
El perdón como forma de aprendizaje

Forgiveness as a means of learning

ISABEL DANS ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR

Universidad de Santiago de Compostela
isabel.dans@usc.es
<https://orcid.org/0000-0003-0676-4127>

EVA MARÍA MUÑIZ ÁLVAREZ

Consellería de Educación, Universidade e Formación
Profesional (Xunta de Galicia)
emuniza@edu.xunta.gal
<https://orcid.org/0000-0001-6572-6847>

Resumen: Abordamos el conflicto escolar desde la didáctica del error, que permite tomar como punto de partida una conducta contraria a la convivencia como materia prima del aprendizaje. El docente emprende el proceso de resolución mediante un diálogo paralelo con el agresor y la víctima, de modo que cada cual revise su propia participación en el proceso y su vivencia del mismo, consiga comprender al otro y reconocer su propia realidad: bien como deudor y necesitado de restauración; bien como alguien valioso, injustamente tratado, que tiene en sus manos la posibilidad de donar al otro su restauración mediante el perdón.

Palabras clave: Aprendizaje, Perdón, Ambiente educacional, Empatía, Cuidado.

Abstract: Approaching school life from the didactics of error allows us to take misbehaviour at school as the starting point for learning. The teacher undertakes the resolution process through a parallel dialogue with both the aggressor and the victim, so that both parties can review their own participation in the process and their experience of it, and in so doing, they understand each other and recognise their own reality: either as perpetrator needing to make amends, or as someone valuable who has been unjustly treated, and can grant forgiveness and thus provide the opportunity for reparation.

Keywords: Learning, Forgiveness, Educational environment, Empathy, Care.

DOI: 10.15581/004.40.9-25

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 40 / 2021 / 9-25

9

INTRODUCCIÓN

La propuesta del perdón como forma de aprendizaje supone un punto de encuentro entre varias líneas de investigación que, habitualmente, discurren por caminos separados:

De una parte, contamos con trabajos sobre el conflicto en el ámbito escolar, desde obras clásicas como Olweus (1978) o Jackson (1998), hasta otras más recientes como Ballesteros y Mata (2017) o Ruiz-Narezo, Santibáñez y Laespada (2020), que se han centrado en gran medida en el estudio de la agresión como puerta del acoso, en un afán permanente de constatar una realidad calificada como violenta.

De otra parte, como reseñan Bernal, González Torres y Naval (2015), desde finales del siglo XX resurge el interés por la educación en virtudes y la formación del carácter, en la línea de trabajo del *Jubilee Centre for Character and Virtues* de la Universidad de Birmingham. Una vertiente de este enfoque propone una ética docente dotada de “una sensibilidad moral que descubra el cuidado como forma de ética existencial, como perspectiva moral, como modo de construir vínculos y como dimensión de la identidad personal y cultural. Un modelo educativo que no pretenda ocultar la vulnerabilidad humana genera prácticas que se dejan afectar por el rostro del otro y que promueven la compasión” (Vázquez Verdera, 2009, p. 225).

En este trabajo tomamos como contexto la ética del cuidado aplicada al ámbito docente y proponemos el perdón como una vía efectiva de resolución de conflictos que, no solo es capaz de reconstruir la convivencia, sino que, como veremos, abre cauces para la mejora personal y estimula la participación social del alumnado.

Esta aportación es fruto de una reflexión teórica contrastada con la realidad del aula: del análisis bibliográfico y legislativo hemos extraído soluciones a conflictos palpados en nuestra propia experiencia profesional docente en centros de Secundaria y en el trato con adolescentes en contextos de educación informal; al tiempo que esa misma realidad educativa ha servido de filtro de contraste para las hipótesis provisionales, confirmando, desechando o matizando las propuestas, en una suerte de investigación participativa surgida de forma bastante natural.

Así, las conclusiones que se presentan no son meras hipótesis sobre el conflicto como ocasión educativa irremplazable y sobre el perdón como una vía de crecimiento en la competencia social; sino que han recibido un cierto refrendo –obviamente, limitado– en la vida escolar real. A pesar de que “en el campo de la educación el estudio del perdón ha sido prácticamente inexistente” (Prieto Ursúa, 2017, p. 121) y del auge del activismo en la escuela, reivindicamos el encuentro, el diálogo y, específicamente, el cuidado como un acto didáctico de valor para la educación social y del carácter.

EL CONFLICTO COMO OCASIÓN DE APRENDIZAJE

Para evitar confusiones, conviene empezar por distinguir el conflicto en sí, de su gestión (Ortega, 2005). El conflicto ha sido definido en la mediación educativa como la interacción de personas interdependientes que perciben objetivos incompatibles (Folger y Brush, 1997). Desde este punto de vista, la realidad social cotidiana es naturalmente conflictiva, puesto que los intereses y los modos de hacer y de pensar de cada cual no son nunca absolutamente coincidentes, y habitualmente chocan con los de aquellos con quienes se relaciona: dos personas colisionan en una esquina y deben resolver quién cede el paso al otro; un grupo de amigos decide ir al cine y han de acordar qué película elegir de entre las que ofrece la cartelera, aunque sus gustos cinematográficos sean distintos; una pareja sale a cenar y, puesto que desean ir juntos, convienen el lugar, aunque discrepen inicialmente; un equipo de trabajo idea un proyecto y decide los pasos que va a dar y las competencias que corresponden a cada uno, lo cual seguramente requerirá de una discusión importante... Donde hay vida social, hay conflicto y también negociación y acuerdo, que es el modo de solventar cualquier tropiezo en una convivencia democrática sana.

