

La judicialización del conflicto escolar ¿un dilema entre la garantía de los derechos y las prácticas del cuidado de otro?¹

Gabriel Alejandro Paz

*En memoria de
Aída Miraldi*

Introducción

Es necesario adentrarse mil años en el pasado, nos advierte Philippe Ariès (2012), para ser capaces de detectar las sutiles modulaciones con que Occidente buscó dar sentido a la muerte. Aunque para los sociólogos la indicación metodológica resuena a desmesura –la historia de las ciencias sociales cabe más de cinco veces en ese lapso-, es innegable que la frase es reveladora: es imprescindible encontrar alguna forma de distanciarse para poder hallar la punta del ovillo que nos muestre algo de lo que somos; hilo que parece vislumbrarse allí donde lo simbólico vacila en su incesante trabajo de suturar aquello que damos en llamar *realidad*² (Milner, 1999).

¹ Este texto condensa el resultado de una modesta investigación llevada a cabo con algunos debates en torno de sus conclusiones en el marco del Seminario Familia y Procesos Sociales de la Maestría en Familia y Pareja (IUSAM).

² *La suposición de lo simbólico puede articularse bajo la forma “hay Uno”. Pero el Uno del que se habla entonces es el del discernimiento como tal, de modo que también podrá decirse “hay discernible” [...] Ahora bien, el Uno es equívoco. Porque al lado del Uno*

La judicialización parece ser un buen lugar desde donde comenzar a deshilar nuestro presente; en tal caso, la monolítica definición que nos brinda el diccionario –acción y efecto de judicializar– no logra aplacar el número creciente de resonancias que parecen organizarse en una serie de pares en tensión: exigencia de -y hacia un tercero capaz de resolver los conflictos -al tiempo en que se cuestionan todos los principios autoritarios con capacidad de legitimar e instituir ese *tres-* (Rancière, 2006); establecimiento de las *ineludibles* responsabilidades junto a la desresponsabilización de los agentes particulares respecto de sus acciones (Ricoeur, 2003; Pierella, 2011); multiplicación incesante de los derechos y esterilidad de las instituciones disciplinarias para inscribirse como instancias reparatorias (Hochschild, 2008).

Estas tensiones hacen que la cuestión de la judicialización admita una variedad de abordajes posibles. El primero, y disciplinariamente más estricto, es el que refiere al propio ámbito jurídico como receptor de un número creciente de demandas (las cuales antes, y aparentemente, encontraban solución en otras instancias institucionales o sociales)³. En relación a la escuela, la judicialización involucra un número heterogéneo de situaciones que van desde un pelotazo en el ojo en la hora de gimnasia, una caída en el recreo, la puja de los padres con el colegio por una matrícula, hasta un accidente grave en un viaje de fin de curso. Una segunda posibilidad consiste en interrogarse por la subjetividad que es “capaz” de llevar adelante esos reclamos. Desde esta segunda perspectiva cabe preguntarse si la judicialización –y la que parece constituirse como su complementaria: la profusión de derechos– no resulta en realidad un síntoma de las dificultades que enfrentan las instituciones disciplinarias para llevar adelante el conjunto de intervenciones que hacen al

de *S* [simbólico], y conectándose con él, existen el Uno de real y el Uno de imaginario (Milner, 1999, p. 29)

³ Viviana Zelizer (2009) analiza, a partir de una rica y diversa serie de casos, los vínculos existentes entre los conflictos que se desarrollan en los ámbitos de la familia, la intimidad y el cuidado de otro y la búsqueda de resolución en el plano judicial.

ideario con que fueron creadas y que en gran medida aún conservan. Por su parte, y dada su especificidad, el discurso pedagógico concibe a la judicialización como un fenómeno ajeno y espurio al que generalmente intenta comprender desde esquemas valorativos y morales: es la degradación de los vínculos entre la familia y la escuela y al interior de las instituciones educativas lo que explica la escalada del conflicto hacia ámbitos que no le son propios. Resulta necesario entonces enmarcar a la judicialización en una escala más amplia; una escala en la que se pone en juego la producción misma del lazo social para luego intentar dar cuenta del diálogo dilemático entre derechos y cuidado del otro que tensiona permanentemente la vida al interior de las instituciones educativas.

