

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

La lógica de la reparación.

Cranco, Mariano y Lerner, Marina.

Cita:

Cranco, Mariano y Lerner, Marina (2019). *La lógica de la reparación. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/783>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/YzX>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA LÓGICA DE LA REPARACIÓN

Cranco, Mariano; Lerner, Marina

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Ministerio de Educación. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos abordar las intervenciones pedagógicas que permiten generar las condiciones institucionales, para que un niño pueda reparar aquello que dañó en la comunidad educativa. La Ley Nacional de Convivencia Escolar plantea la obligatoriedad de que cada una de las jurisdicciones del país defina un sistema de sanciones inclusivas y educativas que puedan acompañar al alumno, en una reflexión sobre su transgresión. En la ley, la palabra sanción -más allá de que esta nueva norma la introduzca de modo educativo e inclusivo- connota sentidos punitivos. A su vez, las sanciones están sostenidas en una lógica cuantitativa. Esto implica que depende de cuál sea la transgresión, será la sanción; se espera una razón o proporción entre la transgresión y la sanción. La lógica de la reparación como un nuevo modo de abordar las transgresiones a las legalidades construidas, subvierte la lógica cuantitativa del castigo y da lugar a la subjetividad del niño para reparar aquello que dañó. Vamos a trabajar con escenas escolares que permitan ver los efectos de la acción reparatoria en las subjetividades de los niños y en la cultura institucional escolar.

Palabras clave

Sanción - Reparación - Intervención Pedagógica - Escuela

ABSTRACT

THE LOGIC OF THE REPARATION

In the present work we propose to approach the pedagogical interventions that allow to generate institutional conditions, so that a child can repair what he damaged in the educational community. The National School Coexistence Law, states the obligation for each of the country's jurisdictions to define a system of inclusive and educational sanctions that can join the student in a reflection on his transgression. In the law, the word sanction - beyond the introduction of this new norm in an educational and inclusive way - connotes punitive senses. In turn, the sanctions are sustained in a quantitative logic. This implies that it depends on what the transgression is, it will be the sanction; that is, a reason or proportion between the transgression and the sanction is expected. The logic of reparation as a new way of dealing with transgressions with the legalities of today, subverts the logic of punishment; and gives rise to the subjectivity of the child to repair what he damaged. We are going to work in school environments so as to be able to look at the effect of healing action on the child's subjectivity and the

school's institutional culture as a whole.

Key words

Sanction - Reparation - Pedagogical Intervention - School

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos abordar la lógica de la reparación, como un nuevo modo de abordar las transgresiones a las legalidades construidas, que subvierte la lógica cuantitativa del castigo y da lugar a la subjetividad del niño para reparar aquello que dañó. Trabajaremos con escenas escolares que nos permitan observar los efectos de la reparación, en la subjetividad de los niños y en la cultura institucional escolar

La acción reparatoria como intervención pedagógica

La Ley Nacional de "Promoción de la Convivencia Escolar y Abordaje de las Situaciones de Conflictividad Social en el Ámbito Educativo" promulgada en el año 2013 plantea, en uno de sus artículos, la obligatoriedad de que cada una de las jurisdicciones del país defina un sistema de sanciones inclusivas y educativas que puedan acompañar al alumno en una reflexión sobre su transgresión.

El ingreso a la cultura implica algunas renunciaciones de parte del niño, en un proceso que debe ser acompañado por los adultos. Durante la infancia, se renuncia a ciertos impulsos para ser parte de lo común y no quedar en el lugar de la excepción, que se sitúa por fuera. Acompañar estos esfuerzos subjetivos que los niños hacen para ser parte de un colectivo es nuestra tarea como adultos.

En la ley, la palabra sanción -más allá de que esta nueva norma la introduzca de modo educativo e inclusivo- connota sentidos punitivos. A su vez, las sanciones están sostenidas en una lógica cuantitativa. Esto implica que depende de cuál sea la transgresión, será la sanción; es decir, se espera una razón o proporción entre la transgresión y la sanción.

A modo de ejemplo: la Ley 223 de Convivencia Escolar de la Ciudad de Buenos Aires, que es la norma que enmarca las intervenciones en materia de convivencia en las escuelas secundarias, habla de gradualidad de la sanción. Es decir, ésta debe ser acorde a la transgresión cometida; y de hecho, la ley propone nueve tipos de sanciones posibles que parten del apercibimiento oral y llegan hasta el pase definitivo de escuela de un alumno. La Resolución del Ministerio de Educación de la Nación 239/14 que reglamenta la Ley Nacional de Convivencia también se refiere a la proporción esperable entre sanción y transgresión.

