

Evaluación de Proceso y de Resultado de las Escuelas de Perdón y Reconciliación ESPERE

Trabajo de Investigación para optar al Título de Magíster en Psicología

Jacqueline Toro Lasso

Universidad de los Andes

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Bajo la dirección de Enrique Chaux

Bogotá, Julio de 2005

Deseo expresar mi afecto y agradecimiento a mi familia y a las amigas que me apoyaron y alentaron a culminar esta meta.

Igualmente expreso mi gratitud a Enrique Chaux, director de la tesis, por su acompañamiento permanente y sus valiosos aportes durante el desarrollo del proyecto. A mis colegas y compañeros de los coloquios y del Seminario de Evaluación de Programas y Proyectos por la retroalimentación que me brindaron para el enriquecimiento del trabajo. A las estudiantes de Psicología, Verónica Durana, Juanita Cubillos, Johann Daza, Natalia Zuluaga y Victoria Barrera quienes realizaron una valiosa contribución durante la validación de los instrumentos y en la etapa inicial de recolección de información.

Finalmente quiero agradecer a las talleristas, animadoras y participantes del proyecto Escuelas de Perdón y Reconciliación quienes formaron parte activa y fundamental en el desarrollo de este estudio.

## Tabla de Contenido

Revisión de literatura sobre perdón y reconciliación.....	13
<i>Conceptos de Perdón y Reconciliación</i> .....	13
<i>Modelos de Intervención sobre Perdón y Reconciliación</i> .....	14
Modelo de Intervención sobre Perdón.....	14
Modelo de Intervención en Reconciliación.....	18
<i>Perspectivas teóricas y empíricas sobre el perdón</i> .....	19
Factores cognitivos asociados con el perdón.....	20
Factores emocionales asociados con el perdón.....	21
Estadios de recuperación en víctimas de traumas.....	24
<i>Escuelas de Perdón y Reconciliación – ESPERE</i> .....	27
Antecedentes históricos de las ESPERE.....	28
Contexto Institucional.....	29
Objetivo de las ESPERE.....	30
Nivel de Implantación.....	31
Componentes.....	32
Marco conceptual de las ESPERE.....	33
Método.....	35
<i>Tipo y Modelo de Evaluación</i> .....	35
Evaluación de Diseño.....	35
Evaluación de Proceso.....	35
Evaluación de Resultados.....	37
<i>Participantes</i> .....	38
Evaluación de Proceso.....	38
Evaluación de resultados.....	39
<i>Instrumentos</i> .....	40
Evaluación de Proceso.....	40
Evaluación de resultados.....	40
<i>Procedimiento de Recolección de Datos</i> .....	42
Evaluación de Proceso.....	42
Evaluación de Resultados.....	44
<i>Procedimiento de Análisis de Datos</i> .....	45
Evaluación de Diseño.....	45
Evaluación de Proceso.....	45
Evaluación de resultados.....	47
Resultados.....	50
<i>Evaluación de Diseño</i> .....	50
Análisis del diseño de los módulos con base en las fases del proceso de perdón planteados por Robert Enright y en los estadios de recuperación de Judith Hermann.....	50
<i>Evaluación de Proceso</i> .....	52
Análisis de los talleres implementados por las Talleristas.....	53
Análisis de los talleres implementados por las animadoras.....	64
<i>Evaluación de Resultados</i> .....	73
Efectos cognitivos, afectivos y conductuales de los participantes con base en ofensas hipotéticas.....	73
Efectos cognitivos, afectivos y conductuales de los participantes con base en ofensas reales.....	74

Discusión.....	86
<i>Evaluación de Diseño</i> .....	86
<i>Evaluación de Proceso</i> .....	88
Resultados no previstos en la evaluación de proceso.....	92
<i>Evaluación de Resultados</i> .....	95
Referencias.....	102
Apéndice A: Guía de Registro de Observaciones.....	105
Apéndice B: Análisis del diseño de los módulos de perdón y reconciliación.....	106
Apéndice C: Cuestionario sobre Ofensas Personales.....	113
Apéndice D: Protocolo del Cuestionario sobre Ofensas Personales.....	115
Apéndice E: Guía de Entrevista Semiestructurada.....	117
Apéndice F: Síntesis por participante de los efectos Cognitivos, Afectivos y conductuales ante ofensas reales.....	118
Apéndice G: Síntesis del análisis de los módulos con base en Enright y Hermann.....	122

Lista de Tablas

Tabla 1. Fases del proceso de perdón (Enright, Freedman & Rique, 1998).....	13
Tabla 2. Resultados de los talleres ESPERE en los participantes.....	71

Lista de Figuras

Figura 1. Efectos de los talleres en los participantes con base en ofensas hipotéticas.....72

## Resumen

Con el presente estudio se realizó una evaluación de proceso y de resultados a una Escuela de Perdón y Reconciliación – ESPERE - de la localidad de Usme en Bogotá. El objetivo de la evaluación de proceso era establecer la coherencia teórica que tienen talleristas y animadores con los planteamientos de Robert Enright y Judith Hermann, cuando implementan los talleres de perdón y reconciliación. Además conocer si la implementación de los talleres de perdón y reconciliación que realizaron tanto los talleristas como los animadores se llevó a cabo como estaba planeada en las cartillas de perdón y reconciliación. Con la evaluación de resultados se pretendía conocer los efectos cognitivos, afectivos y conductuales, que tienen en los participantes los talleres de la ESPERE. Estos efectos se determinaron con respecto a ofensas hipotéticas y reales de los participantes.

Para ello, se utilizaron métodos y técnicas de recolección, de tipo cualitativo y cuantitativo, así: En la evaluación de proceso se hicieron observaciones a través de registros, a los talleres que realizaron tanto talleristas como animadores en la ESPERE. En la de resultados se utilizó un diseño pretest posttest a través de entrevistas semiestructuradas para conocer los efectos de los talleres en ofensas reales y se aplicó el cuestionario de ofensas personales para determinar estos efectos en ofensas hipotéticas de los participantes.

La evaluación de proceso muestra un importante nivel de coherencia de talleristas y animadores tanto con las cartillas, como con las bases conceptuales de los teóricos estudiados. En la evaluación de resultados se encontró que ante ofensas reales los participantes tuvieron cambios en la toma de perspectiva, en el control emocional, en la manifestación de conductas prosociales y en sentimientos de bienestar y satisfacción por los

cambios alcanzados. Ante ofensas hipotéticas, se encontraron diferencias significativas en la dimensión conductual y cognitiva de los participantes.



El tema del perdón y la reconciliación ha dejado de ser un monopolio religioso exclusivamente y en las últimas décadas ha pasado a ser parte de la agenda de las ciencias sociales. En el escenario político, con la conceptualización de los crímenes de lesa humanidad, derivada de las discusiones del tribunal de Nuremberg y de la Haya, se creó el panorama del arrepentimiento y de la necesidad de pedir perdón, en situaciones de violación de derechos humanos; así como los mecanismos para concederlo (Derrida, 1999). En Colombia, los procesos de desarme de grupos armados ilegales, la reinserción de estos a la vida civil y en general el escalamiento de la violencia familiar y societaria, reiteran la necesidad de continuar buscando salidas pacíficas y alternativas de paz duradera.

En el campo psicoterapéutico y de la psicología de la agresión, el tema del perdón y la reconciliación empezó a abordarse como un problema científico por la psicología a finales de los años 80, por investigadores de las universidades de Harvard y Wisconsin, con el fin de proporcionar alivio emocional y ayudarles a las víctimas en la recuperación emocional después de haber recibido ofensas. No es casual entonces que cada vez más, los temas del perdón y la reconciliación obtengan mayor relevancia en escenarios eclesiásticos, terapéuticos, políticos y se empiecen a poner en marcha propuestas de intervención orientadas a propiciar estos procesos.

No obstante, el tratamiento que hacen del perdón y la reconciliación la ciencia política, la psicología, la antropología y otras disciplinas aún se encuentra distanciado de las demás posturas disciplinares. Esto ha creado alrededor del tema, una torre de babel y ambigüedades que lejos de mostrar consensos y parámetros claros para brindar explicaciones unificadas a los problemas que atañen a estos temas, suscita por ahora discusiones, debates y visiones fragmentadas de las realidades en conflicto, que plantean un amplio panorama de

interrogantes para lo cual es necesario continuar desarrollando estudios empíricos que agreguen claridad al respecto (Chaparro, 2002).

En el plano político por ejemplo, las negociaciones de los conflictos, los pactos de desarme, los acuerdos de paz, los procesos de amnistía, resultan insuficientes como condiciones para perdonar el daño causado por violaciones u otras atrocidades. Seguramente propician ambientes de convivencia y abonan el terreno hacia el perdón, pero como sugiere Derrida (1999) el perdón tiene carácter personal, es irreductible a cualquier mediación institucional. El perdón le atañe sólo a la víctima, a quien siente rabia, odio y deseos de venganza y es ella en últimas, quien tiene la autoridad de perdonar; una comisión o un gobierno no pueden perdonar y si lo hicieran no tendría sentido.

Esta consideración valida el hecho de construir el perdón desde la base, desde los individuos. El perdón interpersonal es complejo, pero es posible. Los procesos de perdón en el caso de víctimas que han sufrido atrocidades pueden llevar muchos años y algunas veces tales actos son para las víctimas imperdonables. Sin embargo, coincido en que la práctica del perdón y la reconciliación son alternativas legítimas para enfrentar la cultura de la retaliación y encontrar salidas pacíficas a los conflictos interpersonales. Es necesario continuar apostándole al perdón y con ello al desarrollo de intervenciones y estudios que aporten nuevos conocimientos sobre el tema.

En este estudio se realiza una evaluación de proceso para conocer la forma como se implementa el Proyecto Escuelas de Perdón y Reconciliación – ESPERE -que lleva a cabo la Fundación para la Reconciliación en la ciudad de Bogotá. Asimismo se propone una evaluación de resultados para conocer los efectos cognitivos, afectivos y conductuales que

tienen en los participantes los talleres de perdón y reconciliación que se implementan en los barrios.

Las Escuelas de Perdón y Reconciliación han incorporado a su diseño fundamentos conceptuales de diversos teóricos, tales como Robert Enright, de la Universidad de Wisconsin, y Judith Hermann, investigadora y terapeuta de víctimas de trauma política, sexual y doméstica, entre otros. Sin embargo, el modelo ESPERE adaptado de los modelos provenientes de otros contextos, no se ha probado ni evaluado en el contexto de las comunidades colombianas en el cual se aplica. De ahí que el objetivo general de este estudio es aportar información verificada para la toma de decisiones conducente al mejoramiento y fortalecimiento del proyecto. En este sentido, los problemas que se plantean en esta investigación evaluativa son los siguientes:

1. ¿Los módulos de perdón y reconciliación efectivamente operacionalizan los planteamientos de Robert Enright y Judith Hermann, principales teóricos en quienes se fundamenta el diseño de las ESPERE?
2. ¿La implementación de los módulos de perdón y reconciliación se ejecutan como están planeados?
3. ¿La implementación de los módulos logra los objetivos planteados en la definición de perdón de Enright?

El diseño de la evaluación es no experimental, con aplicación pretest y postest en un solo grupo.

El documento se encuentra organizado de la siguiente forma: En la primera parte se presenta una síntesis de la literatura revisada, a continuación se describe el proyecto Escuelas de Perdón y Reconciliación, luego se describe el método utilizado para el estudio, posterior a éste se presentan los resultados encontrados y finalmente la discusión.

## Revisión de literatura sobre perdón y reconciliación

### *Conceptos de Perdón y Reconciliación*

Aunque existen varias posiciones en la definición de perdón y cada una enfatiza en aspectos diferentes, se tomará como punto de referencia la de Enright (1991) y el grupo de estudio de Desarrollo Humano, pues aborda el cambio en el nivel afectivo, cognitivo y conductual. “Es la buena voluntad a abandonar nuestro derecho al resentimiento, el juicio negativo y el comportamiento indiferente hacia quien injustamente nos ha herido, así como a adoptar cualidades de compasión, generosidad y aún amor hacia él o ella”.

Según esta definición la persona ofendida elige substituir el resentimiento por la compasión (afectos), la condenación por el respeto y la generosidad (cogniciones) y la indiferencia o el deseo de venganza por respuestas de bondad (comportamientos) hacia el ofensor (Enright, Freedman y Rique, 1998)

Respecto a la misma definición North (1998) destaca la naturaleza activa del perdón que implica un cambio voluntario y profundo y enfatiza en el esfuerzo por reemplazar pensamientos negativos por otros positivos – superar la condenación por el respeto (cognitivo) – y cambiar amargura y rabia por compasión y afecto (afectivo).

En la definición que Worthington (2000) presenta sobre el perdón, la integra con el concepto de reconciliación. Para él es la motivación a reducir la búsqueda de venganza y aumentar la búsqueda de reconciliación. En síntesis, las anteriores definiciones coinciden en señalar que

el perdón implica que la persona ofendida realice cambios afectivos, cognitivos y conductuales respecto a la ofensa y al ofensor.

Vale la pena precisar que el perdón es un proceso individual e intrapsíquico que no necesita comunicarse al ofensor, mientras la reconciliación es externa e interpersonal, involucra dos personas que se acercan nuevamente (Enright, 1998). Worthington (2000) define la reconciliación como la restauración de la verdad en una relación a través de comportamientos mutuamente confiables de las personas. Para Chaux (2001) la tipología de la reconciliación postconflictos es de carácter explícita, implícita o promovida por otros. La primera, ocurre después de ofrecer excusas, darse la mano o hablar del asunto, la segunda, ocurre sin hacer referencia al hecho ni ofrecer excusas y, la última, es promovida por adultos o pares.

De acuerdo con las revisiones teóricas de la Fundación para la Reconciliación (2004) existen tres tipos de reconciliación: la reconciliación para la coexistencia, de convivencia y de comunión. En la primera, sólo hay una relación cordial, sin cooperación mutua en la que ha cesado por mutuo acuerdo la agresión y el maltrato. En la segunda, dos personas llegan a un acuerdo para establecer una relación de cooperación básica, sin que ello implique intercambios sociales o afectivos importantes, es decir, hay acercamientos sólo cuando es necesario para ambos. Mientras que en la reconciliación de comunión las dos personas deciden reanudar una relación fraterna basada en el afecto, la solidaridad y cooperación

### *Modelos de Intervención sobre Perdón y Reconciliación.*

#### *Modelo de Intervención sobre Perdón*

Para los fines de esta investigación se retoma el modelo de intervención desarrollado por Enright, North y el Grupo de Desarrollo Humano (1998). Este incluye 4 fases que incorporan aspectos cognitivos, conductuales y afectivos. Estas fases son: descubrimiento, decisión, acción y profundización y se describen en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1

Fases del proceso de perdón (Enright, Freedman &amp; Rique, 1998)

Fases	Pasos de cada Fase
Fase de Descubrimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación de las defensas psicológicas</li> <li>2. Confrontar la rabia, liberarla no encubrirla.</li> <li>3. Admisión de la culpa cuando esta es apropiada</li> <li>4. Conciencia de agotamiento</li> <li>5. Conciencia de repetición cognitiva de la ofensa</li> <li>6. Darse cuenta que puede estar comparando su propio infortunio con una condición relativamente confortable del ofensor</li> <li>7. Darse cuenta que cada uno puede estar permanente y adversamente cambiado por el ofensor.</li> <li>8. Darse cuenta que puede tener una visión de que la vida es muy injusta</li> </ol>
Fase de Decisión	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. El ofensor se da cuenta que las estrategias de resolución no han funcionado</li> <li>10. Voluntad de considerar el perdón como una opción.</li> <li>11. Compromiso de perdonar al ofensor</li> </ol>
Fase de Trabajo	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Reestructuración del ofensor entendiéndolo en su contexto</li> <li>13. Empatía hacia el ofensor</li> <li>14. conciencia de compasión hacia el ofensor (compartir el sufrimiento que el ofensor ha experimentado)</li> <li>15. Aceptación y absorción del dolor</li> </ol>
Fase de Profundización	<ol style="list-style-type: none"> <li>16. Encontrar profundo significado a la ofensa y en el proceso de perdón</li> <li>17. Darse cuenta que cada uno ha necesitado el perdón de otros en el pasado.</li> <li>18. Desarrollo de una fuerte comprensión y deseo de involucramiento en redes de apoyo interpersonal</li> <li>19. Puede emerger un nuevo sentido de propósito o dirección en la vida. Conciencia de disminución de sentimientos negativos y quizá de aumento de sentimientos positivos hacia el ofensor. Conciencia de liberación emocional interna.</li> </ol>

En la primera fase, propuesta por North (1998) la víctima experimenta sentimientos de rabia, resentimiento, vergüenza y miedo de los cuales debe tomar conciencia y reconocer para continuar en el proceso hacia el perdón.

En la segunda fase de decisión la víctima experimenta una conversión, un cambio de perspectiva y cae en cuenta que las estrategias que ha usado hasta el momento no han funcionado para superar el daño. En esta etapa la víctima considera el perdón como una opción y se compromete a perdonar al agresor.

La fase de decisión supone que el proceso de perdón se inicia desde lo cognitivo; implica una manera distinta de percibir a las personas y las circunstancias, de lo cual puede surgir una mayor comprensión y compasión por sí mismo y por los demás (Casarjian, 1998). Un ejemplo de esto se observa en el estudio de sobrevivientes de incesto (Enright y Freedman, 1998). Las participantes se dieron cuenta que su preocupación sobre el evento de la traición y el patrón de repetición de esos eventos en su mente, no les permitía sentirse libres del abuso. Esto indica que si bien muchas personas inician el proceso de perdón desde el nivel cognitivo, permanecen en ese nivel por un periodo de tiempo (Fitzgibbons, 1998). Es decir, deciden perdonar, piensan que es bueno hacerlo, pero no sienten compasión o amor por la persona que los ofendió.

En contraste con lo anterior, Fitzgibbons (1998) considera que el proceso hacia el perdón se origina, cuando el dolor emocional de las personas es tan grande que consideran el perdón como una posibilidad de cambiar su insatisfacción, superando las emociones negativas asociadas con la ofensa recibida. Las personas con frecuencia buscan tratamiento por el dolor emocional que sienten y por las consecuencias que representa para su salud mental. Es



decir, las personas perdonan para sentirse mejor (Worthington, 2000). Se asume entonces, que la función primaria de perdón es ayudar a un individuo a ganar control sobre la rabia y resolverla en forma apropiada.

Teniendo en cuenta lo anterior, en ocasiones no resulta fácil determinar cómo se origina el proceso de perdón. Lo que sí es claro, es que en el proceso de perdón existe una estrecha y permanente interacción entre los aspectos cognitivos y emocionales cuya recíproca influencia incide en los comportamientos del individuo; por lo tanto, el perdón no puede entenderse como un proceso lineal y rígido.

North (1998) y Enright (1998) coinciden en que en la tercera fase, conocida como la fase de trabajo, las personas realizan un proceso de reestructuración, en la cual las personas ofendidas empiezan a ver al perpetrador en su contexto y pueden separar la ofensa del ofensor. Así examinan en la historia del perpetrador, las deprivaciones o abusos, las presiones a que estuvieron sometidos y su personalidad. De esta forma, las personas pueden entender en forma completa tanto al ofensor como las circunstancias que lo rodearon y verlos como personas que han cometido errores. Esto permite que en las víctimas pueda emerger empatía y compasión hacia su ofensor.

Los estudios sobre construcción de empatía hacia el ofensor, muestran que entender las situaciones, experiencias y motivaciones del ofensor ayudaría a la víctima a perdonar (Worthington, 2002). Sin embargo, estas intervenciones aunque han ayudado a las víctimas a empatizar con sus ofensores, no se destacan en términos de significancia estadística lo que sugiere el desarrollo de nuevos estudios sobre empatía asociada con los procesos de perdón.

Acerca de la empatía, Worthington (2002) señala dos tipos de empatía encontrados en los estudios sobre las intervenciones en perdón. La empatía cognitiva, o toma de perspectiva en la que la víctima comprende las situaciones que condujeron a la ofensa, sin que por ello tenga una experiencia emocional positiva. La empatía afectiva o emocional que anima a la víctima a sentir lo que el ofensor estaba sintiendo antes, durante y después de la ofensa. En palabras de este investigador, aún no se conoce el grado en el cual estos diferentes tipos de empatía promueven el perdón y considera necesario realizar estudios intencionales al respecto.

Respecto a los resultados de la fase de trabajo, Enright, Freedman y Rique (1998) enfatizan la diferencia entre el proceso de perdón como un regalo dado a otros y los resultados de este proceso que incluye beneficios para sí mismo. La paradoja del perdón desde la posición interpersonal es el alivio psicológico que experimenta el individuo cuando perdona al ofensor como un regalo que le ofrece a éste.

En la cuarta fase de profundización, la víctima le da significado a su sufrimiento, se da cuenta que no es perfecto, que necesita que otros lo perdonen y encuentra el sentido de su vida. Es consciente de la disminución de emociones negativas y del aumento de emociones positivas hacia el agresor, lo cual le produce alivio emocional.

#### *Modelo de Intervención en Reconciliación*

North (1998) hace un aporte adicional a las cuatro fases del proceso del perdón planteados por Enright y el Grupo de Desarrollo Humano (1991). Sugiere que para que ocurra la reconciliación debe haber un proceso de arrepentimiento y de aceptación por parte del agresor. La reconciliación se lograría cuando el agresor acepte el perdón ofrecido por la

víctima. Para ello propone un proceso de nueve estadios de la forma en que podría ocurrir el arrepentimiento.

El agresor reconoce el daño causado, pero también el derecho que la víctima tiene a castigarlo. Experimenta sentimientos de pesar y remordimiento por la ofensa cometida. Decide cambiar, realizando un proceso de reestructuración de sus motivos y acciones, analizando el contexto en el que ocurrieron los hechos, así como su carácter enmarcado en su historia personal. Este proceso es similar al que realiza la víctima en la fase 3 del modelo de Enright. Se orienta hacia el auto-perdón, al verse a sí mismo como alguien que tiene valor moral y que puede ser merecedor de respeto y estima. El agresor desea el perdón de la víctima y le pide perdón. Acepta el perdón ofrecido por la víctima, con lo cual se restaura su autoestima. Y finalmente se llega o se posibilita la reconciliación con la víctima.

De las fases planteadas para realizar el proceso de perdón y las propuestas por North (1998) para lograr la reconciliación se deduce que en las experiencias reales y cotidianas es más factible que se de el proceso de perdón y menos probable llegar hasta la reconciliación. Se sabe que el primero es un proceso intrapersonal que no supone la interacción; mientras que la reconciliación implica la decisión de perdonar y pedir perdón, mediante un proceso de reestructuración. Supone además realizar pactos y finalmente restaurar la relación. Y esto está sujeto a la ocurrencia de diversas condiciones, entre ellas, la existencia de una relación interpersonal entre víctima y agresor y el deseo mutuo de reconciliarse.

*Perspectivas teóricas y empíricas sobre el perdón*

*Factores cognitivos asociados con el perdón*

Si bien existen acuerdos entre los distintos autores sobre la interacción que existe en los procesos cognitivos y emocionales en el camino hacia el perdón, para profundizar en cada uno, se analizan por separado estudios que destacan uno y otro factor.

McCullough y Witvliet, (2002) sintetizaron los resultados de la investigación realizada por Enright y sus colegas en 1989, en la que se encontró una alta correlación entre la edad cronológica y el razonamiento sobre el perdón con una muestra de niños, adolescentes y adultos estadounidenses. Este estudio planteó como hipótesis que el razonamiento de perdón se desarrolla con la misma trayectoria del razonamiento moral de Kohlberg. Propusieron que personas en estadios más tempranos razonan que el perdón es solamente apropiado después que la víctima ha logrado venganza y el transgresor ha hecho restitución. Personas en estadios intermedios razonan que el perdón es apropiado por presiones sociales, morales, religiosas que los impulsan a perdonar. Personas en estadios más elevados (mayor edad) creen que el perdón es apropiado porque promueve una sociedad armoniosa y es una expresión de amor incondicional.

El estudio de Girard y Mullet (1997) con una muestra de 236 personas en varios grupos de edades complementa el de Enright basado en el razonamiento moral de Kohlberg. Según los investigadores los resultados muestran un aumento en la propensión a perdonar desde la adolescencia a la vejez. Las personas de mayor edad consideraron el perdón como un hecho incondicional, lo que se asocia con el sexto estadio en la teoría de Enright del perdón como expresión de amor. De la misma forma se observó en los adolescentes una tendencia a

perdonar motivada por la actitud de los otros, lo que es equiparable a los niveles intermedios encontrados por Enright a perdonar sobre la base de presiones sociales.

### *Factores emocionales asociados con el perdón*

Las emociones son indudablemente una pieza central en el análisis del proceso de perdón. Las emociones más comúnmente asociadas con la falta de perdón son el miedo, la ansiedad y la rabia (Worthington, 2000). Esta última, se considera como un sentimiento fuerte de insatisfacción y antagonismo incitado por un sentido de ofensa o injuria (Fitzgibbons 1998) que se encuentra asociado con la tristeza, el miedo, el daño a la autoestima, así como al deseo de venganza.

En el proceso que lleva a disminuir la rabia, debe tenerse en cuenta la naturaleza de la herida emocional, si ésta se considera severa, se requiere mayor tiempo en el esfuerzo para lograr control y resolución de la rabia asociada con el evento traumático. Ya que la rabia es con frecuencia utilizada para defenderse contra sentimientos de temor, especialmente a la traición, muchos individuos no logran avanzar hacia el perdón hasta que su autoestima y su capacidad de confianza se hayan fortalecido.

El perdón depende de varios factores además de la dimensión y seriedad de la ofensa: el análisis de quién era el ofensor, el tiempo transcurrido desde la ofensa, la naturaleza e intensidad de los sentimientos experimentados en el presente (North, 1998). Esto significa que sólo la persona ofendida puede decidir el momento correcto para perdonar, aunque como resalta la autora ciertas circunstancias – como la religión - pueden motivar a una persona injuriada hacia el perdón.