El artículo que presentamos busca retomar algunas preguntas especialmente intensas que surgieron de una investigación sobre la judicialización en el ámbito de la escuela secundaria⁴ y algunas de sus derivaciones que nos han llevado a preguntarnos por la relación entre los derechos y las prácticas de cuidado de otro. Como estos propósitos lo diferencian de ser una estricta exposición de resultados de investigación, consideramos oportuno adelantar el

⁴ La investigación a la que hacemos referencia se denominó *Representaciones sociales de comunidades educativas del municipio de Vicente López sobre la judicialización de los conflictos en la escuela secundaria* y se desarrolló en el marco del Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones no Acreditadas, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2013-2014. El primero de sus objetivos buscaba explorar cuáles de los conflictos producidos en el ámbito escolar llegaban efectivamente a la justicia y cuáles eran los contenidos de los fallos de instancia superior con que concluían los procesos judiciales. Para esto se analizó una muestra de 36 fallos del Registro de Sumarios y Sentencias del Poder Judicial de Buenos Aires (JUBA) que buscó atravesar temporalmente la modificación del Artículo 1117 del Código Civil -vigente desde el mes de julio de 1997 y de fuerte impacto en la delimitación de las responsabilidades de los directores de los establecimientos que regía desde el año 1869-. El segundo de los objetivos de investigación se enfocó en conocer las representaciones sociales de los equipos directivos de las escuelas secundarias en relación a la judicialización del conflicto y la descripción de las posibles estrategias desplegadas por estos a nivel institucional para evitarla. Para ello se realizaron entrevistas en profundidad a directores y vicedirectores de seis escuelas secundarias de gestión pública y privada del municipio de Vicente López.

desarrollo argumental que estructura el contenido y que puede dividirse en dos momentos. El primero se interroga por la figura del ciudadano y por el registro de la deuda que le es constitutivo y que reasegura el lazo social. Asimismo, propone la existencia de dos “superficies” en las que el sujeto contemporáneo parece mirarse sin necesidad de reconocer deuda alguna: el mercado y los derechos. El segundo momento busca comprender a la judicialización como uno de los efectos que la transformación de la subjetividad tiene sobre la dinámica institucional disciplinaria. La *prudencia* resulta entonces una de las respuestas posibles con que la escuela intenta salir del dilema entre derechos y el cuidado del otro en el que la judicialización la ha situado.

El primero de los momentos abarca desde los apartados uno al cuatro; el segundo del quinto en adelante.

1. Derechos y deberes

Los medios de comunicación suelen insistir cada vez con mayor frecuencia -especialmente cuando intentan dar respuestas a los males de nuestra época- en la necesidad de restablecer el ineludible vínculo entre derechos y deberes. Si bien el pedido logra altos niveles de adhesión, nadie arriesga explicitar lo que la frase efectivamente significa ni mucho menos cómo lograrlo. En tal caso, la interpelación pareciera operar a nivel moral: resulta impropio desconocer los compromisos que devienen del hecho de vivir junto a otros en una comunidad.

Giorgio Agamben (2014, p.64), siguiendo el argumento aristotélico, señala que el hombre es el viviente que, existiendo en el modo de la potencia, *puede poder su propia impotencia*. La renuncia al despliegue irrefrenable de nuestras pulsiones es lo que nos separa de la horda primitiva y lo que funda el lazo social. Como bien lo comprende Freud, la relación entre derechos y deberes no se restringe al plano jurídico, sino que remite a la constitución de un or-

den simbólico que, en última instancia, resulta la condición de posibilidad de toda regulación normativa. De esta forma, el hombre no es sólo en aquello que puede ser, sino en la decisión de no ser.

En las letras de tango es posible encontrar alusiones a la deuda - siempre impagable- que se tiene con la madre: ¿cuánto se le debe a las progenitoras, no sólo por la vida, sino por su abnegación? El deber se entrega aquí a una cuenta imposible de mensurar; porque si se pudiese, y en tal caso saldar, el lazo social quedaría sostenido en un puro intercambio de equivalentes (de índole monetario o jurídico –por vías del dinero o de la sanción-). Nos debemos a otros en la medida en que tenemos una deuda de ser con ellos; en tanto esa deuda es imposible de pagar, el lazo no puede disolverse completamente sin un desgarramiento profundo del ser. No podemos despojarnos de las marcas de nuestros padres, ni quitarnos livianamente las de la nación (tal si fuésemos ciudadanos del mundo). O por lo menos eso es lo que creíamos.