Esta lógica del castigo que generan las leyes y que sostiene el imaginario colectivo produce contradicciones fuertes al interior del sistema educativo. Muchos maestros no consideran a las sanciones como posibles intervenciones frente a las transgresiones de los niños y ante este rechazo, favorecen cierta idea de impunidad que no colabora en la construcción de los vínculos. Desde el momento en que las amonestaciones fueron prohibidas como sanciones -a finales de la década del 90-, se sostuvo la creencia de que el sistema educativo no cuenta con las herramientas para trabajar las transgresiones. Esto ha reforzado cierta característica de época relacionada a la dificultad en la construcción de las legalidades, fundamentales para los procesos educativos. Muchas veces, por no querer instalar una lógica punitivista, se han favorecido ámbitos de impunidad.

La construcción de legalidades es prioritaria en los procesos educativos, ya que establece referencias para orientar modos posibles de estar con el otro, delimita espacios y tiempos internos y externos, entre otras cuestiones. Sin referencias, los niños se desorganizan subjetivamente.

Por otro lado, pensar intervenciones para trabajar las transgresiones es parte del proceso; ya que si sólo se piensa en la sanción para construir legalidades, es muy probable que nos aseguremos el fracaso de los vínculos en las escuelas. Es decir, dichos vínculos no se construyen con sanciones sino que el trabajo sobre las transgresiones es una parte necesaria dentro del proceso de construcción de la trama vincular.

La Ley de Convivencia Escolar establece que los alumnos van a ser parte del proceso de la construcción de los acuerdos escolares de convivencia (AEC). Esta norma genera y legitima los órganos escolares de participación de los niños en las escuelas, como son los Consejos de Aula y el Consejo Escolar de Convivencia.

El alumno, como parte de la comunidad educativa, tiene un rol fundamental junto con los docentes, en la elaboración de aquellas legalidades que le permitirán regular su relación con los otros. Las acciones reparatorias, como intervenciones pedagógicas, se encuentran dentro del proceso de inclusión del alumno, ya que si se ubican por fuera no se las puede pensar ni educativa, ni inclusivamente.

Sin embargo, la reparación implica otra lógica diferente a la de las sanciones entendidas en términos cuantitativos: a tanto hiciste, tanto mereces. La reparación, en cambio, implica un esfuerzo subjetivo de parte del niño para tratar de registrar qué le pasa y por qué transgrede; y desde esa reflexión poder decir cómo él puede reparar el daño que causó. Esta instancia reflexiva, acompañada por el docente, genera la posibilidad de que el niño pueda registrar algo de lo que le pasa. La sanción educativa comparte con la reparación la reflexión de parte del niño, la diferencia radica en que en la reparación es el niño quien dice cómo arregla eso que desarregló.

Consideramos necesario aclarar que no todo niño que transgrede deberá realizar un proceso de acción reparatoria. Sin lugar a dudas, pensar las intervenciones ante una transgresión

por fuera de la situación en que se dio y de manera generalizada es un gran error. Muchas veces el alumno transgrede los AEC porque no están claros y cada adulto de la escuela sostiene su propia norma o bien, porque dichas legalidades no alojan su singularidad; es decir, no se construye una lógica de lo común que contemple la diversidad (como las reglas normalizadoras y homogeneizantes de la escuela en su génesis a las que todos debían responder de la misma manera, al mismo tiempo y de la misma forma), o porque el docente está corrido de su rol y genera en el alumno mayor grado de impulsividad, o porque un par lo provocó y el niño reaccionó de manera agresiva, etc.

Poder escuchar y analizar desde el rol docente qué lleva a un niño a transgredir, permite pensar la intervención más pertinente para la situación. Una transgresión, en general, es el resultado de diferentes variables que están en juego e implica la tarea de trabajar con el niño la responsabilidad sobre sus acciones.

Pensar sobre la acción reparatoria no significa pensar en desmedro de la sanción. Tanto una como otra son intervenciones posibles para que los niños puedan registrar lo que les pasa cuando transgreden y por lo tanto, para que esto pueda ocurrir, es fundamental que se generen las condiciones institucionales que le permitan a cada niño *poder decir* acerca de aquello que lo llevó a actuar de determinada manera. Este poder decir, habilitado por el docente, puede permitir que el niño perciba algo de lo que le pasa cuando transgrede.

Cuando el docente habilita la palabra, no solo el chico tiene la oportunidad de elaborar, sino que el docente puede descubrir cuestiones que desconocía. Por ejemplo, los docentes muchas veces descubren que el niño pega porque es ésta la única manera de que sus compañeros lo respeten y no se burlen. O que se enoja cada vez que le dicen “no” y no puede manejar lo que le sucede con el enojo. O que la maestra de Plástica siempre sugiere que la más linda del grado es Romina y a otra alumna le genera bronca y luego le pega a Romina, etc.