En cuanto a los beneficios, las emociones resultantes de haber perdonado una ofensa, como la compasión personal, la generosidad, el amor, acompañan cambios importantes en la vida de quien perdona. De acuerdo con Enright y Freedman (1996), las personas desarrollan una aguda comprensión de lo importante que es involucrarse en redes de apoyo interpersonal así como un nuevo sentido de dirección en la vida. Según Fitzgibbons (1998) las personas se liberan del control sutil de otras personas y de eventos del pasado, dejan de repetir patrones parentales negativos, logran mayor confianza en las relaciones interpersonales, mejoran su desempeño académico y laboral y resuelven síntomas físicos y enfermedades causadas por la hostilidad. Tales beneficios se han confirmado en varios estudios, que han mostrado correlaciones importantes entre el perdón y la salud mental (McCullough, 2002).

En este sentido, un estudio importante que ha abordado las emociones en el proceso de perdón es el realizado por Freedman y Enright (1996) con 12 mujeres sobrevivientes de incesto. En el estudio las participantes asistieron al programa de perdón una vez por semana, durante 14.3 meses. Los resultados muestran que el grupo experimental no sólo ganó en perdón y esperanza, sino que disminuyó, en forma significativa, la ansiedad y la depresión e incrementó la autoestima más que el grupo control. De esto se concluyó que la intervención tuvo un efecto en el sistema cognitivo, afectivo y comportamental de las mujeres hacia el perpetrador.

Antes de la intervención, las participantes reportaron depresión moderada, al finalizar el programa el promedio de participantes no estaba deprimido y estos cambios de comportamiento en todas las escalas se mantuvieron un año después, lo que indica que el perdón es psicológicamente benéfico tanto en el corto como en el largo plazo. Para los

autores, un mayor sentido de esperanza experimentado por las participantes después de la intervención, es una evidencia adicional que cuando hay un cambio con el perdón, hay mejoramiento de la salud psicológica.

Distintos autores a favor de la expresión de las emociones argumentan que sin una apreciación de la naturaleza de la ofensa y el dolor causado, el perdón no puede completarse. Esto es, el trayecto para el perdón es “a través del dolor no alrededor de él” (Patton, 2000). Enright (1996) al referirse al estudio realizado con las sobrevivientes de incesto afirma que en la unidad 13 de aceptación y absorción del dolor, los participantes trataron de parar el ciclo de venganza, exaltando el dolor en lugar de devolverlo a los perpetradores o a otros. Según el testimonio de una sobreviviente, esto le permitió fortalecerse emocionalmente.

Por el contrario Fitzgibbons (1998) considera que la absorción del dolor es un proceso difícil, cuando se espera de las personas que acepten su profunda tristeza y el dolor de la desconfianza provocada por la traición. Para quienes han sufrido pérdidas mayores solamente sentirse amados en una forma especial, puede permitirles aceptar el dolor.

Si bien las expresiones de dolor son saludables, investigadores y terapeutas consideran que expresiones excesivas y fuertes de rabia puede causar entre otros problemas, que ésta se dirija a otras personas, se refuercen formas inapropiadas de relacionarse y se agraven enfermedades psicosomáticas (Fitzgibbons, 1998). Los autores coinciden en promover formas constructivas de expresión de la rabia, en la que otros no resulten heridos. Los riesgos de la rabia para la salud, podrían depender no de la reactividad fisiológica inmediata que acompaña la emoción sino del fracaso de no encontrar una solución emocional en un periodo de tiempo razonable (Patton, 2000).

Teniendo en cuenta esto, en la primera fase del modelo de perdón de Enright - fase de descubrimiento - en la que se discute la naturaleza de la rabia y los métodos para manejarla; se debe ayudar a las personas a corregir la concepción errónea que la rabia puede resolverse expresándola, experimentándola en forma extrema o bien que si no hay manifestaciones intrusivas quiere decir que no hay rabia (Fitzgibbons, 1998).

Sobre intervenciones comunitarias, Enright (2003) y el grupo de Desarrollo Humano implementaron un currículo en perdón con 50 niños de primer grado de primaria en Belfast (Irlanda), con el propósito de ayudarles a reducir la rabia y mejorar su salud emocional. El programa desarrollado por profesores nativos de estas escuelas demostró que en estos niños hubo mayor disminución de la rabia y tuvieron interacciones más amigables que en aquellos que no participaron en el programa. Además, los niños más irritables no sólo disminuyeron la rabia sino que no estaban deprimidos comparados con niños irritables no participantes. Aparte de este programa educativo realizado en Irlanda, no se conocen hasta el momento, otras intervenciones grupales que ofrezcan evidencias de eficacia y efectividad para generar perdón.

#### *Estadios de recuperación en víctimas de traumas*

Adicionalmente, es necesario resaltar los aportes que realiza Herman (1997) en cuanto a la recuperación del trauma de víctimas de violencia doméstica, sexual, política o combatientes, ya que sus constructos teóricos brindan elementos aplicables al proceso del perdón y son parte clave de esta investigación. La autora sugiere que la recuperación del trauma se da en tres estadios que no ocurren necesariamente en orden cronológico.



El primer estadio se trata del restablecimiento de la seguridad de la víctima. La persona victimizada necesita un refugio seguro para lo cual se requiere la movilización del cuidado de las personas pero también el desarrollo de un plan para su futura protección. Este plan incorpora la atención no solamente a la capacidad psicológica de la persona para protegerse a sí misma sino también a la realidad de su situación social. De ahí que establecer un ambiente seguro cuando la persona está involucrada en una relación que ha sido abusiva en el pasado, resulta complejo. Crear un ambiente seguro cuando se han destruido vínculos requiere el desarrollo gradual de relaciones de confianza. La revisión del trauma empieza con una revisión de la vida de la víctima antes del trauma y las circunstancias que precipitaron el evento. Para ello la persona debe ser animada a hablar sobre la importancia de las relaciones, sus ideales y sueños. Este “ambiente seguro” serviría de plataforma para los dos estadios siguientes.

En el segundo estadio de recuperación, memoria y duelo, el sobreviviente cuenta la historia del trauma en forma completa, profunda y en detalle. Esta inmersión en el pasado se realiza manteniendo *el sentido de conexión segura* que se destruyó en el momento traumático. La reconstrucción de la historia del trauma para que la víctima logre comprenderla, incluye la revisión sistemática del significado del evento para la persona y para las personas importantes en su vida, así mismo el examen de preguntas morales de culpa y responsabilidad y reconstruir un sistema de creencias que le de sentido al sufrimiento. De acuerdo con Hermann (1997), si la persona ventila la rabia en un ambiente seguro, eso le ayuda a transformar la furia gradualmente a una forma más poderosa y satisfactoria: la indignación. Esta transformación le permite al sobreviviente liberarse de la prisión de la fantasía de la venganza, en la que está solo con el perpetrador. Según esta investigadora algunas personas

victimizadas repugnadas por la fantasía de la venganza intentan desviarla hacia una fantasía de perdón. Esta fantasía como su polo opuesto es un intento de empoderamiento. La víctima imagina que puede trascender la rabia y borrar el impacto del trauma a través de un deseado acto de amor.

Partiendo de que el trauma inevitablemente conlleva pérdidas, contar la historia del trauma provoca profundo dolor a la víctima. Para Hermann (1997) el sobreviviente con frecuencia se resiste al dolor, como una forma de negar la victoria del perpetrador. Recuperar la habilidad de sentir todas las emociones, incluyendo el dolor, debe ser entendido como un acto de resistencia más que de sumisión al perpetrador. Ya que el duelo es tan difícil, la resistencia al dolor es probablemente la mayor causa de estancamiento en la segunda etapa de recuperación. Cuando la “acción de contar la historia” ha concluido, la experiencia traumática pertenece verdaderamente al pasado. En este punto el sobreviviente se enfrenta a la tarea de reconstruir su vida en el presente y perseguir sus aspiraciones para el futuro.

En el tercer estadio, la reconexión, el sobreviviente ha procesado el dolor del trauma y debe desarrollar una nueva vida: Empoderamiento y reconexión con la vida diaria son las experiencias claves de la recuperación. La víctima debe restablecer sus relaciones con las demás personas y con el mundo. Aunque para la autora la recuperación nunca es completa, es suficiente con que la víctima pueda encontrar placer en la vida diaria y establecer relaciones con los demás. Las antiguas creencias que le dieron sentido a su vida han sido desafiadas y debe encontrar un nuevo sustento de fe. Las tareas del tercer estadio son las siguientes:

- La persona traumatizada reconoce que ha sido una víctima y entiende los efectos de su victimización. Ahora está lista para incorporar las lecciones de la experiencia traumática a su vida.
- La persona deja de sentirse poseída por el trauma del pasado. Se siente en posesión de sí misma. La tarea es llegar a ser la persona que desea ser.
- Reconectarse con otros. La persona puede otra vez confiar en otros si siente que hay garantía en la confianza que deposita en los otros. Con pares puede buscar relaciones de amistad basadas en un desempeño, imagen y mantenimiento de un yo real. Con la familia y más cercanos puede establecer intimidad.
- Las personas encuentran la resolución de la experiencia traumática en nuevos sentidos para su vida personal. Reconocen una dimensión religiosa o política en su infortunio y descubren que pueden transformar el significado de esta tragedia personal colocando bases para la acción social. Esto puede ir desde el involucramiento personal en proyectos sociales concretos hasta propósitos intelectuales abstractos. Las víctimas deciden decir lo indecible públicamente con la creencia que esto ayudará a otros. Esta misión es una forma de perseguir la justicia. La persona redescubre un principio de justicia social que lo conecta a otros y a sí mismo.

*Escuelas de Perdón y Reconciliación – ESPERE*

Los antecedentes, contexto institucional, componentes y nivel de implantación del proyecto ESPERE que describo a continuación, brindan un marco de referencia para comprender el proyecto y los resultados de este estudio.

La información que se presenta se obtuvo de diferentes fuentes. Entre ellas, entrevista realizada con el Padre Leonel Narváez, director ejecutivo de la Fundación para la Reconciliación, conversaciones con Jairo Diaz, coordinador de proyectos, Marisol Polo, coordinadora de ESPERES barriales. Entre las fuentes documentales utilizadas están la página Web de la Fundación, los estatutos de la Fundación, documentos inéditos, la cartilla ESPERE 2002, 2003, 2004 y documentos y artículos escritos por el sacerdote Leonel Narváez. Es de aclarar que las descripciones son el resultado del contraste de fuentes verbales y escritas.

#### *Antecedentes históricos de las ESPERE*

Desde el año 2000, el sacerdote Leonel Narváez, miembro de la comunidad de misioneros de La Consolata, participó activamente en el comité temático que hizo parte de las mesas de negociación en el Caguán y en el Comité Nacional de Paz de Kenya, Etiopía, Sudán y Uganda. A partir de estas experiencias, se dio a la tarea de apropiar herramientas conceptuales y metodológicas que con el transcurso del tiempo y en el intercambio internacional propiciaron la gestación de la propuesta de Escuelas de Perdón y Reconciliación en Bogotá (L., Narváez, comunicación personal, marzo de 2004).

El diseño de las ESPERE es fruto, por una parte, de las reflexiones llevadas a cabo durante 18 meses, por un equipo interdisciplinario, en la universidad de Harvard, bajo los auspicios de PICAR (Programme for International Conflict Analysis and Resolution en el Watherhead Centre for International Politics) sobre los elementos fundamentales que hacen parte del proceso de perdón y reconciliación. Por otra, de los fundamentos teóricos retomados de las universidades de Wisconsin y Virginia (L., Narváez, comunicación personal, marzo de 2004).

Con base en estas experiencias el sacerdote Narváez propuso 10 pasos para avanzar hacia el proceso de perdón, que en un trabajo colectivo con un grupo de psicólogos Bogotanos, dieron forma a los 10 módulos de perdón y reconciliación, base actual de las ESPERE.

En el año 2002 la Alcaldía Distrital de Bogotá realizó, a través del proyecto ECOBARRIOS, una convocatoria abierta para que distintas instituciones formularan propuestas de convivencia que pudieran hacer parte de este proyecto. En el marco de esta convocatoria, el Departamento Administrativo de Acción Comunal – DAAC- auspició la implementación de las Escuelas de Perdón y Reconciliación durante 4 meses al final de los cuales se entrenaron 180 personas provenientes de 60 barrios de Bogotá lo que dio origen al movimiento social que empezó a liderar la Fundación para la Reconciliación en el año 2003 (Narváez, 2004).

El director ejecutivo de la Fundación para la Reconciliación, considera necesario evaluar las Escuelas de Perdón y Reconciliación para conocer la forma como operan las ESPERE en los barrios y conocer los efectos que estas tienen en los participantes. El director espera que los resultados encontrados permitan mejorar las Escuelas de Perdón y Reconciliación en las comunidades.

### *Contexto Institucional*

La Fundación para la Reconciliación es una entidad sin ánimo de lucro que de acuerdo con sus estatutos tiene como objeto promover la teoría y la práctica del perdón y la reconciliación como uno de los fundamentos de la convivencia y del desarrollo individual y social. La tarea principal de la Fundación para la Reconciliación, en este momento, es la popularización de las Escuelas de Perdón y Reconciliación -ES.PE.RE.

La Fundación se financia con donaciones hechas por los misioneros de la Consolata, auxilios de entidades públicas o privadas, tanto nacionales como internacionales, aportes o donaciones de personas naturales o jurídicas y rendimientos y utilidades que produce la Fundación.

La Fundación tiene actualmente una planta de personal fija de 8 funcionarios entre los que se cuentan el director ejecutivo, la revisora fiscal, 4 coordinadores que dependen del director ejecutivo, una asistente del director y una digitadora. Del equipo de talleristas que implementan los talleres de perdón y reconciliación hacen parte los 4 coordinadores mencionados y 5 profesionales más entrenados para tal fin, que se vinculan cuando las condiciones lo requieren. La sede está ubicada en la calle 40 No. 78A-14, barrio Modelia. La dirección de la página Web es [www.fundacionparalareconciliacion.org](http://www.fundacionparalareconciliacion.org)

#### *Objetivo de las ESPERE*

En la etapa preliminar de recolección de información no se encontraron objetivos explícitos de las ESPERE. No obstante, teniendo en cuenta que el método de las ESPERE enfatiza en las transformaciones de las personas en la dimensión cognitiva, emocional y conductual, se deduce el siguiente objetivo de las fuentes consultadas (ESPERE, 2004): Fomentar el cambio de sentimientos, cogniciones y comportamientos que les permitan a los participantes lograr el perdón y la reconciliación con quienes los hayan ofendido.

Este objetivo aunque es claro conceptualmente, es de carácter general y no se encuentra operacionalizado. Sin embargo, es un objetivo que propone lograr modificaciones afectivas,

cognitivas y conductuales, dimensiones sobre las cuales se organizan los módulos de las ESPERE. Estas tres dimensiones coinciden además con la definición de perdón de Enright, en la que propone que para lograr el perdón es necesario cambiar el resentimiento por compasión, los juicios de condena por respeto y la indiferencia o el deseo de venganza por comportamientos bondadosos hacia el ofensor (Enright, Freedman y Rique, 1998). Por lo tanto se tomará como punto de partida para la evaluación de resultados de las ESPERE, los cambios afectivos, cognitivos y conductuales de los participantes con base en la definición planteada por Enright.

### *Nivel de Implantación*

Las Escuelas de Perdón y Reconciliación como propuesta de trabajo comunitario, constituyen una alternativa diferente para abordar el conflicto, tomando como base la construcción de cultura y convivencia ciudadana. Para ello la premisa central supone que “si los individuos y los colectivos sociales logran superar los traumas causados por la violencia accediendo a niveles adecuados de perdón y reconciliación, entonces lograrán reducir de manera satisfactoria y perdurable los niveles de violencia y atraso” (Escuelas de Perdón y Reconciliación ESPERE, 2002).

Las Escuelas de Perdón y Reconciliación se llevan a cabo en barrios de Bogotá con altos índices de violencia y conflicto. Cada escuela barrial de perdón y reconciliación se conforma con un grupo de 10-15 personas a quienes se les denomina participantes. Cuentan con un animador, cuya función es gestar y dirigir la Escuela de Perdón en la comunidad donde ésta se organiza. Previamente a la creación de las ESPERE, se realizan talleres de capacitación con el propósito de formar a los animadores como multiplicadores, para que al regresar a su

comunidad de origen cada animador pueda crear una escuela de perdón y reconciliación. Estos talleres de capacitación son orientados por profesionales expertos de la Fundación para la Reconciliación, que en adelante se llamarán talleristas.

Las ESPERE trabajan en ofensas de superficie. Para los participantes que han sufrido traumas más graves y que necesitan apoyo psicológico especializado, se ofrecen los Consultorios de Paz – COPAZ - voluntariado de estudiantes de psicología de último semestre, coordinados por sus respectivas facultades.

### *Componentes*

Los contenidos de los talleres se fundamentan en 10 módulos que se realizan aproximadamente en 80 horas de trabajo (8 horas por cada módulo). Son los siguientes (Narváez, 2003): 1) Motivación y acuerdos de total privacidad, 2) De la oscuridad a la luz, 3) Decido perdonar, 4) Miro con ojos nuevos, 5) Comprendo a mi ofensor, 6) Establezco un puente, 7) Construyo la verdad, 8) Garantizo justicia, 9) Acuerdo un pacto, 10) Organizo la celebración

Como parte de los aspectos metodológicos, en cada módulo se repite la siguiente estructura (Narváez, 2003): a) recepción de tareas, b) ambiente seguro, c) Motivación básica, d) inspiración teórica, e) historia personal, f) compromiso, g) tareas, h) introducción al módulo de la siguiente sesión, i) rito.

Los talleres de perdón y reconciliación son procesos de acompañamiento tanto individual como colectivo, estructurados en tres aspectos básicos: proveer un ambiente seguro, contar la



propia historia y reconectarse nuevamente con la sociedad. Se considera que las ofensas descompensan a las personas en tres áreas fundamentales: el significado de la vida, el sentido de seguridad-control y su conexión social (ESPERE, 2003). De ahí que en la metodología se brinden espacios para contar la historia personal y recibir el apoyo del grupo y la comunidad. Además se realizan ritos y ceremonias que simbolizan el reconocimiento de la necesidad de perdonar, la decisión de avanzar en el proceso de reconciliación, el acercamiento al ofensor y la elaboración de pactos de convivencia, entre otros.

### *Marco conceptual de las ESPERE*

Si bien la violencia es un fenómeno complejo y multifacético, podría decirse que sus raíces no son solamente objetivas (pobreza, exclusión, injusticia, corrupción) sino también, raíces subjetivas (odios, rencores y deseos de venganza acumulados). Para Narváez (2004), “lo que con frecuencia pasa desapercibido es que esas causas objetivas generan rabias, rencores y deseos de venganza que, a la larga, se convierten en causas peores que las causas primeras generando un círculo vicioso sin fin”.

No es la cultura de la retaliación, las acciones militares y policivas lo que contribuye a combatir las causas de la violencia. Estas intervenciones a la larga erosionan el capital social y son multiplicadores de más violencia. Se necesita atender tanto las necesidades externas de los individuos como sus necesidades de procesar constructivamente la rabia, el odio y el deseo de venganza. Estas últimas son para Narváez (2004) las causas más profundas que subyacen a la manifestación de todo tipo de violencia. Se requiere con urgencia intervenir sobre estas causas, crear sistemas nuevos que promuevan la cultura del perdón y la reconciliación (Narváez, 2004)

En este sentido con la propuesta de las Escuelas de Perdón y Reconciliación –ESPERE- se busca que las comunidades ante la inseguridad y la violencia encuentren en su interior formas constructivas de convivencia pacífica. Es entonces vital que estas soluciones partan de los individuos y esto es posible si pueden transformar la rabia, las consecuentes manifestaciones de odio, rencor y la necesidad de venganza en propuestas de bondad, compasión y ternura (Narváez, 2004).

Este estudio evaluativo constituye la primera evaluación de las Escuelas de Perdón y Reconciliación que se realiza en Colombia. Este proyecto de intervención comunitaria dirigido a promover procesos de perdón y reconciliación, se ha construido con base en modelos teóricos probados en otros contextos y en las experiencias y el conocimiento acumulado del equipo de la Fundación. Sin embargo, no cuenta con un análisis sistemático del diseño de las ESPERE, de la implementación de éstas en los barrios, ni de los efectos que tal implementación tiene en los participantes. Por lo tanto, considero que los resultados de este estudio contribuyen a develar los resultados de las ESPERE, a validar el proceso de intervención grupal que realizan tanto animadores como talleristas y a fortalecer estos procesos orientados a fomentar el perdón y la reconciliación con los ofensores. En últimas el estudio evaluativo aporta información importante para la toma de decisiones orientada al mejoramiento del proyecto.

## Método

### *Tipo y Modelo de Evaluación*

#### *Evaluación de Diseño*

Es preciso aclarar que si bien el interés, manifestado por el director de la Fundación para la Reconciliación, es concentrar la evaluación en el funcionamiento de las ESPERE en los barrios (evaluación de proceso) y en la determinación de los efectos que tienen los talleres en los participantes (evaluación de resultados), junto con el asesor de este estudio consideramos necesario realizar una evaluación del diseño de los módulos de perdón y reconciliación - consignados en las cartillas ESPERE - con base en los planteamientos de Robert Enright y Judith Hermann, con el objetivo de establecer si los módulos de las cartillas operacionalizaban los planteamientos de estos teóricos.

El análisis de este diseño se realizó con base en un criterio de suficiencia, que permite establecer si los contenidos de los módulos son potencialmente adecuados para los fines que se pretenden conseguir, es decir para fomentar los procesos de perdón y reconciliación (Fernández-Ballesteros, 1996).

#### *Evaluación de Proceso*

De acuerdo con Fernández-Ballesteros (1996) la evaluación de proceso, también llamada formativa o de seguimiento, se realiza durante la aplicación del programa e indaga si los programas se desarrollan como se han previsto, es decir, emite un juicio sobre el

cumplimiento del programa. Este tipo de evaluación permite por una parte mejorar el programa mientras se implementa y por otra, conocer qué aspectos del programa han sido implantados y cuáles no. La evaluación de proceso es también proactiva ya que permite tomar decisiones respecto al futuro del programa (Fernández-Ballesteros, 1996).

El objetivo fue analizar por una parte, si la implementación de los talleres de perdón y reconciliación que realizaron tanto los talleristas como los animadores se llevó a cabo como estaba planeada en las cartillas de perdón y reconciliación. Por otra, si la ejecución de estos talleres coincidía con los planteamientos teóricos de Robert Enright y Judith Hermann, principales teóricos en quienes se basaron en la Fundación para la Reconciliación para el diseño de los talleres.

Este análisis es de carácter externo y se realizó desde una aproximación cualitativa, ya que se evaluó el funcionamiento del programa, con base en registros de observación que revelan la percepción y los significados que la investigadora y los involucrados le atribuyen a éste (Fernández-Ballesteros, 1996). En relación con esto, el modelo de evaluación es global ya que privilegia la comprensión o interpretación del programa y la tarea final de este modelo consiste en establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del mismo (Briones, 1991).

Se utilizó un diseño diacrónico ya que se realizó un seguimiento en el tiempo, mediante metodología observacional, de la implementación de cada una de las actividades y acciones realizadas por talleristas y animadoras. Para el registro de los datos se tuvo como patrón la coherencia con las cartillas ESPERE (Anguerra, 1996)

*Evaluación de Resultados*

La evaluación de resultados también denominada sumativa o de impacto, se realiza al finalizar la implantación del programa para verificar los efectos del programa. Los criterios que dan cuenta de los resultados obtenidos son la eficacia, la efectividad y la eficiencia. La eficacia permite saber si después de la implantación se alcanzaron los objetivos previstos en el programa. La efectividad, establece si independientemente de los objetivos planteados en la intervención, el programa obtiene determinados efectos. Y la eficiencia hace referencia a la comparación entre los resultados alcanzados y los recursos invertidos. Este tipo de evaluación es retroactiva cuando pretende rendir cuentas sobre los gastos del programa (Fernández-Ballesteros, 1996). La evaluación de la ESPERE se realiza bajo los criterios de eficacia y efectividad y el modelo es global pues no tiene la pretensión explicativa que tienen los modelos analíticos (Briones, 1991).

El objetivo de la evaluación de resultados fue establecer los efectos cognitivos, afectivos y conductuales que tuvieron los talleres dirigidos por los animadores de las ESPERE, sobre los participantes. Como se mencionó en la descripción del proyecto ESPERE, este objetivo parte de la definición de perdón planteada por Enright, Freedman y Rique (1998). Este análisis se llevó a cabo en primer lugar, mediante un enfoque cuantitativo, en el cual el tratamiento de los datos se realizó con un criterio objetivo, es decir, se trabajó con variables que son medibles, cuantificables y verificables (Fernández-Ballesteros, 1996). Desde esta aproximación se midieron las cogniciones afectos y conductas mediante ofensas hipotéticas lo que permitió analizar el mismo caso antes y después de la ESPERE.

En segundo lugar el estudio tuvo un enfoque cualitativo ya que se describieron los efectos cognitivos, afectivos y conductuales de los talleres, desde el punto de vista de los participantes y con base en las interpretaciones de la investigadora. En este caso, se analizaron las cogniciones, afectos y conductas mediante ofensas reales, aunque no se comparara la misma ofensa antes y después. De esta forma la utilización de casos hipotéticos y reales permitió complementar la información entre ellos.

El diseño de evaluación es no experimental y se contó solamente con un grupo en el que se hicieron mediciones antes de la implementación de la ESPERE y después de ésta.

