliación como parte de una educación para la paz en tiempos de postconflicto armado en Colombia. Arias (2016) dice que desde las pedagogías para la paz debe comprenderse el perdón como una decisión para superar los sentimientos de rabia y dolor, como decisión no puede ser obligatorio ni ser exigido, pero es esencial generar las condiciones para que se produzca, pues “sin perdón no podría darse una reconciliación genuina, duradera, sin daños para el mundo emocional de los implicados y del tejido social” (Arias, 2016, p.257).

La perspectiva de la autora incita a pensar en el perdón como proceso complejo que debe contemplarse como tal en los escenarios escolares para no caer en los reduccionismos de las mediaciones rápidas, espontaneas e improvisadas, por esto, expresa Arias (2016):

la pedagogía del perdón contribuye, más que a buscar el perdón directo, a generar condiciones de diálogo y reflexión, acompañadas del análisis del contexto, de la ponderación de los daños individuales y colectivos, para que el perdón nazca en el corazón a partir del conocimiento de los procesos de violencia en sus diversas dimensiones y de la comprensión de la naturaleza humana y del conflicto que no ha sido adecuadamente afrontado (p.258).

Es relevante aclarar que cuando hablamos de la pedagogía del perdón no podemos limitarnos a pensar en los perdones interpersonales o en los perdones entre pequeños grupos, ya que podrían ignorarse ciertos elementos constitutivos de los procesos de perdón, debemos entonces también considerar que:

Corresponde también a la pedagogía facilitar la construcción de criterios para el perdón social, delimitando sus alcances con el perdón político, que no renuncia a la justicia y que conlleva su complemento con las medidas de verdad, justicia y

reparación, por lo cual estos componentes deberán ser adecuadamente conocidos y ponderados por quienes están compelidos a perdonar, para que esto contribuya a un perdón reconciliado con la política y el derecho, y con el Estado, como titular garante de la paz, en sentido amplio (Arias, 2016, p.258).

Soportados en los planteamientos de Arias (2016) reconocemos así una doble exigencia al abordar el perdón y la reconciliación en los escenarios escolares. Por un lado, en los escenarios escolares debemos aproximarnos al perdón y la reconciliación más allá de los conflictos y violencias de carácter sociopolítico para atender las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación; por otro, tampoco podemos centrarnos en los perdones interpersonales e inter-grupales, por lo que es crucial tratar los aspectos de verdad, memoria, justicia y reparación, aspectos que han sido principalmente ligados al perdón y la reconciliación en el marco sociopolítico de los conflictos y las violencias. En síntesis, en los escenarios escolares existe el reto de gestar procesos de enseñanza y aprendizaje del perdón y la reconciliación tanto a nivel micro-social como macro-social, queda por anotar que el proyecto Hermes, aunque posibilite los perdones y reconciliaciones interpersonales, no contribuye a adquirir en los escenarios escolares una mirada macro-social del perdón y la reconciliación.

Respecto a la reconciliación, Arias (2016) la comprende como el “reconocimiento mutuo del valor intrínseco del ser humano, la aceptación de la propia vulnerabilidad y la posibilidad de transformar nuestras peores conductas, para pasar a reconstruir las emociones, los proyectos de vida, las estructuras organizativas” (Arias, 2016, p.259). Para la autora, una pedagogía de la reconciliación debe entonces contribuir a:

al reencuentro con nosotros mismos, con la esencia que nos constituye, con nuestra propia historia y con el otro, los otros, bajo el profundo acto de reconocimiento de

la igualdad y la diferencia. Este tipo de reconciliación acude a los paisajes de la memoria, a los aprendizajes de la tolerancia como respeto activo, al diálogo, al pluralismo, a la democracia, y al perdón que brota del alma y de la comprensión (Arias, 2016, p. 259).

Para finalizar, Arias (2016) cita a Castro (2006) para recordarnos que la reconciliación, al igual que el perdón, es un proceso de dimensiones espirituales, sociales, políticas y culturales al que, por ende, debe aproximarse la educación desde las perspectivas micro y macro sociales. Para tener en cuenta, Méndez (2011) cita a Gibson (2001) para relatar así los propósitos de la reconciliación desde ambas perspectivas:

En la visión micro, la preocupación de la reconciliación es por ejemplo la búsqueda de la verdad a nivel de personas específicas, y por esa razón se centra en el perdón de individuos específicos con sus agresores, lo que el autor llama micro-verdad. Desde el nivel macro, la reconciliación se orienta hacia la sociedad y no busca la verdad sobre individuos sino a nivel de comunidades, razas y grupos políticos y en este sentido, más que perdón busca un entendimiento a nivel comunitario y en construir puentes entre grupos. A nivel macro no existen únicamente víctimas y victimarios, sino que se incluyen todos los actores sociales involucrados en el conflicto (Méndez, 2011, p.3).

En el apartado dedicado a las ideas sobre el perdón y la reconciliación de nuestros participantes vimos que según Gómez (2008) Arendt concebía el perdón como una facultad humana que debía transformarse en una capacidad para que incidiera en la esfera de los asuntos humanos, así mismo, el Coordinador GF.MZO expresó la necesidad de enseñar y aprender a otorgar y solicitar el perdón, esto sumado a los recientes señalamientos sobre la necesidad de

tratar en los escenarios escolares el perdón desde las perspectivas micro y macro sociales nos lleva a recomendar una aproximación al perdón desde lo dicho por Garrido (2008) para transformar en los escenarios escolares la facultad humana del perdón en una capacidad con impactos individuales, interpersonales, comunitarios y nacionales.

Garrido (2008) propone comprender el perdón como un mecanismo micro político que incida en los ámbitos individuales; los modelos mentales individuales y compartidos; y las instituciones formales. En los dos primeros contextos el perdón requiere de tres instancias: reinterpretar el evento violento; humanizar al otro y a sí mismo; y reconocer al otro como cooperante potencial. En los ámbitos individuales se encuentran las singularidades de la víctima y el victimario. Garrido (2008) dice sobre la víctima que: 1) reinterpretar el evento violento referiría a un proceso mental para resignificar las experiencias traumáticas y superar el resentimiento con la necesidad de reestablecer la convivencia con el otro; 2) humanizar al otro y sí mismo referiría a percibir al victimario como ser humano destructivo pero también creativo y a dejar de percibirse como vulnerable a la violencia, es decir, a des-victimizarse; y 3) reconocer al otro como cooperante potencial sería pensar en la posibilidad de establecer en un futuro acuerdos con el victimario.

Sobre el victimario Garrido (2008) dice: 1) reinterpretar el evento violento implicaría reconocer que la agresión u ofensa cometida fue perjudicial para otras personas (reconocimiento hecho con el ánimo de ser re-aceptado en la comunidad); 2) humanizar al otro y a sí mismo implicaría comprender los daños causados a las víctimas (ponerse en el lugar de los demás), pero también manifestar intenciones de cooperar dentro de la comunidad para recuperar su humanidad, pues el victimario ha sido deshumanizado al ser repudiado por testigos y víctimas de

sus actos violentos; y 3) reconocer al otro como cooperante potencial referiría a estimar que sus víctimas podrían desear cooperar con él y a realizar acciones para posibilitar dicha cooperación.

Para comprender los planteamientos de Garrido (2008) sobre los modelos mentales individuales y compartidos exponemos la siguiente cita:

El hecho de que la violencia y en este caso la violencia política, se establezca en el ámbito de lo público, implica que ésta no sólo afecta a las víctimas directas, sino que también se establece en la mente de los espectadores o víctimas indirectas. Asimismo, su presencia en los medios de comunicación y su reiteración en la historia hace que la experiencia de la violencia trascienda el ámbito individual y se ubique en el de los modelos mentales colectivos, es decir, que sea parte de una interpretación común del ambiente y una valoración compartida de la forma como deben estructurarse las relaciones sociales.

De la misma forma, la experiencia compartida de la violencia se establecería en lo que se puede denominar como la *memoria colectiva*, que sería el conjunto de eventos asimilados socialmente como pertenecientes a un pasado común. Esto no sólo tendría efectos en términos de *ideas compartidas*, sino que también tendría implicaciones directas en el ejercicio de la vida comunitaria (Garrido, 2008, p.145).

Básicamente la idea de Garrido (2008) será que, así como la violencia se ha instalado en los modelos mentales individuales y compartidos el perdón puede instalarse también. En el contexto de la memoria colectiva y las ideas compartidas: 1) reinterpretar el evento violento requeriría reconocer públicamente los hechos que han afectado a la colectividad, con el fin de constituir garantías culturales para no repetirlos; 2) humanizar al otro y a sí mismo sería un

proceso de humanización grupal que “tendería a la creación de un consenso relativo a los errores cometidos, de forma que se daría la posibilidad de restablecer el orden moral (o sistema de valores) socialmente compartido, destruido por la ocurrencia de una violencia reiterada” (Garrido, 2008, p.148); y 3) reconocer al otro como cooperante potencial implicaría asimilar que los procesos de perdón pueden competir con antiguas reglas sociales que privilegian la violencia, así como “referiría al surgimiento y desarrollo de herramientas culturales para la promoción de la cooperación, como la tolerancia y la confianza” (Garrido, 2008, p.148).