Es importante no invisibilizar las condiciones institucionales que dan lugar a determinada manifestación de los niños y por esto, es fundamental contextualizar las transgresiones, para comprender si alguna de las variables institucionales en juego están reforzando o propiciando situaciones que no favorecen a las trayectorias escolares de los niños.

Cuando ellos logran saber -en general, de forma opaca al sentido, sin terminar de comprenderlo del todo, pero con algún acercamiento a lo que les sucede- pueden empezar a elaborar la causa de su malestar (expresado muchas veces en actitudes agresivas y/o conductas disruptivas), así como también regular sus impulsos y manejar mejor sus reacciones. Si los niños logran registrar por qué transgreden y ponerlo en palabras en la medida en que puedan hacerlo, esto permite a los docentes pensar intervenciones que favorezcan los vínculos y acompañar al niño, si es pertinente, a que piense cómo puede reparar lo que dañó.

Si el niño hace el esfuerzo subjetivo, acompañado por su docen-

te, de pensar algo de lo que le sucede y registra sus impulsos comprometidos en la transgresión, o bien capta algo del modo en el que responde frente a lo que le pasa, esto posibilita que pueda ir responsabilizándose de sus actos. Es probable que el niño no pueda decir con claridad aquello que le sucede, lo entienda, o solamente lo susurre; no porque no quiera decirlo, sino porque lo que le ocurre es oscuro al sentido, él no sabe muy bien qué, pero siente que algo le pasa. Acceder a esto no solo es un saber para el niño sino también para el docente.

En la medida en que el acto impulsivo y/o la generación de una escena que se torna disruptiva en la convivencia puede pasar por el pensamiento, aquello desregulado y puesto en acto en el momento inadecuado, tiene márgenes de metabolizarse de otra manera. La mediación de la palabra reduce, contiene, evita y/o acota las irrupciones del desborde y las repeticiones de las mismas escenas. Introducir un espacio y un tiempo diferenciado al de la escena de la transgresión, interpone un quiebre de la inmediatez, ayuda a descubrir nuevas variantes para desempeñarse desde otros lugares a los conocidos: ocupar otros roles, resolver los conflictos apelando a otros recursos.

La posibilidad de descubrir la capacidad para reparar el daño causado le permite al alumno poder descubrirse como sujeto de sus actos y no como objeto de sus propios impulsos. Esto puede generar una mejor inclusión dentro de la trama institucional y social, propiciando vínculos de afecto por sus pares. Esta capacidad le permite además identificarse con el semejante, ponerse en el lugar del otro y sentir empatía por él. En este punto, debe tenerse en cuenta el desarrollo de la reparación que hace Melanie Klein (1937) en "Amor, culpa y reparación", donde refiere que el niño necesita reparar aquello que ama y dañó. El lazo de amor es previo a la necesidad de reparación.

Cuando un alumno repara lo dañado es porque siente un lazo a la maestra, a la escuela, a sus compañeros, a la vida, etc. El lazo es anterior a la reparación y permite el sentimiento de empatía. El lazo afectivo promueve vínculos más amorosos. Esto se relaciona con el lugar que tiene el niño en la trama vincular, qué lugar afectivo hay para él en la escuela, cómo lo reconocen sus maestros y sus compañeros, cómo se siente él con los otros. Es por esto que, en determinadas ocasiones, se deben trabajar las condiciones institucionales necesarias antes de proponerle al niño que pueda reparar.

Los efectos de la reparación en la trama vincular

La acción reparatoria es una intervención pedagógica que le permite al niño la posibilidad de aprehender algo de lo que le sucede y de hacer el esfuerzo de pensar cómo repara lo que dañó. En ese esfuerzo, se vuelve sujeto y no objeto de la palabra de los otros. Es él quien debe pensar y ofrecer.

La presencia del docente es fundamental, es quién enmarca la escena. No es el niño solo pensando cómo repara, sino que es el niño elaborando una reparación posible, acompañado por el docente.

Por caso, una maestra contó que le pidió a un alumno que pensara cómo reparar a su compañero, a quien le había roto un lápiz. Ella dijo: "Hagamos lo siguiente: andá a tu banco y pensá. Cuando se te ocurra cómo, me lo decís. Yo estoy acá". Así fue como esta docente generó un espacio de elaboración de parte del niño, pero enmarcado por su presencia. "Anda y vení. Yo estoy". No se lo resuelve ella, pero tampoco lo deja solo. Ella dice: "hagamos lo siguiente".

Si bien es el niño quien va a elaborar, la maestra se ubica como parte de la escena. Es en ese hiato que deja la docente entre dos presencias "Anda y vení. Yo estoy", donde el niño va a posicionarse. "La presencia docente que enmarca el decir de los alumnos posibilita un hiato, que es la ausencia de nuestra palabra adulta, para darle lugar al decir de los estudiantes; es una manera de saber sobre ellos y que ellos se puedan ir descubriendo" (Brawer, Lerner, 2014, p.101).