En el ámbito escolar, el conflicto es también señal de vida. Como es sabido, la adolescencia es la etapa dominada por la conformación de la propia identidad. Este proceso de indagación, que cada cual realiza a su manera y a su tiempo, lleva con frecuencia a poner en entredicho el orden establecido y a ensayar modos de presentarse y de actuar que le permitan realizarse e integrarse de forma satisfactoria, según sus aspiraciones y valores. Con frecuencia, el adolescente se siente incompatible con otros individuos, con un grupo, con las normas de organización y funcionamiento de una comunidad escolar, con los criterios educativos de sus padres... Puede decirse, por tanto, que muchos jóvenes atraviesan varios años en los que viven en un enfrentamiento continuo, que unos manifiestan más como proceso interno de cambio (se vuelven reflexivos o taciturnos, se preguntan por el sentido de la vida, parecen perder el interés por sus anteriores aficiones...) y que otros vuelcan más hacia el exterior, en forma de la consabida rebeldía adolescente.

En este recorrido, el conflicto aparece con frecuencia con una índole marcadamente socio-afectiva: surge la oposición entre quienes pugnan por liderar el mismo grupo; cuando alguien desea ganarse el reconocimiento de los demás y pretende adquirir méritos a costa de desacreditar o molestar a otro, de infringir las normas o de desafiar la autoridad del profesor, e incluso se convierten en conflictivas las relaciones de amistad (o de pareja) cuando evolucionan: si alguien amplía sus vínculos sin tener en cuenta a sus amigos habituales, estos pueden sentirse traicionados o desarrollar animosidad contra quienes les han despojado del afecto de su amigo.

En ocasiones, la aparición de un conflicto impulsa a alguno de los participantes a tratar de imponer su posición o a defender aquello que siente en peligro utilizando medios ilegítimos: agresiones verbales o físicas, daños materiales, actos discriminatorios... perpetrados individualmente o en grupo. El temor de ver frustradas sus expectativas genera una reacción de violencia contra aquellos que obstaculizan la consecución de sus deseos. Ya no hablamos solo de la existencia de un conflicto; sino de que su mala gestión ha roto la convivencia o, dicho de otro modo, el conflicto se agranda, puesto que a la natural incompatibilidad inicial se añaden ahora acciones, palabras o actitudes que crean una distancia social importante entre las partes y que alejan la resolución. La incompatibilidad deviene en atentado contra la convivencia porque alguien, en el ejercicio de su propia libertad, excede los límites que establece la dignidad personal y ajena, habitualmente consignados en la normativa estatal, autonómica y del centro escolar. Se dice entonces que su comportamiento constituye una de las “conductas contrarias a la convivencia escolar”; que se encuentran tipificadas (Ley 4/2011 y Decreto 8/2015) y a las que corresponden medidas correctoras.

Llegados a este punto, la resolución del conflicto requiere la intervención docente y se integra con la corrección de las conductas contrarias a la convivencia derivadas de su mala gestión. La normativa específica (ya citada) establece el carácter educativo de la corrección y así, a la cabeza de los principios generales sobre medidas correctoras se indica (Ley 4/2001, artículo 18.1.): “Las correcciones que se apliquen por el incumplimiento de las normas de convivencia tendrán un carácter educativo y recuperador, garantizarán el respeto de los derechos del resto del alumnado y procurarán la mejora de la convivencia en el centro docente”. Sin embargo, esta finalidad no es interpretada igualmente por todos y, de hecho, es frecuente que el profesorado, las familias o el resto del alumnado –habitualmente con un conocimiento somero de los hechos– exijan que “los alumnos o las alumnas reciban un castigo” o que se apliquen “sanciones ejemplares”, de modo que el individuo disruptor desista de su comportamiento y se evite la posible tendencia imitadora en el resto del alumnado.

Este modo de concebir el papel docente en la gestión de la convivencia escolar reproduce lo que en el ámbito académico se conoce como la *didáctica del éxito*, que ha sido referencia pedagógica casi exclusiva hasta hace pocos años. Se trata de una metodología orientada exclusivamente al resultado, que considera el error como un hecho que debe ser penalizado y dirige sus esfuerzos a evitar la equivocación. Si la corrección de las conductas contrarias a la convivencia se limitara a la sanción, se estaría aplicando la didáctica del éxito a la convivencia escolar, razonando más o menos así: existe una forma de comportarse, establecida en la norma, que es la correcta; cual-

quier error es un resultado indeseable y, por tanto, el papel del profesor es constatar el error, enseñar la norma para evitar el error y corregir el error mediante sanciones. En este planteamiento, que podría calificarse de utilitarista, no tiene cabida el reconocimiento de la capacidad humana del perdón como actitud libre.