### *Participantes*

#### *Evaluación de Proceso*

En la evaluación de proceso se tuvo en cuenta la información de: a) dos talleristas mujeres con edades entre 30 y 40 años, ambas con formación profesional y solamente una de ellas con especialización. Ellas fueron responsables de la realización de los talleres de perdón y reconciliación con dos grupos diferentes de la localidad de Usme. La primera tallerista entrenó a profesores de una Institución Educativa, con edades aproximadas entre 25 y 45 años, de ambos sexos y con formación profesional. La segunda tallerista entrenó a madres comunitarias, todas mujeres, entre 30 y 50 años de edad aproximadamente, con nivel de educación primaria, secundaria y algunas con formación técnica. b) cuatro animadoras formadas en la primera fase del proceso con la segunda tallerista, con edades entre 40 y 50 años, con formación técnica, quienes implementaron una ESPERE en el barrio Salazar de Usme.

*Evaluación de resultados*

Los participantes son las personas que asistieron a los talleres conducidos por las animadoras. En la aplicación pretest de la evaluación de los efectos cognitivos, afectivos y conductuales mediante ofensas hipotéticas, participaron 26 personas y en la posttest 19 personas. Cinco personas no terminaron los talleres y 2 personas no asistieron a la evaluación posttest. Por tanto la muestra quedó conformada por las 19 personas que asistieron a la aplicación de los instrumentos antes y después de la intervención y concluyeron los talleres. Los participantes fueron 11 adultos, entre ellos 10 mujeres y 1 hombre con edades entre 22 y 46 años y 8 adolescentes, de los cuales 5 son hombres y 3 son mujeres, con edades entre 11 y 17 años. Del grupo de adultos, tres eran empleados de oficios varios (un hombre, dos mujeres), tres mujeres estaban desempleadas, cuatro se dedicaban al hogar y una estudiaba una carrera técnica. Los adolescentes se encontraban todos estudiando diferentes grados de secundaria y esa era la única ocupación que tenían. El nivel de escolaridad de los adultos era en la mayoría de secundaria – en varios casos incompleto - y unas pocas personas contaban con estudios técnicos.

De las 19 personas anteriores, en la evaluación de los efectos cognitivos, emocionales y conductuales mediante ofensas reales; participaron 17 personas. Las otras dos personas por dificultades de tiempo solamente contestaron el cuestionario de ofensas personales y no asistieron a la entrevista. De este grupo, once son adultos y seis son adolescentes. Una vez que se estableció el contacto con las animadoras a través de los funcionarios de la Fundación para la Reconciliación, ellas realizaron la convocatoria a las personas del barrio interesadas

en participar en la ESPERE, y establecieron un cronograma de encuentro individual de cada participante con la investigadora.

### *Instrumentos*

#### *Evaluación de Proceso*

En la evaluación de proceso se realizó observación no participante en el contexto natural donde talleristas y animadores realizaron los talleres de perdón y reconciliación. La observación fue anecdótica y estuvo guiada por los criterios de cumplimiento de actividades y secuencia de las mismas, pero además se registraron las instrucciones, comentarios, reflexiones y comportamientos de talleristas y animadores, así como los de los participantes. Para la recolección de información se utilizó una guía de registro de observación (ver Apéndice A) a la que se le hizo el pilotaje, observando uno de los módulos realizados por un tallerista en la sede de la Fundación para la Reconciliación.

#### *Evaluación de resultados*

En la medición de los efectos cognitivos, afectivos y conductuales con *ofensas hipotéticas*, se utilizó un instrumento de autorreporte, diseñado para este estudio, que se denominó cuestionario sobre ofensas personales. Este instrumento consta de tres situaciones o relatos de ofensas planteadas en la vida laboral, de pareja y barrial (ver Apéndice C). Cada relato cuenta con 9 ítems cuyas opciones de respuesta son: sí, tal vez, no. Los ítems están organizados por dimensiones. Los tres primeros miden la dimensión cognitiva, los tres siguientes la dimensión afectiva y los tres últimos la dimensión conductual. A su vez, cada



grupo de 3 ítems centrado en una dimensión se divide de la siguiente forma: El primer ítem se refiere a una respuesta pasiva, el segundo a una respuesta agresiva y el tercero a una respuesta prosocial. Los códigos que combinan dimensiones y respuestas, así como lo que se mide en cada ítem están contenidos en el protocolo que se diseñó para calificar los cuestionarios (ver Apéndice D).

Se calculó el alfa de cronbach para determinar la consistencia interna del instrumento. El alfa de los ítems que evalúan la dimensión cognitiva es de 0.314, el de la dimensión afectiva es 0.744 y el de la dimensión conductual es 0.576. El alfa de cronbach de la dimensión cognitiva se considera bajo, lo que constituye una limitación del instrumento.

Como antecedente del diseño de este instrumento, cabe hacer referencia a la versión previa a la que se le hizo el pilotaje con 10 participantes de una ESPERE en la localidad de Usme que ya estaba en curso, sin que se lograra ningún éxito en esta aplicación. Esta versión consistió en un cuestionario organizado también con base en relatos cortos sobre situaciones hipotéticas de ofensas en el ámbito laboral, familiar y barrial, con nueve ítems y con una escala likert de 6 puntos cuyas opciones de respuestas oscilaban entre “completamente en desacuerdo” hasta “completamente de acuerdo“. Esta escala resultó confusa y difícil de comprender para las personas, quienes sugirieron que se utilizara una escala corta y con términos sencillos.

La prueba piloto de la versión que aquí se presenta la realizaron estudiantes de Práctica Investigativa de la línea Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes y la investigadora principal. El pilotaje se realizó con 6 personas de estrato socioeconómico 1 y 2 y con escolaridad básica primaria, condiciones similares a las del grupo de personas con quienes se realizó la primera

aplicación. Los resultados se analizaron y discutieron con el grupo y con base en éstos, se hicieron ajustes en el lenguaje y en la organización de los ítems.

En la elaboración preliminar del instrumento se tuvo en cuenta la escala de actitudes “Enright Forgiveness Inventory”, EFI, diseñado por Enright, et al. (2000), del cual se retomó la escala likert de 6 puntos que se modificó con los resultados de la prueba piloto. También se consultó el *cuestionario de actitudes frente a situaciones de agravio* (Moreno & Pereyra, 2000) que sirvió de base para la elaboración de ítems con orientación pasiva, agresiva y prosocial y para el diseño de situaciones de ofensa hipotéticas.

En el análisis de los efectos cognitivos, afectivos y de comportamientos con *ofensas reales*, se realizaron entrevistas semiestructuradas, para lo cual se utilizó una guía de preguntas (ver Apéndice E). Esta técnica de recolección de información permitió conocer en los participantes, los pensamientos, sentimientos y comportamientos que se presentaron inmediatamente ocurrida la ofensa y los que tuvieron lugar después, es decir, en el momento de realizar la entrevista. En este caso se utilizó como fuente para definir las preguntas de la entrevista, el Enright Forgiveness Inventory, ya que hace referencia a ofensas reales (Enright et al., 2000)

#### *Procedimiento de Recolección de Datos*

##### *Evaluación de Proceso*

El pilotaje del formato para el registro de observación, así como las observaciones de los módulos implementados por las talleristas las realizaron la investigadora principal y las cinco

estudiantes de práctica investigativa de la Universidad de los Andes que se vincularon a esta etapa de la investigación. En cada una de las observaciones participó una estudiante diferente. Cada evaluadora al finalizar la observación completó las notas individualmente, luego se compararon, se complementaron los datos y se establecieron así registros únicos y más completos. Las observaciones tuvieron una duración de 4-5 horas que correspondió a la duración de un módulo. Las observaciones de los talleres de la ESPERE en la comunidad sólo las realizó la investigadora principal. Estas observaciones fueron de 2 horas, tiempo utilizado por las animadoras para la implementación de un módulo.

Los módulos objeto de observación se seleccionaron estableciendo como criterio la observación de un módulo de perdón y otro de reconciliación tanto con las talleristas como con las animadoras. La elección específica del módulo dependió de la disponibilidad de tiempo de las evaluadoras y del contacto y confirmación previa de horarios que pudiera hacerse con las talleristas y las animadoras. La recolección de información mediante las observaciones se realizó de la siguiente forma:

Tallerista 1: Observación 1: módulo de perdón 4 “miro con ojos nuevos”.

Observación 2: módulo de reconciliación 8 “justicia”.

Tallerista 2: Observación 1: módulo de perdón 6 “establezco un puente”.

Observación 2: módulo de reconciliación 9 – “pacto”

En las observaciones a los talleres realizados por las animadoras en la ESPERE, se agregó el módulo 1, considerando que de esa forma los participantes estarían más familiarizados con la

presencia de la evaluadora durante el desarrollo de los siguientes talleres. Las observaciones a estas personas se realizaron así:

Observación 1: Módulo 1 “Motivación”

Observación 2: Módulo 5 “Comprendo a mi ofensor”

Observación 3: Módulo 7 “Constuir verdad”

### *Evaluación de Resultados*

Tanto el cuestionario sobre ofensas personales, como la entrevista semiestructurada se aplicaron antes de comenzar los talleres y se repitieron un mes después de haberlos concluído. Tres días antes de iniciar la ESPERE, se organizaron citas individuales de 45 minutos con cada participante de la ESPERE, en un jardín comunitario, lugar del barrio previsto para los talleres. Esto se hizo con el apoyo de las animadoras para convocar a los participantes. Con cada participante se realizó primero la entrevista y al final de ésta se dio la instrucción para llenar el cuestionario sobre ofensas personales. Esta instrucción – consignada en el encabezamiento del instrumento -se refirió a la estructura del cuestionario y a la forma de responder cada ítem.

La entrevista tuvo una duración aproximada de 30 a 40 minutos y la aplicación del cuestionario de 5-10 minutos. Para la realización de la entrevista pretest se explicó a cada persona el propósito de la misma asociada al trabajo investigativo, se solicitó autorización para grabar la conversación, se estableció un rapport inicial y se aclaró la presencia de la evaluadora durante los talleres y el rol como observadora durante el desarrollo de los mismos. Asimismo, al final de la entrevista se agradeció el interés y la aceptación de la convocatoria a

cada persona. En la entrevista posttest el rapport, la conversación guiada por las preguntas planeadas y el cierre fueron más ágiles y espontáneos por la familiarización que existía con la evaluadora. La recolección de información antes y después de la ESPERE la realizó solamente la evaluadora principal.

### *Procedimiento de Análisis de Datos*

#### *Evaluación de Diseño*

En el análisis del diseño de los módulos, la fuente de información fueron las cartillas ESPERE editadas por la Fundación para la Reconciliación en el año 2003 y 2004. Para llevar a cabo este análisis se compararon las actividades de cada uno de los módulos ESPERE con las fases del proceso de perdón planteadas por Robert Enright, específicamente con los pasos que configuran cada fase y con los estadios de recuperación propuestos por Judith Hermann (Ver Apéndice B). La identificación de los conceptos propuestos por los dos teóricos estudiados en cada módulo, permitió establecer la operacionalización de los mismos.

#### *Evaluación de Proceso*

La categoría deductiva que se tuvo en cuenta para analizar la información recolectada fue la coherencia. En este estudio se entendió por coherencia, la coincidencia o correspondencia que existió entre las actividades realizadas por las talleristas y las animadoras con las actividades consignadas en las cartillas ESPERE. Para determinar la coherencia se establecieron tres niveles. Coherencia total, si la correspondencia es completa; media si son

pocas las actividades que no coinciden con las cartillas y baja cuando el número de actividades que no coincide o se omiten es elevado.

Las categorías inductivas, es decir aquellas que emergieron durante el análisis de los datos y que no estaban predeterminadas son:

1. Factores que inciden en el proceso de perdón:
  - a. Tipo de ofensa. Se encontraron dos. La ofensa de profundidad, se entiende en este estudio como aquellas ofensas de gran magnitud que afectan el sentido vital y socavan la autoestima y la estabilidad emocional de las personas. Las ofensas de superficie que aunque afectan emocionalmente a las personas, no representan gravedad en la estabilidad emocional ni provocan grandes cambios en la vida cotidiana de las personas
  - b. Convicciones y creencias religiosas.
2. Factores que inciden en la creación de la ESPERE. Se encontró el nivel de compromiso de los animadores, que podía variar entre compromiso alto y compromiso bajo.
3. Habilidades y competencias del tallerista. Estas se refieren al conocimiento, experiencia, motivación al grupo y actitud de compromiso con el desarrollo de los talleres y con el proceso de perdón de las animadoras.

Las notas obtenidas de las observaciones a talleristas y animadores se transcribieron y se hizo una codificación abierta de los datos con el programa Atlas-ti, en la que se dividieron los textos en párrafos con sentido teniendo en cuenta primero la categoría deductiva señalada y luego las inductivas. El procedimiento de codificación de los datos se dividió en dos bloques. a) La información recogida con los talleristas, b) la información recogida de las

animadoras. Estos datos se codificaron cuatro veces, cada vez con un punto de referencia diferente: a) Coherencia de la implementación con las cartillas de perdón y reconciliación, b) fases del proceso de perdón planteados por Enright, c) estadios de recuperación planteados por Judith Hermann, d) categorías emergentes de los datos.

### *Evaluación de resultados*

El análisis de las entrevistas se realizó con base en algunas categorías deductivas (definidas previamente) y otras inductivas (que surgieron durante el análisis de los datos). Las categorías deductivas estaban basadas en posibles cambios en las dimensiones del perdón que hacen parte de la definición de Enright, Rique y Coyle (2000):

1. Efectos cognitivos: Son los cambios de pensamientos negativos (juicios de condenación y planeación de venganza) por pensamientos positivos (desearle bienestar al otro y percibirlo como merecedor de respeto).
2. Efectos afectivos: Son los cambios de sentimientos y emociones negativas (rabia, odio, resentimiento y desprecio) por sentimientos y emociones neutrales o positivas (sentimientos de empatía, buena voluntad, compasión y amor por ayudar al otro).
3. Efectos conductuales: Son los cambios de comportamiento negativo (búsqueda de venganza) o pasivos (evitación) por comportamientos positivos (altruismo, benevolencia y apertura para acercarse al ofensor).

Las categorías inductivas que resultaron del análisis de los datos, se entienden de la siguiente forma:

1. Toma de perspectiva. Es el cambio de percepción de los participantes en el análisis de una ofensa con base en la consideración de otras perspectivas sobre una misma situación.
2. Visión empática. Es la comprensión que el ofendido hace de las circunstancias del ofensor, la identificación con los sentimientos de éste y las acciones que evitan herirle los sentimientos.
3. Control emocional. Es la contención que hacen los participantes de la rabia cuando alguien los ofende.
4. Sentimientos de bienestar y satisfacción. Son los sentimientos que surgen en los participantes en tres circunstancias: cuando logran despreocuparse por lo que otros piensan o sientan, frente al control emocional logrado cuando enfrentan nuevas ofensas y ante los cambios positivos de comportamiento que ellos mismos reportan.

La información obtenida de las entrevistas se transcribió y se procesó a través del atlas-ti. En primer lugar, se realizó una codificación abierta que permitió identificar los textos donde aparecían comentarios emocionales, cognitivos o conductuales referidos a las ofensas antes y después de la participación en la ESPERE. Se realizó un análisis pretest posttest de los datos por cada sujeto, que permitió identificar los cambios que presentaban las personas después de los talleres. Con esta información, se realizó un proceso de codificación axial (Strauss & Corbin, 2002) con el cual se reagruparon los datos individuales y se organizaron en una matriz que permitió contrastar las mismas categorías antes y después de las ESPERE (ver Apéndice F). Esta matriz sirvió para identificar los cambios que se presentan en el capítulo de resultados.

Para la tabulación del cuestionario sobre ofensas personales, se asignó a los ítems de índole pasivo -1, a los prosociales 1 y a los agresivos -2. Esto se hizo de esta manera teniendo en



cuenta que el proceso de perdón implica la transformación de pensamientos, sentimientos y comportamientos agresivos o pasivos en prosociales. Además, se consideró que pasar de pensamientos, sentimientos y comportamientos agresivos a pasivos era de hecho un avance que debería ser codificado. El director de la Fundación para la Reconciliación, Leonel Narváez, fue consultado sobre este punto y estuvo de acuerdo en que pasar de la agresión (e.g., buscar la venganza) a la pasividad (e.g., evitar la persona) es un avance importante a pesar de no ser el fin último. Asimismo a las respuestas “no” se les asignó 0, a “tal vez” 1 y a “sí” se le asignó 2. Los dos puntajes (agresivo/pasivo/prosocial y no/tal vez/sí) fueron multiplicados de tal manera que el indicador para cada ítem tuviera un valor alto y positivo si reflejaba una decidida inclinación prosocial y un valor alto y negativo si reflejaba una decidida inclinación agresiva.

Con los datos resultantes, se utilizó una prueba t de 2 colas con muestra pareada, para comparar los resultados de medias entre las dos aplicaciones y determinar si existían o no cambios cognitivos, afectivos y conductuales después de la participación en la ESPERE. Los puntajes altos muestran alta favorabilidad hacia el cambio de pensamientos, sentimientos y comportamientos negativos por otros positivos y los puntajes bajos indican poca favorabilidad hacia estos cambios.

## Resultados

### *Evaluación de Diseño*

*Análisis del diseño de los módulos con base en las fases del proceso de perdón planteados por Robert Enright y en los estadios de recuperación de Judith Hermann*

Puede observarse que el proceso de perdón planteado por Enright se desarrolla en los 6 primeros módulos que son los que corresponden a la cartilla de perdón. Mientras que los estadios de Hermann están presentes en los 10 módulos. En el apéndice G se presenta en detalle el nivel de operacionalización que tienen las actividades de cada módulo a la luz de los planteamientos de los teóricos estudiados.

En el marco teórico de este estudio se presenta una síntesis de las 4 fases - de descubrimiento, de decisión, de trabajo y profundización - planteados por Enright para desarrollar el proceso de perdón, que se lleva a cabo con un total de 20 pasos. El proyecto ESPERE de la Fundación para la Reconciliación trabaja especialmente los primeros 15 pasos del proceso que corresponden a la fase de descubrimiento, de decisión y de trabajo. De acuerdo con el director de la Fundación, Leonel Narváez, para el diseño de las cartillas se tomaron como punto de partida los pasos propuestos por Enright, pero se condensaron y ajustaron de acuerdo al trabajo y a los aportes del equipo profesional dedicado a este diseño. A continuación señalo los hallazgos del análisis del diseño de las cartillas.

En la fase 1 de descubrimiento, se encontró en el módulo 2 de la cartilla dedicado al reconocimiento y manejo de las emociones, un especial énfasis en el trabajo sobre la rabia

(paso 2 de Enright) y ausencia en el procesamiento de los sentimientos de culpa (paso 3 Enright). No se encontraron además en las actividades de los módulos, evidencias explícitas de los pasos 5,6,7,8 de la fase de descubrimiento. Estos pasos corresponden a la toma de conciencia que la persona ofendida hace de tres aspectos: la repetición cognitiva de la ofensa, la comparación de condiciones personales desafortunadas con otras mejores del ofensor, la consideración de lo injusta que puede parecer la vida

En la fase de decisión, el compromiso de perdonar al ofensor (paso 11 de Enright) se lleva a cabo en una sola actividad, lo que puede resultar insuficiente para consolidar la decisión de avanzar en el proceso de perdón. En contraste con esto, el paso 15 (absorción del dolor) de la fase de trabajo, se desarrolla ampliamente en el módulo 6.

Respecto a la fase de profundización (pasos 16-20 de Enright), la búsqueda de significado y de reconstrucción del significado de la ofensa (paso 16), es un componente que se destaca conceptualmente en los talleres, particularmente en el módulo 8 de reconciliación. Sin embargo, más allá de la presentación conceptual, no se encontraron evidencias en los módulos sobre actividades específicas que apunten a trabajar en esta fase.

Los tres estadios para lograr la recuperación de las víctimas, propuestos por Hermann se reflejan en el diseño de todos los módulos de perdón y reconciliación, en tres actividades especialmente. En la dinámica “ambiente seguro” – estadio 1 – con la que se busca la creación de un clima de camaradería, relajado y lúdico que proporcione condiciones de seguridad para el desarrollo del taller. En “mi caso” – estadio 2 – es el espacio donde las personas en grupos pequeños comparten la historia de ofensa, y en el ritual – estadio 3 - que

estimula la conexión social, la trascendencia, el establecimiento de compromisos consigo mismo y con los demás.

Es interesante resaltar que en el módulo 1 todas las actividades se enfocan al estadio 1, lo cual contribuye a crear un espacio de interacción entre los participantes, de conocimiento mutuo y de definición de un “contrato psicológico” o reglas acordadas colectivamente sobre los comportamientos que se esperan de los participantes en el transcurso de los talleres.

A partir del módulo 6 de la cartilla, se encuentra mayor énfasis en la reconexión social (estadio 3) con el ofensor. En el módulo 7 de reconciliación, la actividad “mi caso” – que se espera que aborde el estadio 2 – hace énfasis en la elaboración de una narrativa diferente de los hechos ocurridos, mientras que en el módulo 8 esta misma se orienta a la reflexión individual sobre las posibilidades de restauración que las personas esperan de su ofensor. Esto indica que esta actividad en los módulos de reconciliación está más ligada a la restauración de la relación – estadio 3 de reconexión social – entre ofendido y ofensor, que a recordar los acontecimientos asociados con la ofensa.

### *Evaluación de Proceso*

Los resultados de la evaluación de proceso se presentan en el siguiente orden. En Primer lugar el análisis de los talleres implementados por los talleristas desde 4 perspectivas distintas: a) coherencia con las cartillas de perdón y reconciliación, b) fases del proceso de perdón planteados por Robert Enright c) estadios de recuperación planteados por Judith Hermann, d) categorías emergentes de los datos y no previstas en el diseño de la evaluación. En segundo lugar, el análisis de la implementación de los talleres realizados por las

animadoras en las ESPERE, desde 3 perspectivas distintas: a) coherencia con las cartillas de perdón y reconciliación, b) fases del proceso de perdón planteados por Robert Enright. c) estadios de recuperación planteados por Judith Hermann.

### *Análisis de los talleres implementados por las Talleristas*

#### *Coherencia de la implementación con las cartillas de perdón y reconciliación.*

El nivel de coherencia que existe entre la implementación de los talleres por parte de las talleristas y el diseño de los módulos en las cartillas es alto (CT) en la mayor parte de las actividades realizadas. Recordemos que se observaron dos módulos por tallerista, la primera profesional realizó 14 actividades en los dos módulos y la segunda 13 actividades. Del total de 27 actividades observadas, 20 se realizaron con alto nivel de coherencia. Esto significa que las actividades de los módulos observados se cumplieron, se llevaron a cabo en el orden establecido y se realizaron conforme al guión de la cartilla

Cumple con minuciosidad el orden de las actividades que están en la cartilla (Epr IP1)

La tallerista desarrolla el módulo con la cartilla en la mano. No se aparta del diseño. (Epr IP2)

En unas pocas actividades la coherencia es de nivel medio (CM). En esta categoría se incluyen los olvidos, adiciones de actividades no previstas en la cartilla o el cambio de una actividad por otra. Del total de actividades observadas en los 4 módulos a las dos talleristas, se encontraron tres actividades con coherencia media:

...La tallerista y la animadora acompañante agregan al rito de la cartilla un ejercicio de relajación que sensibiliza a las personas para que se acerquen imaginariamente al ofensor y se deshagan de la ofensa y del dolor que esta les provoca ... Al terminar la relajación se ponen el antifaz y se empiezan a mirar en un pequeño espejo. Mientras tanto la tallerista les lee la historia "tu mejor cara" (cartilla p. 32). Al terminar la historia la tallerista les dice que quiten los papeles que cubren los ojos del antifaz les dice que escriban por detrás de la tarjeta: "de que forma quiero ver ahora la vida". (Epr IP1)

No se realizó el rito que aparece descrito en la cartilla. Sin embargo, el que se llevó a cabo permitió un cierre cálido y fraterno a todas las participantes. (Epr1P4)

Las actividades categorizadas como coherencia baja (CB) se refieren a la omisión de las mismas por parte de las talleristas. Del total de actividades de los 4 módulos, se encontraron 3 actividades omitidas. En la actividad de “inspiración teórica” se omitió la lectura de “la historia del lobo malo” que fomenta la empatía hacia el ofensor, (paso 13 de Enright)

#### *Fases del proceso de perdón planteados por Robert Enright.*

En cuanto al análisis de la implementación que las talleristas hacen de los planteamientos de Enright, se observaron los módulos de perdón 4 “miro con ojos nuevos” y el 6 “establezco un puente”.

La implementación del módulo 4 corresponde al comienzo de la fase de trabajo propuesta por Enright - reestructuración del ofensor en su contexto (paso 12) y empatía hacia este (paso 13) - y al análisis del diseño de éste módulo. La actividad representativa del paso 13, orientada a establecer empatía hacia el ofensor es “mi caso”.

....cuente su caso y que responda a la pregunta "porqué se sintió ofendido?", luego se ponen el antifaz y tratan de imaginar y contar las razones que tuvo el ofensor para ofenderlos. La mayoría de los grupiños salieron del salón. (No se realizó observación de lo ocurrido en el grupiño pues no se puede interferir en el proceso) Se demoraron 30 minutos. Al regresar reflexionaron sobre cómo se sintieron. Entre los comentarios que hacen está: desahogo, la mayoría comentan que no pudieron colocarse en la posición del otro. (Epr-teP1)

Para trabajar la reestructuración del ofensor en su contexto (paso 12), la siguiente actividad se dejó como tarea para hacer en casa.

#### Tarea

La tallerista deja la tarea: pensar en el sujeto de perdón y escribir sobre esa persona:

- contexto familiar

- contexto laboral
- aficiones
- nivel educativo
- ideales
- oportunidades de vida
- que fui y o para él o ella antes de la ofensa (Epr-teP1)

El módulo 6 “establezco un puente”, el último de los módulos de la cartilla de perdón, se enfoca en la absorción del dolor (paso 15) y en la preparación para el proceso de reconciliación. Una tallerista lo sintetiza así:

... se busca la liberación. Los rituales apuntan al rompimiento de cadenas. Este módulo es la preparación hacia la reconciliación. (Epr-teP5)

Las actividades realizadas por la tallerista abordan la dimensión cognitiva, emocional, física, espiritual. En ese sentido son complementarias y permiten de mejor manera lograr el propósito de este módulo. Una de estas, de carácter físico-emocional se hace a través de relajación.