Generar las condiciones para la reparación también significa darle un marco de contención al niño, ya que es importante que se sienta cuidado y no expuesto ante la mirada de los otros. Es decir, se debe elegir en qué momento y en qué espacio se le propone al niño reflexionar y reparar lo dañado, y si al niño no se le ocurre nada acerca de qué proponer, la docente lo puede orientar.

La propuesta de cómo reparar debe surgir del propio niño, no debe ser impuesta ni propuesta por otro. Por esta razón es que se habla de que la reparación es subjetivante, porque así el alumno se vuelve sujeto y no objeto de sus impulsos o de la palabra de los adultos que le dicen cómo debería ser.

La diferencia entre la sanción y la acción reparatoria es que la primera es establecida por el adulto y siempre es el otro quien la exige. La reparación, en cambio, es el niño (acompañado por el docente) quien la propone. A su vez, la sanción debe tener una justa medida entre lo que se hizo y cómo se paga el daño, mientras que la reparación no guarda proporción entre transgresión y reparación.

La palabra sanción tiene dos acepciones posibles, una es la de castigo y la otra es la de aprobar o dar validez a una ley. Dentro de la acción reparatoria hay una sanción, pero en el sentido segundo de la acepción. Es decir que cuando el docente recorta la transgresión, ahí mismo está sancionando, validando ese acto del niño como transgresión, en el momento fundamental para dar lugar a la reparación o a la pena que sería la segunda posibilidad significativa de la palabra en cuestión.

Siempre surge la pregunta de qué es lo que pasa si el alumno propone, frente a una agresión grave, pedir perdón. La respuesta es que la situación de que el alumno pueda pensar cómo reparar, genera condiciones para que se piense como sujeto. Esto es lo que busca la lógica de la reparación. Tal vez, frente a la propuesta pedagógica del docente, el alumno pueda asumir algo de su responsabilidad.

Que el alumno proponga como reparación pedir disculpas o pintar la escuela entera no ilumina la asunción de su respon-

sabilidad; ésta sólo se va a reflejar en los efectos del niño en la trama vincular; y seguramente de manera progresiva. Efectos como una reducción de sus manifestaciones de agresión, o como un enriquecimiento de sus recursos simbólicos para resolver de otra manera su malestar, apelando más a la palabra y al pensamiento que a la pura descarga emocional y/o montaje de escenas donde se “hace ver” desde acciones destructivas.

Si un niño dañó a un compañero, tal vez la reparación propuesta por él no sea suficiente para el compañero damnificado; podríamos decir entonces que la reparación es sobre la posición del niño frente a los vínculos, representa el poder de ubicarse él como sujeto responsable frente a sus actos. Si el niño logra reparar su posición en la trama vincular con las legalidades construidas, el efecto en los vínculos seguramente va a ser positivo y en beneficio de todos los compañeros. En síntesis, cuando trabajamos la trasgresión de un niño, estamos trabajando indirectamente con todo el grupo y con la situación de cada uno en la trama vincular.

Si el niño logra reparar su manera de estar en la escuela, se observará en la forma de vincularse con sus compañeros y con los adultos de la comunidad educativa. Por esto, es primordial que el niño genere cambios en su hacer con él y con los otros; ya que esto permite pensar las futuras intervenciones que lo acompañarán en sus trayectorias escolares. Nos daremos cuenta si se sintió interpelado y movilizado, al observar su respuesta en la trama vincular.

Todo este proceso está orientado a que los niños puedan hacerse responsables de sus actos. Responsabilidad proviene del latín “responderé”, es decir, que ellos puedan registrar sobre su forma de responder y descubran otras maneras de hacerlo. Diferencia sustancial con el verbo culpabilizar que proviene del latín “imputación”, por ende cuando se los culpabiliza, se enjuician sus conductas y se les hace un reproche por esto; es decir, se obtura toda posibilidad de responsabilización.

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc. Buenos Aires.
- Brawer, M., Lerner, M. (2014). *Violencia: Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Freud, S. (1920). “Más allá del principio de placer”. *Obras Completas*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Freud, S. (1930 [1929]). “El malestar en la cultura”. *Obras Completas*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Klein, M (1937). “Amor, culpa y reparación” en *Obras Completas* Ed. Paidós. Buenos Aires.

DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

- Ley Nacional 26.892 para “la promoción de la convivencia escolar y el abordaje de las situaciones de conflictividad en las instituciones educativas”. Res CFE 239/14.
- Ley CABA 223/99 “Creación del Sistema Escolar de Convivencia” Decreto Reglamentario 1400/01.
- Ley CABA 898/02 “Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio”.
- Decreto Reglamentario 998/07.
- Guía de procedimientos para el abordaje de la convivencia escolar (Ministerio de Educación, CABA, 2018).