Finalmente, Garrido (2008) comenta que es imprescindible que las instituciones formales provean insumos para que el perdón incida en los ámbitos individuales (los de víctimas y victimarios) y en los modelos mentales individuales y compartidos, con ello quiere decir que la democracia debe fortalecerse en los países gravemente afectados por todo tipo de violencias, deben gestarse medidas para reparar a las víctimas y reintegrar a los victimarios, e implementarse y formularse políticas públicas para la promoción del perdón en cada esfera social. En este escenario es que las escuelas deben y pueden intervenir, apoyadas en políticas públicas que animen los conocimientos y prácticas sobre los procesos de perdón (y reconciliación), las escuelas podrían trabajar teórica y prácticamente alrededor de la reinterpretación del evento violento; la humanización del otro y de sí mismo; y el reconocimiento del otro como cooperante potencial (desde las perspectivas de víctimas y victimarios, y los modelos mentales individuales y compartidos).

Respecto a la reconciliación, como sustentos teóricos recomendaríamos algunos autores vistos en nuestro marco conceptual. Entre sus proposiciones más destacables Worthington y Drinkard (2000), citados por Prieto (2015), al tratar las reconciliaciones interpersonales explícitas, comentan que para el éxito de los procesos reconciliatorios se requiere entender que

los conflictos pueden originarse por actitudes y acciones provenientes de cada implicado, pues la tendencia personal es restar importancia al actuar propio y culpar al otro por todo lo ocurrido en el conflicto. Igualmente, es indispensable pensar en los avances y aprendizajes obtenidos durante los procesos reconciliatorios para superar los momentos de desconfianza presentados en su transcurso. Estos planteamientos son relevantes en los escenarios escolares para abordar la reconciliación sin verla como un proceso simple y unilineal, o donde sólo uno de los involucrados en el conflicto es culpable.

En cuanto a la reconciliación sociopolítica, el texto de Bueno (2006), *La reconciliación como un proceso socio-político. Aproximaciones teóricas*, ayudaría a una comprensión introductoria de las cuestiones de verdad, memoria, justicia, perdón, amnistía, reparación y restitución como componentes de este proceso. Estos autores los recomendamos por el señalado propósito de entender en los escenarios escolares la reconciliación (y el perdón), tanto en sus dimensiones micro-sociales y macro-sociales.

Por otra parte, la enseñanza y aprendizaje del perdón y la reconciliación convergerían con la educación emocional, cuya necesidad enfatizamos al tratar las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación. Según Vivas (2003), la “educación tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo del intelecto, con un marcado olvido de lo emocional” (Vivas, 2003, p.3). Por esta razón, para la autora, se requiere una educación emocional que posibilite conocer mejor las emociones propias, auto-controlarse, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, identificar emociones ajenas, desarrollar habilidades para generar emociones positivas y relacionarse mediante las mismas con otros. La educación emocional debe proveerse en contextos familiares, comunitarios y escolares, en estos últimos el maestro debe convertirse en “un modelo a seguir para sus alumnos, por lo tanto, la manera en

que maneje sus emociones se constituye en un marco de referencia para los alumnos” (Vivas, 2003, p.14).

Así considerado, una educación emocional permitiría desarrollar las tres instancias requeridas en los procesos de perdón según Garrido (2008) (reinterpretar el evento violento; humanizar al otro y a sí mismo; y reconocer al otro como cooperante potencial); el remplazo hecho por el ofendido de las emociones negativas (rabia, rencor, deseos de venganza) por emociones positivas (amor, tolerancia, generosidad) hacia el ofensor señalado por Prieto (2015); o ante un agravio repensar y evitar las salidas a la ira, el odio y el resentimiento como expresa Arias (comunicación personal, 5 de octubre de 2017). En este sentido, en los escenarios escolares la comunidad educativa en general y los estudiantes en específico deben comprender la necesidad y utilidad del perdón y la reconciliación tanto cotidianamente como en la historia y vida nacional, lo cual requiere estrategias pedagógicas. Cabe mencionar que como lineamientos teóricos para una pedagogía de las emociones Vivas (2003) recomienda revisar las obras de pedagogos como Monstessorri, Prieto Figueroa, Pestalozzi, Simón Rodríguez, Freire y Freinet.

El perdón y la reconciliación, además de entrelazarse con la educación emocional, también deben vincularse con una pedagogía de la memoria. La pedagogía de la memoria abriría espacios en las escuelas para reflexionar, sensibilizarnos, comprender y apropiarnos del pasado, de manera tal que no olvidemos episodios de violación de los derechos humanos en nuestra historia social y política. Este tipo de pedagogía tiende al reconocimiento de las víctimas y/o victimarios de hechos violentos, y permitiría analizar si hubo procesos de perdón y reconciliación, cuáles fueron sus implicancias y beneficios; por el contrario, sin estos haberse producido podría analizarse como la ausencia del perdón y la reconciliación prolongó y prolonga aún los conflictos y violencias. Lo anterior referiría a una mirada macro sobre la memoria, por lo

que deberíamos acercar el tema a la escuela mediante una pedagogía de la memoria de los conflictos y violencias escolares, que igualmente guíe a la reflexión, sensibilización, comprensión, apropiación y análisis de los acontecimientos perjudiciales y sus relaciones con el perdón y la reconciliación.

Para concluir, en este apartado planteamos algunas recomendaciones teóricas generales para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares. En primer lugar, la idea es incluir la enseñanza y aprendizaje del perdón y la reconciliación en el amplio marco de la educación y la pedagogía para la paz, porque son dos procesos que no pueden relegarse a un solo proyecto distrital (como Hermes, por ejemplo). En este escenario, debe realizarse una pedagogía del perdón, que más que buscar el perdón directo genere las condiciones para que los miembros de la comunidad educativa puedan perdonar sin imponérselos como obligación (Arias, 2016); y una pedagogía de la reconciliación, que posibilite el reencontrarse con los otros y reconocerlos como iguales y diferentes (Arias, 2016). Como sustento teórico para tratar el perdón propusimos considerar los planteamientos de Garrido (2008); mientras para la reconciliación sugerimos revisar a Worthington y Drinkard (2000), citados por Prieto (2015), y Bueno (2006).

Posteriormente, recomendamos vincular la enseñanza y aprendizaje del perdón y la reconciliación con la educación emocional y la pedagogía de la memoria. La primera contribuiría a superar la rabia, el odio, el rencor, el resentimiento y los deseos de venganza, mientras la segunda ayudaría a la reflexión, sensibilización, comprensión, apropiación y análisis de hechos que han vulnerado a otros, y sus relaciones con el perdón y la reconciliación. Durante el texto enfatizamos la necesidad de abordar los procesos de perdón y reconciliación (y la memoria) tanto a nivel macro-social como micro-social. A continuación, planteamos algunas recomendaciones

prácticas para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares, las cuales relacionamos con lo aquí expuesto.

4.4.2. Recomendaciones prácticas para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares

Realizadas algunas recomendaciones teóricas generales planteamos también algunas recomendaciones prácticas según la información obtenida en las entrevistas y grupos focales. Mencionamos que preguntamos explícitamente a los participantes por recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares, aunque las respuestas fueron bastante reducidas. Sin embargo, en las conversaciones sobre las ideas, situaciones y experiencias, los informantes manifestaron algunos elementos a considerar en esta sección.

Para empezar, algunos participantes comentaron que la principal influencia para la enseñanza y aprendizaje del perdón y la reconciliación era la familia:

Siempre he creído que los niños, estudiantes, jóvenes, son el reflejo de lo que hay en la casa. Un muchacho que por naturaleza se muestra agresivo en el colegio debe tener su origen de violencia en la casa, no siempre violencias físicas: violencias emocionales, violencias verbales, un montón de violencias que se pueden presentar y generalmente ello traen aquí lo que ven como modelo en la casa. Definitivamente los niños y las familias necesitan que se aprenda a perdonar desde allá, desde el núcleo familiar, me parece muy importante y eso nos traería como consecuencia que en los colegios no habría tanta conflictividad (Coordinador GF.MZO).

Aquí cuando uno se sienta a hablar con los muchachos ellos dicen ‘no es que si a mí me miran yo me voy levantando’ entonces uno va entendiendo que en su casa eso es lo que hacen, si a la mamá la miran en la calle entonces la señora se va levantando y saca lo que fue, entonces la familia si deja una huella tan grande en los muchachos que finalmente se convierte en la huella del país, del mundo (Profesora GF.MZO).

Según los informantes anteriormente citados, la enseñanza y aprendizaje del perdón y la reconciliación es posible mediante el buen ejemplo familiar. Además, la Alumna GF.MZO, el Alumno GF.MZO y el Alumno EA.MZO señalaron que las problemáticas familiares influían tanto en el desempeño académico como en el comportamiento en la escuela, sobre esto último decían que los problemas familiares disponen a los estudiantes a responder agresivamente ante conflictos escolares. Otros informantes expresaron que docentes (y directivos) también deben proveer ejemplos de perdón y reconciliación:

Yo pienso que el tema del perdón no es un asunto de cátedra digamos uno como maestro debe aportar un ejemplo del perdón más que una clase de perdón. En la casa es lo mismo, si papá y mamá viven peleando y agarrados todo el tiempo ‘y es que usted lo hizo y acuérdesse que’ pues no les están enseñando a los hijos a perdonar (Profesora GF.MZO).