La actividad consistió en una relajación, para lo cual se le dijo a los animadores que se podían acostar o quedarse sentados pero que distensionaran su cuerpo y se enfocarían en la respiración. A continuación, se pidió que siguieran las instrucciones de la tallerista. Ella pidió que cerráramos los ojos y nos guió para que tensionáramos y relajáramos cada una de las partes del cuerpo empezando desde los pies y subiendo progresivamente. Esta actividad se hizo muy lentamente con los pies, con las piernas, los muslos y así sucesivamente. (Epr-teP3)

El ritual del módulo de carácter espiritual-emocional, aporta en gran medida a la absorción del dolor (paso 15); es además la actividad con la que se concluyen los módulos de perdón. De ahí que la tallerista haga alusión a la fase de decisión y de trabajo, especialmente la construcción de una nueva perspectiva y el inicio de una nueva etapa.

La tallerista dijo que era el último módulo del perdón y que el rito simbolizaría la decisión de mirar con ojos nuevos y de avanzar en el proceso. Este rito consistió en que los participantes se ataban a sus manos una lana roja como si fuera una cadena y a su vez, usaban las mascaritas que habían hecho en uno de los módulos anteriores, fue de esta forma como salimos de la iglesia atadas unas con otras.. bajamos las escaleras y nos situamos en el lado izquierdo de la iglesia formando un círculo alrededor de una coca con agua y flores. Allí la tallerista explicó que la idea era que cada una cuando lo decidiera se desatará las manos, pasara al centro se quitará la mascarita y la quemará, se lavará las manos e hiciera un compromiso con referencia a lo anterior. Ese proceso simbolizaría la decisión de perdonar, de mirar con ojos nuevos, con una nueva perspectiva y empezar de nuevo con las manos limpias.

Frente a esto, algunas de las participantes quemaron las mascararas y otras no, ya que consideraban que las necesitaban ver para no caer de nuevo en mirar los problemas únicamente a partir de una perspectiva, la mayoría de animadoras agradecieron al grupo su apoyo, en especial a la tallerista. (Epr-teP3)

*Estadios de recuperación planteados por Judith Hermann.*

En cuanto a las actividades realizadas por las talleristas a la luz de los planteamientos de los estadios de Hermann, se encontró que en relación con el estadio 1, el ambiente seguro constituye una actividad concreta planteada al comienzo de cada módulo para disponer a las personas a participar en los talleres. Esto puede observarse tanto en el módulo 4 de perdón, “miro con otros ojos”, como en el módulo 8 de reconciliación, “justicia”.

La profesional de base da las instrucciones de la dinámica. Entrega 7 flotadores (hojas blancas). Deben pasar el río, lleno de pirañas, solo una persona puede pisar un flotador. La tallerista negocia el tiempo. Les otorga 10 minutos y precisa las instrucciones. El grupo se reúne y discuten estrategias. La tallerista se va, la animadora principal se queda acompañando el grupo. Las instrucciones no son precisas y hacen mal el ejercicio. Cuando regresa la tallerista les da pistas para que descubran la forma de pasar por el río. El ejercicio distensiona, produce muchas risas y diversión. Creó un ambiente tranquilo y de camaradería. (Epr-teP1)

El hecho que el ambiente seguro en los módulos se atribuya a actividades específicas, podría sugerir que en otras actividades no previstas en la cartilla para crear este ambiente, se pierda el sentido de lo que significa para Judith Hermann, un refugio seguro para la recuperación de traumas. Esto se observa por ejemplo en la actividad de rito del módulo 7 “justicia”.

Con una madeja de hilo hacen una red y cada uno se compromete con una cualidad como reconciliador (de las mencionadas antes): objetividad, imparcialidad, justo, capacidad de escucha, asertivo.

La tallerista no participa en el ritual. Mientras tanto organiza los materiales, recoge las cartillas. Al terminar cada uno de decir su compromiso, la tallerista entra al centro de la red, la rompe y menciona que no es importante ser reconciliadores sino restauradores. (Epr-teP2)

El ritual, como se ha observado antes, es asumido por otros talleristas como un momento de respeto, y de trascendencia espiritual. En este caso, la tallerista no sólo no participa, sino que se dedica a alistar los materiales que están dispersos por el salón y que debe llevar consigo.



Pareciera que el tiempo para terminar la actividad, tiene más prioridad que la ausencia de ambiente seguro en el ritual, que ella provoca con su interferencia.

La comprensión y creación de un ambiente de seguridad por parte del tallerista, es una condición muy importante para que las animadoras que se encuentran en proceso de formación, a su vez comprendan el sentido real de este y puedan darle la connotación de espacio de confianza y seguridad para las personas de la comunidad que participen en las ESPERE. El siguiente fragmento por ejemplo, muestra en otra tallerista una actitud de atención y apoyo a la animadora que después de la actividad se sentía emocionalmente afectada.

...ella (la tallerista) se quedó hablando con la señora que, después de la actividad se veía más afligida. .  
(Epr-teP2)

En cuanto al proceso de memoria y duelo (estadio 2) de la situación de ofensa, que propician las talleristas a través del ejercicio “mi caso”, la información que pudo recogerse durante las observaciones fue escasa, por respeto al principio de confidencialidad que se establece desde el comienzo de los módulos, en el que se acuerda que una vez se crean los grupiños (grupos de 3-4 personas que comparten mutuamente las historias de ofensas), las experiencias y vivencias que allí se narren, solo podrán ser conocidas por sus miembros y por nadie más.

Como investigadoras no participamos en ninguna actividad, estuvimos en silencio, tomando notas. Antes de iniciar el módulo le pregunté a la tallerista si le parecía oportuno que participáramos en los grupiños y fue enfática en que no lo hiciéramos por que era la primera vez que se iban a reunir a contar la historia y no era conveniente. No tenemos información de lo que ocurrió en los grupiños porque casi todos, excepto uno salió del salón y se sentaron a compartir sus historias en diferentes salones del colegio. (Epr-teP1)

En coherencia con el proceso de reconciliación, la actividad “mi caso” en estos módulos se orienta más a la reconfiguración de la versión inicial de la ofensa y, en ese sentido, se busca reconstruir aunque en forma virtual la relación con el ofensor. En estos módulos, la

connotación de esta actividad está menos enfocada a la memoria del pasado y más a la reflexión de las relaciones futuras, incluso realizada individualmente y ya no en interacción con el grupiño. La siguiente actividad combina los estadios 2 y 3 de Hermann.

La tallerista les dice que piensen en que tipo de pacto quiere cada una hacer con su ofensor, así no sea directo, sino virtual. Tienen dos minutos para pensar. Instrucción: Les entrega dos sobres de manila, en un sobre pintan o hacen el títere del ofensor, en el otro hacen el títere del ofendido. Por subgrupos comparten la conversación entre ofensor y ofendido (con los títeres). Por subgrupos cuentan la historia, todos se involucran. En algunos subgrupos hacen pactos. (Epr-teP4)

En lo que concierne a las actividades que realizan las talleristas enfocadas al trabajo sobre reconexión social (estadio 3) se encuentran tres tendencias. En la primera, la búsqueda de conexión – cuando se trata del ofensor – es a nivel cognitivo, mediante reflexiones individuales con base en guías que desarrollan durante el mismo módulo o tareas que la tallerista asigna para hacer en casa.

Al finalizar la lectura les dice que cada uno individualmente diseñe una estrategia para conseguir justicia restaurativa con el sujeto de reconciliación. Les da un tiempo, luego les pregunta: ¿qué se necesita para ser restaurador? (Epr-teP2)

...estableció la tarea que debían realizar los participantes, estas fueron: Pensar si me fuera a acercarme al otro, ¿Cuáles serían los pasos para hacerlo?, ¿cuáles serían los medios que voy a usar para reconciliarme con el otro? y ¿cómo se construye la verdad?. (Epr-teP3)

Una segunda tendencia - también de tipo cognitivo - la propicia la reflexión grupal sobre alternativas que permitan restablecer las relaciones y la interacción que el mismo ejercicio propicia en los participantes de los módulos

La tallerista explica y recuerda qué es Seguridad, Significado y Sociabilidad (p. 19 de la cartilla). Les dice que en grupos de 3 trabajen un juego de roles: victimario-víctima y observador. Este último debe hacer el registro con base en el cuestionario de la cartilla (p. 20) según los criterios de calificación que allí aparecen. La mayoría sale del salón. Les dice que repitan el ejercicio cambiando de rol. La tallerista aclaró que el juego de roles que debían hacer era sobre el caso de cada uno.

Al regresar la tallerista preguntó si en el ejercicio los habían restaurado. Comentaron algunas experiencias. Ante la pregunta de la tallerista: ¿Encontraron formas de restaurar al ofendido? Green que han avanzado, pues consideran que en el primer módulo no lo hubieran podido hacer porque tenían mucha rabia. (Epr-teP2)

Una tercera tendencia son los ritos finales de cada módulo. Esta actividad, mediada por la interacción entre los participantes, estimula la reconexión social a través del compromiso

implícito o explícito que promueve el ejercicio. Para ello, aborda la dimensión espiritual y de trascendencia, y la dimensión emocional de los participantes, que además pueden llevarse a cabo a través de ejercicios individuales de imaginación guiada.

Colocan música suave; la profesional de base dirige la relajación hacia el encuentro con el ofensor. Orienta el encuentro hacia la búsqueda de perdón y dejar ir la ofensa. Les dice que en la fogata (imaginación guiada) que crearon echen la ofensa que habían escrito y les dice que al quemar la hoja se quema la ofensa y al quemar la ofensa se acaba el dolor. (Epr-teP1)

Para el rito se realizan dos círculos de personas, uno adentro otro afuera. Se va girando y cantando el siguiente estribillo "Shalom para ti, shalom para mí, Dios te dé el amor, Dios te dé la paz, shalom, shalom.." se repite dando un abrazo a cada uno de las personas que participan en el círculo. Esto genera un ambiente de amistad y fraternidad entre las animadoras y entre estas y las talleristas (Epr-teP4)

Las actividades orientadas hacia la reconexión social (estadio 3) no necesariamente son actividades diseñadas con ese propósito, pero la dinámica espontánea del grupo si contribuye para que las personas empiecen a configurar nuevas formas de entender el mundo y las relaciones:

Compartir en el grupo grande les permitió aportarles a los demás experiencias personales lo cual ayuda a los animadores que tienen mucho dolor a escuchar y analizar puntos de vista o perspectivas diferentes. Esto lo observé cuando algunas personas recibieron de los compañeros puntos de vista, menos emocionales y distintos a los que ellos expresaron inicialmente, en los que mencionaban la injusticia y la rabia que sentían y posterior a la retroalimentación expresaban que "no habían visto la situación desde esa perspectiva".(Epr-teP1)

Hay algunas actividades que además de cumplir con el propósito específico para el cual se diseñaron contribuyen al logro de procesos individuales. La primera actividad del siguiente fragmento, además de crear ambiente seguro (estadio 1), permite que la persona recuerde el momento de la ofensa, avance en la elaboración del dolor que le produce ese recuerdo (estadio 2) y además establezca en forma imaginaria contacto con su ofensor (estadio 3)

...retomó diciendo que íbamos a realizar nuevamente el ejercicio de relajación y que iba a usar olores ya que estos nos permitían relajarnos, también estableció que "para la relajación se necesitaba entrenamiento, sentirse seguro de uno mismo y en el ambiente en que se está". Para esta actividad se estaba usando incienso y música como de delfines. La actividad consistió en una relajación... la tallerista pidió que siguieran las instrucciones de ella. Pidió que cerraran los ojos y... después pidió que se imaginaran en una cabaña y que se sentaran en su silla segura, que se sintieran a gusto y tranquilos, que allí se iban a encontrar con el ofensor, que hablaran con esa persona, que le preguntaran lo que le querían preguntar.... Paso a paso, la tallerista pidió que cuando estuvieran listas recorrieran todo el camino que habían hecho pero hacia atrás... Esta actividad me impactó mucho.. y algunas de las otras participantes también, especialmente una que se veía muy agobiada. (Epr-teP3)

La siguiente actividad contribuye a crear ambiente seguro (estadio 1), mediante la fijación de un cartel que contiene las reglas acordadas inicialmente en el grupo y que sirve como recordatorio del compromiso asumido por las personas. Además facilita que las animadoras ensayen alternativas para resolver conflictos y establezcan nuevas relaciones (estadio 3). Con base en un guión sobre una situación de conflicto barrial las animadoras realizan un juego de roles, en el que deben llegar a acuerdos y establecer alternativas de solución.

.... la tallerista pega en la pared una cartulina que contiene los compromisos (reglas) definidas al iniciar el primer módulo. Estas son: respeto, confidencialidad, cumplimiento, pedir turno para hablar, escuchar, atención, críticas constructivas, cumplimiento contrabajos.

Presentan en plenaria la discusión realizada en subgrupos. La tallerista pregunta sobre la facilidad-dificultad de convencer al presidente de la Acción Comunal. Les preguntó como se sintieron, si estaban dudando de ellos. Les pregunta a los mediadores cual fue el principal argumento de negociación para convencer a los otros integrantes. La tallerista retroalimenta los comentarios que hicieron: 1) recuperación de la confianza 2) análisis de necesidades e intereses de los involucrados para llegar a acuerdos ... (Epr-teP4)

#### *Categorías emergentes de los datos y no previstas en el diseño de la evaluación.*

Es importante hacer visible aspectos que no hacen parte del diseño de la evaluación de proceso, pero que pueden aportar elementos para la retroalimentación del proyecto ESPERE. Deseo referirme en primer lugar a *algunos factores que inciden en el proceso de perdón* que llevan a cabo las animadoras que se forman con las talleristas.

En el módulo 4 “miro con otros ojos” las actividades vistas en conjunto, estimulan a los participantes a lograr un cambio de perspectiva y a identificar similitudes y diferencias propias en relación con los demás. Por los comentarios que hicieron los animadores en plenaria, cuando regresaron del trabajo en el grupiño donde compartieron las historias de ofensas, puede reconocerse que algunos estaban trabajando sobre ofensas de profundidad. Los testimonios de los animadores conducen a plantear que las ofensas de profundidad

provocan emociones muy intensas como la rabia y la tristeza que impiden a personas ofendidas colocarse en el lugar del otro. En estas circunstancias el intento de ver la ofensa desde una perspectiva distinta, que es el propósito de este módulo, resulta difícil para las personas, ya que la actividad genera una confrontación emocional fuerte, que se manifiesta en la falta de disposición a "mirar con otros ojos" y en el énfasis verbal en su decisión de "no perdonar" lo que les hicieron.

Los animadores comentan porqué no pueden perdonar: tienen rabia, tristeza. Un testimonio es "rabia contra las instituciones de salud por la muerte de mis padres, siento mucho odio por la ineptitud de los médicos y no los quiero perdonar nunca". Otra persona reflexiona sobre su dolor, su intención de no reconciliarse y de no perdonar lo que le hicieron. (Epr1P1)

En otro sentido, el acercamiento a Dios y las convicciones espirituales constituyen una fuente de alivio que contribuye para que la persona logre mayor control emocional.

En otro testimonio algunos animadores comentan que la cercanía a Dios les ha dado más tranquilidad, paz. Pueden contar la ofensa sin tanta rabia y sin que les tiemble la voz. (Epr1P1)

Otro aspecto que emerge de las observaciones al proceso de formación de las animadoras tiene que ver con los factores que inciden en la expectativa de creación de las ESPERE, una vez terminan la capacitación de los 10 módulos. En primer lugar, se encontró un bajo compromiso para asistir a los talleres cuando la decisión de tomarlos tiene más carácter institucional que personal.

La tallerista me comenta que ella percibe que la asistencia baja cuando no está la directora del colegio. Sin embargo, cuando ella asiste, todos asisten. Según esto, si se asumen los 10 módulos como un proyecto institucional, entonces no hay compromiso personal, lo cual puede influir posteriormente en el desinterés por realizar la réplica del proceso. (Epr1P2)

A esto se suma el bajo compromiso que manifiestan los animadores con la recreación de la ESPERE a pesar que la tallerista estimula a los profesores en forma asertiva para que se comprometan con la recreación de la ESPERE. Al respecto, argumentan falta de tiempo para reunirse en el colegio y falta de tiempo de los padres de familia.

La tallerista aborda el tema de la réplica que ellos podrán hacer sobre los talleres de perdón y reconciliación...Al respecto una persona menciona que necesitan tiempo, que ellos tienen poco tiempo y que los padres de familia no tienen tiempo de reunirse. La tallerista les responde que entre más tiempo pase más disminuye la motivación para hacer la réplica. Les sugiere que pueden aprovechar con los padres, los espacios de reunión que ya existen. Los motiva recordándoles la responsabilidad social y la labor que como maestros podrían hacer formando a otros para prevenir la violencia y les recuerda que ellos son modelos para otros. (EprIP2)

En este punto es preciso recordar que para la evaluación de proceso se observó la implementación de los módulos de perdón y reconciliación en dos talleristas. Una de ellas formó como animadores a profesores de una institución escolar, la otra a madres comunitarias de un barrio de Usme. En el primer grupo el compromiso de réplica fue muy bajo, ya que transcurrido un año de este proceso de formación ninguno de los 20 animadores había creado una ESPERE. Por el contrario en el segundo grupo, de 18 animadoras entrenadas, 14 han creado ESPERE y algunas han realizado la réplica más de una vez. Lo anterior permite inferir que el nivel de compromiso de las animadoras durante su proceso de formación repercute en la réplica que realicen posteriormente y en este logro el tallerista podría incidir de manera importante.

Finalmente, de las notas de campo emergieron algunos elementos sobre las habilidades y competencias de las talleristas que también es necesario considerar como un factor que contribuye en el desarrollo de los módulos y en el proceso de formación de los animadores. En primer lugar, el conocimiento y la experiencia se evidencian como un componente relevante.

Se observa en la tallerista conocimiento de los temas, experiencia en el manejo de grupos y experiencia clínica. Cada uno de los comentarios de las animadoras es retomado y ampliado por la tallerista, en términos conceptuales. (EprIP4)

La asertividad de la tallerista contribuyó al logro del objetivo del módulo, es decir, a que los animadores establecieran las diferencias cognitivas y emocionales entre ofender y ser ofendido y aproximarse a ver la ofensa desde la perspectiva del ofensor. (EprIP1)

En segundo lugar, se observa que cuando las talleristas hacen retroalimentación sobre los comentarios y experiencias personales de los animadores esto enriquece la vivencia y el conocimiento de las animadoras y cuando no se hace genera vacíos en las personas. El primer fragmento corresponde a las observaciones de la tallerista que entrenó a madres comunitarias, grupo en el que se encontró alto compromiso con la réplica de la experiencia.

...La tallerista los estimula a que reflexionen sobre lo que observaron, cómo llegaron a acuerdos. Los retroalimenta y sintetiza. En cada caso la tallerista los lleva a analizar aspectos que tuvieron en cuenta en los sociodramas y otros aspectos que no analizaron. Refleja las respuestas de los animadores, amplía las respuestas y las profundiza con base en nuevos comentarios. (Epr1P4)

La tallerista no profundiza en las reflexiones que se suscitaron en el grupo, en torno a los comentarios que algunos hacen sobre la rabia y el dolor que sienten. Los comentarios daban la posibilidad de mayor retroalimentación. Sob intervinieron dos personas y no se dio la palabra a otros. (Epr1P1)

Respecto al último fragmento que hace referencia a la poca retroalimentación de la tallerista en torno a los comentarios y vivencias personales de los animadores, pareciera que la profesional justificara estas acciones considerando que el propósito central de la implementación de los módulos es la transferencia del conocimiento para entrenar a las personas como animadores y no el proceso de perdón que cada uno pueda realizar sobre una ofensa personal. Tal como me lo dijo al comienzo del módulo "no me interesa el proceso de las personas", no le interesa profundizar en los comentarios personales que van dando cuenta del proceso individual. De acuerdo con ese comentario interpreto que para ella la prioridad es que los animadores se preparen para replicar el proceso. Por eso probablemente es tan rigurosa y sistemática para seguir paso a paso el orden de las actividades que están en la cartilla. Cabe anotar que estas situaciones observadas ocurrieron en el grupo de docentes que pasado un año del entrenamiento no habían creado ninguna ESPERE.

En tercer lugar, la actitud de compromiso del tallerista, con el trabajo y con las personas es un componente que aporta a los vínculos que se forjen entre las animadoras y en el compromiso que puedan asumir posteriormente las animadoras en las ESPERE.

Además se compromete con todo el desarrollo del módulo y con las personas. Algunos datos que dan cuenta de esto son: Antes de llegar al lugar de reunión (iglesia del barrio) pasa por la panadería y encarga el refrigerio para las animadoras. Compra un pan para llevarle a cada una mientras llega el momento del refrigerio a las 10 a.m. Interactúa con mucha familiaridad con las animadoras, establece buena empatía con todas. Comparten todos en grupo el refrigerio. Participa activamente en el ritual. Se observa mucho aprecio y respeto de parte de las animadoras hacia la tallerista. (Epr1P4)

Cabe aclarar que de las dos talleristas observadas, la que trabajó con el grupo de madres comunitarias manifestó un compromiso alto con el cumplimiento de las actividades previstas y con el proceso individual y grupal de las animadoras. La otra profesional expresaba su compromiso con el cumplimiento cabal de las actividades, pero no con el proceso de las personas.

#### *Análisis de los talleres implementados por las animadoras.*

##### *Coherencia de la implementación con las cartillas de perdón y reconciliación.*

El análisis de la coherencia de los talleres realizados por las animadoras en relación con las cartillas se hace teniendo en cuenta las mismas categorías utilizadas en el caso de la implementación realizada por los talleristas.

El nivel de coherencia que existe entre la implementación de los talleres por parte de las animadoras y el diseño de los módulos en las cartillas es alto (CT) en la mayor parte de las actividades realizadas, lo que significa que las actividades de los módulos observados se cumplieron, se llevaron a cabo en el orden establecido y se realizaron conforme al guión de la cartilla. De los módulos observados: 1) motivación, 5) comprendo a mi ofensor y 7)



construir verdad, el de motivación fue el que se realizó en forma totalmente coherente con la cartilla.

En algunas actividades la coherencia es de nivel medio (CM). En esta categoría se incluyen los olvidos, adiciones de actividades no previstas en la cartilla, el cambio de una actividad por otra o la falta de claridad y profundidad en la explicación de un tema. En el módulo 1 se realizaron tres actividades, en el módulo 5 siete actividades y en el módulo 7 se hicieron nueve actividades. Del total de 19 actividades en los 3 módulos a las animadoras, se encontraron cuatro actividades con coherencia media:

A manera de ejemplo, la actividad “mi caso”, del módulo 5 constaba de dos partes: En la primera, cada uno en forma individual elaboraba una reflexión personal con base en una serie de preguntas entregadas por las animadoras. Se omitió la segunda parte del ejercicio en el que cada persona debía anotar, en una silueta entregada, los aspectos positivos y los aspectos negativos del ofensor.

Sin embargo, esta última actividad se dejó como tarea para la casa y se cambió por el ejercicio de relajación que buscaba crear un encuentro imaginario con el ofensor, actividad prevista en la cartilla como tarea de este módulo. La omisión del ejercicio de las siluetas durante el taller, rompió la continuidad de la reflexión orientada a configurar la imagen completa del ofensor.

Además se encontró que las animadoras incluyen en el módulo 7 “construir verdad” el tema de “tipos de reconciliación”, previsto en la cartilla para el módulo 9, “pacto”. Este tema aparece explicado brevemente bajo el nombre de “tipos de pactos” en el módulo 9 de la

cartilla del año 2003 que utilizó la tallerista en el entrenamiento de estas animadoras. En la cartilla de 2004 el mismo tema aparece ampliado con la denominación de “tipos de reconciliación” y “tipos de pactos”. Esto indica que las animadoras en primer lugar trabajaron el diseño de este módulo, con una cartilla diferente a la que ellas siguieron en su proceso de formación y, en segundo lugar, que no contaban con la suficiente claridad y comprensión sobre el tema, para abordarlo en la ESPERE, ya que las explicaciones que ofrecieron, sobre estos conceptos fueron superficiales y confusas.

La animadora les explica las formas de reconciliación que existen: coexistencia, convivencia y comunión. Ella cree que la coexistencia son acuerdos "por encima". Cree que la convivencia es vivir juntos por que les toca, no porque les guste. Dice que la comunión es vivir con los demás y con más confianza, (la explicación no fue clara). Les pregunta a los participantes si entendieron. Nadie respondió. La siguiente animadora precisa que en la comunión se trata de retomar la relación, aceptar errores cometidos e iniciar un nuevo camino. (Epr2P3)

Una vez la animadora hizo alusión a los tipos de reconciliación, la siguiente animadora se refirió a las lógicas de la verdad. Según el módulo 7 “construir verdad” estas son: la lógica de los acontecimientos y la lógica del sentido.

Otra animadora, habla de la lógica de los acontecimientos, la explicación no fue clara y tampoco se vinculó esta explicación con la dinámica "la verdad y los ancianos". Adicionalmente, no se explicó la lógica del sentido. Es necesario ofrecer herramientas para que las animadoras se apropien de los conceptos y puedan a su vez explicarlos a los participantes en sus propias palabras. (Epr2P3)

En cuanto al nivel de coherencia bajo (CB) que se refiere a la omisión de actividades en relación con lo previsto en los módulos de las cartillas, se encontró la siguiente omisión:

La primera animadora preguntó como les fue con las tareas. No comentaron las tareas. Ella hace un repaso del módulo anterior con los participantes haciéndoles preguntas: "¿qué recuerdan? Qué les pareció el ritual?Cuál fue la enseñanza de la historia de los perritos? (Epr2P7)

Considero que la omisión en la recepción de tareas por una parte le resta importancia a las tareas que se asignan y desestimula a las personas a realizar las reflexiones que podrían fortalecer el proceso de perdón. En este caso en particular, la tarea que se había dejado al final del módulo anterior (módulo 4 – “miro con otros ojos”) era la construcción de los

escenarios familiares, laborales, educativos, etc en los cuales los participantes suponen que se desenvuelve el ofensor. Esta tarea se enfocaba concretamente al paso 12 de Enright – reestructuración de la imagen del ofensor - cuya reflexión hubiese contribuido a consolidar el trabajo del módulo anterior.