La aplicación ciega de tipologías de faltas y sanciones asociadas puede dar la impresión de una justicia imparcial que recupera el *statu quo*; pero no atiende propiamente a la resolución del conflicto, sino a las manifestaciones externas que alteran el funcionamiento del centro. Este tipo de gestión se mueve, esencialmente, por el afán de recuperar la tranquilidad cuanto antes y a toda costa (Crespo, 2004, p. 45): se atribuye al docente (especialmente, a la dirección del centro escolar) una intervención vindicativa automática como reacción ante cualquier falta, de modo que el conflicto se da por solventado una vez que el alumno disruptivo ha cumplido con la sanción impuesta.

En este estilo de intervención no interesan las causas que movieron a actuar contra la norma, el conflicto original subyacente; ni tampoco las secuelas que provoca en los participantes u observadores: únicamente se mira a restaurar el valor de la norma misma, convertida en dogma social incuestionable. En otras palabras, la gestión utilitarista descuida el aprendizaje del alumno y presenta efectos perniciosos para el desarrollo de la competencia social: aun cuando, en el mejor de los casos, el alumno sea capaz de admitir que ha infringido la norma, no llegará a descubrir cómo debería haber actuado para defender sus legítimas aspiraciones (si es que las tenía); fácilmente llegará a concluir que se le ha tratado de manera arbitraria, ya que considera que esas aspiraciones respaldan su forma de actuar, y, en consecuencia, perderá el respeto por una norma injusta y albergará un rechazo mayor contra su víctima y contra quien lo ha sancionado, lo que, sin duda, será causa de muchos más conflictos posteriores.

Como indican Abramowski (2010) y González Martín y Fuentes (2012), en la escuela existe la tendencia a evitar el error, el mal, a la hora de afrontar las relaciones humanas. En efecto, esta opción docente utilitarista se niega a aceptar el conflicto como la natural consecuencia de la convivencia y, además, interviene con renuencia, como a disgusto por tener que asumir tareas ajenas a su competencia, ya que una parte significativa del profesorado juzga que la resolución de conflictos no forma parte del currículo, sino que representa únicamente un obstáculo para las tareas propiamente educativas.

Frente a la didáctica del éxito, en las últimas décadas han empezado a despuntar otras metodologías que priman el proceso sobre el resultado, como son el modelo de aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el método de investigación de Tonucci, la enseñanza adaptativa de Snow, etc. (de la Torre, 2004). Se entiende

que el error es inevitable en cualquier proceso humano y se propone convertirlo en estrategia didáctica. En algunos casos se retoma el planteamiento de la filosofía de Popper para aplicar valor al error en pedagogía (Perkinson, 1983) y huir de una escuela eficientista (Binanti, 2001).

De la Torre (2004, p. 7) habla de las “direcciones del error” y distingue el error como *resultado* del error como *proceso*: el primero tiene consecuencias negativas y provoca arrepentimiento y culpa, como un fallo humano que provoca un accidente de tráfico; en cambio, considerado como proceso tiene efectos constructivos y creativos, como una muerte que inspira una obra musical o el fallo de un experimento científico que lleva a un descubrimiento. El error pasa de “efecto destructivo” a “estímulo creativo o procedimiento constructivo”.

La didáctica del error y los modelos educativos que de ella resultan se han orientado habitualmente al desarrollo curricular, es decir, han atendido a la mayor parte de las dimensiones que abarca la tarea del profesor: programación, evaluación, dinámica de aula, relación docente-discente, etc. Sin embargo, nada obsta para que podamos aplicar este mismo planteamiento a la intervención docente sobre los conflictos pequeños o grandes que alteran la convivencia en el centro escolar, tal como propone Nel Noddings (20023), entendiendo que tanto los choques sin resolver, como las faltas contra la convivencia, constituyen *resultados erróneos* que proceden habitualmente de *procesos defectuosos*, es decir, son síntomas de alguna carencia en el proceso interno del alumno, especialmente si han llevado hasta un comportamiento disruptivo o de confrontación.

En el ámbito específico de la convivencia, el modelo de gestión ha ido evolucionando a lo largo de los últimos años y, como extensión de la intención recuperadora de la norma que ya hemos mencionado, han ido surgiendo también en esta línea los procedimientos conciliados para faltas graves, la mediación escolar, la resolución grupal de conflictos, la tutoría entre iguales o la práctica más o menos afortunada del aula de convivencia inclusiva, entre otras estrategias (Sastre *et al.*, 2016). En todas estas propuestas subyace en cierto modo la idea de que también es preciso enseñar la competencia social y que el conflicto puede ser ocasión de aprendizaje: a la vez que se señala el error y las consecuencias penosas de las conductas contrarias a la convivencia, es posible partir del conflicto como un estímulo creativo o un procedimiento constructivo, de manera que el aprendizaje sea más rico y de mayor extensión. Como plantean Ortega, Mínguez y Saura (2003), parece preferible educar “desde el conflicto”, en lugar de obviar su existencia o tratarlo al margen de las tareas educativas. Afrontar la intervención docente de esta manera aporta beneficios sustanciosos para la comunidad escolar y para el desarrollo personal de los individuos:

En primer lugar, la reflexión crítica sobre el conflicto posee una potencia educativa infinitamente superior al de la exposición teórica o al del problema hipotético: los alumnos pueden carecer de interés en una materia o en las hipótesis que se proponen, pero no son ajenos a los problemas reales que suceden a su alrededor. Habitualmente, se intenta contextualizar los conceptos con el fin de aumentar la motivación y conseguir extrapolar el conocimiento a la vida real; es un enfoque más atractivo, pero la implicación del alumno es variable, porque no siempre acepta participar de la ficción que se le propone como hipótesis de partida. En cambio, trabajar sobre el conflicto significa aprovechar como materia docente la realidad, pidiendo al alumno que reflexione sobre un problema en el que ya está implicado y que proponga soluciones que tendrán consecuencias palpables para él y para sus próximos.

En este sentido, la gestión del conflicto puede plantearse como un trabajo por proyectos que se dirige a la adquisición competencial del alumno y que, como todo aprendizaje competencial, posee carácter interdisciplinar; es gradual (adaptado a la edad de los participantes, quizá de cursos distintos) y ofrece un doble resultado: una mejora inmediata de la convivencia del centro, por el fin del conflicto actual, y una mejora mediata de otros ámbitos (familiares, laborales...) a los que el alumno podrá transferir ese conocimiento aplicado de resolución de conflictos.

En segundo lugar, la reflexión sobre la ruptura de la convivencia pone de manifiesto la razón y la importancia de la norma que se ha roto. Hasta la aparición de un conflicto, la norma ha sido explicada al alumno teóricamente y le ha sido impuesta desde fuera, puesto que ya existía cuando se incorporó a la comunidad escolar. Ahora ya no la entiende solo como límite coactivo a su actuación, sino que comprende que es necesaria para proteger un bien valioso: si el alumno entiende la razón de la norma, va camino de compartirla.

Alternativamente o, quizá, de un modo complementario, una reflexión franca sobre los criterios que rigen la convivencia puede dar paso también a un replanteamiento de los mismos, con el fin de acoger nuevas sensibilidades o incluir situaciones imprevistas en las formulaciones de partida. De esta manera, el conflicto es origen de la renovación del pacto que rige la comunidad educativa, gracias a la colaboración de todos en la resolución.

Finalmente, el diálogo no se convierte en un careo entre victimario y víctima, ni se limita a enfrentar al disruptor con la norma: participan del diálogo también los alumnos observadores, el grupo al que pertenecen los alumnos implicados y sus familias. En función del eco que tenga el conflicto, así será –o puede ser– su efecto formativo: un incidente menor como, por ejemplo, un intercambio de insultos, puede resolverse entre los interesados o con sus amigos; en cambio, un asunto

grave como el *sexting* entre alumnos concita el interés morboso y se extiende con rapidez, dando pie a ser tratado en grupos de alumnos que no han participado ni siquiera como observadores. Este diálogo con el alumno disruptor y con el grupo de observadores suele devenir en un crecimiento de las habilidades sociales y de la inteligencia emocional, si se intenta caer en la cuenta de la injusticia que suponen las conductas contrarias a la convivencia y se fomenta la empatía con la víctima (González Martín y Fuentes, 2012).

Indudablemente, aplicar la didáctica del error a la convivencia escolar supone un cambio en el papel del docente en la resolución de conflictos: no se encarga ya de aplicar una norma como un solucionario fijo, ni se limita a castigar o a expulsar de la comunidad educativa a quien comete una falta contra la convivencia; sino que adquiere un papel de mediador y guía que, sin negar el error como resultado, lo reformule como punto de partida del aprendizaje personal. Educar desde el conflicto es entrar en la “urdimbre de la existencia humana y social de cada individuo” (Ortega *et al.*, 2003, p. 22), y por ello es precisamente valioso, pues el abordaje de cada persona es único.

EL CONFLICTO ESCOLAR DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO

La aplicación de la didáctica del error a la convivencia escolar acaba compartiendo camino con la ética del cuidado propuesta por Noddings (2003). El reconocimiento de la interdependencia y la vulnerabilidad se entiende como parte de la ciudadanía. La atención se dirige hacia las necesidades del otro, puesto que surge de la vinculación con el otro: “la educación, como encuentro interpersonal, es una posibilidad para el cuidado e involucra a toda la persona porque es la participación en una relación que implica la acogida completa del otro” (Noddings, 2003, p. 175). La enseñanza se representa como una relación ética, donde el alumnado precisa saber que se preocupan de ellas y de ellos como personas (Vázquez Verdera, 2009, p. 76), de tal modo que las relaciones de cuidado facilitan o dificultan el aprendizaje, dado que se involucran en el reconocimiento de la persona y sus necesidades. Tal como señala Vázquez Verdera (2009, p. 193) la ética del cuidado encuentra puntos en común con la ética de la alteridad, la visión de Nussbaum (2014), ya que el cuidado y la justicia son complementarios. Para esta autora, también es compatible con la educación del carácter en el sentido aristotélico.