De tal modo, cuando aludimos a la figura del ciudadano, no hacemos otra cosa que remitirnos a una subjetividad que está constituida en el reconocimiento de una deuda⁵ a la que se *debe* en la medida en que ve comprometido su ser. Pero aunque para el orden jurídico-político como para el psicoanálisis esa deuda es fundante y constitutiva del lazo social y de lo humano, es posible reconocer la existencia de una subjetividad que no se constituya en ese reconocimiento. O en tal caso, si esa deuda, tanto para el sujeto como para el lazo (lo que en algún sentido es lo mismo) es estructural y no

5 Tal como la entendemos, la deuda puede inscribirse dentro del análisis que Freud lleva adelante en *El malestar en la cultura* (1930) y en el que la cifra en un estatuto que resulta al tiempo ontológico y político. Desde el primero, no hay modo de concebir el desarrollo humano si no es a través del vínculo con otros (y de la renuncia que le es inherente y que deviene central para el mantenimiento del orden social). Desde el segundo, y en lo que resulta una de las claves del psicoanálisis, esa deuda puede ser pensada y elaborada y, por eso mismo, puede devenir condición de un proceso de transformación individual y colectivo. En este punto resulta pertinente mencionar la interpretación que Cornelius Castoriadis (1997) hace de lo inconsciente -y de sus consecuentes efectos para el lazo social- a partir del concepto de *imaginario radical*.

puede suprimirse, no lo son los modos con que el sujeto intenta tramitar esa marca.

Este marco restringido desde el que entendemos el concepto de ciudadanía no pretende negar la complejidad con que lo abordan la teoría y la filosofía políticas, ni desconocer que su genealogía histórica trasciende por mucho la modernidad y se remonta más de una veintena de siglos en el pasado. En tal caso, esta bastedad imposible de recuperar en un artículo, nos fuerza a precisar el modo en que aquí lo delimitamos. Desde nuestra perspectiva, la figura de ciudadano no se define sólo desde un marco político-jurídico sino también desde el diálogo específico que se establece entre el sujeto y el orden institucional y que ciframos en torno del reconocimiento de una deuda. El registro de la deuda fuerza al sujeto en un diálogo ético consigo mismo y con el lugar que ocupa en el orden institucional. Pero este diálogo entre sujeto e institución no es sustancial sino histórico. Para Agamben -y a diferencia de nuestro pasado próximo- la interpelación ética se ha modificado sustancialmente: *“Separado de su impotencia, privado de la experiencia de lo que puede no hacer, el hombre de hoy se cree capaz de todo y repite su jovial “no hay problema”* (2014, p.64). Para Byung-Chul Han, *Vivimos una fase histórica especial en la que la libertad misma da lugar a coacciones. La libertad del poder hacer genera incluso más coacciones que el disciplinario deber. El deber tiene un límite. El poder hacer, por el contrario, no tiene ninguno. [...] El sujeto del rendimiento que se cree libre es en realidad un esclavo. Es un esclavo absoluto, en la medida que sin amo alguno se explota a si mismo de forma voluntaria”* (2014, p.12).

2. Sujetos del desanclaje

El desanclaje constituye el rasgo esencial con el que muchos sociólogos (Beck, 2003; Giddens, 1995; Bauman, 2000; Sennett, 2006, entre otros) intentan describir al sujeto contemporáneo. En

esta descripción, el sujeto se hace visible a partir de lo que ya no es y de la imposibilidad de incorporar esa negatividad en algún tipo de relato que conecte pasado y presente: ya sea éste el de la tragedia, el de la pérdida o el de la alegría del proyecto que ha logrado instituirse. El desanclaje con que la sociología piensa al sujeto contemporáneo es en última instancia político. Esta posición implica que el lazo social no puede sostenerse sin un punto de articulación con el otro que al tiempo en que trasciende las instancias particulares, resulta indisoluble. Desde el punto de vista del sujeto, este compromiso implica asumir que en algún momento no se fue lo que se es; que se debe a otros por lo que somos y que esa deuda es imposible de mensurar y de saldar. Implica, sin más, reconocer el registro de la pérdida. Como señala Agamben, sin que esa negatividad “objetiva” logre transformarse en algún tipo de desgarramiento que haga emerger algo de la posibilidad de la tramitación, el sujeto contemporáneo parece decirle al pasado (pero también a los anclajes vinculados a la nación, al trabajo y al género): no se hagan problema.