Yo creo que tenemos que empezar primero por los que están en las salas de profes, si me entiendes. Yo creo que tenemos que empezar por ahí, empezar por nuestros directivos y docentes y por nuestros docentes a generar estrategias efectivas de perdón, porque aquí hay profes que por ejemplo no se hablan en el colegio,

entonces creo que es importante con estrategias genuinas y no es fácil, yo creo que es complicado (Orientadora EA.DAP).

Lo ideal sería indagar por las formas de interacción entre las familias, entre los docentes y entre los directivos escolares al resolver los conflictos, para intervenir y desarrollar acciones que permitan superar actitudes, conductas y prácticas violentas. Así, construiríamos criterios para orientar a la comunidad educativa a remplazar los elementos que no contribuyan a la convivencia y la paz por aquellos que fortalezcan el diálogo, la reflexión, el perdón y la reconciliación. La familia debe asumir junto con la escuela la responsabilidad de desarrollar procesos de perdón y reconciliación para reconstruir el tejido social y disminuir las violencias. Lo anterior implicaría la existencia de políticas públicas para la integración social y la cooperación entre toda la comunidad educativa para el surgimiento y mantenimiento de educaciones y pedagogías en y para la paz, mientras ello ocurre recomendamos proveer en las IED espacios para socializar voluntariamente experiencias de perdón y reconciliación familiares, escolares y sociopolíticas.

Algunos participantes durante las entrevistas y grupos focales refirieron experiencias de perdón y reconciliación relacionadas con la familia:

Bueno personalmente yo hice un proceso de exorcización, digo yo exorcismo porque yo tuve un papá muy violento, extremadamente violento entonces resulta que después de mucho tiempo después de muchos años de haber vivido digamos con una carga emocional difícil hacia mi papá un día decidí yo quitarme todos esos fantasmas nos sentamos a hablar durante todo un día y lo hice confesar que él no había sido un buen padre para nosotros, y él lo admitió y ese día nos volvimos buenos amigos desde ese día aprendimos que tenemos dificultades, aprendí yo a conocer las virtudes que él había tenido escondidas durante tantos años, aprendí a

conocerlo más como un ser digamos amoroso, cariñoso, cosa que mientras que yo estuve conviviendo con él en la casa de mis papás nunca sucedió y fue una cosa, una experiencia muy interesante, y yo en estos días precisamente hablaba con mis hermanos que no han vivido eso entonces yo les decía quítense esas cargas, hagan el ejercicio, hagan el ejercicio y verán que ustedes van a vivir mucho más tranquilos no por él de pronto pero por mi yo sí vivo mucho más tranquilo conmigo mismo y pues ahora que hemos construido una amistad, que ya nos podemos hablar, que podemos conversar tranquilamente de determinados temas, llegamos a conocernos tanto en los últimos cinco años como nunca lo hicimos en los anteriores 45 años de vida juntos, que ha sido un ejercicio chévere interesante, haber superado esa situación que durante tanto tiempo nos estuvo o me estuvo por lo menos a mi atormentando, y ese, creo podría considerarse un ejercicio de perdón y reconciliación (Profesor EA.MZO).

Yo soy una persona de fe y pues a la iglesia que yo voy, eso fue un día antes de bautizarme, la iglesia es cristiana y pues mi mamá me hizo muchísimo daño y la verdad eso me afectó bastante, y pues ese día que fui a la iglesia, un día antes del bautizo tocaba hacer algo que se llama 'Clínica del Alma' y ahí es donde uno trata de tener un encuentro personal con Dios y pues Dios me habló y me dijo ahí no tienes que tener ese rencor sé cómo Jesús sigue sus pasos amor y perdónala, y ahí me tocó y ahí decidí perdonarla y no llevar una carga con nadie más (Alumno EA.MZO).

Mi abuelo se murió, pero el quedo con una vaina represada ahí, una vaina que me dijo que nunca me iba a perdonar que fue lo del embarazo, entonces yo dije 'si él

se fue ya él no me puede perdonar porque no puedo decirle y él no me va a contestar', pero yo si me auto-perdone por todo lo que hice cuando él estaba vivo (Alumna GF.MZO).

El Profesor EA.MZO habla de perdón interpersonal y reconciliación, el Alumno EA.MZO de perdón unilateral y la Alumna GF.MZO de auto-perdón. Socializar estas experiencias en las escuelas ejemplificaría la pertinencia del diálogo, la reflexión y la voluntad propia para los procesos de perdón y reconciliación, igualmente, descubriríamos nuevos elementos de análisis en los mismos, como el auto-perdón. Sobre el último mencionamos brevemente que auto-perdonarse se requiere cuando: 1) estamos enojados con nosotros mismos por sentirnos incapaces de cumplir algún propósito o de hacer algo bien (Díaz, 2013); 2) como víctimas nos sentimos cobardes por no evitar o detener la agresión que nos victimizó (Lillo, 2014); y 3) como agresores sentimos que nuestra reparación de la agresión, la cual intentamos durante el proceso de elaboración de la culpa, no fue perfecta (Lillo, 2014) –para Lillo (2014) la otorgación o solicitud del perdón pueden acarrear una doble dimensión, en tanto las personas también buscan auto-perdonarse por haber sido víctimas o victimarios. El punto es que la Alumna GF.MZO, Díaz (2013) y Lillo (2014) hacen pensar en la necesidad de trabajar el auto-perdón en las escuelas.

Así mismo, sugerimos socializar experiencias de perdón y reconciliación dadas en el contexto escolar (bien fuera en el marco del proyecto Hermes o fuera de este) y experiencias relacionadas con el conflicto armado interno. Un informante relató:

Una vez vinieron señores del conflicto que les habían pasado cosas: guerrilleros, a las personas que les afectó eso, entonces yo cuando ellos todos hablaron yo dije 'hombre ahí están todos y entre todos se están perdonando, entonces ¿yo por qué

no voy a perdonar?’ Siendo que tal persona me quito mi pareja, la pareja no es tan importante como que le hayan quitado la familia, si ellos lo hicieron entonces ¿yo por qué no hacerlo? Entonces como le digo eso es de cada persona. Entonces cuando yo escuchaba, las personas pasaban contaban sus historias, personas que lloraban contándolas, que decían ‘a pesar de todo lo que me han hecho los perdono’ yo digo ‘wow’ todas las cosas son graves, pero es algo un poco más fuerte’ ‘Si ellos lo hacen ¿yo por qué no hacerlo?’ fue el año pasado antes del plebiscito estaba el profesor, una señora que le habían matado un hijo, que estaban involucrados en todo eso. Yo digo que eso era algo bueno para que hicieran con todos los estudiantes, porque si hubieran estado todos hubieran podido aprender de lo bueno que puede ser de llevar un proceso, de que ellos han tenido problemas más grandes de los que uno puede tener y ¿Por qué no reconciliarse? Si ellos que es tan fuerte ese tema ¿por qué nosotros no? (Alumno EA.DAP).

Socializar experiencias de perdón y reconciliación propiciaría la reflexión estudiantil y del resto de la comunidad educativa sobre el tema. En este sentido, conocer y comprender las experiencias familiares, escolares, sociales y sociopolíticas de perdón y reconciliación posibilitaría las aproximaciones micro y macro a la memoria de los conflictos y a los procesos de perdón y reconciliación, lo cual resaltamos como imprescindible durante las recomendaciones teóricas. También serviría para reevaluar concepciones sobre el perdón como las vistas en la sección de ideas en la subcategoría *perdón como olvido de las ofensas*, en la que se habla de un perdón que puede generar resentimiento y posibilitar la constante victimización y/o que las víctimas justifiquen por su sufrimiento la venganza y los daños contra otras personas, y podrían fortalecerse ideas como las expuestas en la subcategoría *perdón sin olvido como aprendizaje*, que

enfatan el hecho mismo de recordar que hemos perdonado al constituir una enseñanza para superar ofensas venideras y buscarles solución, pues al perdonar aprendemos que los procesos de perdón son posibles, y esto permite desarrollarlos de nuevo.

Cabe decir que el Alumno EA.DAP expresó el enunciado citado luego de preguntarle qué sería imperdonable en el contexto escolar, pregunta que, por un lado, originó respuestas citadas en la sección de situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación; y, por otro, fue planteada al considerar que según Arendt, citada por Wagon (2015), los crímenes cometidos en los totalitarismos, como el nazismo y el estalinismo, eran imperdonables, pues sus “perpetradores renunciaron voluntariamente a toda cualidad humana por lo que ‘no quedó nadie’ que pueda ser susceptible de castigo o de perdón” (Wagon, 2015, p.69). En este caso, el escuchar a las víctimas y victimarios del conflicto armado nacional llevó al Alumno EA.DAP a reflexionar sobre la posibilidad de desarrollar procesos de perdón y reconciliación escolares relacionados con las vivencias afectivas, por lo que de nuevo resaltamos la utilidad de socializar experiencias de perdón y reconciliación que motiven a los estudiantes y a la comunidad educativa en general a repensar y evitar las salidas a la ira, el odio, el resentimiento y la venganza ante conflictos cotidianos.