La “atención a la diversidad” o mejor, a la singularidad, no se aplica solo a las disciplinas curriculares, sino también a la adquisición de la competencia social y cívica y, por tanto, es la perspectiva idónea para la resolución de conflictos. Por una parte, igual que un resultado matemático incorrecto puede proceder de causas distin-

tas (incomprensión del resultado, mal planteamiento del problema, error de cálculo, desconocimiento de fórmulas...), un mismo tipo de conducta contraria a la convivencia (injuria, agresión, maledicencia...) puede originarse de distinto modo: uno utiliza el insulto como broma de mal gusto; otro, para ganarse el reconocimiento de alguno; otro, para defenderse de un desprecio; otro, porque le han dicho que le han calumniado a sus espaldas... el hecho en sí, el insulto, es el mismo; pero su causa y/o su finalidad divergen. Por consiguiente, para restaurar la convivencia no puede aplicarse una misma sanción, como una receta prefabricada para casos similares.

Por otra parte, cada alumno, como individuo único, participa de un modo único en ese conflicto y, en consecuencia, sus motivaciones, sus conclusiones racionales, sus emociones... se ven implicadas. “En una relación educativa no hay lugar para la abstracción que cierra los ojos a la singularidad de cada ser humano, a la circunstancia que le condiciona” (Ortega, 2016, p. 256). Para convertir el conflicto en ocasión de aprendizaje es necesario conocer al alumno más allá de su conducta externa puntual o habitual; es necesario comprender al alumno en sus necesidades: el modo en que ha sido educado, las referencias que tiene; su autoconciencia y sus aspiraciones; la relación que mantiene con los demás implicados en el conflicto y el rol que ha adquirido en el grupo... Por ejemplo, ante un alumno que reacciona violentamente contra otro, habrá que considerar si habitualmente muestra su frustración de ese modo o si su conducta es inusual, pero se encuentra alterado por un problema extraescolar; es distinto si ha sido educado en el respeto o si se le ha enseñado a primar el dominio y la competitividad; puede ser que haya cultivado un temperamento agresivo como reacción de ira contra una situación injusta que le ha tocado vivir en su familia; puede que considere la violencia como un camino para alcanzar el liderazgo del grupo... El conflicto abre la puerta para sanar heridas, para elevar las aspiraciones, para contrarrestar malas influencias, para desmontar complejos, para hacer que el alumno se sepa valioso y estimado por sí mismo, con independencia de sus errores. Pero nada de esto puede hacerse si la acción docente se limita a aplicarle ciegamente el correctivo estipulado para una falta tipo.

Como indican Sandoval Estupiñán y Garro-Gil (2017, p. 147), “los problemas de convivencia y de violencia escolar [...] son síntomas de un problema mucho más complejo de la sociedad, consecuencia de la pérdida de relacionalidad y generalización del individualismo”. Precisamente los vínculos escolares se rompen cuando existe agresión, insulto, discriminación, destrozo, disrupción de la dinámica de aula, desafío... “conductas contrarias a la convivencia” que, como docentes *cuidadores* del alumno, entenderemos como síntomas de una carencia y, por tanto, como detonantes del cuidado en el sentido de Noddings (2003). El error manifiesta la vulnerabilidad y la vulnerabilidad llama al cuidado, de modo que el conflicto, ges-

tionado desde esta perspectiva ética, se convierte en estímulo de sanación creativa para la mejora de la persona y, en consecuencia, de toda la comunidad educativa.

La ayuda que presta el docente parte de esta premisa:

Cuando en el encuentro con el otro siento la punzada natural o impulso moral a responder a su demanda –aunque esta llamada entre en conflicto con mis propios deseos– reconozco el sentimiento, y recuerdo mis mejores momentos relativos a la práctica del cuidado; entonces aparece el imperativo moral a dar respuesta a las necesidades del otro (Noddings, 2003, p. 80).

Conviene advertir que esta perspectiva ética se aleja tanto de la visión utilitarista como de la tendencia a la emocionalización de los problemas educativos y la afectivización de las relaciones pedagógicas (Abramowski, 2011) desancladas de su contexto real y complejo (González Martín y Fuentes, 2012). Se afronta valientemente el disvalor moral que supone la ofensa sin reducirla a los efectos emocionales, que bien pueden bajar de intensidad con el mero paso del tiempo, sin intervención educativa alguna y, por tanto, sin aprendizaje. Las relaciones de cuidado son incompatibles con pasar por alto una conducta asocial, buscar atenuantes imaginarios o restar importancia a las conductas disruptivas; de hecho, en el proceso de resolución que hemos descrito, el profesor ayuda al alumno a descubrir sus errores y, si este reconocimiento no se produce, se cancela el aprendizaje, porque el alumno no conseguirá identificarse como parte de la comunidad; no llegará a reconocer el daño que sus acciones individuales han provocado a otros y no entenderá ni asimilará las normas que la comunidad educativa se ha dado: en otras palabras, la falta de verdad y, por tanto, de justicia, será causa de la pérdida del sentido moral del alumno.