*Fases del proceso de perdón planteados por Robert Enright.*

Del proceso de implementación de las ESPERE, por parte de las animadoras, se observaron los módulos 1 “motivación, 5 “comprendo a mi ofensor” y 7 “verdad”. En relación con el módulo 5 es necesario señalar que la mayoría de las actividades realizadas están orientadas a establecer empatía con el ofensor (paso 13), y a la comprensión y apropiación del sentimiento de compasión hacia el ofensor (paso 14). Entendiendo que la empatía implica tomar conciencia de lo que el otro piensa y siente, involucrarse en la experiencia afectiva del otro y un profundo cuidado y compasión por el otro. (Worthington, 1998)

Aunque la siguiente actividad está orientada a reflexionar acerca de lo que significa la compasión (paso 14) y ampliar la perspectiva positiva de este concepto, en las conclusiones de los subgrupos se establecen asociaciones entre compasión y empatía, lo cual no es extraño, dada la estrecha relación entre los dos conceptos.

La tercera animadora los organiza en grupo y les pide que hagan la lectura - "compasión" - del módulo que aparece en la carilla Le pide a cada subgrupo que al finalizar la lectura saquen una conclusión. Las conclusiones de los subgrupos son

- 1.La compasión permite ver al ofensor como un ser humano, a quien se puede ver cosas positivas.
- 2.Es necesario ponerse en los zapatos del otro para entenderlo en lugar de juzgarlo, porque ellos también tienen conflictos
- 3.La compasión acepta al ofensor y al ofendido.
- 4.Hay que respetar los sentimientos y el dolor ajeno.
- 5.Es necesario ser comprensivo, amigable, no sentir lástima
- 6.La compasiónes buena pero también mala. (Epr-teP7)

La actividad que a continuación se presenta se enfoca a establecer empatía con el ofensor (paso 13).

..entrega una hoja a cada uno donde deben responder las siguientes preguntas:

- 1.¿Qué pasó antes de?
- 2.¿Cómo era mi relación?
- 3.¿Cómo reaccionamos los dos en el momento de la ofensa?
- 4.¿Cómo reaccionó el ofensor?
- 5.¿Qué estaba pensando mi ofensor en el momento que me ofendió?
- 6.¿Qué cree que el ofensor quiso decir que yo no he escuchado?
- 7.¿Qué cree que pasaría si esa persona estuviera aquí?
- 8.¿Qué cree que opina su ofensor sobre lo que hizo?

Cada uno escribe sus respuestas. La animadora los invita a que escriban lo que sienten, lo que tienen en el corazón. (Epr-teP7)

La actividad de rito tenía como propósito promover un "espíritu positivo" hacia el ofensor o fortalecer lazos de encuentro humano reconociendo valores positivos en los otros. Sin embargo, las animadoras no realizan comentarios que inviten o estimulen la promoción de empatía y compasión hacia el ofensor (pasos 13 y 14). El rito especialmente se convierte en un ejercicio catártico de las emociones que los participantes tienen sobre los ofensores.

A cada uno le entregan greda para que hagan la figura del ofensor. Las animadoras estimulan a que realicen el rito en silencio y con respeto. Los adolescentes se ríen, se distraen. Les insisten que es un proceso personal. Cuando todos han terminado de hacer la figura en greda permanecen de pie en círculo y cada uno pasa al centro del salón donde hay pinturas de colores y pinceles. Cada uno pasa y coloca color verde en la figura si hay compromiso y rojo si aún sienten rabia. Mientras pintan con color la figura expresan verbalmente sus emociones. Algunas de las figuras representadas fueron gusanos, parteras, ratones, corazones, figuras con dos caras, cobras, demonios, palmas. Una joven cuya ofensa de profundidad ocurrió hace tres meses, hace la figura de una rata, la pinta completamente de rojo y expresa que no desea perdonar a su ofensor. (Epr-teP7)

### *Estadios de recuperación planteados por Judith Hermann.*

En cuanto al estadio 1 de Hermann, es necesario analizar por una parte, las actividades que se enfocan específicamente a crear ambiente seguro y por otra si en el desarrollo de las actividades implementadas por las animadoras, realmente hay un ambiente que proporcione seguridad a las personas para realizar dichas actividades.

Las actividades que realizaron las animadoras en el módulo 1 - *motivación* - se enfocaron especialmente a contextualizar los talleres de perdón y reconciliación y a crear un ambiente de familiaridad, seguridad y de motivación para participar en este proceso. Algunos ejemplos son:

En este módulo se establecieron reglas del juego conjuntas que quedaron escritas y se realizó una dinámica para crear ambiente seguro: Se hizo la dinámica de la telaraña. Se pasaba un ovillo de lana de una persona a otra, quien lo recibía decía su nombre, un deseo y una cualidad que lo identificara. (Epr-teP6)

El rito consiste en decir (ubicados de pie, en círculo) el compromiso personal de cada uno. Una vez que lo dicen, lo escriben en una hoja decorada por las animadoras. Cada persona coloca su huella con pintura de color, al lado del compromiso escrito. La hoja de compromisos es ubicada en el centro del salón para realizar el rito.

Al comienzo del rito, los jóvenes no toman en serio la actividad (se salen, se ríen, se sientan). A medida que los demás expresan su compromiso con solemnidad, los jóvenes empiezan a asumir la misma actitud. Es un módulo fundamental orientado a crear ambiente seguro para desarrollar el resto de talleres. (Epr-teP6)

En el módulo 5 “comprendo a mi ofensor” se realizó al comienzo del módulo una dinámica para crear ambiente seguro (estado 1).

La segunda animadora entrega una hoja a cada uno para que escriba la cualidad que más identifica a cada uno. Es la dinámica *isk* de Guillian que está en la cartilla. (p. 37). Explica las condiciones del juego: a) poner las manos atrás, b) no ser bruscos, respetar a los demás, c) tratar de coger el mayor número de cualidades, d) se salva de ahogarse la persona que más cualidades haya cogido. Si se dejan robar la cualidad propia se ahogan. El juego fue divertido para todos. La animadora reflexiona con los participantes lo que suscitó la actividad.... La participación en la reflexión fue muy activa (Epr-teP7)

En el módulo 7 “construir verdad” de la misma forma se realizó un ejercicio orientado a crear ambiente seguro en el transcurso del módulo.

Una de las animadoras lee un cuento acerca de lo que le dice la mamá lombricita a su hija sobre los animales que son peligrosos. Luego cada uno da una interpretación sobre el mensaje de la historia. Otra animadora escribe las interpretaciones en el tablero. (Epr-teP8)

En cuanto a si el desarrollo mismo de las actividades realizadas por las animadoras, propicia el ambiente seguro para las personas (estado 1), se encontró que en actividades que requerían un nivel alto de silencio y respeto hacia las expresiones de los demás, el ambiente seguro fue muy bajo:

Las animadoras estimulan a que realicen el rito en silencio y con respeto. Los adolescentes se ríen, se distraen. Les insisten que es un proceso personal.. (Epr-teP7)

Adicionalmente se observó que había un ambiente más seguro (estadio 1) cuando las reflexiones se hacían individualmente que cuando las animadoras solicitaban que compartieran sus experiencias en el grupiño. Esto se hizo evidente especialmente en el módulo 7 “construir verdad”.

Se observó que al momento de escribir (mi caso) acerca de las reacciones que había tenido cada uno cuando les habían mentido o cuando cada quien había mentido a otros, dos personas preguntaron (una de ellas, una joven con una ofensa de profundidad expresada en la entrevista pretest) si eso lo iban a leer en el grupiño. Como la respuesta de la animadora fue "es personal y lo guardan en su sobre", las personas asumieron la actitud de escribir libremente sus pensamientos y emociones, lo que podría indicar que en el grupiño no estén compartiendo las situaciones sobre la ofensa que están procesando. (Epr-teP8)

Adicionalmente para algunos participantes resulta evidente la falta de ambiente seguro que se genera en los grupiños, lo que los limita para compartir las historias de ofensas y por ende para procesarlas adecuadamente. En ello incide en primer lugar, las diferencias generacionales de los participantes, en segundo lugar, los vínculos de familiaridad entre los miembros del grupiño, y en tercer lugar, el vínculo familiar entre animadores y participantes.

A raíz de la empatía que establecí en la entrevista pretest con dos participantes, al final del módulo se acercaron para que yo las atendiera. Una de ellas quería consejos sobre una ofensa que le habían hecho en el colegio, la otra deseaba iniciar un proceso terapéutico pues consideraba que había establecido un vínculo de confianza conmigo. Al preguntarle a la última participante por las razones de la petición, expresó que en "mi caso" el ambiente no era propicio para contar su ofensa". (Epr-teP7)

Algunas hipótesis sobre la falta de ambiente seguro en el grupiño son:

- a) En el grupiño donde hay adolescentes no toman con seriedad las historias de los adultos. Ej, ante un caso de infidelidad, un joven respondió a la participante "eso lo que hay que hacer es cachoniarlo, hacerle lo mismo". Este testimonio lo brindó la participante involucrada.
- b) En cuatro de los seis grupiños hay familiares. En tres grupiños hay primos-primas y en el otro tía-sobrino. A pesar que se desbloquearon madres-hijos; hermano-hermana y esposo-esposa; la familiaridad bloquea la posibilidad de contar la ofensa y genera cohibición.
- c) El hecho que la animadora con más carisma, sea familiar de 10 participantes del grupo (son 26 en total) puede incidir para no hacer el proceso o para crear resistencias y no abrirse ante los demás. Ej, la hermana de la animadora a la que hago referencia, expresa en diferentes reflexiones grupales, actitudes de rebeldía y cuestionamiento. Su actitud de "sabiduría" ante los demás prevalece en las plenas. Como me lo dijo en la entrevista pretest, esta participante se siente ofendida por el trato que le han dado su mamá y hermanas a ella y a sus hijas. Si como lo expresó en el ritual sus sujetos de perdón son varios familiares, creo que la presencia permanente de la hermana (la animadora) sea para el proceso de ella una interferencia continua. (Epr-teP7)

En cuanto al estadio 2, la siguiente actividad permite a los participantes analizar desde la perspectiva del pasado la situación de la ofensa, y la relación que existía entre ofensor y

ofendido y desde el futuro imaginar los pensamientos, sentimientos del ofensor y los posibles resultados de un encuentro con este. En ese sentido se estimula a la persona no sólo a reconstruir la historia de la ofensa sino a reconstruir la imagen del ofensor.

#### Mi caso

Una de las animadoras les entrega una hoja a cada uno donde deben responder las siguientes preguntas:

- 1 ¿Qué pasó antes de?
- 2 ¿Cómo era mi relación?
- 3 ¿Cómo reaccionamos los dos en el momento de la ofensa?
- 4 ¿Cómo reaccionó el ofensor?
- 5 ¿Qué estaba pensando mi ofensor en el momento que me ofendió?
- 6 ¿Qué cree que el ofensor quiso decir que yo no he escuchado?
- 7 ¿Qué cree que pasaría si esa persona estuviera aquí?
- 8 ¿Qué cree que opina su ofensor sobre lo que hizo?

Cada uno escribe sus respuestas. La animadora les invita a que escriban lo que sienten, lo que tienen en el corazón. Todos lo hicieron. No se compartió en grupiños lo que escribieron. Luego la animadora les dice que imaginen que están solos y frente a la persona que los ha ofendido y les lee una reflexión. (Epr-teP7)

A pesar de que está previsto que en el ejercicio “mi caso” se compartan en los grupiños las historias y vivencias de las ofensas, se observó en los módulos 5 y 7 implementados por las animadoras un trabajo de reflexión individual que no se socializó en los pequeños grupos. Probablemente para las animadoras la falta de ambiente seguro en los grupiños no pasó desapercibida y de esta forma buscaban propiciar una reflexión más abierta y profunda.

En cuanto al estadio 3 de Hermann las actividades realizadas por las animadoras propician la reconexión social a nivel virtual, esto es, a través de aproximaciones mentales y ejercicios de imaginación de los participantes.

La animadora les pide que cierren los ojos y traten de ver espiritualmente a la persona. Les pregunta: como es? Cuales son sus sentimientos? Que pensará? Qué problemas tendrá? La ven diferente a como la veían antes? Al terminar el ejercicio, la animadora les pregunta a cada uno como se sintió con el ejercicio del espejo y haciéndolo con los ojos cerrados.

Los participantes mencionan que al cerrar los ojos vieron cualidades positivas. Algunos mencionan que profundizaron en los detalles físicos; otros en la percepción que tienen de las cualidades. Una participante opinó que el ejercicio fue solo físico e insuficiente para conocer la persona. La animadora concluye que muchas veces no nos damos la oportunidad de conocer a las personas o de que los otros nos conozcan y emitimos juicios y opiniones sin conocerlos. Algunas reflexiones de los participantes sobre esos comentarios son: a) a veces no se busca conocer por temor a lo que el otro piense, b) a veces se encasilla a las personas sin conocerlas. (Epr-teP7)

Al igual que en los talleres realizados por las talleristas, en los talleres realizados por las animadoras, se observaron algunas actividades que integran los tres estadios de Hermann.

Las animadoras colocan en el centro una vasija de barro, pinceles y vinilos de varios colores. Una de ellas les recuerda que el ritual es en forma respetuosa y en círculo. Una animadora los invita a plasmar en la vasija la verdad sobre su sujeto de reconciliación. Algunos de los testimonios expresados en este ritual fueron: Empezaron con rabia (color rojo) y ahora han perdonado (verde); expresan confusión; otro cree que inició con pasividad y ahora su sujeto de perdón está perdonado; otra persona cree que inició con poca rabia y ahora la rabia ha crecido; otra cree que al principio tenía mucha rabia y ahora desea poder perdonar. Uno de los adolescentes dice que inició con rabia y ahora quiere perdonar y que lo perdonen; otro adolescente dice que inició con rabia, luego pasó a la pasividad (amarillo), ahora se siente pasivo y está terminando de perdonar a su ofensor; otro adolescente dice que empezó con rabia y ahora está aprendiendo a perdonar; uno de los adultos cree que inició el proceso con odio, se da cuenta que él es pasivo y que ha perdonado antes de lo esperado. Al final la animadora hace el cierre y rompe la vasija de barro y les dice que para construir la verdad hay que recoger cada una de las partes. (Epr-teP8)

Aunque el ritual busca que los participantes construyan nuevos significados sobre sus "verdades" y establezcan nuevas conexiones con el ofensor y con los demás, el ejercicio también propició la expresión de su proceso de elaboración de la ofensa (estadio 2). Se observó un ambiente seguro, esto es de total respeto por los sentimientos expresados por los demás. Se produjo un momento de trascendencia e intimidad en el grupo de participantes.

Adicionalmente, el rito de la elaboración de figuras en greda y los demás apartes discutidos anteriormente, evidencian los enlaces que existen entre los tres estadios de Hermann. Por una parte, la presencia de ambiente seguro en un grupo, es una condición fundamental para que las personas puedan hacer elaboraciones sanas de las emociones y las experiencias dolorosas. Por otra, si la persona aún se siente cargada de rabia y odio por la ofensa recibida, no encuentra formas de imaginar o expresar compromisos para comprender, perdonar o acercarse a su ofensor.



*Evaluación de Resultados.**Efectos cognitivos, afectivos y conductuales de los participantes con base en ofensas**hipotéticas*

Se utilizó una prueba t para establecer las diferencias de medias en los participantes de la ESPERE, antes y después de los talleres de perdón y reconciliación y de esta forma determinar si existieron cambios significativos con la realización de los talleres.

En los resultados de la prueba t, se encontraron diferencias significativas en la dimensión cognitiva de los participantes. Es decir, las personas del estudio, al enfrentarse a una posible ofensa, pasaron de una posición agresiva y pasiva en sus pensamientos, a una posición un poco más prosocial en los mismos. Se encontraron diferencias altamente significativas en la dimensión conductual de los participantes, lo cual indica que los participantes de las ESPERE frente a una posible ofensa, pasaron de una posición agresiva y pasiva en sus acciones, a otra prosocial. En cuanto a la dimensión afectiva, se encontraron cambios aunque no son estadísticamente significativos y se asumen como una tendencia.

Tabla2.

Resultados de los talleres ESPERE en los participantes

Efectos	Participantes	Media Pretest	Media Posttest	Diferencia de Medias	Desviación Estándar	Valor Significancia
Cognitivo	19	-5,37	-2,84	2,53	3,69	0,00792**
Emocional	19	-4,32	-2,11	2,21	5,71	0,10884
Conductual	19	-2,58	1,21	3,79	3,74	0,00033 ***

\*p&lt; 0.05 \*\*p &lt;0.01 \*\*\*p&lt;0.001

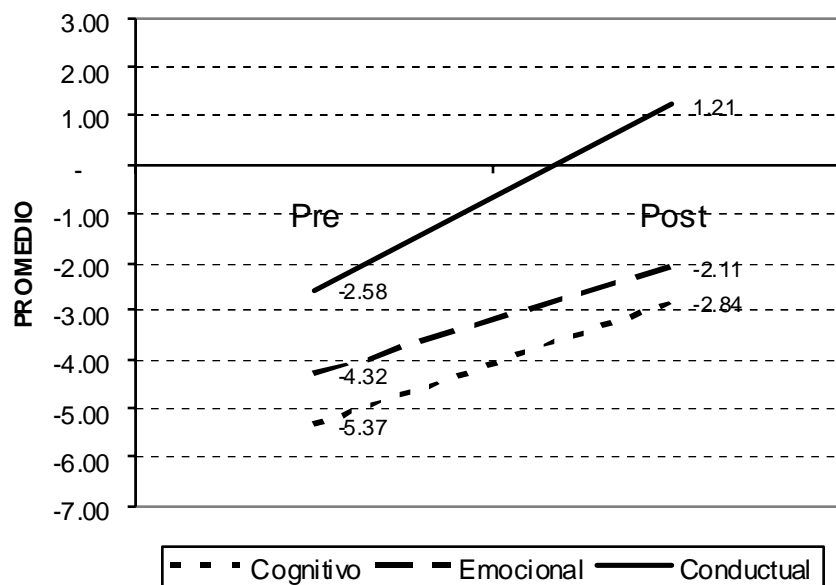


Figura 1. Efectos de los talleres en los participantes con base en ofensas hipotéticas

Las diferencias significativas señaladas en los pensamientos y conductas de los participantes, cuando estos se enfrentan a ofensas hipotéticas podrían indicar que estos cambios no se produjeron al azar sino debido a los talleres de perdón y reconciliación que tomaron con las animadoras. Sin embargo, la ausencia de un grupo de comparación impide hacer afirmaciones definitivas en este sentido. Tampoco se descarta la presencia de deseabilidad social en estos resultados, generados por la figura de la investigadora.

#### *Efectos cognitivos, afectivos y conductuales de los participantes con base en ofensas reales*

Los resultados que a continuación presento se refieren al análisis cualitativo de los efectos que tienen los talleres en los participantes cuando estos se refieren a ofensas reales. Estos resultados organizados en categorías surgen de la comparación – por cada uno de los sujetos –

de las dimensiones cognitiva, afectiva y de comportamiento antes y después de la intervención de la ESPERE.

Para fines de organización de los resultados, presento los cambios encontrados por dimensión, lo que no indica que en las personas estos cambios ocurran de forma aislada. Por el contrario, deseo destacar como principal evidencia, el estrecho enlace entre los pensamientos, sentimientos y comportamientos que emergen en los testimonios de los participantes.

Para contextualizar los cambios que se observan en las personas después de concluida la ESPERE, es necesario recordar que en el análisis de las entrevistas se encontraron dos tipos de ofensas. Las ofensas de profundidad, aquellas ofensas de gran magnitud que afectan el sentido vital y socavan la autoestima y la sociabilidad de las personas y las ofensas de superficie, aquellas que no representan gravedad en la estabilidad emocional ni provocan grandes cambios en la vida cotidiana de las personas. Esto para hacer claridad que las ESPERE están diseñadas para procesar ofensas de superficie. De los 17 sujetos, 11 narraron antes y después de la intervención ofensas de superficie similares. Cuatro personas se refirieron en la última entrevista a la elaboración de la ofensa inicialmente relatada. Dos personas relataron ofensas no comparables, es decir, la ofensa previa era de profundidad y la última era de superficie.

#### *Cambios cognitivos.*

Toma de perspectiva: Con esta categoría me refiero al cambio de postura que tienen las personas en el análisis de una ofensa. La toma de perspectiva es - en este caso - el cambio

perceptual sobre los demás, las relaciones interpersonales, el manejo de los conflictos y las situaciones de ofensas; basada en el principio de alteridad o en el reconocimiento del otro y de su esencia como sujeto.

En la perspectiva previa a la ESPERE prevalecían en los participantes los pensamientos de venganza y de agresión cuando los ofendían y consideraban la agresión física como una alternativa legítima para no dejar que otros los maltrataran.

si me dieron muchas ganas de cogerla a golpes y darle y darle hasta que me cansara...(P8-pre)

a mí no me gusta que me traten mal. Lo único que pensaba era pegarle (p11-pre)

Ahora en cambio algunos asumen la agresión física como una posibilidad inaceptable al momento de resolver un conflicto.

pero como que me arrepentí de pegarle...como que me arrepentí de sentir lo que yo sentí... rabia de vengarme (P8-post)

En los participantes se encontró que la toma de perspectiva parte de un análisis racional de los problemas. Los cambios se refieren a la reflexión sobre las consecuencias negativas que la agresión verbal o física tiene en la relación con los demás. Este análisis se expresa en argumentos más estructurados acerca de los efectos que tienen las conductas violentas para ellos y para los otros. El argumento más reiterativo es que las respuestas agresivas no constituyen ninguna ganancia y que por el contrario, solo los conducen a agravar los problemas con los demás o los desestabiliza.

Pues yo pensé que si me pega ahorita, pues no saco nada, si no agrandar el problema. Lo segundo, pues la violencia no lleva a nada bueno. Y lo tercero, ...no le vi nada malo a hablar con él, sino que le vi malo si me hubiera prendido a golpes... Que de la violencia no sale nada bueno, lo que hace es agrandar los problemas y que ya hay mucha violencia en este país para que uno comience por casa. Y que también que la familia no es para pelear y tampoco los amigos, los amigos son para apoyarse en las buenas y en las malas y la familia también" (P6-post)

...osea si uno explota, eso en vez de ayudarle a uno, lo desubica, si? (P5-post)

Incluso el lenguaje que utilizan algunos participantes en la entrevista después de la ESPERE reflejan una percepción distinta de sí mismos, cuando comparan su perspectiva actual con lo que sentían y hacían antes.

1. Si porque cuando yo era una persona super rencorosa, como decía la Biblia, el talión... Sí, yo la hacía y la hacía peor. Entonces ahora no. Ahora me la hacen y recapito y le digo que porqué me la hizo, que yo que le hice, eso (P6-post)

Frente a una circunstancia conflictiva pasan de una postura ante la vida, rígida y centrada en ellos mismos, en la cual creían que sólo había una forma de entender los hechos y era inamovible, a una postura en la que consideraban que las cosas no siempre ocurren como ellos las pensaban. En el cambio de perspectiva reconocen las diferencias personales con los demás, pueden descentrarse y comprender que otros tienen posiciones distintas e igualmente legítimas, por lo tanto pueden restarle importancia a lo que otros piensen de ellos, pues han comprendido que no son ellos los que cambian la postura de los demás.

¡Mi cabeza era un remolino total de que porqué las cosas no son así como yo las quiero!. (P12-pre).

...o sea recapita uno, ver que, que, que todo mundo piensa diferente a uno, osea, por que pues, mi ley antes era, todo es como yo quería y es así porque es así; no, cada uno tiene su forma de ser y, uno no puede hacer nada (P5-post)

Adicionalmente se encontró que el cambio de perspectiva de los participantes está acompañado de una estructura de pensamiento proactiva, que implica la anticipación de las acciones futuras que pueden emprender cuando son agredidos. Esto es, en lugar de pensar en aislarse o hacer reclamos en el mismo tono que recibieron del ofensor, creen que es necesario hablar con esta persona y decir lo que piensan de forma asertiva.

Donde yo me vaya toda grosera, de pronto a hacerle un reclamo o a decirle que las cosas no son así, el problema se agranda más, porque son personas las cuales no dejan hablar y uno lleno de ira tampoco sabe lo que dice. (P15-post)

Visión empática: Me refiero a la posibilidad de comprender tanto la posición como las circunstancias en la que el otro se encuentre, identificarse con los sentimientos del ofensor y realizar acciones que eviten herir los sentimientos de las personas.

Los resultados del análisis de las entrevistas muestran que tener una visión empática implica primero lograr un cambio de perspectiva. En todos los participantes que expresan en los relatos posteriores a la ESPERE una mayor comprensión de la posición cognitiva y afectiva de los demás, se encuentran componentes del cambio de perspectiva enunciados anteriormente. Por ejemplo, la comprensión del otro está acompañada de reflexiones sobre los eventos ocurridos, en las cuales consideran los efectos que sus palabras o sus acciones pueden tener en las relaciones con los otros y sobre ese razonamiento toman decisiones basadas en la razón y orientadas a resolver los problemas de forma pacífica.