Después de recomendar crear espacios para socializar experiencias de perdón y reconciliación micro y macro sociales, haremos ahora una recomendación relacionada con la educación emocional. Recordemos que en la sección de ideas en las subcategorías *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas* y *perdón sin olvido como resignificación de las ofensas* vimos que para algunos informantes perdonar significa recordar las ofensas sin dolor ni rencor, esto requiere procesos de manejo emocional. Ya en la sección de situaciones y en las recomendaciones teóricas sugerimos pensar en la educación emocional, pues en la educación

tradicionalmente se ha privilegiado el desarrollo intelectual pero no emotivo (Vivas, 2003). Con ello en mente, citamos en seguida enunciados que vinculan familia, cultura y manejo emocional:

Yo pienso que, si se puede enseñar, empezando desde la casa creo que la única forma es el buen ejemplo, un buen modelo de casa que, basado en el perdón, basado en la reconciliación, va a tener niños que sepan aplicar eso al resto de la comunidad; y en el colegio tratando de darles conciencia a los muchachos sobre, primero, sobre la capacidad de razonar en las situaciones que generan conflicto; y segundo, en la capacidad emocional para manejar esos conflictos. Yo creo que si manejamos esos dos temitas podemos ir hacia adelante en el tema de aprender a perdonar (Coordinador GF.MZO).

Hoy la educación exige que a la par del desarrollo de la inteligencia se tiene que trabajar la parte emocional y el perdón está muy relacionado con la inteligencia emocional y la inteligencia emocional se puede enseñar y se puede aprender desde pequeños, es decir la formación del carácter se da en la primera infancia y si desde ahí se empiezan a dar ese tipo de enseñanzas se empieza a cambiar el chip. Este es un país metido en la violencia, en el rencor, en el no perdón y ha sido muy complicado, por tantos años en conflicto, pero si se coge al niño desde pequeño, claro los primeros formadores son los papás, si los papás están metidos en esa guerra que genera odio y que no exige perdón pues es complicado, pero hay que empezar a cambiar (Coordinador GF.DAP).

Cuando no pueden hay dos razones. Una de ellas es el tema emocional. Hay personas que no son capaces de expresar de forma correcta el perdón, o sea, no les sale la palabra, no les sale la expresión para decir sí lo perdono, o de otro lado hay

personas que no les sale la posibilidad de decir ‘por favor perdóneme’ porque simplemente la emocionalidad, la capacidad de manejo de la emoción no los deja. Hay otros que parece ser que es por cultura, porque le enseñaron que ‘un hombre no se arrodilla ante nadie’, por ejemplo, ‘los hombres no piden perdón’ ‘las mujeres no les piden perdón a otras mujeres’. Temas culturales, temas que les enseñaron en la calle, en la cuadra, en el barrio, donde sea, que no les han permitido desarrollar ese ejercicio de perdonar, porque es parte de una moda cultural (Coordinador GF.MZO).

Los dos primeros enunciados respondían a la pregunta por si era posible enseñar a perdonar, mientras el último respondía a la pregunta sobre porqué algunos estudiantes no podían perdonar según el Coordinador GF.MZO. Los tres enunciados llevan a contemplar el manejo emocional como un tema primordial para desarrollar procesos de perdón y reconciliación en las escuelas. Nuestra recomendación, para tratar dicho tema, sería formular diversos proyectos artísticos acordes con las edades de los estudiantes, y que involucren al resto de la comunidad educativa, que permitan comunicar y transformar emociones negativas, cooperar y generar empatía con los demás, y expresar mensajes de perdón y reconciliación. Así mismo, podría recurrirse a documentales, exposiciones fotográficas, obras literarias y de teatro que sensibilicen a la comunidad educativa sobre el perdón y la reconciliación. Durante el postconflicto con las FARC la producción artística relativa al perdón y la reconciliación incrementará, por lo que en las escuelas deberá estarse atento a las nuevas producciones sobre el tema para aprovechar su potencial educativo.

Otros escenarios en los que la escuela tiene que abordar el perdón y la reconciliación son en los medios masivos de comunicación y las redes sociales. Lo expresado por dos informantes

hace pensar que los medios masivos de comunicación muchas veces no contribuyen a fomentar el perdón y la reconciliación entre los estudiantes, así como que las redes sociales son empleadas por los educandos para ofenderse entre sí y avivar los conflictos escolares:

A veces es tan fuerte lo que enseña la televisión y lo que enseñan los medios es tan fuerte y tan significativo para ellos que nosotros tenemos que llegar al aula y transformar eso y decirles que sí se puede reconciliar o sea, que a pesar de eso se puede generar estrategias de perdón y que no es el perdón, porque ya yo les decía sobre todo a los chicos grandes ‘a mí no me interesa que ustedes delante mío se den la mano y diga bueno y afuera no es lo real y afuera se miran mal y con una mirada estalla un conflicto gigante, sino que en realidad haya estrategia de vivamos en paz de estemos tranquilos’ (Orientadora EA.DAP).

[Las redes sociales se utilizan] para pordebajear a la otra persona o sea para mostrarle a todo el mundo que esa persona no vale nada y o sea tratar de que esa persona se sienta totalmente humillada y pues cuando ella venga aquí al colegio eso no se va a quedar así sino que bueno usted que está haciendo porque me está insultando por redes sociales y todo eso entonces va a crecer más el problema eso va hacer como echarle leña al fuego y se va a incendiar (risa) yo creo (Alumno EA.MZO).

Ante tales problemáticas, enseñar a la comunidad educativa a aprovechar los medios masivos de comunicación y las redes sociales se convierte en uno de los principales desafíos para las escuelas y la educación. En cuanto a las redes sociales proponemos realizar con ellas ejercicios en los que los estudiantes busquen y compartan experiencias de perdón y reconciliación (los mismos miembros de la comunidad educativa pueden socializar sus

experiencias mediante estas redes), y emplearlas para informar a los demás sobre producciones artísticas y eventos relativos al perdón y la reconciliación. En otras palabras, las redes sociales servirían para llevar al terreno digital las dos recomendaciones anteriores. Respecto a los programas de televisión, la idea sería debatir en torno a los mismos, para que los estudiantes analicen los contenidos y mensajes que reciben, esto formaría su espíritu crítico para que problematicen las situaciones de vulneración a los otros vistas en estos programas, pero a la vez para que identifiquen experiencias de perdón y reconciliación.

Implementar espacios para socializar experiencias de perdón y reconciliación, realizar actividades artísticas relativas a ambos procesos y trabajar en torno a las redes sociales y los medios masivos de comunicación parece bastante difícil ante la gran carga curricular afrontada actualmente en las IED. Crear y desarrollar la Cátedra de la Paz, aún no implementada en varias IED, proveería tales espacios (aunque igualmente aumenta la carga curricular), mientras asistir a eventos relativos al perdón y la reconciliación se justificaría como salidas pedagógicas asociadas a dicha cátedra. En la cátedra podría abordarse también teóricamente la memoria, la educación emocional, el perdón y la reconciliación, aunque el propósito no sería imponerles a los estudiantes una perspectiva teórica en cuanto a esos temas, sino construir conocimiento sobre los mismos a partir de las ideas de todos.

Igualmente, es relevante que, en la cátedra, al abordarse el perdón y la reconciliación, los estudiantes puedan repensar ciertas ideas sobre estos procesos. Por ejemplo, como vimos en la sección de ideas en la subcategoría *reconciliación como diálogo, acuerdos y mediación en conflictos*, para la Alumna GF.MZO, la reconciliación es el momento mismo del diálogo durante el cual podría surgir el perdón, empero, más allá de ese momento parece imposible construir o reconstruir una relación, pues para la informante lo mejor es distanciarse para no tener más

problemas. En este caso, mediante las diferentes actividades y discusiones dadas en la cátedra, la alumna aprendería que los procesos de reconciliación permiten reestablecer las relaciones cooperativas y colaborativas entre los distanciados por un conflicto y en esa medida sirven para recomponer el tejido social. Recordemos que en la justificación de la investigación dijimos que el perdón y la reconciliación pueden vincularse con temáticas como la resolución de conflictos, prevención del acoso escolar, memoria histórica e historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, las cuales deben tratarse en la Cátedra de la Paz según el Decreto 1038 de 2015.

En seguida tratamos dos problemáticas que precisan de un abordaje más integral, es decir que no pueden limitarse a una clase, relacionadas con el proyecto Hermes, la permanente capacitación docente y el acercamiento entre la comunidad educativa.

El proyecto Hermes ha tenido gran aceptación en las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella, por esta razón, al preguntar a los participantes por recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en las escuelas, varios sugirieron fortalecer este proyecto. A continuación, citamos dos enunciados relevantes relacionados con dicha sugerencia:

Hay que fortalecer el grupo Hermes, yo le veo muchísimo valor a ese proceso que hemos llevado que es un proceso vivencial que son los estudiantes los que lo llevan a cabo eso sería muy bueno implementarlo para los docentes y para los padres de familia eso nos faltaría y lo otro es que se hicieran procesos como más vivenciales con los estudiantes de pronto en las convivencias que se hacen se plantean esos procesos de reconciliación y perdón pero en esos espacios y creo que debemos estar involucrados todos los docentes, todos porque todos tenemos emociones y todos somos partícipes de este espacio (Profesora GF.DAP).