Hay que admitir que, de forma habitual, la ayuda surge ante la víctima inocente y, en cambio, se enfría si descubrimos que la víctima es culpable de su desgracia (como quien se encuentra arruinado después de dilapidar su patrimonio); no obstante, una conducta disruptiva en el ámbito escolar suele poner de manifiesto condicionantes previos que, si bien no anulan la responsabilidad del sujeto, la matizan. Identificado el error, el mal objetivo, no hay peligro de caer en la aprobación de la acción injusta; sin embargo, la persona, que se encuentra por encima de la acción, diferenciada de la misma, sigue siendo digna receptora de todo cuidado o, más aún, lo es tanto más cuanto que sus acciones o sus palabras manifiestan su necesidad de ayuda.

Como adelantamos en el apartado anterior, la gestión del conflicto no llama solo a la mediación docente; sino que también requiere una intervención activa de los participantes, de los observadores y de las familias. En la práctica, el docente acompaña a cada alumno a descubrir su propio lugar en la experiencia concreta,

razonando sobre lo que ya ha ocurrido y, lo que es más importante, ayudando a asumir su papel con vistas a reparar la debilidad manifiesta.

La vulnerabilidad humana no consiste solo en la capacidad de ser herido, sino también en la de herir: el que es herido sufre el mal que otros le causan y, aunque inocente de ese dolor, es responsable de lo que hace con él, de cómo cura sus heridas. Por su parte, el que hierde debe trabajar en dos frentes: por una parte, su restauración en la comunidad con la que ha roto (empezando por la persona herida), y, por otra parte, su propia restauración interna. El corazón de cada cual se enfrenta a un impulso limitador: el agresor, el de llegar a identificarse con sus errores, consolidándolos (de hecho, la judicialización excesiva de asuntos domésticos y escolares impulsa a la delincuencia a muchos estudiantes), convirtiendo esos errores en patrones de conducta, en una imagen propia ante los demás. Para la víctima, es necesario superar también la identificación del agresor con sus errores; a la vez que vela por su propia identidad: quien no gestiona bien sus dolores llega a considerar que merece la injusticia, dando lugar también a prototipos de acosados.

La reciprocidad en la que surge el conflicto resulta, de hecho, la solución: levantar la mirada del individualismo para descubrir quién soy en la relación con los demás. Así, cuando un alumno admite su ruptura con las necesidades del otro y, sobre todo, cuando es consciente del daño provocado a otros, fácilmente comprende también que debe resarcir a quienes ha perjudicado y asume las medidas correctivas correspondientes, que además podrán ser más constructivas que punitivas porque cuentan con su colaboración voluntaria. Por su parte, quien ha sido tratado injustamente se acerca al otro también con una mirada nueva, no ya como su verdugo, sino como alguien necesitado de ayuda. El conflicto se encuentra completamente superado si se llega a conversar de nuevo francamente, dejando atrás las trincheras de las propias razones u ofensas, y a reconocer al otro como un igual, capaz de aciertos y errores, merecedor siempre de aprecio.

De este modo, la restitución de la convivencia no es fruto directo de la acción docente, que “hace justicia” castigando al ofensor y resarciendo a la víctima mediante la sanción, sino que la convivencia es restituida por los valores morales de los propios alumnos. Esa restitución, que nace de ellos mismos, suele adquirir un carácter permanente, ya que se atajan las causas internas además de visibilizarse externamente la recuperación de la paz y el reconocimiento de lo que es justo: contra la impaciente lógica de la justicia, la lógica del corazón (Prieto Ursúa, 2004, p. 97).

EL PERDÓN COMO VÍA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

Si tenemos en cuenta las aportaciones de la didáctica del error y de la ética del

cuidado, el perdón aparece como un modo de justicia restaurativa, que forma parte de la resolución del conflicto y que aporta un crecimiento personal a las víctimas y también a sus ofensores.

Tanto la psicología (Prieto, 2017) como la filosofía (Crespo, 2004) han estudiado el perdón y han presentado definiciones de signo diverso, a saber: las respuestas al valor de la ofensa, determinadas prescripciones emocionales, los sentimientos negativos, la liberación de un castigo o la apatía, la reconciliación, la justicia, el olvido, etc. Desde una perspectiva educativa se encuentra la labor de Enright (2017), quien desarrolla el currículum sobre el perdón e investiga sobre la capacidad de perdonar basándose en el desarrollo moral de Kohlberg, para quien se darían distintos estadios hasta llegar a la forma más alta de perdón como amor. En cambio, para la ética del cuidado estar sujeto a las necesidades de los demás es superior a esta visión porque se basa en la actitud y no solo en el razonamiento o el afecto. El acontecimiento del perdón es un regalo libre que revaloriza las relaciones personales como relaciones de cuidado, pero que sucede precisamente cuando el sujeto acepta la realidad de la ofensa y decide perdonar voluntariamente (aunque no haya mejoras al otro lado de la relación, ni se perciba ese perdón interior).