...yo le digo: "No, mire, usted está cansado y más bien, tómese un tinto o una aromática y relájese y descanse y no se ponga a regañarlas ni a vaciarlas... Pero yo lo entiendo porque llega cansado del trabajo... cuando hay problemas, primero uno de mal genio, no piensa. Después del taller uno como que piensa un poco más bien para asimilar las cosas, para asimilar el problema. O sea, no siempre se busca la evidencia o las malas palabras, sino uno trata más bien de contenerse para no hacer el problema más grande (P2-post)

La visión empática se evidencia en los participantes en una posición más comprensiva del ofensor, de los pensamientos y sentimientos que esta persona haya podido tener y reconocen su parte de responsabilidad en la situación que los ofendió. Adicionalmente - como se mencionó anteriormente en el cambio de perspectiva - tienen mayor comprensión de la postura del otro cuando pueden descentrarse de su propia posición, es decir cuando dejan de considerar su versión como única y verdadera y la de los demás como equivocada y tienen en cuenta con preocupación e interés los sentimientos de los demás.

...pero entonces yo me he puesto a pensar pero porqué, pues el chino tiene razón porque yo también le quede mal en el trabajo...(P10-post)

Jo. En estos días me están sirviendo mucho. Empiezo a recapacitar

J: ¿Por ejemplo en que? ¿Qué es eso de recapacitar?

Jo: Como de pensar lo que voy a hacer para no herir a las personas

J: Antes hacías eso?

Jo: No, no lo hacía ni con mis amigos ni con nadie, ni con mi mamá tampoco (P8post)

En este sentido puedo afirmar que la visión empática representa en los cuatro participantes que expresan en sus relatos este cambio, un grado mayor de avance para afrontar situaciones de ofensa o de conflicto en la vida cotidiana. Cabe agregar que de los 17 sujetos que hicieron parte de la evaluación de resultados, 14 cambiaron la perspectiva en el análisis de las ofensas.

Sobre los tres participantes restantes, uno mantiene la perspectiva anterior a la ESPERE cuando hace explícito que él asume la responsabilidad en un conflicto interpersonal, si considera que es él quien provocó la agresión o el conflicto y en ese caso busca a la persona para disculparse. Pero cuando es él la persona agredida, toma una posición pasiva frente a la situación. Los otros dos son personas que tuvieron ofensas de profundidad y no se observan en los relatos cambios cognitivos evidentes.

### *Cambios emocionales*

Control Emocional: Es la contención que hacen los participantes de la rabia cuando alguien los ofende. Considero importante enfatizar que en casi la totalidad de los casos los cambios emocionales están ligados estrechamente con los cambios cognitivos presentados anteriormente.

En las ofensas previas a la ESPERE, se observan expresiones de profunda tristeza, rabia e ira exacerbadas que concluyen en muchos casos en insultos o agresiones físicas al ofensor.

Ofendida, con ira, mucha ira y más que ira, tristeza (P7-pre)

Uy! yo me sentí pero ofendísimo. en el momento a mi me dio rabia... yo me sentí como si me hubieran dado un garrotazo (P14-pre)

En los relatos posteriores los participantes evitan la expresión intensa de estas emociones y esto está mediado por la reflexión de los hechos y análisis de las consecuencias de sus palabras y acciones agresivas en los demás, ya discutidos. En unos casos el control emocional se manifiesta en los participantes en la disminución de las emociones sobre las cuales los participantes han trabajado en la ESPERE, particularmente de la rabia.

no... ya no le tengo como tanta bronca que antes le tenía... uno siente como un desahogo ahí.. como un descanso.(P7-post)

Me siento pues un poco mejorada, porque ya últimamente, ya no pienso en él, ya no lo veo, ya no siento tanta bronca, cuando pienso en él ya no siento tanta bronca (P3-post).

...se me quitó tanto rencor que sentía por él. (P11-post)

En otros casos se encontró que la rabia y el rencor hacia el ofensor había desaparecido y en cambio había sentimientos de indiferencia hacia esa persona o de tranquilidad y calma.

pues...no me sentí mal, pero tampoco me sentí bien (P5-post).

Ya tomo la vida como mas calmada...(P9-post)

Solo en dos participantes las emociones vividas al momento de la ofensa no cambiaron. En el primero a pesar que hubo un cambio de perspectiva la rabia permanece y además siente que es una emoción que se escapa de su control. En el segundo caso, se trata de una ofensa de profundidad en la que al momento de la entrevista posterior a la intervención, había desaparecido el rencor hacia el ofensor, pero no la tristeza y la culpa.

y me pregunto porque yo no puedo dejar el rencor... O sea yo trato si me entiende?... pero no, yo no se, es algo por dentro superior a uno...

Tristeza, el me hace mucha falta, la soledad que se siente cada día es peor.. la tristeza a mi no se me quita y yo no creo que se me vaya a quitar, y... el sentimiento de culpa todavía lo tengo ahí. (P11-post)



Bienestar y satisfacción: La posibilidad de contenerse ante una nueva ofensa y no responder agresivamente como lo hacían antes o no tener que preocuparse por lo que otros piensan o sientan, genera en los participantes sentimientos de bienestar y satisfacción por el control emocional logrado.

..o sea yo estaba aterrada, yo nunca pensé que fuera a cambiar tanto.. yo nunca pensé transformarme tanto... o sea como que a veces me asombro... huy no, terrible es que me da pena acordarme como yo era antes (P5-post)

Como más relajado..(P8-post)

### *Cambios de comportamiento*

Comportamientos prosociales: Son los comportamientos orientados a restablecer las relaciones con el ofensor o a evitar que se presenten confrontaciones verbales o físicas con éste.

Se encontró que ante todo estos comportamientos tienen un carácter proactivo, son acciones anticipadas que los participantes planean como las alternativas más convenientes para resolver los conflictos y, por lo tanto, están mediadas por los cambios cognitivos y por el control emocional logrado. Uno de estos comportamientos es el distanciamiento del ofensor, que puede ser una estrategia temporal para recobrar la calma evitando así una confrontación física; o una decisión de mantener una relación cordial pero no estrecha con el ofensor.

Cuando nos ponemos bravos, pues cada uno se aleja, comienza a recapacitar y después hablamos (P6-post)

le dije sabe qué yo me voy, me fui mejor pa' la terraza, y él se quedó sob, ya después bajé y le dije, venga, sabe qué, mejor hablemos las cosas calmadamente, no tiene que ser a los gritos, ni a los golpes, ni nada. (P12-post)

Se encontró también que los participantes propician la intervención de mediadores como mecanismo para neutralizar a los agresores. Esto ocurre particularmente en el caso de los adolescentes.

no le pongo cuidado, si no, voy y le digo a la profesora y ella la jodía por que la mantienen anotada en el observador (P5-post)

y le iba a pegar, sino que mejor le dije a mi mamá (P8-post)

En otros casos los participantes se abstienen de responderle al ofensor y prefieren quedarse callados, conscientes que tales situaciones de ofensa no tienen relevancia para ellos, con lo cual evitan agravar los problemas.

comodejar que eso pase... pero ya no es de que la miro mal, ni que los vaimazos, ni nada de eso, como que he mejorado (P13-post)

No hice nada. yo no le dije a él nada.... Ni a mi esposo le dije nada porque eso es para agrandar los problemas (p15-post)

Otro comportamiento prosocial encontrado es el acercamiento al ofensor, que puede ser en principio una actitud de apertura en caso que este se acerque. En un caso, cuando esto ocurrió el participante brindó colaboración a la ayuda solicitada por el ofensor.

Incluso que día ella me pidió un favor, que si le prestaba un este para lo del niño. Si señora, con mucho gusto. Y se lo presté porque lo necesitaba. (P2-post)

Los comportamientos prosociales también se presentan como actos intencionales orientados a la reconciliación. En encuentros fortuitos con el ofensor, los participantes han tomado la iniciativa para aclarar las situaciones ocurridas e incluso han ofrecido disculpas cuando consideran que ellos han tenido parte de responsabilidad en la situación de ofensa.

Pues, que nos encontramos de casualidad, hablamos y arreglamos las cosas... pues en ese momento, él llegó y me saludó como siempre, normal y ahí fue cuando yo le dije que me disculpara por x o y situación, pues yo le expliqué más o menos de qué se trataba.. (P1-post)

2.

3. nos encontramos un día en la calle... y lo llame y duramos como una hora hablando y ..le dije que la había embarrado. que yo no quise haberle cascado nada,... ahí nos disculpamos entre el y yo mutuamente. (P7-post)

4.

5.

En todos los casos el diálogo abierto y franco de los participantes ha ocurrido después que han logrado estabilidad emocional. Para lograr la calma, una participante evita pensar en la

situación de ofensa. Ya sin rabia, se sienten preparados para enfrentar al ofensor de tal forma que sus palabras no provoquen nuevas ofensas o agresiones.

Que triego mejor a decirles las cosas calmadamente, que no a los gritos o a los golpes ni nada (P12-post)

yo me senté y le hable... desde ese momento para acá; pues si, todo lo que yo pienso se lo digo sin pelear, sin gritar le digo lo que siento... me calmo y me siento y pienso en otras cosas. O sea no, en el momento del disgusto no pienso en eso, pienso en otras cosas (P16-post)

Los comportamientos prosociales de los participantes expresan aceptación, apertura hacia los demás y cordialidad en las relaciones familiares y sociales.

Sentimientos de satisfacción: Los cambios de comportamiento provocan en los participantes sentimientos de bienestar y satisfacción. A su vez estos sentimientos los realimenta de forma positiva y los anima a mantener ese comportamiento y a continuar incorporándolos en nuevas situaciones de ofensa o de conflicto de la vida cotidiana. Aunque estos sentimientos se expresan en los testimonios, también es necesario considerar que pueden estar sesgados por el deseo de agradar a la investigadora.

Pues yo me siento mejor porque uno cuando pelea con los hermanos pues uno se siente como mal porque uno está peleando con su familia, en cambio cuando uno no pelea con ellos, sino que habla y la pasa bien, pues uno se siente rico y se siente sabroso (P6-post)

Bien, limpia, muy bien, muy tranquila, muy calmada, me siento muy bien conmigo misma (P9)

...tranquilidad y felicidad porque ahorita mi hogar esta muy estable, entonces se ha fortalecido mas (P16-post)

Me parece importante mencionar que en un solo caso los cambios de comportamiento y el mejoramiento de la relación de pareja, la participante no sólo los atribuye al proceso vivido

en los talleres de perdón y reconciliación sino a agentes externos, como Dios, los procedimientos de brujería que le hicieron en Medellín, e incluso a la investigadora<sup>1</sup>.

estaba feliz, porque como le digo he tenido unos cambios, lo que hace que entré al proceso, y todo eso, he tenido unos cambios muy lindos con él.. gracias a Dios porque por una parte a él, porque hay que tener la fortaleza es ahí hay que confiar es en él...y en mis problemas en la casa he cambiado mucho...y entonces la ida a Medellín a mí me sirvió mucho... ... Pues el proceso, como usted misma me lo aconsejó que en vez de poneme a pelear con él, que me fuera para otra parte, eso lo hice una vez (P12-post)

Los cambios anteriormente expuestos no sólo han sido evidentes para los mismos participantes sino para personas cercanas a ellos. En varios casos, familiares o amigos cercanos les han reconocido con diferentes expresiones, los cambios cognitivos, emocionales o de comportamiento.

Y: ahorita me dicen ex - fosforito

J: si?, te están diciendo así?

Y: si, pues las que la mantienen conmigo (P5-post)

Pues que he cambiado re harto y que ya no soy tan peleón como antes, que bacano que haya cambiado (P6-post)

.....E incluso hasta me han dicho que he rejuvenecido.. Con la gente me ayudó porque he tratado como de ser más cordial con la gente porque yo era una persona, supuestamente aquí mismo me dijeron: a usted la veíamos como la señora, el ogro...Mi esposo me dice que he dejado bastante el mal genio, que me he puesto muy bonita (P9-post)

Finalmente los participantes le atribuyen a los talleres ESPERE, la posibilidad de expresión del dolor y la liberación de la rabia. Creen que entienden mejor a la gente, reflexionan sobre los problemas interpersonales y controlan más el ímpetu de descargar la rabia de forma agresiva cuando los maltratan. Además que han aprendido a decir las cosas que les molestan de los demás en forma apropiada y no guardarlas para ellos mismos. Para muchos, en lugar de utilizar la agresión física o verbal para enfrentar a quienes los ofenden, el diálogo es la

---

<sup>1</sup> Al finalizar uno de los talleres ESPERE, la participante me pidió que la atendiera porque se sentía muy mal. Durante la conversación me solicitó atención terapéutica y le aclaré mi rol como investigadora, la remití a la psicóloga destinada a esa labor. Conversamos un largo rato y una vez que la escuché e intenté aliviar su estado de desesperación y angustia, le sugerí que cuando estuviera muy alterada, se alejara, intentara calmarse y luego hablará con el esposo.

mejor alternativa para solucionar los problemas cotidianos.

## Discusión

### *Evaluación de Diseño*

Se observa por una parte, una organización coherente y condensada de los planteamientos de Enright (1998), especialmente de las fases de descubrimiento, de decisión y de trabajo. Asimismo se encuentran presentes en el diseño y en la implantación del proyecto, los estadios de Judith Hermann (1997). Por otra parte, este diseño se nutrió de las experiencias clínicas, educativas y comunitarias de los profesionales que compartieron esta tarea, razón por la cual el diseño original “criollo”, como lo denominan en la Fundación, se ha ido construyendo y cualificando desde la experiencia y las reflexiones del equipo base.

Los resultados de esta evaluación ponen en evidencia la forma como se manifiestan teórica y metodológicamente los fundamentos conceptuales de los dos teóricos analizados, facilita la identificación de un hilo conductor entre el diseño basado en los teóricos, las actividades de los talleres que reflejan tal diseño y los efectos que estos talleres producen en los participantes. Además contribuye a validar las teorías que sustentan el proyecto y brinda información que permite continuar fortaleciendo conceptualmente las ESPERE.

Según el estudio de Holder, Saltz, Treno, Grebe y Voas (como se cita en Vargas, 2001) la evaluación de programas que se basa en la teoría es muy valiosa especialmente en el caso de intervenciones comunitarias, que muchas veces se planifican e implantan con base en la experiencia, el bagaje profesional, la intuición y las creencias de quienes lideran la intervención. Además este tipo de evaluaciones pueden ofrecer de forma clara explicaciones e interpretaciones sobre la forma como ocurrieron los efectos de la intervención y en este

sentido, ayudan a comprender las razones y mecanismos por los cuales se lograron o no los objetivos de la intervención.

En el caso de las ESPERE, la evaluación basada en los planteamientos teóricos de Enright y Hermann permiten hacer explícito los supuestos que subyacen a la estructura de los módulos, por ejemplo que la secuencia de los módulos responde a las fases y pasos del modelo de perdón planteado por Enright (1998) y que en las actividades de “ambiente seguro”, “mi caso” y el “rito” se encuentran en forma tácita los estadios de recuperación de Hermann (1997).

Para contribuir al fortalecimiento de actividades basadas en las fases de perdón de Enright deseo mencionar algunos resultados encontrados y hacer sugerencias al respecto:

Teniendo en cuenta que la conciencia de repetición cognitiva de la ofensa (paso 5) no se evidencia en las actividades de los módulos, considero importante incorporar al módulo 2 actividades referentes a este paso, ya que si éste se asocia con la intensa rabia que sienten las personas ofendidas, esto les permitiría descubrir mayores beneficios del proceso de perdón y así alcanzar la siguiente fase – de decisión – con mayor convicción.

De igual forma y dado que especialmente los pasos 17, 19 y 20 de la fase de profundización, no se abordan explícitamente en ninguna actividad, me parece conveniente incluir algunas actividades relacionadas con estos pasos en los módulos de reconciliación. Esto, como lo propone Enright (1998) permitiría a la persona ofendida reconocer la necesidad de que otros también la perdonen (paso 17), la búsqueda intencional de un sentido de vida (paso 19) y lograr mayor conciencia de liberación emocional (paso 20).

*Evaluación de Proceso*

El análisis de los registros de observación permite afirmar que las talleristas y las animadoras implementaron los talleres observados con alto nivel de coherencia con la cartilla. Esto indica que las actividades se cumplieron, se llevaron a cabo en el orden establecido y se realizaron conforme al guión de las cartillas de perdón y reconciliación. De acuerdo con el análisis del diseño de éstas, las actividades desarrolladas están en consonancia con los planteamientos de los dos teóricos analizados en este estudio.

La coherencia que logran talleristas y animadores en los talleres, con los planteamientos teóricos de Enright y Hermann, está directamente relacionada con la coherencia y cumplimiento con la cartilla. En otras palabras, el análisis muestra que cuando las actividades tienen en la cartilla una organización clara, detallada, se especifican los propósitos y se desarrollan elementos conceptuales que argumenten las actividades, es más probable que talleristas y animadores lleven a cabo los talleres con la estructura que se espera para facilitar el desarrollo del proceso de perdón y reconciliación.

Las anteriores afirmaciones las fundamento en los resultados encontrados sobre el análisis de ambiente seguro (estadio 1 de Hermann). Como se planteó en la sección de resultados, el ambiente seguro en las cartillas corresponde a la dinámica de rompimiento de hielo que se realiza al comienzo de cada módulo, además tanto talleristas como animadores lo hacen evidente en el módulo 1, ya que en el diseño está previsto crear al comienzo de la ESPERE, condiciones iniciales de interacción seguras. Sin embargo, en ninguno de los módulos se hace referencia explícita a la importancia de establecer un clima de seguridad como condición



básica para el trabajo de todas las actividades de los módulos, e incluso -como emergió de los registros de observación – los talleristas pueden provocar un bajo nivel de ambiente seguro.

De acuerdo con lo que señala Worthington (2002) para procesar el dolor causado por una ofensa y avanzar hacia el perdón es necesario que las personas cuenten durante el proceso de intervención con un ambiente de protección y seguridad. De igual forma Hermann (1997) enfatiza en que la persona victimizada necesita un refugio seguro para lo cual se requiere la movilización del cuidado de las personas cuando éstas han estado involucradas en relaciones que han sido abusiva en el pasado. De ahí que para asegurar un ambiente seguro cuando se han destruido vínculos se requiere el desarrollo gradual de relaciones de confianza.

Siguiendo con el tema de ambiente seguro, en la ejecución de la actividad “mi caso” que se realiza en los grupos pequeños (grupiños) para compartir las historias de ofensa, se encontró que en ocasiones éstos no cuentan con un clima de seguridad para sus miembros. Como afirma Hermann (1997) la inmersión en el pasado es necesario realizarla manteniendo el sentido de conexión segura que se destruyó en el momento traumático. Por lo tanto, es importante que exista mayor comprensión para las personas que conforman el grupiño, acerca del valor pedagógico y terapéutico que éste tiene. En este sentido sugiero que los talleristas estimulen una mayor conciencia de la responsabilidad que cada persona tiene dentro del grupiño, en relación con su posición como miembro activo de éste y de su posibilidad de contribuir a crear un ambiente seguro para los demás participantes o por el contrario que con comentarios desatinados pueden obstaculizar el proceso de elaboración de ofensas que los demás estén llevando a cabo.

Por eso si bien los grupiños que se organizan en las ESPERE, no tienen una connotación de grupos terapéuticos como lo plantea Hermann, sugiero que en el grupo exista cada vez que se cuente la historia una figura que lidere y dinamice en forma responsable este ejercicio. Para ello pueden rotar este rol entre los diferentes miembros del grupiño con un ejercicio previo de entrenamiento que permita que lo que allí ocurra realmente beneficie a todos los miembros del grupiño y no a unos pocos. También puede resultar importante contemplar la posibilidad que en el futuro los talleristas participen en los grupiños y de esta forma pueda garantizarse un clima seguro. Me parece oportuno reflexionar sobre la autonomía total que se le ha otorgado a los grupiños para autoregularse. Los resultados de la evaluación muestran que en ocasiones necesitan apoyo externo, de ahí que sea importante reconsiderar y flexibilizar este principio en las ESPERE.

La falta de ambiente seguro en los grupiños es preocupante si consideramos – como se mencionó en los resultados -que aparte de los miembros que lo conforman, ninguno de los talleristas o animadores interviene en el grupiño ni conoce la dinámica que allí se genera. La experiencia personal de haber tomado los talleres de perdón y reconciliación y los testimonios escuchados de los participantes de la ESPERE me permiten concluir que este aspecto requiere consolidarse de manera prioritaria en las Escuelas de Perdón y Reconciliación.

En términos generales, para la implementación que los animadores hacen de la ESPERE, la cartilla se considera una guía y no constituye una camisa de fuerza para desarrollar todo el contenido que allí aparece. Mientras los talleristas desarrollan cada módulo entre 6-8 horas, las animadoras lo hacen en dos horas o dos horas y media. Esto significa que no desarrollan todos los elementos que aparecen consignados en la cartilla. Según las observaciones, a los

animadores solo se les exige que realicen la dinámica de ambiente seguro, “mi caso” y el rito; lo demás puede variar y los animadores tienen la autonomía para incluir actividades diferentes. Las animadoras observadas incluyeron estas tres actividades e incorporaron lecturas, la dinámica de motivación básica y repasos en tiempos más breves que los utilizados por las talleristas.

Sin embargo, es importante recordar por una parte que de los 10 módulos realizados por las animadoras solamente se observaron tres. Por otra, la motivación y compromiso de las animadoras que recrearon la ESPERE analizada, sugiere que es un grupo de animadoras destacadas y que no necesariamente los resultados positivos encontrados en esta ESPERE se presenten en las que recrean otras personas, en otras comunidades. Por lo tanto, considero pertinente reflexionar hasta qué punto la flexibilidad que tienen las animadoras para hacer cambios en las actividades de los módulos, puede incidir en la validez teórica de los talleres de perdón y reconciliación.

Parece crucial entonces fortalecer el sistema de seguimiento y monitoreo del trabajo de los animadores en la comunidad, a través de guías, encuentros periódicos para brindarles retroalimentación sobre el desarrollo de la ESPERE en la comunidad. La elaboración de un manual o guía diseñada especialmente para talleristas y animadores podría brindar mayor soporte teórico y metodológico para la implementación de los talleres.

Los resultados de esta evaluación sugieren además que para los animadores es más fácil replicar las dinámicas y actividades de la cartilla y más difícil replicar conceptos como la lógica de la ESPERE o los tipos de reconciliación. Este punto puede realimentar el proceso de formación que hacen los talleristas para brindarles herramientas pedagógicas a las

animadoras que les permita apropiarse de conceptos de especial complejidad para ellos.

*Resultados no previstos en la evaluación de proceso*

Uno de los resultados no previstos en la investigación fue que los docentes formados como animadores presentan bajo compromiso para asistir a los talleres cuando ésta es una decisión institucional en contraste con el grupo de madres comunitarias que participaron voluntariamente y para quienes el nivel de compromiso durante los talleres y en la recreación de la ESPERE fue alto. Este es un punto que vale la pena considerarse cuando se conformen grupos con la expectativa posterior de réplica de los talleres. El compromiso social es un factor de motivación individual para formarse como animador, especialmente cuando se espera que después del entrenamiento las personas en su tiempo libre y sin ninguna remuneración repliquen en una comunidad los talleres de perdón y reconciliación.

El rol del tallerista resultó de gran importancia en el desarrollo de los talleres. Se encontró que además del conocimiento y de las habilidades para manejar grupos, el compromiso del tallerista con el proceso de los animadores y con la realización cabal de los talleres incide positivamente en la motivación de ellos. El hecho que ninguno de los docentes formados por una de las talleristas haya creado una ESPERE y que, en contraste, en el grupo de madres comunitarias el 77.7% de las participantes lo hayan logrado, podría suponer que el rol del tallerista tenga incidencia en este sentido.

Los resultados muestran además que mientras una de las talleristas enfoca los talleres hacia la experiencia del proceso de perdón de los animadores, la otra hace más énfasis en el

aprendizaje de la metodología para la réplica de los talleres. Como lo dejó entrever con su testimonio la segunda profesional, para ella tenía prioridad el entrenamiento como animadores y no tanto el proceso personal de perdón. Esto podría sugerir que para los talleristas no hay suficiente claridad en el enfoque que deben darle a los talleres.

En este sentido me parece pertinente para el mejoramiento de las ESPERE preguntarse ¿Qué tanto la metodología grupal que se utiliza en los talleres de perdón y reconciliación para la formación de animadores privilegia el desarrollo individual, el procesamiento de las ofensas y el acercamiento al perdón? o hasta qué punto esta metodología se orienta más al entrenamiento del animador para que recree lo aprendido en una ESPERE como ejercicio de multiplicación en la comunidad? A mi modo de ver, cuando se vive una experiencia personal, resulta más convincente para sí mismo estimularla en los demás. Sugiero entonces que se diseñe un proceso de entrenamiento para talleristas y otro para vivir la experiencia del perdón de manera personal. Esto seguramente contribuiría a fortalecer ambos procesos y a cualificar la formación de talleristas y animadores.

Dentro de las limitaciones de esta evaluación de proceso se encontró la imposibilidad de realizar observaciones de lo que ocurría en los grupitos. Las reglas de confidencialidad que se plantean desde el primer módulo consideran como interferencia e incluso intromisión el ingreso de una persona que no haga parte del grupito. Esto impidió conocer en profundidad la dinámica de la actividad “mi caso”.

Es necesario incorporar la evaluación como una práctica permanente de este proyecto y de los proyectos que en el futuro se diseñen e implementen. De los resultados de esta evaluación de

proceso queda planteada la necesidad de evaluar la dinámica interna de los grupiños, el conocimiento y estrategias que circulan entre los miembros para afrontar situaciones de ofensa, habilidades de los miembros para el apoyo a los otros y la efectividad que estos tienen en el proceso de perdón de cada integrante.