Yo pienso que a ese programa de Hermes hay que darle mucha fuerza. Cuando yo llegue Hermes parecía una cosa chiquita que no andaba, a los muchachos no les gustaba ‘que por las reuniones que por no sé qué’ pero con el tiempo se fue demostrando que los muchachos entendían el ser de ese proyecto. Yo pienso que aquí se han trabajado varias cosas, Gustavo ha trabajado desde la parte del ambiente laboral porque el ambiente de los maestros es en general bastante conflictivo, pero entonces ellos han tratado de generar más espacios de diálogo ‘de sentémonos en un espacio más bonito, más agradable y digamos cosas que nos fortalezcan’. En esa medidaabría que fortalecer ambas cosas, en vez de llenarnos de tantos proyectos. Hoy en día me parece muy importante que los estudiantes reconozcan que Hermes los ha fortalecido, yo no estoy muy vinculada a Hermes, pero si veo que los muchachos lo ven como una salida, coma una forma de solucionar los problemas. Y desde la coordinación si se ha generado ese espacio en el que hemos mejorado mucho el ambiente laboral. Yo pienso más bien que habría que fortalecer esas dos propuestas (Profesora GF.MZO).

Hermes ha transformado positivamente la cultura escolar al fomentar el adecuado manejo de los conflictos y la reconstrucción de una convivencia escolar pacífica, pero, como dijimos en la sección de experiencias, sus resultados han sido limitados. Por una parte, no basta capacitar sólo algunas personas para colaborar en la resolución de conflictos, las capacitaciones deben llegar a toda la comunidad educativa. Los docentes, como agentes centrales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben ser permanentemente formados sobre los temas que influyen en el mantenimiento y construcción de una pacífica convivencia escolar y que, a la par, son esenciales para el posconflicto, como el perdón y la reconciliación, la educación emocional y la

construcción de memoria, entre otros, temas siempre interrelacionados. Formar a los docentes les permitiría adquirir aprendizajes que los ayuden a convertirse en ejemplos para los educandos (ejemplos sobre la adecuada resolución de conflictos, el control emocional y el perdón y la reconciliación), pues como dijimos al principio de este apartado el ejemplo familiar y docente influye en los estudiantes. También deben formarse profesores y alumnos para fortalecer el *arreglo directo* de los conflictos y no limitarse a las mediaciones realizadas en Hermes o la coordinación de convivencia.

Finalmente, algunos informantes plantearon que incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación requeriría brindar en los escenarios escolares atención particular a los estudiantes, esto porque es necesario, en palabras del Profesor EA.MZO:

El reconocimiento del individuo como un ser de contexto, como un ser cultural que ha vivido en medio de una serie de elementos que lo han construido. ¿Yo no soy así porque yo quise ser así? Yo soy así en gran medida porque me hicieron así, porque lo que hay alrededor mío me dijo usted tiene que ser así, así y asa. Entonces eso hay que entenderlo, reconocerlo para poder empezar a transformarlo (Profesor EA.MZO).

La necesidad de dicha atención particular se fundamenta en que los educandos son diferentes y provienen de contextos diferentes, por lo que para orientarlos es preciso conocerlos con más detalle. Dos estudiantes comentaron:

[Es necesario] establecer relaciones más personales con los estudiantes o sea hacer o no sé qué el colegio promueva por así decirlo eventos donde los profesores, maestros, directivas, todos ellos se relacionen con los estudiantes y empiecen a estudiarlos más a fondo por que aquí es como a veces por encimita, conocen medio

la vida y a duras penas su nombre, entonces para que se relacionen más y lleguen más directo al punto creería que eso serviría (Alumno EA.MZO).

Hay personas que son diferentes, una campaña no puede tocar a la misma cantidad de personas porque todas son diferentes entonces, algo que funcione sería interactuar aprendizajes y actividades con personas individuales porque cada uno tiene problemas diferentes y formas diferentes de ver el mundo entonces, no podemos llenar un salón de 36 personas y decirle lo mismo esas 36 personas porque algunas lo van a entender otras no lo van a entender y otras lo van a tomar de manera diferente sino de una forma sería hacerlo con cada persona (Alumna GF.DAP).

Lamentablemente abordar con cada alumno los procesos de perdón y reconciliación es complicado por cuestiones de tiempo y por la misma cantidad de estudiantes. Empero, en las IED puede continuarse con actividades de integración escolar que fortalezcan los lazos entre la comunidad educativa, para que sus miembros se ayuden entre sí a resolver conflictos y a desarrollar procesos de perdón y reconciliación.

Para concluir, en este apartado planteamos algunas recomendaciones prácticas generales para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares. En primer lugar, propusimos socializar voluntariamente en las escuelas experiencias de perdón y reconciliación familiares, escolares o del conflicto armado interno (o también experiencias internacionales) para proveer ejemplos micro y macro-sociales de perdón y reconciliación a la comunidad educativa. Luego sugerimos realizar actividades y asistir a eventos relacionados con el arte que traten sobre el perdón y la reconciliación, y que permitan comunicar y transformar

emociones negativas, cooperar y generar empatía con los demás, y expresar mensajes de perdón y reconciliación especialmente entre los estudiantes.

Sobre los medios masivos de comunicación y las redes sociales recomendamos usarlos también para debatir los contenidos allí observados o para socializar experiencias e informar sobre eventos u obras artísticas relacionadas con el perdón y la reconciliación, de manera que los estudiantes decidan no replicar los comportamientos violentos vistos, por ejemplo, en programas de televisión y por no ofenderse mediante las redes sociales. Posteriormente, sugerimos que el socializar experiencias de perdón y reconciliación, realizar actividades artísticas relativas a ambos procesos y trabajar en torno a las redes sociales y los medios masivos de comunicación podría hacerse en la Cátedra de la Paz. Por último, hablamos de la necesidad de trascender el proyecto Hermes y capacitar en general a la comunidad educativa, y especialmente a los docentes, en la resolución de conflictos y diferentes temas que contribuyan a mantener y construir una convivencia escolar pacífica. Cumplidos así nuestros objetivos de investigación, brindaremos ahora unas conclusiones generales sobre la misma.

5. CONCLUSIONES

En este quinto y último capítulo presentamos las conclusiones de nuestra investigación según los objetivos específicos de la misma. Antes expresamos que investigar sobre el perdón y la reconciliación en las IED Débora Arango Pérez y Manuel Zapata Olivella resultó grato, primero, porque contribuimos a construir conocimiento académico sobre el perdón y la reconciliación fuera del marco sociopolítico de los conflictos y las violencias; y, segundo, por haber propiciado momentos de reflexión (mediante las entrevistas semiestructuradas) o de discusión (mediante los grupos focales) sobre ambos procesos en los contextos escolares. Respecto a esto último, afirmamos que en la educación y la pedagogía el perdón y la

reconciliación deben establecerse como temas de investigación, reflexión, formación e intervención para aportar al tratamiento, prevención y superación de los conflictos y las violencias. El perdón y la reconciliación son esenciales como puente entre los conflictos y los postconflictos, por ello, deben enseñarse y aprenderse tanto en la sociedad en general como en los entornos educativos específicamente.

Recordemos que los objetivos específicos de nuestra investigación fueron: 1) interpretar las ideas de algunos miembros de las comunidades educativas sobre el perdón y la reconciliación; 2) analizar las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación; 3) analizar las experiencias de perdón y reconciliación de algunos miembros de las comunidades educativas relacionadas con el contexto escolar; y 4) plantear recomendaciones para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares.

Interpretar las ideas sobre el perdón expresadas por los participantes permitió establecer tres categorías: *perdón con olvido*, *perdón sin olvido* y *perdón condicional*. Las ideas de *perdón con olvido* las dividimos entre *perdón como olvido de las ofensas* y *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*. El *perdón como olvido de las ofensas* genera resentimiento, posibilita la constante victimización y/o a que las víctimas justifiquen por su sufrimiento la venganza y los daños contra otras personas. El *perdón como olvido de las emociones que suscitan las ofensas*, por el contrario, libera a los ofendidos del odio y del rencor, por lo que protege a los ofensores frente a las venganzas, también puede pensarse como un compromiso del ofendido para no hostigar al ofensor si continúan su relación después de la ofensa.

Las ideas de *perdón sin olvido* las dividimos entre *perdón sin olvido como resignificación de las ofensas* y *perdón sin olvido como aprendizaje*. El *perdón sin olvido como resignificación*

de las ofensas implica recordar las ofensas sin que produzcan dolor ni rencor. El *perdón sin olvido como aprendizaje* enfatiza el hecho mismo de recordar que hemos perdonado, lo que constituye una enseñanza para superar ofensas venideras y buscarles solución. Al perdonar aprendemos que los procesos de perdón son posibles, y esto permite desarrollarlos de nuevo. El *perdón sin olvido como resignificación de las ofensas* y el *perdón sin olvido como aprendizaje* no son mutuamente excluyentes, designan dos etapas complementarias dentro de los ciclos del perdón. Por un lado, para perdonar debemos resignificar la ofensa y depurarla de las emociones negativas que produce; y, por otro, una vez hemos perdonado debemos recordar ante futuras ofensas que hemos logrado perdonar, así posibilitamos la ocurrencia de nuevos procesos de perdón.