Son numerosas las ventajas del perdón estudiadas por Worthington (2014), Prieto Ursúa (2017) o Serrano Fernández, Prieto Ursúa y López Martínez (2018) para la salud física y psicológica. Se trata de una habilidad que se puede aprender, luego se puede enseñar (González Martín y Fuentes, 2012, p. 485), especialmente a niños y jóvenes (Prieto Ursúa, 2017, p. 121). De hecho, este acercamiento cuenta ya con un reconocimiento normativo, puesto que se menciona explícitamente en el *Protocolo educativo para la prevención, detección y tratamiento del acoso escolar y ciberacoso* (2015) como medida reeducadora.

Como se ha mencionado ya, el aprendizaje del agresor parte de un diálogo en el que se recapacita sobre los hechos (sus causas, sus circunstancias, sus consecuencias...) pero, sobre todo, sobre el proceso interno (intelectual y emocional) que acompaña a esos hechos. Comprendido su punto de vista, es necesario ayudar a situarse en las necesidades del otro, a pensar qué habríamos hecho en su caso y cómo nos sentiríamos; de este modo, el alumno comienza a pensar en la víctima como un igual y, simultáneamente, a considerar que su propia conducta es injusta. En ese momento puede decirse que ha abandonado la posición de dominio, la intención de imponerse a los demás, y, en cambio, se sabe deudor: la petición de perdón es un modo de verbalizar que, de una parte, el alumno reconoce al otro como un ser humano pleno, que ha sufrido un trato inmerecido; de otra parte, asume el daño que ha provocado y se presenta ante la víctima como necesitado de su ayuda para reconstruir la convivencia y restaurarse él mismo.

No basta, sin embargo, con atender solo al agresor. Para la víctima, el conflicto produce reacciones emocionales que van desde el temor a la ira, y que modelan el autoconcepto y su futuro comportamiento social. Por ejemplo, algunos que han sido maltratados llegan a concluir que son culpables, que merecen que se les maltrate; otros se sienten atemorizados o adoptan una actitud de rencor, no ya hacia el victimario, sino con respecto a la sociedad en general. Por medio de un proceso paralelo al del agresor, también aquí es necesario un proceso dialogado, que comience aportando seguridad y animando a manifestar su vivencia personal de los hechos, y que continúe ayudando a situarse en la piel del agresor, a comprender que su conducta es errónea y que, por tanto, necesita ayuda para superar su modo de comportarse o reaccionar, que le hace daño y hace daño a los demás.

Educación en el perdón va más allá de la empatía o la resiliencia. No se trata de educar una respuesta emocional, puesto que el perdón en sí mismo no es un sentimiento (Crespo, 2004, p. 58), sino de hacer ver, con los ojos bien abiertos ante la realidad, que la víctima también puede hacer algo: tomar la decisión de perdonar. El docente comparte con la víctima la propia ética del cuidado y, en este contexto, la víctima encuentra en el perdón una alternativa a la ira y el rencor, ya que no representa únicamente el papel paciente de ofendido, sino que cuenta con una función activa protagonista, insustituible para que el agresor también deje de serlo. Como indica Jankélévitch (1999, p. 19), “el ofendido renuncia, sin estar obligado a ello, a reclamar lo que se le debe (...) y decide no tener en cuenta el perjuicio sufrido. El perdón es en hueco lo que el don es en relieve”.

Este doble proceso requiere adaptarse a los ritmos de aprendizaje de cada persona, de modo que la solicitud y la concesión del perdón sean voluntarias y supongan una mejora de la competencia social: si el agresor recibe el perdón “demasiado pronto”, antes de haber asimilado su responsabilidad y el alcance del daño que ha causado, ese perdón se interpreta como impunidad (González Martín y Fuentes, 2012, p. 487). Del mismo modo, la víctima no acoge la posibilidad de ofrecer el perdón hasta que su ira o su temor han dejado paso a la reflexión; hasta que se siente reconocido como alguien valioso, acepta al otro también como algo más que su error y descubre en su mano la posibilidad de devolver al otro su propia dignidad, el perdón, el don de empezar de nuevo desde la reciprocidad.

CONCLUSIONES

El conflicto escolar representa una ocasión de formar al alumnado en valores. La ruptura de la convivencia exige reflexión y diálogo para gran parte de la comunidad educativa, más allá de los estrictos participantes (familias, colegas, personas

observadoras...). No se trata de eliminar el malestar que lleva consigo cualquier conflicto, sino de cuidar de las personas en toda su profundidad. De hecho, la investigación señala el fracaso de la gestión del conflicto y reivindica un abordaje multifactorial (Domínguez Alonso, Álvarez Roales y Vázquez Varela, 2017). De esta reflexión conjunta pueden obtenerse numerosos beneficios: una asunción más consciente de la norma, un cambio de comportamiento en los participantes y un crecimiento en habilidades sociales y en inteligencia emocional, enriquecidas por el contacto con el error y el perdón, que representa una verdadera superación personal para quienes consiguen cambiar las actitudes de ira, vergüenza o culpa por una relación en la que la acogida y el cuidado de los demás es un don.