También se requiere conocer la forma como implementan las ESPERE, los talleristas que emergen de comunidades vulnerables y que no son profesionales. Esto permitiría pasar de la intuición a la certeza sobre el valor que el conocimiento de la dinámica barrial, la experiencia como líderes comunitarios y la experticia en el manejo de grupos vulnerables, de estos nuevos talleristas, pueden agregar en la formación de animadores. Realizar evaluaciones comparativas en ESPERES implementadas por talleristas profesionales y no profesionales, ayudaría a esclarecer entre otros aspectos, las competencias y condiciones básicas requeridas en estos agentes sociales, para optimizar su desempeño.

Asimismo, vale la pena hacer evaluaciones de progreso y de resultados de las ESPERE que se implementan en otras ciudades del país. Así, se podría establecer la eficacia y efectividad de estas experiencias, cuyo monitoreo utiliza estrategias diferentes a las utilizadas en Bogotá, por la dificultad de seguimiento directo del equipo profesional de base de la Fundación. En este sentido planteo varios interrogantes: ¿Qué ha ocurrido en las ESPERE que se han creado en diferentes ciudades de Brasil desde el año 2003, cómo funcionan estos proyectos con poblaciones y características culturales diferentes a las nuestras? ¿Qué nivel de desarrollo, permanencia y resultados han alcanzado estas experiencias extranjeras? ¿Qué mecanismos es necesario incorporar desde la Fundación para que las ESPERE de otras ciudades y países sean sostenibles?

*Evaluación de Resultados*

Ante la probabilidad hipotética de enfrentarse a una situación de ofensa se encontró que los participantes aumentan significativamente su inclinación a asumir conductas y pensamientos prosociales. También se encontró un aumento en su inclinación hacia emociones prosociales hacia el ofensor. Sin embargo, este último cambio no alcanzó a ser estadísticamente significativo.

Estos resultados sugieren que los talleres de la ESPERE inciden en los participantes que concluyen estos talleres. Es decir ante ofensas hipotéticas los participantes muestran mayor disposición conductual y cognitiva prosocial que antes de participar en la ESPERE. Esto podría indicar que si presentan pensamientos de comprensión y respeto hacia el posible ofensor y muestran ante éste, comportamientos benevolentes y de acercamiento; en situaciones de ofensa real esto también podría presentarse.

No obstante, estos resultados no son definitivos ya que no fue posible contar con un grupo de comparación que permitiera establecer si los resultados se derivan únicamente de la intervención de la ESPERE. De ahí que sea conveniente pensar en la posibilidad de hacer estudios con muestras mayores y con grupos de comparación, que permitan robustecer estos hallazgos, utilizando además medidas repetidas para establecer la estabilidad de estos cambios a través del tiempo. Asimismo, es importante medir los efectos cognitivos, afectivos y conductuales en poblaciones diferentes, con animadores formados con distintos talleristas y con participantes que hayan pasado por procesos con distintos animadores, ya que los resultados cualitativos de esta evaluación de resultados sugieren una tendencia favorable en

el cambio de cogniciones, sentimientos y conductas hacia el perdón, pero no son de ninguna manera datos concluyentes.

El análisis de los reportes sobre situaciones de ofensa reales muestra un cambio, a nivel cognitivo, en la toma de perspectiva. Ahora parecen tomar más en cuenta los efectos que el propio comportamiento agresivo tiene en los otros, reconociendo como ilegítimos tales acciones. El segundo cambio relevante - visión empática - es la comprensión de la postura del ofensor y la anticipación de acciones que eviten herir sus sentimientos. Estos hallazgos muestran que la posibilidad de encontrar otras formas de comprender e interpretar las situaciones de ofensa y al ofensor, permite a las personas salir de la repetición cognitiva en la que muchas veces se encuentran anclados y les facilita avanzar hacia el proceso de perdón. Además el cambio de perspectiva contribuye a la búsqueda de alternativas pacíficas para resolver los conflictos ya que ha ocurrido una toma de conciencia que les señala que la agresión no sólo no es la única forma de afrontar los conflictos sino que produce efectos devastadores en las relaciones que tienen con los demás e incluso en ellos mismos.

Estos resultados coinciden con la diferenciación que Worthington (2002) hace de empatía cognitiva y afectiva. La toma de perspectiva equivale a la empatía cognitiva en la que las víctimas entienden la situación que lleva a la ofensa sin que haya una experiencia emocional positiva. La visión empática por su parte, concuerda con la empatía afectiva que anima a la víctima a sentir lo que el ofensor sintió antes, durante y después de la ofensa.

Esta diferenciación encontrada es muy importante pues aporta nueva información de las manifestaciones de la empatía en el proceso de perdón y la forma como se vinculan los componentes cognitivos y emocionales de esta categoría. En palabras de Worthington



(2002) aún no se conoce el grado en que los diferentes tipos de empatía promueven el perdón, de ahí que este investigador recomiende que las intervenciones deban ser deliberadas sobre los tipos de empatía que intentan promover y en el desarrollo de conocimiento empírico basados en la teoría.

Adicionalmente, estos cambios cognitivos en los participantes, reafirman los planteamientos de la fase de decisión de Enright, en la cual las personas experimentan una conversión en sus puntos de vista y reconocen que las estrategias que han utilizado no han sido funcionales para superar el daño experimentado. Este estudio sugiere, como se deduce de la fase de decisión, que los cambios en el proceso de perdón ocurren primero en el nivel cognitivo y de ahí avanzan hacia el nivel emocional y conductual.

El control emocional de los participantes que se hace evidente en la reducción de las emociones de rabia, ira o culpa e incluso en la desaparición de las mismas; es muy importante si tenemos en cuenta, como lo señala Enright (1998) que el primer paso para perdonar a alguien, es decir, sentir compasión o afecto por alguien que nos ha ofendido, es deshacerse de sentimientos y emociones de rabia, resentimiento y rencor.

Deseo señalar varios aspectos sobre los cambios emocionales de los participantes. En primer lugar, los resultados indican que todas las personas de este estudio que disminuyeron la rabia o el rencor hacia sus ofensores, estaban avanzando hacia el perdón de las ofensas o lo habían logrado, como lo confirmaron varias en los relatos de la última entrevista. En segundo lugar y confirmando la teoría de Enright, para lograr el control emocional e iniciar el proceso de elaboración de la ofensa, primero es necesario liberar las emociones contenidas. Tercero, no es suficiente que las personas liberen la rabia, el miedo, el rencor, para lograr el control

emocional, si esto no está mediado por un cambio cognitivo como los que muestran los resultados de este estudio.

Cuarto, estos resultados sugieren que el paso de la rabia a la compasión o incluso al afecto por el ofensor es gradual, hay sentimientos como la indiferencia que matizan esta transición. Quinto, los relatos de los participantes de este estudio permiten concluir que el tipo de ofensa tiene gran incidencia en el procesamiento de la ofensa y la transformación de las emociones de rabia, depresión, culpa o miedo. En el caso de ofensas de profundidad, las personas necesitan más tiempo para elaborar estas emociones que en las ofensas de superficie. Sexto, los sentimientos de bienestar y satisfacción de los participantes, como lo han reportado Enright y Freedman (1996), Worthington (2000) y otros investigadores es uno de los principales beneficios que se derivan del proceso de perdón

Los cambios de comportamiento son de dos tipos: orientados a restablecer la relación con el ofensor o a evitar responderle con agresión verbal o física. Estos resultados son claves porque a diferencia de los cognitivos y emocionales que dan cuenta del proceso de perdón, en estas conductas se pone de manifiesto el proceso de reconciliación.

El primer tipo de comportamiento encontrado que se expresa en el diálogo abierto y franco son conductas asertivas en las que se hacen evidentes patrones de pensamiento racional que les permite a las personas ser flexibles y tolerantes, tener control de las emociones y de respeto por los derechos propios y de los demás. Puede decirse que algunos de estos comportamientos propiciados por los participantes, son equivalentes a la reconciliación de convivencia (ESPERE, 2004) en la que se hacen acuerdos para establecer solamente una relación de cooperación básica; mientras que otros coinciden con la reconciliación de

comunidad, en la que el acuerdo mutuo conjuga la reconstrucción afectiva de la relación basada en la solidaridad y la cooperación.

Los cambios de comportamiento orientados a evitar confrontaciones verbales o físicas con el ofensor concuerdan con la reconciliación para la coexistencia, en la que pueden sostener una relación cordial, sin agresiones ni maltratos pero sin intercambios de cooperación mutua.

Los hallazgos sobre los comportamientos son muy importantes, porque sugieren que es posible que las personas que participan en una intervención comunitaria perdonen las ofensas recibidas y además se reconcilien con su agresor. Esto es particularmente relevante, porque hasta ahora son escasos los estudios comunitarios que promueven el perdón y la reconciliación y los que existen son de carácter especialmente clínico. Permiten destacar que además de facilitar el proceso de perdón y reconciliación, las ESPERE contribuyen en el desarrollo de habilidades y de estrategias que les permiten a las personas resolver conflictos cotidianos de forma pacífica.

Los resultados cualitativos encontrados se relacionan con los resultados de las aplicaciones del Inventario de Perdón de Enright, EFI (Enright et al, 2000) en el que el análisis comparativo de medias de las subescalas indican diferencias significativas en la dimensión del afecto, el comportamiento y la cognición. Estas distinciones entre subescalas muestran que existe un patrón en el cual las disminuciones de cogniciones negativas y el aumento de cogniciones positivas hacia el ofensor ocurre en grado mayor que la disminución de comportamientos negativos y el aumento de comportamientos positivos hacia el ofensor, seguido por una pequeña disminución de sentimientos negativos y aún un pequeño aumento de sentimientos positivos. Este resultado está de acuerdo con Enright, Rique y Coyle (2000),

quienes consideran que es posible que ciertas dimensiones se desarrollen más rápidamente después de la ofensa, disminuyan o tal vez nunca se desarrollen

Finalmente puede concluirse que este estudio evaluativo que desde lo cualitativo muestra los efectos cognitivos, emocionales y conductuales cuando los participantes se enfrentan a situaciones reales se aproximan a estos mismos efectos de los participantes con ofensas reales.

Cabe mencionar las limitaciones que pueden tener los resultados del análisis sobre ofensas hipotéticas. Es una muestra pequeña. De las 26 personas a quienes se aplicaron los cuestionarios sobre ofensas personales, solo 19 personas participaron tanto en el pretest como el posttest, por tanto la muestra definitiva es reducida para hacer generalizaciones sobre los resultados. Fue necesario eliminar los ítems 3e y ef del relato 3 del cuestionario porque se encontraron errores en el diseño del instrumento.

Adicionalmente la deseabilidad social puede haber influido las respuestas, si se tiene en cuenta que los participantes asociaban a la evaluadora como miembro de la Fundación para la Reconciliación, entidad que los convocaba para impartir los talleres. También debe considerarse que al final de los talleres los participantes expresaron sensaciones de alivio y sentimientos de esperanza respecto al manejo futuro de sus ofensas y conflictos. Este optimismo y ánimo positivo por los cambios vividos se evidenció en la entrevista final, lo que conduce a pensar que pudo presentarse deseabilidad social al responder en la entrevista y el cuestionario. En este sentido sería importante para futuras investigaciones incluir la perspectiva de familiares que pueden dar testimonio de cambios reales en la vida cotidiana de los participantes.

Finalmente considero que los resultados de esta investigación pueden alentar el desarrollo de nuevos estudios sobre intervenciones comunitarias que como las Escuelas de Perdón y Reconciliación contribuyen a la convivencia pacífica de personas que en la vida cotidiana son víctimas de actos de violencia

## Referencias

- Anguerra, M.T. (1996). Diseños. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 149-172). Madrid: Editorial Síntesis.
- Briones, G (1991). *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas
- Casarjian, R. (1998). *Perdonar*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Chaparro, A. (2002). *Cultura Política y Perdón*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Chaux, E. (2003). Post-conflict reconciliations among Colombian preadolescents and early adolescents. Bogotá. Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, and Department of Psychology. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Derrida, J. (1999). Política y Perdón. En A. Chaparro. (Eds.), *Cultura política y perdón*. (pp.19-37). Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Enright, R. (2003). *Forgiveness Education in Belfast, Northern Ireland*. (Resumen). Department of Educational Psychology. University of Wisconsin-Madison.
- Enright, R., and the Human Development Study Group (1991). The moral development of forgiveness. En W. Kurtines & J. Gewirtz. (Eds.) *Handbook of moral behavior and development*. (pp.123-152). Hillsdale, N.J.
- Enright, R., Baskin T. (en prensa). *Intervention Studies on Forgiveness: a meta-analysis*. University of Wisconsin-Madison. Manuscrito aceptado en el *Journal of Counseling and Development*.
- Enright, R. & Coyle, C. (1997). Researching the process model of forgiveness within psychological interventions. En E.L., Worthington, Jr. (Ed). *Dimensions Forgiveness*. (pp. 139-158). Templeton Foundation Press.
- Enright, R., Freedman, S., & Rique, J. (1998). *The Psychology of Interpersonal Forgiveness*. En R. Enright & J. North (Eds.). *Exploring Forgiveness*. (pp. 46-62). Madison, EE.UU: The University of Wisconsin Press.
- Enright, R., Rique, J., & Coyle, C. (2000). *The Enright Forgiveness Inventory (EFI)*. User's Manual. (Disponible por el International Forgiveness Institute -IFI, PO Box 6153, Madison WI 53716, EE.UU)

- Departamento Administrativo de Acción Comunal (Ed.). (2002). Escuelas de Perdón y Reconciliación – ES.PE.RE. Bogotá. Proyecto Ecobarrios.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). Evaluación de Programas: una guía práctica e ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fundación para la Reconciliación (Ed.). (2003). Escuelas de Perdón y Reconciliación. ESPERE. Bogotá.
- Fundación para la Reconciliación. (Ed.). (2004). Escuelas de Perdón y Reconciliación. ESPERE. Bogotá.
- Fitzgibbons, R. (1998). Anger and the healing power of forgiveness: a psychiatrist's view. En R. Enright & J. North. Exploring forgiveness. (pp. 63-74). Madison, EE.UU: The University of Wisconsin Press.
- Freedman, S. & Enright, R. (1996). Forgiveness as an Intervention goal with incest survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. American Psychological Association, 64, 986-992
- Girard, M. & Mullet, E. (1997). Forgiveness in adolescents, young middle-aged, and older adults. *Journal of adult development*, 4, 209-220.
- Hermann, J. (1997). Trauma and Recovery. New York, NY, EE.UU: Basic Books
- Mccullough, M., Witvliet C. V. (2002). The psychology of forgiveness. En C.R. Snyder & S.J. López. (Eds.). *Handbook of positive psychology*. (pp. 446-458). London: Oxford University Press.
- Moreno, J.E. & Pereyra, M. (2000). Cuestionario de actitudes frente a situaciones de agravio-CASA. Entre Ríos, Argentina: Universidad Adventista del Plata.
- Narváez, L. (2003, marzo). Elementos básicos de la teoría del Perdón y la Reconciliación. Documento presentado en la reunión de constitución de la Fundación para la Reconciliación, Bogotá, Colombia
- Narváez, L. (2003). Beyond armed actor. Schools of Forgiveness and Reconciliation. Constructing peace. *Harvard Review of Latin America*, 2, 47-49
- Narváez, L. (2004). De la irracionalidad de la violencia a la irracionalidad de la reconciliación. Reconstruyendo la ciudad por dentro. Buenos Aires: Centro Loyola de Cultura

- North, J. (1998). The ideal of forgiveness: a philosopher's exploration. En R. Enright & J. North. (Eds.). *Exploring Forgiveness*. (pp. 15-34). Madison, EE.UU: The University of Wisconsin Press.
- Pargament, K., Mccullough, M., & Thoresen, C. (2000). The frontier of forgiveness: Seven Directions for Psychological Study and Practice. En M. Mccullough, K.I. Pargament & C.E. Thoresen. (Eds.). *Forgiveness. Theory, research, and practice*. (pp. 299-319). New York, NY, EE.UU: The guilford Press.
- Patton, J. (2000). Forgiveness in Pastoral Care and Counseling. *En* M. Mccullough, K.I. Pargament & C.E. Thoresen. (Eds.). *Forgiveness. Theory, research, and practice*. New York. The guilford Press, 299-320
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vargas, E. (2001). Informe Final de la Evaluación del Programa LA CASA. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Los Andes.
- Worthington, E.L., Sandage, S.J., & Berry, J.W. (2000). Group interventions to promote forgiveness: What Researchers and Clinicians Ought to Know. En M. Mccullough, K. Paargament & M. Thoresen. *Forgiveness. Theory, research, and practice*. New York; NY, EE.UU: The guilford Press, 228-253
- Worthington, L. & Wade, N.G. (2002) Content and meta-analysis of interventions to promote forgiveness. Virginia Commonwealth University.

[www.fundacionparalareconciliacion.org](http://www.fundacionparalareconciliacion.org)



Apéndice A: Guía de Registro de Observaciones

FASES DEL MODULO	SI	NO	DESCRIPCION
Recepción de tareas			
Marcadores para hacer memoria del tema anterior			
Ambiente seguro			
motivación básica			
Inspiración teórica			
Contar la historia (mi caso)			
Compromiso			
Tarea			
Rito			

## Apéndice B: Análisis del diseño de los módulos de perdón y reconciliación

En la siguiente tabla se presenta el resultado del análisis de los módulos de las cartillas de perdón y reconciliación a la luz de los postulados de Robert Enright y Judith Hermann.

La fuente de las dos primeras columnas son las cartillas de perdón y reconciliación de la Fundación para la Reconciliación. Esta información se refiere al nombre de los módulos, el objetivo textual o la síntesis de los mismos y una descripción breve de cada parte del módulo, con las correspondientes actividades diseñadas en las cartillas. Las columnas tres a cinco constituyen el resultado concreto de la evaluación del diseño de las cartillas. Así, en la columna tres se registra la fase de perdón que a la luz de Enright, se trabaja en cada módulo. En la cuatro los pasos específicos que propone Enright en cada fase para desarrollar el proceso de perdón y que se estimulan con las actividades de la cartilla. En la quinta columna se registran los estadios que Hermann considera fundamentales para que las personas que han sido víctimas de traumas puedan recuperarse y restablecer su vida personal y social.

Módulo	Actividades	Fases de Perdón	Pasos	Estadios de recuperación
Módulo 1 – Motivación.  Objetivo: “contextualizar a los participantes en la dinámica de la violencia. Presentar el programa ESPERE y establecer reglas de juego o	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ambientación.</i> Se presenta el programa ESPERE y la realidad de violencia en Bogotá.</li> <li>▪ <i>Establecimiento por grupos de reglas de juego:</i> confidencialidad, respeto a la diferencia, aceptación, etc., para desarrollar el proceso.</li> <li>▪ <i>Dinámica de conocimiento</i> “la telaraña”.</li> <li>▪ <i>Dinámica</i> “alcance la estrella” para ambientar la interacción grupal.</li> <li>▪ <i>Tarea.</i> Se entrega un sobre para que cada uno lo personalice según su</li> </ul>			Estadio 1. ambiente seguro.  Estadio 1  Estadio 1

contrato psicológico para el desarrollo del proceso”.	<p>criterio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Rito</i>. Cada uno firma el compromiso grupal de las reglas de comportamiento que se acordaron.</li> </ul>			Estado 1
<p>Módulo 2 - De la oscuridad a la luz.</p> <p>Objetivo: “reconocer con los participantes los efectos emocionales generados por la agresión, la forma de enfrentarlos y las consecuencias de la rabia y el dolor en la salud física y emocional”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ambiente seguro</i>. La dinámica “el líder se calienta” que provoca intencionalmente sensaciones de malestar para que las personas las reconozcan corporalmente y analicen las manifestaciones.</li> <li>▪ <i>El psicodrama</i>. En grupos pequeños narran una experiencia de agresión. Esto permite que las personas reconozcan todas las emociones suscitadas en la experiencia vivida. Permite comenzar a crear confidencialidad, elaborar el duelo y estimular la catarsis</li> <li>▪ <i>Inspiración teórica</i>. Las lecturas plantean los falsos beneficios de la rabia, las razones para aferrarse a ella y la opción del perdón como una posibilidad de libertad, paz y alivio.</li> <li>▪ <i>Tarea</i>. Busca que la persona se conecte con las situaciones que le provocan rabia, reconozca esta emoción cuando aparece, la forma como se manifiesta en el cuerpo y se dé cuenta de las consecuencias los pensamientos a los cuales se asocia. Además pueda explorar las acciones que realice que provocan rabia en otras personas.</li> <li>▪ <i>Rito</i>. Estimula a las personas a comprometerse a transformar la rabia.</li> </ul>	<p>fase de descubrimiento.</p>	<p>pasos 1,2,3, 4.</p> <p>Paso 1</p> <p>Paso 1 y 2</p> <p>Paso 1 y 2</p> <p>Paso 2 y 4</p> <p>Paso 2</p>	<p>Estado 1</p> <p>Estado 1 - ambiente seguro y 2 - memoria y duelo</p> <p>Estado 3 – reconexión social</p>
<p>Módulo 3 – “Decido perdonar”</p> <p>Objetivo: “Presentar la decisión de perdonar como mejor alternativa en la superación del resentimiento y el odio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Recepción de tareas</i>. Se comparten experiencias sobre la exploración de la semana, de las situaciones que provocan rabia en sí mismo y en otros.</li> <li>▪ <i>Marcadores</i>. se hace el resumen del módulo 2. Los efectos negativos de las emociones en sí mismo y en los demás, los beneficios de aprender a controlar las emociones, la utilización que se hace de la rabia</li> <li>▪ <i>Motivación básica</i>. Con la dinámica se hace explícito las posibilidades del</li> </ul>	<p>Fase de descubrimiento</p> <p>Fase de descubrimiento</p> <p>Fase de decisión</p>	<p>paso 2</p> <p>paso 2</p> <p>Intro-duc-</p>	

provocado por las agresiones’.	<p>ser humano de elegir entre varias alternativas. Se induce la simbología que se da a los colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Psicodrama.</i> El juego de roles sobre un caso en el barrio supone diferentes actitudes frente a una situación de conflicto. Las personas analizan las actitudes más acertadas en términos de justicia y conciliación. (sensibilización a la posibilidad de elegir)</li> <li>▪ <i>Mi caso.</i> Se inicia la presentación en grupiño, del caso o sujeto de perdón que cada quien trabajará durante los talleres</li> <li>▪ <i>Inspiración teórica.</i> La lectura y las reflexiones que se recomiendan al tallerista plantean la necesidad de optar por un camino distinto a mantener la rabia y culpabilizar al otro. Plantean el perdón como una opción de reconstrucción personal.</li> <li>▪ <i>Tareas.</i> Estimula el cuestionamiento personal sobre el reconocimiento de diferentes puntos de vista para valorar las situaciones de la vida. Reciben además una máscara blanca que deben pintar diariamente con el color de acuerdo al cual asumen los eventos conflictivos cotidianos y escriben las reflexiones sobre esas elecciones.</li> <li>▪ <i>Rito.</i> Se induce a las personas a reflexionar - con pinturas en el rostro – sobre la forma como han asumido las situaciones de agresión y la forma como desean hacerlo al final del proceso. Para ello expresan un compromiso de cambio.</li> </ul>		ción	<p>Paso 9 Estado 1 - ambiente seguro</p> <p>Paso 10 Estado 2 memoria y duelo</p> <p>Pasos 9, 10</p> <p>Pasos 10,11 Estado 3 – reconexión social</p>
Módulo 4- “Miro con ojos nuevos” Objetivo: “Facilitar a los participantes elementos de juicio para reconocer la similitud y la diferencia de cada uno de ellos con los otros a su	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Marcadores.</i> Se enfatiza en los beneficios del perdón intra e interpersonal y la opción de perdonar como una decisión personal.</li> <li>▪ <i>Ambiente seguro.</i> Se realiza la dinámica del río revuelto. Se destaca la solidaridad, la confianza, la seguridad y el trabajo en equipo.</li> <li>▪ <i>Motivación básica.</i> El ejercicio “la ofensa” a través de preguntas y frases incompletas propicia el reconocimiento de las ofensas que se reciben y que se</li> </ul>	Fase de decisión	Paso 10	Estado 1 – ambiente seguro
		Fase de Trabajo	Introducción	

alrededor”.	<p>hace a otros. Estimula pasar de la perspectiva de ofendido a ofensor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Mi caso.</i> La persona cuenta en grupiño la historia de la ofensa y explica porqué se sintió ofendido. Luego con el antifaz puesto imagina y expone las razones que tuvo el ofensor para haberlo agredido.</li> <li>▪ <i>Inspiración teórica.</i> “La historia del lobo malo” induce al reconocimiento del contexto del ofensor y al cambio de perspectiva presentando la historia desde el punto de vista del ofensor. El ejercicio de las láminas que pueden interpretarse desde dos perspectivas refuerza lo anterior</li> </ul> <p>El ejercicio “los otros y yo” estimula a las personas a realizar con equilibrio un reconocimiento negativo-positivo de ellos mismos. Promueve la reestructuración.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Tarea.</i> Deben construir el escenario en el que puede desenvolverse el sujeto de perdón: contexto familiar, laboral, educativo, ideales, oportunidades de vida, etc.</li> <li>▪ <i>Rito.</i> Reconocimiento en el otro de una persona parecida a sí misma. Cada uno se mira en un espejo con el antifaz puesto.</li> </ul>	<p>Fase de Trabajo</p> <p>Fase de Trabajo</p>	<p>ción</p> <p>Paso 13</p> <p>Pasos 12, 13</p> <p>Sensibilización</p> <p>Paso 12</p> <p>Sensibilización</p>	<p>Estadio 2 – memoria y duelo</p> <p>Estadio 3 – reconexión social</p> <p>Estadio 3 – reconexión social</p>
<p>Módulo 5 – Comprendo a mi ofensor.</p> <p>Objetivo: Establecer empatía con otros incluyendo al ofensor. Ampliar la perspectiva del concepto “compasión” dándole una connotación positiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Marcadores.</i> Resumen sobre la comprensión de la existencia de distintas formas de ver el mundo y el reconocimiento de la posibilidad de recibir ofensas pero también de hacerlas a otros.</li> <li>▪ <i>Ambiente seguro.</i> Con la dinámica “la isla de Gilligan” se propicia la reflexión en torno a las estrategias de relación negativas que se emplean para sobrevivir en condiciones adversas</li> <li>▪ <i>Motivación básica.</i> El ejercicio “yo en usted y usted en mi” busca el reconocimiento de aspectos positivos en los otros a través de un ejercicio proyectivo</li> <li>▪ <i>Mi caso.</i> Mediante un ejercicio individual a través de preguntas y de la elaboración de la silueta del ofensor, se</li> </ul>	<p>Fase de trabajo</p>	<p>Sensibilización a la empatía</p> <p>Paso 12 y</p>	<p>Estadio 1 – ambiente seguro</p> <p>Estadio 2 – memoria y duelo</p>