Las ideas del *perdón condicional* remitieron a la dimensión *interpersonal* del perdón. En el *perdón con olvido* y el *perdón sin olvido* se veía el perdón desde una perspectiva *unilateral*, como ejercicio individual realizado por el ofendido para superar las emociones negativas producidas por una ofensa o como ejercicio que dejaba aprendizajes a quien perdona. Por el contrario, las ideas del *perdón condicional* señalaban la dimensión *interpersonal* del perdón, el perdón surgiría (se otorgaría y obtendría) mediante el *diálogo* entre ofendido y ofensor. Hablamos de *perdón condicional* porque para otorgarse (y solicitarse) es una condición que ofendido y ofensor se encuentren “cara a cara” y haya reconocimiento, comprensión y reparación por los daños causados. En el *perdón con olvido* y el *perdón sin olvido*, al ser unilaterales, no se imponen condiciones, el ofendido perdona al ofensor sin este reconocer, comprender y/o reparar los daños causados, incluso puede estar ausente y no comprometerse a no repetir las ofensas.

Por otro lado, interpretar las ideas sobre la reconciliación expresadas por los participantes permitió establecer dos categorías: *reconciliación como reinicio de interacciones* y

reconciliación como diálogo, acuerdos y mediación en conflictos. Sobre la *reconciliación como reinicio de interacciones* mencionamos que existen formas de interactuar más complejas que otras. El volverse a hablar y saludarse son interacciones sencillas que pueden realizarse por cordialidad, pero también son los primeros pasos en los procesos de reconstrucción de relaciones. Interacciones más complejas se producen cuando los reconciliados buscan establecer una mejor relación que la precedente a la ofensa o cuando reconocen metas comunes y trabajan en conseguirlas. En cuanto a la relación entre perdón y reconciliación, desde la perspectiva de todos los informantes citados en esta categoría, la reconciliación (reiniciar interacciones) es un proceso posterior al perdón, aunque algunos participantes declararon que podía haber perdón sin reconciliación.

Las ideas de la *reconciliación como diálogo, acuerdos y mediación en conflictos* fueron de difícil interpretación a la luz teórica, en síntesis, porque los participantes no definieron la reconciliación en sus términos “más comunes”, como el reinicio de interacciones o el restablecimiento de una relación entre personas distanciadas por situaciones ofensivas (Cortés y Torres, 2013; Cortés *et al.*, 2016). Dichas ideas, no obstante, concordaron en ver la reconciliación como el momento de diálogo entre los involucrados en un conflicto, diálogo en el cual se establecen o no ciertos acuerdos o se cuenta o no con la mediación de un tercero, aspectos dependientes de la postura del informante discutidos detalladamente en la parte del documento concerniente a esta categoría (ver páginas 116 a 124).

En nuestro segundo objetivo específico, sobre las situaciones de convivencia escolar que requieren procesos de perdón y reconciliación, el análisis permitió establecer cuatro categorías: *situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en las vivencias afectivas*; *situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación frente a las ofensas contra la*

familia; situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en las relaciones de la comunidad educativa; y, situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en los procesos académicos.

Las *situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en las vivencias afectivas* refieren a situaciones que afectan las relaciones interpersonales, las emociones y la comunicación a nivel estudiantil como consecuencia de conflictos y ofensas que involucran las relaciones de amistad o de noviazgo; las *situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación frente a las ofensas contra la familia*, como su nombre lo indica, son situaciones en las que un estudiante difama o insulta a un familiar de otro estudiante, lo que produce grandes heridas emocionales; las *situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en las relaciones de la comunidad educativa* se distinguen de las previamente mencionadas por originarse por agresiones físicas o por daños a las pertenencias de un educando; y las *situaciones que requieren procesos de perdón y reconciliación en los procesos académicos* se dan por desacuerdos entre estudiantes y docentes o entre docentes y docentes por la manera de desarrollar las clases o concebir la educación y la pedagogía, desacuerdos que igualmente debilitan el tejido social escolar.

Aclaremos que estas son sólo algunas de las situaciones en las que se producen hechos o acciones en el marco de la convivencia escolar que afectan el bienestar personal y/o las interacciones con los demás, y que generan desacuerdos y/o sentimientos de rabia, dolor, odio, rencor y actitudes de venganza, por lo que quebrantan el tejido social escolar. Tales situaciones requieren procesos de perdón y reconciliación como parte del adecuado manejo de los conflictos y el restablecimiento de la armonía social y la paz en las escuelas.

Analizar las experiencias de perdón y reconciliación de algunos miembros de las comunidades educativas relacionadas con el contexto escolar, estipulado como el tercer objetivo específico de nuestra investigación, permitió establecer tres categorías: *experiencias de reconciliación implícita*; *experiencias en el diálogo y tratamiento de conflictos*; y, *experiencias en orientaciones y procesos pedagógicos*. Las *experiencias de reconciliación implícita* eran experiencias en las que los involucrados en los agravios simplemente se relacionaron de nuevo sin pedirse o concederse explícitamente el perdón, y sin estipular acuerdos; las *experiencias en el diálogo y tratamiento de conflictos* fueron experiencias de perdón y reconciliación referidas por algunos entrevistados efectuadas gracias al proyecto Hermes; y las *experiencias en orientaciones y procesos pedagógicos* eran experiencias presentadas espontáneamente que permitieron la realización de procesos de perdón entre estudiantes gracias al apoyo docente.

Luego de interpretar las ideas de los participantes y analizar las situaciones y experiencias relacionadas con el perdón y la reconciliación, planteamos algunas recomendaciones generales teóricas y prácticas para incentivar y fortalecer los procesos de perdón y reconciliación en los escenarios escolares.

Las recomendaciones teóricas refirieron a, en primer lugar, incluir la enseñanza y aprendizaje del perdón y la reconciliación en el amplio marco de la educación y la pedagogía para la paz, porque son dos procesos que no pueden relegarse a un solo proyecto distrital (como Hermes, por ejemplo). En este escenario, debe realizarse una pedagogía del perdón, que más que buscar el perdón directo genere las condiciones para que los miembros de la comunidad educativa puedan perdonar sin imponérselos como obligación (Arias, 2016); y una pedagogía de la reconciliación, que posibilite el reencontrarse con los otros y reconocerlos como iguales y diferentes (Arias, 2016). Como sustento teórico para tratar el perdón propusimos considerar los

planteamientos de Garrido (2008); mientras para la reconciliación sugerimos revisar a Worthington y Drinkard (2000), citados por Prieto (2015), y Bueno (2006).

También recomendamos vincular la enseñanza y aprendizaje del perdón y la reconciliación con la educación emocional y la pedagogía de la memoria. La primera contribuiría a superar la rabia, el odio, el rencor, el resentimiento y los deseos de venganza, mientras la segunda ayudaría a la reflexión, sensibilización, comprensión, apropiación y análisis de hechos que han vulnerado a otros, y sus relaciones con el perdón y la reconciliación. Recordamos que es necesario abordar los procesos de perdón y reconciliación (y la memoria) tanto a nivel macro-social como micro-social.

Las recomendaciones prácticas, por su cuenta, remitían a socializar voluntariamente en las escuelas experiencias de perdón y reconciliación familiares, escolares o del conflicto armado interno (o también experiencias internacionales) para proveer ejemplos micro y macro-sociales de perdón y reconciliación a la comunidad educativa. Igualmente, sugerimos realizar actividades y asistir a eventos relacionados con el arte que traten sobre el perdón y la reconciliación, y que permitan comunicar y transformar emociones negativas, cooperar y generar empatía con los demás, y expresar mensajes de perdón y reconciliación especialmente entre los estudiantes.

Sobre los medios masivos de comunicación y las redes sociales, recomendamos usarlos también para debatir los contenidos allí observados o para socializar experiencias e informar sobre eventos u obras artísticas relacionadas con el perdón y la reconciliación, de manera que los estudiantes decidan no replicar los comportamientos violentos vistos, por ejemplo, en programas de televisión y por no ofenderse mediante las redes sociales. Sugerimos que el socializar experiencias de perdón y reconciliación, realizar actividades artísticas relativas a ambos procesos y trabajar en torno a las redes sociales y los medios masivos de comunicación, podría hacerse en

la Cátedra de la Paz. Por último, hablamos de la necesidad de trascender el proyecto Hermes y capacitar en general a la comunidad educativa, y especialmente a los docentes, en la resolución de conflictos y diferentes temas que contribuyan a mantener y construir una convivencia escolar pacífica.

En cuanto a las limitaciones de nuestra investigación diremos que estas pueden encontrarse precisamente en el área de recomendaciones por dos motivos. En primer lugar, al hablar de lo imprescindible de tratar el perdón y la reconciliación en el marco de una educación y una pedagogía para la paz (que incluyen la pedagogía del perdón y la reconciliación), y de la mano con una educación emocional y una pedagogía de la memoria (y del conflicto), debemos considerar que para ello serán necesarias políticas educativas públicas que no sólo exijan enseñar sobre estos temas, sino que también faciliten hacerlo, es decir, por ejemplo, que originen espacios para formar a los maestros al respecto y para difundir los materiales de ayuda que produzcan el Ministerio de Educación Nacional u otras fuentes. Si quienes dirigen los asuntos educativos y pedagógicos en el país no se interesan por el perdón y la reconciliación y no los vuelven procesos de interés nacional será difícil que el tratamiento de los mismos sobrepase las iniciativas aisladas surgidas en distintas instituciones educativas.