El regalo del perdón es doble: aprendizaje para quien lo ejercita o recibe y cuidado de la persona que es reconocida en su dignidad con sus errores. No existe el falso peligro de generar sometimiento u opresión, porque se trata de una aceptación de la realidad con toda su crudeza para ejercer una posibilidad libre y consciente –no un deber– de cuidar y cuidarse como oportunidad educativa. Educar en el perdón es una necesidad de nuestro mundo que empieza en las salas del profesorado, en las entrevistas con las familias, en el perdón a uno mismo. Cuidar de nuestros estudiantes requiere una formación ética que sustituya el control por la responsabilidad y proponga la enseñanza como una táctica para gestionar el conocimiento por su aplicación a la vida y a las relaciones con los demás.

El desarrollo social y emocional sano pasa por afrontar la crudeza con la que se presenta la tríada *temor-dominio-violencia* y sustituirla por la tríada *confianza-empatía-perdón*. Para que este cambio pueda darse en quienes causan o sufren el conflicto es necesario que el profesorado cambie primero y adquiera la certeza de que el alumnado modificará libremente su conducta cuando se sienta estimado y sea capaz de apreciar los vínculos con los demás. Precisamente la inversión en la educación del carácter (Fuentes, 2018) es una de las premisas necesarias para generar ambientes educativos de cuidado, que metan el perdón dentro de la escuela (González Martín y Fuentes, 2012; Serrano Fernández *et al.*, 2018). “Se requiere una pedagogía con rostro humano, más preocupada por el afecto, el cuidado del otro, la relación interpersonal, la responsabilidad moral, etc.” (Ortega *et al.*, 2003, p. 48). Aplicar medidas correctoras no será ya actuar como una instancia sancionadora automática, sino que el profesorado asumirá el papel de guía moral y promotor de personas que son mejores porque cuidan a los demás.

Fecha de recepción del original: 27 de abril 2020

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 9 de diciembre 2020

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Abramowski, A. (2011). Los “afectos magisteriales”: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea. *Propuesta Educativa*, 33, 113-115.
- Ballesteros, B. y Mata, L. (2017). Jóvenes: bullying y cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 115. <http://www.injuve.es/eu/node/71056>
- Bernal, A., González Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa*, 4(6), 35-46. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-del-caracter-perspectivas-internacionales/educacion-politica-educativa/20413>
- Binanti, L. (Ed.) (2001). *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Crespo, M. (2004). *El perdón. Una investigación filosófica*. Madrid: Encuentro.
- de la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Domínguez Alonso, J., Álvarez Roales, E. y Vázquez Varela, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista De Investigación Educativa*, 35(2), 337-351. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>
- Enright, R. (2017). *Las 8 claves del perdón*. Barcelona: Elefthería.
- Folger, J. P. y Bush, R. A. B. (1997). Ideología, orientación respecto del conflicto y el discurso de la mediación. En *Nuevas direcciones en mediación: investigación y perspectivas comunicacionales* (pp. 25-54). Barcelona: Paidós.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre educación*, 35, 353-371. <https://doi.org/10.15581/004.35.353-371>
- González Martín, M. R. 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*, 70(253), 479-493. <https://revistadepedagogia.org/lxx/no-253/los-limites-de-las-modas-educativas-y-la-condicion-humana-un-hueco-para-la-educacion-de-las-grandes-experiencias-el-perdon/101400010258/>
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jankélévitch, V. (1999). *El perdón*. Barcelona: Seix Barral.

- Noddings, N. (2003) Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), pp. 241-251. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00323>
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista galega de ensino*, 13(45), 333-352.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 74(264), 243-264. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>
- Ortega, P., Míguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Perkinson, H. (1983). *Didattica dell'errore: Aspetti pedagogici del pensiero di K. R. Popper*. Roma: Aramando.
- Prieto Ursúa, M. (2017). *Perdón y Salud: Introducción a la psicología del perdón*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez, R., Laespada, T. (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71909>
- Sandoval Estupiñán, L. Y. y Garro-Gil, N. (2017). La Teoría Relacional: una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa. *Estudios sobre Educación*, 32, 135-154. <https://doi.org/10.15581/004.32.135-154>
- Sastre, A., Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Fundación Save the Children. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/yo-eso-no-juego>
- Serrano Fernández, I., Prieto Ursúa, M. y López Martínez, J. (2018). Educar en el perdón. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), 28-33. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.004>
- Vázquez Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia).
- Worthington Jr., E. L. (2014). *Forgiveness and reconciliation: Theory and Application*. New York: Routledge.
- Xunta de Galicia (2011). *Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar*. DOG (nº 136) del 15 de julio de 2011.

Xunta de Galicia (2015). *Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar*. DOG (nº 17) del 27 de enero de 2015.

Xunta de Galicia (2015). *Protocolo xeral para a prevención, detección e tratamento do acoso e ciberacoso escolar*.