	<p>busca ampliar la imagen interna de éste y construirla en forma positiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Inspiración teórica.</i> Con la lectura “compasión” y las reflexiones, se busca ampliar la perspectiva positiva de la compasión.</li> <li>▪ <i>Tarea.</i> Establecer mediante relajación, en ambiente seguro en casa, un diálogo con el ofensor. Se anotan las respuestas del ofensor</li> <li>▪ <i>Rito.</i> Se construye la imagen del ofensor en greda y se expresa un compromiso hacia esa persona.</li> </ul>		13	
			Pasos 14	
			Pasos 13,14	Estado 1, 2 y 3
			Pasos 13,14	Estado 1, 2 y 3
Módulo 6 – Establezco un puente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Marcadores.</i> Hacerse consciente del dolor de los demás y del propio, permite absorber el dolor. Cuando se perdona se descubre que el perdón es un regalo tanto para el ofensor como para sí mismo.</li> <li>▪ <i>Ambiente seguro y motivación básica.</i> Ejercicio de relajación en el que se establece el reencuentro y dialogo con el ofensor, se toma conciencia de las reacciones corporales desagradables y se busca conscientemente liberar el dolor y relajarse.</li> <li>▪ <i>Mi caso.</i> Se comparte en grupiño la experiencia de reencuentro con el ofensor vivenciada durante la relajación, para que cada uno se establezca nuevamente.</li> <li>▪ <i>Inspiración teórica.</i> La lectura “limpiar el dolor”, estimula a las personas a absorber el dolor como “una esponja” evitando afectar a otros. Luego individualmente cada uno responde una serie de preguntas que estimulan a reflexionar sobre la necesidad y las ventajas de limpiar el dolor.</li> <li>▪ <i>Compromiso.</i> Cada uno escribe una carta al ofensor o a una persona que conozca el caso</li> <li>▪ <i>Tarea.</i> Construir los métodos para acercarse al otro.</li> <li>▪ <i>Rito.</i> Con un acto simbólico de ruptura de cadenas y de limpieza las personas afirman su voluntad de liberarse de la rabia, ver la vida con otros ojos y asumir un compromiso personal.</li> </ul>		Paso 15	
Objetivo: “aceptarse a sí mismo, deshaciéndose del dolor, para cambiar de actitud, recuperando el control de la vida que se haga extensivo a otros, aunque sea sólo espiritualmente por el momento”.			Paso 15	Estado 1, 2 y 3
			Paso 15	Estado 1 y 2
			Paso 15	Estado 2
			Paso 15	Estado 2 y 3
			Paso 15	Estado 3 – reconexión social
Módulo 7 –	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ambiente seguro.</i> Mediante el cuento</li> </ul>			Estado 1 –

<p>Verdad</p> <p>Objetivo: Facilitar la construcción de verdad comprendiendo la importancia de la comunicación asertiva como posibilidad de encuentro personal. Entender la reconciliación como un puente hacia el ofensor.</p>	<p>“las lombricitas” se evidencia la existencia de múltiples versiones de un mismo acontecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Motivación básica.</i> Lluvia de ideas sobre los significados de reconciliación. Se presentan los 4 elementos para el proceso de reconciliación: verdad, justicia, pacto, celebración de memoria y restitución. Elaboración del concepto de verdad a través del ejercicio de construcción de supuestos basado en la historia “la verdad y los ancianos”. El ejercicio se realiza en grupo. Análisis grupal de las lógicas ESPERE de la verdad: lógica de los acontecimientos, lógica del sentido, lógica de la necesidad</li> <li>▪ <i>Inspiración teórica.</i> La lectura “producir verdad” y los ejemplos de la vida contribuyen a comprender las distorsiones de la verdad. En el ejercicio de relajación las personas son guiadas a realizar un inventario de verdades y mentiras</li> <li>▪ <i>Mi caso.</i> Cada uno compara la versión que tiene de la ofensa que ha trabajado con la versión elaborada por otro participante sobre el mismo caso.</li> <li>▪ <i>Rito.</i> Todos plasman su “verdad” en una vasija de barro que luego el animador deja caer, simbolizando que la verdad es una construcción colectiva de acuerdos a partir de versiones individuales.</li> </ul>			<p>ambiente seguro</p> <p>Estado 3 – Reconexión social</p> <p>Estado 3 - Reconexión social</p> <p>Estado 2 – Memoria y duelo</p> <p>Estado 3</p>
<p>Módulo 8 - Justicia</p> <p>Objetivo: Promover el concepto de restauración. Facilitar el paso de una moral consuetudinaria punitiva a un criterio moral restaurador. Fortalecer el concepto y la práctica de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ambiente seguro.</i> Se realizan 3 juegos que dejan perdedores a quienes se les asignan castigos sin que ninguno se cumpla. Con base en esto se hace una discusión y reflexión sobre el concepto de impunidad</li> <li>▪ <i>Mi caso.</i> Se recuerdan las tres grandes heridas que dejan las ofensas: seguridad, significado de vida y sociabilidad. Se analizan los conceptos de heterorestauración y autorestauración. Los participantes escriben la restauración que esperan del ofensor, y la que ellos pueden hacer consigo mismos para recuperarse de las heridas de las tres S. (seguridad,</li> </ul>			<p>Estado 1 – ambiente seguro</p> <p>Estado 2 y 3</p>

compasión y la ternura.	<p>significado y sociabilidad)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Rito</i>. Se construye “la flor de la vida” en hilo, que luego se rompe para demostrar que el rompimiento de una o dos relaciones afecta el equilibrio del grupo y es necesario restaurarlo.</li> </ul>			Estadio 3 – Reconexión social
<p>Módulo 9 – Pacto</p> <p>Objetivo: Aprender a transformar conflictos interpersonales en oportunidades. Apoyar el proceso de reconciliación acordando un pacto. Identificar formas posibles de pacto con el ofensor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ambiente seguro</i>. Realizan en grupos de 4, una negociación con roles establecidos que cada uno debe defender. Analizan las posiciones asumidas y las soluciones encontradas.</li> <li>▪ <i>Motivación básica</i>. Individualmente reflexionan sobre lo que son pactos, porqué, cuando y cómo hacerlos. Comparten el análisis en grupo.</li> <li>▪ <i>Inspiración teórica</i>. Realizan las lecturas “transformar conflictos” y “acordar pactos” y discuten los contenidos.</li> <li>▪ <i>Mi caso</i>. Cada participante elabora un borrador de pacto con su ofensor y con títeres ensayan en el grupiño un diálogo en el que establecen un pacto con el ofensor.</li> <li>▪ <i>Rito</i>. Construyen colectivamente la calle de la reconciliación manifestando el compromiso individual de construir pactos con el ofensor.</li> </ul>			<p>Estadio 1 y 3</p> <p>Estadio 3 – Reconexión social</p> <p>Estadio 2 y 3</p> <p>Estadio 3 – Reconexión social</p>



### Apéndice C: Cuestionario sobre Ofensas Personales

A continuación se presentan relatos de situaciones de la vida real: esperamos que en la lectura usted se identifique con la persona ofendida. Debajo de cada relato hay nueve alternativas de respuestas posibles ante la situación planteada. La tarea consiste en valorar con una equis (X), cada una de las alternativas de acuerdo al grado que mejor describa lo que usted pensaría, sentiría o haría en cada situación. Por favor evalúe todas las respuestas en cada una de las líneas y aunque nunca haya vivido una situación semejante a las relatadas, trate de imaginarse la circunstancia descrita, identificándose con la persona ofendida y respondiendo de acuerdo a lo estipulado.

#### RELATO 1

*Una persona que trabaja en un área distinta a la suya, le cuenta que el compañero de trabajo en quien usted confiaba totalmente ha estado hablando mal de usted, para quitarle el ascenso que ud. esperaba conseguir. Ante esta situación usted:*

	SI	TAL VEZ	NO
a. Cree que es mejor no decir nada.			
b. Piensa que esa persona es lo peor			
c. Cree que hay un malentendido.			
d. Siente rencor			
e. Se siente tranquilo.			
f. Siente ansiedad y preocupación			
g. Evita encontrarse con su compañero			
h. Busca la forma para que él no logre el ascenso			
i. Conversa con él sobre lo sucedido para aclarar las cosas			

#### RELATO 2

*Su esposo/a la/o insultó porque usted olvidó pagar a tiempo la energía y cortaron el servicio. Ante esta situación usted:*

	SI	TAL VEZ	NO
a. Cree que el/ella tiene derecho a insultarle porque usted tuvo la culpa			
b. Piensa que su esposo/sa es muy violento/a e injusto/a y no se merece su afecto.			
c. Cree que su esposo/sa seguramente exageró su reacción porque tiene muchos problemas.			
d. Se siente culpable			
e. Siente rabia			
f. Se siente tranquilo/la			

<b>g.</b> Continúa como si nada hubiera pasado			
<b>h.</b> Busca la forma de cobrarle ese comportamiento.			
<b>i.</b> Cuando su esposo/sa se tranquilice le pide explicaciones por lo ocurrido			

## RELATO 3

*Un vecino, en una reunión social se burló de usted en público exagerando sus defectos y lo/la dejó en ridículo ( la hizo quedar mal ) frente a los demás vecinos del barrio. Ante esta situación usted:*

	<b>SI</b>	<b>TAL VEZ</b>	<b>NO</b>
<b>a.</b> Cree que es mejor no decir nada.			
<b>b.</b> Piensa que es una desgracia tener vecinos como ese.			
<b>c.</b> Cree que a veces en estas reuniones toca ser el centro de las burlas			
<b>d.</b> Siente ansiedad y preocupación			
<b>e.</b> Se siente humillado			
<b>f.</b> Se siente alegre y cómodo.			
<b>g.</b> Evita relacionarse con esa persona			
<b>h.</b> Espera la oportunidad para “sacarle los trapitos al sol” frente a los amigos.			
<b>i.</b> Habla con él para pedirle una explicación sobre su comportamiento.			

## Apéndice D: Protocolo del Cuestionario sobre Ofensas Personales

## Códigos

cog-P =	Cognitivo – Pasivo
cog-A =	cognitivo – agresivo
cog- Pr =	cognitivo - prosocial (perdón – reconciliación)
af-P =	afectivo-pasivo
af-A=	afectivo-agresivo
af-Pr=	afectivo-prosocial
com -P =	comportamiento-pasivo
com -A=	comportamiento-agresivo
com -Pr=	comportamiento prosocial

## Relato 1

Una persona que trabaja en un área distinta a la suya, le cuenta que el compañero de trabajo en quien usted confiaba totalmente ha estado hablando mal de usted, para quitarle el ascenso que ud esperaba conseguir. Ante esta situación usted.

cog-P	Cree que es mejor no decir nada.
cog-A	Piensa que esa persona es lo peor.
cog- Pr	Cree que hay un malentendido
af-A	Siente rencor
af-Pr	Se siente tranquilo.
af-P	Siente ansiedad y preocupación
com -P	Evita encontrarse con su compañero
com -A	Buscará la forma para que él no logre el ascenso
com -Pr	Conversa con él sobre lo sucedido para aclarar las cosas.

## Relato 2

Su esposo/a l@ insultó porque usted olvidó pagar a tiempo la energía y cortaron el servicio. Ante esta situación usted:

cog-P	Cree que el/ella tiene derecho a insultarl@ porque usted tuvo la culpa
cog-A	Piensa que su esposo/sa es muy violent @ e injusto y no se merece su afecto.
cog- Pr	cree que su esposo/sa seguramente exageró su reacción porque tiene muchos problemas
af-P	Se siente culpable
af-A	Siente rabia
af-Pr	Se siente tranquil@
com -P	Continúa como si nada hubiera pasado
com -A	Buscará la forma de cobrarle ese comportamiento.
com -Pr	Cuando su esposa/sa se tranquilice le pedirá explicaciones por lo ocurrido

## Relato 3

Un vecin@, en una reunión social se burló de usted en público exagerando sus defectos y l@ dejó en ridículo (l@ hizo quedar mal) frente a los demás vecinos del barrio. Ante esta situación usted:

cog-P	Cree que es mejor no decir nada
cog-A	Piensa que es una desgracia tener vecinos como ese
cog- Pr	Cree que a veces en estas reuniones toca ser el centro de las burlas
af-P	Siente ansiedad y preocupación
af-A	Se siente humillado
af-Pr	Se siente alegre y cómodo.
com -P	Evitará relacionarse con esa persona
com -A	esperará la oportunidad para “sacarle los trapitos al sol” frente a los amigos
com -Pr	Hablará con él después de la reunión para pedirle una explicación sobre su comportamiento.

## Apéndice E: Guía de Entrevista Semiestructurada

Algunas veces somos heridos injustamente por familiares, amigos, vecinos, o compañeros de trabajo. Recuerde una experiencia ocurrida en las últimas dos semanas en la que alguien lo haya ofendido.

- Cuéntenos lo que ocurrió para que lo ofendieran
- ¿Qué pensaba de la persona en el momento que la ofendió?
- ¿Qué sentimientos tenía en ese momento hacia la persona que la ofendió?
- ¿Qué hizo inmediatamente la ofendieron?
- ¿Y ahora que piensa?
- ¿Y ahora que siente?
- ¿Qué está haciendo ahora?

## Apéndice F: Síntesis por participante de los efectos Cognitivos, Afectivos y conductuales ante ofensas reales

Tipo ofensa	Sujeto	PRETEST			POSTEST			CAMBIOS		
		Pensam	sentim	comportam	Pensam	sentim	comportam	Pensam	sentim	Comportam
Ofensa no Comparable	1	No le interesan los hombres	Mucha rabia y rencor	Evita que otros se enteren. Se aísla, trata de olvidar el hecho	Intenta colocarse en la situación del ofensor	No siente tanta rabia	Cuando ve o recuerda al ofensor no se siente afectada	Disminuyeron los pensamientos negativos hacia el ofensor	Disminuyó la rabia hacia el ofensor	Habla de la ofensa con menor dolor
Elaboración ofensa previa	2	No volverá a confiar en la persona, ni a considerarla su amiga o confidente	Rabia, fastidio, mal genio	Saluda a la persona pero evita el contacto personal	No piensa mal de ella, cree que ya la perdonó	No siente rabia hacia la ofensora	Saluda a la persona y le ha hecho favores	No hay pensamientos negativos hacia la ofensora. Considera que ahora analiza los problemas antes de reaccionar agresivamente	Desapareció la rabia y el malestar hacia la ofensora. Siente paz y tranquilidad	Establece diálogos abiertos en familia y está dispuesta a colaborar cuando la ofensora lo necesite
Ofensa similar	3	Pierde la confianza en la gente	Le duele hablar del tema y llora cuando lo hace	Evade la situación de dolor dedicándose al trabajo y al estudio	Si es necesario espera decirle al ofensor que no desea salir con él	Se siente más tranquila y relajada	Se mantiene alejada del ofensor	Tiene más control cognitivo de la situación. Sus pensamientos la impulsan a acciones proactivas y no reactivas	Hay mayor control de emociones de rabia y tristeza	Realiza acciones para restaurar relaciones rotas. Aún se mantiene alejada
Ofensa no comparable	4	Se valora muy bien como trabajadora. Piensa que es difícil que restituyan su dignidad y honra	Ya no siente rabia contra los ofensores (funcionarios)	Ha evaluado la situación desde distintas perspectivas e intentado perdonar	Cree que no debe dejarse humillar, manipular ni culpar	Trata de controlar el dolor pero tiene tristeza y resentimiento	Intentó sin éxito resolver el conflicto con la ofensora. Dejó la situación "en manos"	Ha realizado un cambio de perspectiva pues comprende que no es culpable de las ofensas recibidas	Siente menos culpa pero siente tristeza y mucho dolor.	No hay cambios de comportamiento evidentes.

							de Dios".			
Ofensa similar	5	aceptó la disculpa pero no le interesa la amistad de la agresora y no olvida la ofensa	No hay una emoción particular	Le expresó a la agresora que no le interesaba su amistad. Y continuó provocándola	No le otorga importancia a lo que piensen los demás de ella	Siente más tranquila y feliz	No responde con agresiones y presenta la queja al profesor	Comprende y acepta que otros piensen diferente a ella	Siente indiferencia hacia su ofensora. Se siente satisfecha con los cambios logrados	Busca alternativas diferentes a la agresión para enfrentar las ofensas
Ofensa similar	6	Cree que no está bien responder a una ofensa con agresión física	Siente rabia	Responde con agresiones físicas y verbales	Cree que el diálogo con el agresor fue una buena decisión	Se siente complacido de no haber peleado	Habló en forma clara y directa con el agresor	Argumenta los efectos positivos del diálogo y los negativos de la agresión física.	Tiene mayor control de la rabia. Siente satisfacción cuando evita una pelea	Pasa de la agresión verbal y física al diálogo o al distanciamiento físico para evitar la pelea
Ofensa similar	7	Se controla hasta cierto límite	Siente rabia	Busca acercamientos cuando pasa el tiempo y disminuye la rabia	Piensa en disculparse cuando él es el agresor. Si lo ofenden no busca al agresor	Disminución de la rabia y el rencor	Ofreció disculpas al ofendido y aclaró la situación	No hay indicios	Disminución de la rabia	No hay indicios
Ofensa similar	8	Piensa en golpear al ofensor cuando lo tratan mal	Siente mucha rabia	Ante una ofensa responde con agresión física	Piensa en golpear pero se arrepiente de hacerlo	Se siente bien de no devolver la agresión	Da quejas pero no golpea	Piensa lo que va a hacer para no herir a los demás	Siente satisfacción del control emocional logrado	Utiliza alternativas no violentas
Elaboración ofensa previa	9	Le preocupaba mucho lo que otros pensarán de ella	Desesperación, rabia, tristeza	Gritos, poco cordial con los vecinos	Reconoce las diferencias individuales	Se siente tranquila y calmada	Es más abierta, cordial, establece diálogos directos	Comprende y acepta que otros piensen y sienten diferente a ella	Se siente satisfecha con los cambios logrados	Dialoga y evita acciones que hieran a otros.
Ofensa similar	10	Cree que no	Siente mucha	Responde con	Cree que	Siente	Evade al	Se coloca en la	Siente rencor	Actúa como

		tener dinero es una razón para que lo discriminen	rabia	sarcasmo e ironía	es necesario entender el problema y la posición del ofensor	rencor hacia el ofensor y no puede controlarlo	ofensor, evita enfrentar la situación que le molesta	posición del otro y entiende las razones del ofensor	hacia el ofensor y siente que no tiene control de ese sentimiento	si nada hubiera ocurrido pero es consciente que evade el conflicto
Elaboración ofensa previa	11	No le perdona que se haya suicidado	Sentía mucho rencor y odio hacia el esposo	No sabía que hacer, buscó ayuda.	Cree que ella tiene la culpa del suicidio del esposo	Ya no siente rencor, siente culpa, tristeza, soledad	Llora mucho, le escribe cartas y revisa fotos	Le perdonó haberse suicidado	Desapareció el rencor y el odio	No hay cambios significativos
Ofensa similar	12	Cree que reacciona con violencia, porque se siente sola, sin el apoyo de los padres y le da miedo que la vuelvan a golpear	Rabia y tristeza	Grita, rompe cosas, ha intentado agredir físicamente al ofensor y suicidarse.	Cree que antes de pelear debe intentar calmar la situación. Cree que le estaban haciendo un "maleficio", para separarla del esposo.	Se siente feliz porque ha cambiado la relación con el esposo	Se aleja cuando está ofuscada, cuando está calmada regresa y dialoga abiertamente	No hay cambios cognitivos evidentes. Le atribuye los cambios a agentes externos	Se siente satisfecha con los cambios logrados en la relación de pareja	Se esfuerza por controlar la rabia inmediata y establecer conversaciones que no agreden al otro
Ofensa similar	13	Cree que su compañera quiere involucrarse en todo y eso lo considera un error	Le da rabia y luego se calma	Le hace notar verbalmente que está cometiendo un error.	Cree que su amiga se siente superiora a ella, pero lo entiende	Al principio sintió rencor, ahora no la afecta	Al principio la ignoraba, utilizaba el sarcasmo y miraba mal; ahora se abstiene de realizar cualquier acción que genere	Reflexiona sobre lo ocurrido	Le da rabia y luego se calma	Evita acciones que puedan agredir a otros. Espera hasta recobrar la calma



							discusión o peleas.			
Ofensa similar	14	Se culpa de lo ocurrido, cree que da más afecto del que recibe y que el otro no se lo merece.	Se siente sola, sin apoyo y triste	Le exigió a cada uno explicaciones de sus actos.	Piensa que reclamar cuando tiene rabia puede empeorar la situación	Se siente tranquila	Se abstuvo de hacer cualquier comentario al ofensor. Lo comentó con la suegra	Logra descentrarse de sí misma: Reconoce la posición del ofensor y los efectos que provoca en otros si reclama con rabia	Se siente bien	Habla de sus problemas con las personas, no los guarda.
Elaboración ofensas previas	15	Se interroga por las razones que tuvo el esposo para pensar en la infidelidad de ella.	Siente mucha rabia, luego se siente prevenida por la desconfianza de él.	Responde con agresión física. No habla con él, ni trata de resolver la situación	Cree que al detenerse a pensar puede llevar las situaciones sin llegar a extremos.	Se siente "liviana" emocionalmente y feliz por el fortalecimiento de su hogar	Cuando se ofusca, piensa en otras cosas para calmarse, luego habla sin gritos ni violencia	Reconoce que la reflexión del problema le permite resolverlo de una forma no violenta	Siente bienestar y felicidad porque ha podido fortalecer las relaciones en su hogar.	Evita pensar en el problema mientras está alterada, luego lo analiza y expresa lo que siente.
Ofensas similares	16	No hay información	Siente rabia	Dio quejas	Evalúa la gravedad de la ofensa y responde de acuerdo con ello	Tristeza y disgusto	Da quejas o devuelve la agresión física.	No hay suficiente información	No hay suficiente información	No hay suficiente información
Ofensa similar	17	Cree que es mejor que le digan las cosas directamente y no a otras personas	Se sintió mal.	Observó, analizó y no dijo o hizo nada más	Se reprocha a sí misma haberse disgustado	Se siente tranquila	Alzó la voz, se fue a otro lado a calmarse y regresó	No se observan cambios evidentes	No se observan cambios evidentes	No se observan cambios evidentes

## Apéndice G: Síntesis del análisis de los módulos con base en Enright y Hermann

Estadios de Recuperación de Hermann	Fases de perdón de Enright	Pasos	Actividades	Módulo
	Fase de descubrimiento	1 2 4 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dinámica “el líder se calienta”, psicodrama e inspiración teórica (3)</li> <li>▪ Psicodrama, inspiración teórica, tarea y rito (4)</li> <li>▪ Tarea (1)</li> <li>▪ Recepción de tareas, marcadores (2)</li> </ul>	Módulo 2: De la oscuridad a la luz  Módulo 3: Decido Perdonar
	Fase de decisión	9 10 11 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Psicodrama y tarea (2)</li> <li>▪ Inspiración teórica, tarea y rito (3)</li> <li>▪ Rito (1)</li> <li>▪ Marcadores (1)</li> </ul>	Módulo 3: Decido Perdonar  Módulo 4: Miro con ojos nuevos.
	Fase de Trabajo	12 13 12 13 14 15	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inspiración teórica, tarea (2)</li> <li>▪ Inspiración teórica, mi caso, ejercicio tres láminas. (3)</li> <li>▪ Mi caso (1)</li> <li>▪ Mi caso, tarea (2)</li> <li>▪ Inspiración teórica, tarea, rito (3)</li> <li>▪ Todo el módulo (6)</li> </ul>	Módulo 4: Miro con ojos nuevos.  Módulo 5: Comprendo a mi ofensor  Módulo 6: Establezco un puente.
Estadio 1: ambiente seguro			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todo el módulo (4)</li> <li>▪ Dinámica “el líder se calienta”, psicodrama.</li> <li>▪ Psicodrama.</li> <li>▪ dinámica “río revuelto”</li> <li>▪ Dinámica “la isla de Guillian”, tarea y rito</li> <li>▪ Dinámica ambiente seguro, mi caso</li> <li>▪ Cuento “lombricitas”</li> <li>▪ Juegos</li> <li>▪ Ejercicio negociación</li> <li>▪ Escenificación situaciones gratas</li> </ul>	Módulo 1 Módulo 2 Módulo 3 Módulo 4 Módulo 5  Módulo 6  Módulo 7 Módulo 8 Módulo 9 Módulo 10

Estadio 2: Memoria y duelo		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Psicodrama</li> <li>▪ Mi caso</li> <li>▪ Mi caso, tarea y rito</li> <li>▪ Dinámica ambiente seguro, mi caso, inspiración teórica y compromiso</li> </ul>	Módulo 2 Módulo 3, 4, 7, 8 y 9 Módulo 5 Módulo 6
Estadio 3: Reconexión social		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rito</li> <li>▪ Tarea</li> <li>▪ Ambiente seguro, compromiso</li> <li>▪ Motivación básica, inspiración teórica</li> <li>▪ Mi caso</li> <li>▪ Todo el módulo</li> </ul>	Módulo 2,3,4,5,6,7,8,9 Módulo 5 Módulo 6 Módulo 7 y 9 Módulo 8 y 9 Módulo 10