En segundo lugar, habría que crear propuestas más concretas para orientar, organizar e implementar los espacios de difusión de experiencias de perdón y reconciliación micro y macro sociales; las actividades artísticas que fomenten el perdón y la reconciliación; y el trabajo con los medios masivos de comunicación y las redes sociales. En ese sentido, en futuras investigaciones podrán desarrollarse tales recomendaciones más profundamente, concebir planes de abordaje del perdón y la reconciliación en los escenarios escolares más elaborados y medir sus impactos tanto en las escuelas como fuera de ellas. De esta manera obtendríamos directrices más específicas

para tratar el perdón y la reconciliación desde la educación a nivel nacional (que obviamente habrán de matizarse según las particularidades socioculturales de los planteles educativos).

Finalmente, citamos algunos enunciados de nuestros informantes que invitan a considerar que los caminos para el perdón (y la reconciliación) se abren con las nuevas generaciones:

Los jóvenes son los que están más dados al perdón hoy en día porque fue a los que les toco el momento en el que se habló del perdón, ellos nacieron en el momento en que se empezó a utilizar la palabra perdón. Las personas que nacieron en las polarizaciones entre liberales y conservadores, entre los que decían que los homosexuales eran enfermos y esto, para ellos es mucho más complicado porque para ellos nacieron en medio de esos odios y ya cuando uno está grande pues es más complicado cambiar ese punto de vista. Los jóvenes están más dados en este momento a comprenderse a decir 'bueno vamos a sentarnos a hablar' que era algo que no hacían los adultos hace tiempos, simplemente 'si mi papa dijo que no es no y ya, para mí es palabra de Dios' aquí ya la palabra de los jóvenes es tenida en cuenta (Profesora GF.MZO).

Son los jóvenes los que tienen la pauta del perdón (...) nuestros jóvenes tienen un nivel de tolerancia muchísimo más amplia que el que nosotros culturalmente hemos recibido y eso nos ha ayudado a mejorar esos índices de la posibilidad de perdonar (Coordinador GF.MZO).

Es más fácil [perdonar] para los jóvenes, nosotros los adultos nos endurecemos con el paso del tiempo y nos queda más difícil retroceder, nos queda más difícil reconocer, o nos queda más difícil otorgarle al otro lo que yo voy a ceder, yo creo que a los jóvenes les queda más fácil por su condición de jóvenes de ser más

flexibles, de mirar el mundo con otros ojos, de todas maneras aunque uno quiera ser un poco ha abierto y amplio de todas maneras nosotros crecimos, bueno yo, que soy un poco más viejo que ustedes, crecimos en un mundo cuadriculado en donde todas las cosas tienen un orden y esas no se pueden salir de ese orden y eso a uno lo carga yo he procurado cambiarlo y eso es difícil para uno es difícil transformarse por dentro (Profesor EA.MZO).

Los adultos se centran mucho a veces en el rencor y entonces no sé, creo que los adultos son los que menos perdonan diría yo, aunque deberían ser los que más, por su edad ya deben comprender que esas cosas se dan no con el objetivo de ofender, sino que se dan y ya. Creo que deberían perdonar más los adultos, pero se ve más el perdón en los jóvenes (Alumno EA.MZO).

Colombia empezó un proceso de postconflicto después de que el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC celebraran en el 2016 los acuerdos de paz que comenzaron a negociar en el 2012, acuerdos que terminaron con un conflicto sociopolítico de más de 50 años que dejó innumerables víctimas. En este escenario, el perdón y la reconciliación deben tratarse en todos los ámbitos sociales, especialmente en las instituciones educativas, pues en ellas habrán de enseñarse y aprenderse los conocimientos y comportamientos necesarios para construir una convivencia pacífica. Que los caminos del perdón y la reconciliación se abran con y para las nuevas generaciones no puede ser una mera impresión, debe ser una realidad, pero ello dependerá de que tanto en las instituciones educativas como en las familias estemos dispuestos a brindar una educación para alcanzar y mantener la paz.

6. REFERENCIAS

- Acuña, D., Contreras, M. y Sacipa, F. S. (2013). *Significados construidos por líderes comunitarios sobre la paz* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D. C., Colombia.
- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347-370.
- Arias, R. L. (2016). Elementos para pensar una educación integral para la paz integral u duradera en el contexto actual de Colombia. En P. Ortega. (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 243-262). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bamberg, M. (2006). Stories: big or small – Why do we care? *Narrative Inquiry*, 16(1), 139-147.
- Bastidas, L. y Gómez, M. A. (2005). *La memoria, el perdón y la reparación en los acuerdos de paz y en la prolongación del conflicto armado en Colombia* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D. C., Colombia.
- Bello, P. F., García, M. V. y Salazar, M. Y. (2005). *Desarrollo y observación de las estrategias pedagógicas para la conciliación, la reconciliación y el perdón: El caso de las Escuelas del Perdón y la Reconciliación (ESPERE), en la Comunidad del Hogar Infantil de Ramajal* (tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá D. C., Colombia.
- Betancourt, D. C. y Castro, M. F. (2013). *Nociones de perdón en los discursos presidenciales* (tesis de pregrado). Universidad del Rosario, Bogotá D. C., Colombia.
- Blanco, M. (2010). La autoetnografía como escritura terapéutica: Adiós al cigarro. En C. Martínez. (Comp.), *Por lo caminos de la investigación cualitativa. Exploraciones*

- narrativas y reflexiones en el ámbito de la salud* (pp. 18-40). México: División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM-Xochimilco.
- Bogdan, R. y Bilken, S. K. (1983). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, Estados Unidos: Allyn and Bacon.
- Bowman, W. (2006). Why narrative? Why now? *Research Studies in Music Education*, (27), 5-20.
- Bravo, A. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1, 173-212
- Bueno, G. I., Díaz, A., Corredor, C. E. y Rojas, M. R. (s.f.). Acercamiento al conflicto escolar desde los programas Ariadna y Hermes. *Magis Estudiantil*, 1(1), 1-12.
- Bueno, M. A. (2006). La reconciliación como un proceso socio-político. Aproximaciones teóricas. *Reflexión Política*, (15), 64-78.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 154-169.
- Cámara de Comercio de Bogotá-Centro de Arbitraje y Conciliación (2009). Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/HERMES_ESPANOL_FINAL-1\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/HERMES_ESPANOL_FINAL-1(2).pdf)
- Cárcamo, G., Jaimes, C., Molano, P. y Sepúlveda, M. C. (2014). *Enmarcamiento mediático (textual) sobre el perdón y la reconciliación en Colombia desde los principales diarios a nivel local y nacional* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D. C., Colombia.
- Chaparro, A. (2005). Capítulo 8. La función crítica del ‘perdón sin soberanía’ en procesos de

- justicia transicional. En A. Rettberg. (Comp. y Ed.), *Entre el perdón y el paredón. Preguntas y dilemas de la Justicia Transicional* (pp. 233-257). Bogotá D. C., Colombia: Universidad de los Andes.
- Clandinin, J., Pushor, D. y Murray, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Cortés, Á., Torres, A., López, W., Pérez, C. y Pineda, C. (2016). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. *Psychosocial Intervention*, (25), 19-25.
- Cortés, Á. y Torres, A. (2013). *Concepciones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto colombiano* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D. C., Colombia.
- De Souza Moitas, Y. (2014). *El carácter transformador y los límites del perdón. Una reflexión acerca del proceso de reconciliación en Sudáfrica* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Decreto 1038 del 25 de mayo del 2015. Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994. Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 1965 del 11 de septiembre del 2013. Ministerio de Educación Nacional.
- Denzin, N. (2003). Foreword: narrative's moment. En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire y A. Treacher. (Eds.), *Lines of Narrative* (pp. xi-xiii). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Derrida, J. (2003). *El siglo y el perdón seguido de fe y saber*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz, O. L. (2013). *El efecto liberador del perdón* (tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Domínguez, E. y Herrera, J. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
- Duque, M. C. (2014). Reconciliación y perdón en el postconflicto. Recuperado de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/pazatiempo/eje3/mod6/unidad1/Contenido_Modulo_6.pdf
- Echavarría, C. V. (2010). Pedagogía para la paz en tiempos contemporáneos. En J. E. Martínez y F. O. Neira (Comp.), *Miradas sobre la reconciliación: reflexiones y experiencias* (pp. 97-120). Bogotá D. C., Colombia: Universidad de la Salle.
- Echeburúa, E. (2013). El valor psicológico del perdón en las víctimas y en los ofensores. *Eguzkilo*, (27), 65-72.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Escobedo, F. J. (2010). *Perdón y reconciliación medio para reducir la violencia, exclusión y promover el desarrollo humano* (tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, Ciudad de México D. F., México.
- Etxeberria, X. (2001). Impunidad y perdón en la política. *Reflexión Política*, 3(5), 1-6.
- FORO Calidad y Libertad de la Enseñanza. (s.f.). Educar para la Convivencia. Recuperado de <http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/Foro3Educarconvivencia.pdf>

- Franco, S. (2003). Momento y contexto de la violencia en Colombia. *Revista Cubana Salud Pública*, 20(1), 18-36.
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Freeman, M. (2006). Life “on holiday”? In defense of big stories. *Narrative Inquiry*, 16(1), 131-138.
- Fundación para la Reconciliación. (2010). Recuperado de [http://fundacionparalareconciliacion.org/index.shtml?s=a&cmd\[12\]=c-1-'40'](http://fundacionparalareconciliacion.org/index.shtml?s=a&cmd[12]=c-1-'40')
- Galtung, J. (1967). *Theories of Peace. A synthetic approach to peace thinking*. Oslo, Noruega: International Peace Research Institute
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz. Centro de Documentación Estudios para la Paz.
- Gamboa, R. (2000). *Introducción a los métodos alternos de solución de controversias* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D. C., Colombia.
- Garrido, E. (2008). El perdón en procesos de reconciliación: el mecanismo micropolítico del aprendizaje para la convivencia. *Papel Político*, 13(1), 123-167.
- Georgakopoulou, A. (2006). The other side of the story: towards a narrative analysis of narratives-in-interaction. *Discourse Studies*, 8(2), 235-257.
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*. Londres, Inglaterra: Sage.
- Giraldo, C. (2004). *El perdón como acontecimiento metapolítico y condición de procesos de reconciliación. Una propuesta para la solución del conflicto armado colombiano* (tesis de pregrado) Universidad de los Andes, Bogotá D. C., Colombia.
- Gómez, M. M. (2008). Sobre el concepto de perdón en el pensamiento de Hannah Arendt. *Praxis*

Filosófica, (26), 131-149.

González, M. y Fuentes, J. L. (2012). Los límites de las modas educativas y la condición humana. Un hueco para la educación de las grandes experiencias: el perdón. *Revista Española de Pedagogía*, (253), 479-493.

Hamui, A. y Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.

Henao, L. C. (2016). *Análisis sociológico del perdón: discursos hegemónicos y contra-hegemónicos* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D. C., Colombia.

Jaimes, D. N. (2016). *Narraciones de estudiantes pertenecientes a universidades pública y privada, sobre la paz y la reconciliación* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D. C., Colombia.

Lefranc, S. (2005). Las políticas del perdón y la reconciliación. Los gobiernos democráticos y el ajuste de cuentas con el legado del autoritarismo. *Desarrollo Económico*, 45(1), 163-186.

Ley 1620 del 15 de marzo del 2013. Congreso de Colombia.

Ley 1732 del 1 de septiembre del 2014. Congreso de Colombia.

Ley de Justicia y Paz (Ley 975 del 25 de julio del 2005). Congreso de Colombia.

Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 del 10 de junio del 2011). Congreso de Colombia.

Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994). Ministerio de Educación Nacional.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. y Zilber, T. (1998). *Narrative Research*. Londres, Inglaterra: Sage.

Lillo, J. (2014). Sobre el perdón y la reconciliación: una perspectiva psicoanalítica. *Temas de*

- Psicoanálisis*, (7), 1-35.
- López, E. A. (2013). Perdonar Sí, Olvidar No. Una aproximación a la reconciliación en Colombia desde los sentimientos morales. *Universitas Philosophica* 61, Año 30, 85-96.
- López, V. (2014). Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015. Convivencia Escolar. Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- López, V. M. (2006). *Percepción que tienen los jóvenes, de los grados noveno a décimo, del Colegio Psicopedagógico del Sur en Bogotá, sobre el Sacramento de la Penitencia y Reconciliación* (tesis de pregrado). Universidad de San Buenaventura, Bogotá D. C., Colombia.
- Martínez, J. E. (2010). En la búsqueda de espacios juveniles para la reconciliación: reflexiones para el diálogo. En J. E. Martínez y F. O. Neira (Comp.), *Miradas sobre la reconciliación: reflexiones y experiencias* (pp. 167-195). Bogotá D. C., Colombia: Universidad de la Salle.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Matías, O. F. y Ramos, J. (2016). *Apuestas desde la educomunicación para la educación superior inclusiva en un escenario de postconflicto y construcción de paz* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D. C., Colombia.
- Medina, Y., Cardozo, J. M., Salazar, M. Y. y Nyakenyanya, S. (2008). *Identificación de las*

- redes sociales que las familias movilizan en el proceso de perdón y reconciliación (ES.PE.RE)* (trabajo de grado de especialización). Universidad de la Salle, Bogotá D. C., Colombia.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales ("focus groups") técnica de investigación cualitativa*. Santiago de Chile, Chile: CIDE.
- Méndez, M. L. (2011). Revisión de la literatura especializada en reconciliación. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/08551.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013-Decreto 1965 de 2013. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Mora, L. A. (2016). *La construcción de lineamientos a partir del análisis del proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia (PECC) en las experiencias pedagógicas del colegio Antonio Villavicencio IED, bajo el modelo de gerencia por objetivos* (tesis de especialización). Universidad Libre de Colombia, Bogotá D. C., Colombia.
- Muñoz, M. A. (2015). *La importancia del perdón político en la educación colombiana hoy* (tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás, Bogotá D. C., Colombia.
- Narváez, L. (2005). Elementos básicos del perdón y la reconciliación. Recuperado de http://www.kolping.org.uy/sites/default/files/documentos/Principios_teoricos_1.pdf
- Nasser, I., Abu-Nimer, M. y Mahmoud, O. (2014). Contextual and pedagogical considerations in teaching for forgiveness in the Arab World. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 32-52.

- Obagi, O. (2011). *La contribución de las editoriales del periódico El Tiempo a la construcción de las representaciones sociales del perdón y la reconciliación, y de la violencia y el conflicto* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D. C., Colombia.
- Palanski, M. (2012). Forgiveness and reconciliation in the workplace: A multi-level perspective and research agenda. *Journal of Business Ethics*, 109(3), 275–287.
- Pensar en Educación para la Paz*. (2016). Recuperado de http://redunipaz.org/web/files/EDUCACION_PARA_LA_PAZ.pdf
- Pérez, G. (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez, T. (2016). Aprender a convivir en la diferencia, la clave para construir Cultura de Paz.
- Pino, D. (2013). *Aplicación de estrategias psicosociales, centradas en el perdón, destinadas a los estudiantes de sexto a décimo grado de bachillerato de la Fundación Social Conocer, en la ciudad de Medellín* (proyecto de investigación). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Medellín, Colombia.
- Plata, O. (2011). De la Ley de Justicia y Paz a la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. De la Indignación a la Reconciliación. *AGO.USB*, 12(1), 47-59.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, Estados Unidos: Suny.
- Prieto, M. (2015). Procesos psicológicos en la dinámica de la reconciliación. *Estudios Eclesiásticos*, 90(353), 209-236.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W.

- Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: UNMSM.
- Real Academia Española. (2015). Convivir. En *Diccionario de la Lengua Española* (23° ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=AhWzQrv>
- Real Academia Española. (2015). Paz. En *Diccionario de la Lengua Española* (23° ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=SEelFDw>
- Richardson, L. (2002). Writing sociology. *Cultural Studies <=> Critical Methodologies*, (2), 414-422.
- Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Rodríguez, C. (2005). *Manejo de emociones, conflictos, perdón y reconciliación: Análisis del proceso de desarrollo en niños y niñas de un colegio privado de Bogotá* (tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá D. C., Colombia.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J. I. (2012). *El perdón y la filosofía* (tesis de maestría). Universidad del Rosario, Bogotá D. C., Colombia.
- Romero, F. A. (2011). La convivencia desde la diversidad. Recuperado de http://www.bienestar.unal.edu.co/wp-content/uploads/2015/05/Convivencia_Desde_la_Diversidad.pdf
- Ruiz, J. (s.f.). Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias. Recuperado de <http://fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/3036.pdf>

- Russell, H. (1995). *Métodos de investigación en antropología. Abordajes cualitativos y cuantitativos*. Estados Unidos: AltaMira Press.
- Sarbin, T. (1986). *Narrative psychology*. Nueva York, Estados Unidos: Praeger.
- Singh, B. (2003). Johan Galtung: Positive and Negative Peace. Recuperado de http://www.activeforpeace.org/no/fred/Positive_Negative_Peace.pdf
- Smith, B., y Sparkes, A. (2006). Narrative inquiry in psychology: Exploring the tensions within. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 169-192.
- Sobre la propuesta ES.PE.RE. (s.f.). Recuperado de http://fundacionparalareconciliacion.org/wp/wp-content/uploads/2016/10/Que_Hacemos.pdf
- Sparkes, A. y Devís, J. (s.f.). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf
- UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista de Calidad en la Educación Superior*, 31(1), 119-139.
- Vasco, C. E. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*. Bogotá, Colombia: CINEP.
- Vidich, A. y Lyman, S. (2000). Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 37-84). Thousand Oaks: Sage.

- Villa, L. E. (2015). El perdón en el plano humano: entre el amor y el diálogo. *Praxis Filosófica*, (41), 125-142.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-22.
- Wagon, M. (2015). Los límites del perdón en el pensamiento de Hannah Arendt: un posible aporte desde la perspectiva derridiana. *Ágora Filosófica*, (1), 59-83.
- Webster, L. y Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Zabala, M. (2009). El proceso de la investigación cualitativa en educación. *CEPIES*, 1(1), 113-130.