Cabe preguntarse si esta forma de comprender el fundamento del lazo social a partir del reconocimiento de una deuda no constituye en realidad una limitación del discurso sociológico y no una condición estructural para pensar la producción de subjetividad. Como estamos tratando de sostener en este artículo, el sujeto contemporáneo no se sostiene en el reconocimiento de una deuda, pero esto no le impide ser en la medida en que se le presentan nuevas vías para lograrlo.

2.1 Individualización

Ulrich Beck (2003) acuñó un concepto para identificar a la subjetividad propia de las sociedades contemporáneas al que denominó *individualización*. Para referirlo de manera breve, una subjetividad individualizada es aquella que se *vincula* -valga el oxímoron- desde

el *yo soy yo*. Esta figura da visibilidad a un sujeto que sólo se tiene a sí mismo como punto de referencia. Si esto es así, si sólo se encuentra una imagen de sí en el agua de un estanque, todo otro lugar de identificación resulta a pérdida, o en todo caso, un mal del cual el sujeto renegará incesantemente.

Como en ningún otro momento histórico, el sujeto contemporáneo se ve obligado (no tenemos otra alternativa que hacerlo) a tomar una serie de decisiones respecto de la propia vida. Estas decisiones abarcan todas las inscripciones institucionales y los vínculos íntimos (quizá sean la escuela y el voto –por lo menos en Argentina– los únicos que siguen conservando el estatuto de la obligatoriedad). Es cierto que las instituciones disciplinarias siguen funcionando, pero quíerese o no, han perdido una parte significativa de su capacidad de prescribir sobre estas decisiones. Como si estuviésemos en una tabla de surf en medio del mar (Deleuze, 1996), los riesgos y los beneficios van a cuenta y cargo de cada uno.

Puede pensarse que la individualización resulta de la expresión de actitudes egoístas hacia los otros. Pero no se trata de eso. En las sociedades industrializadas, altamente integradas, el egoísmo remitía a la actitud de “cortarse solo” en el momento en que se estaba construyendo o defendiendo un proyecto colectivo. Pero el caso de la individualización es profundamente diferente en la medida en que en las sociedades actuales la posibilidad de integrarse a proyectos colectivos resulta mucho más difusa. La individualización puede asimilarse a los cuentos en los que cada uno debe elegir el final, en los que cada uno debe elegir su propia aventura. En la medida en que no resulta fácil tener un proyecto colectivo en el cual anclar la identidad, la respuesta consiste en construir una *aventura* individual en la que nos vemos obligados a generar los argumentos que nos orienten en las decisiones que tenemos que tomar.

Quizá no haya un género que se haya adaptado mejor a los “ideales” de la individualización que la autoayuda. Ésta produce un discurso a partir del cual el *yo soy yo* imagina que puede cambiar el mundo (sin dejar en ningún momento de ser él mismo). El argu-

mento es que si todos nos comprendemos mejor, si respetamos nuestra esencia, el mundo también va a ser mejor. Ésta lógica descompone la perspectiva gestaltica: para el yo soy yo, la sociedad es -a lo sumo- igual a la suma de las partes (a condición de que cada parte sea genuina con su propia esencia).

El yo soy yo no renuncia a estar con otros o a toda instancia colectiva; a lo que resiste es a las instancias que involucren una deuda.

3. La superficie del mercado o el otro como equivalente

La pregunta que surge, si nos separamos de la imagen mítica de Narciso, refiere a cuáles serían las superficies espejadas que el yo soy yo encuentra en el funcionamiento de lo social. Porque como vimos, a diferencia del yo soy yo, la subjetividad del ciudadano está caracterizada por el enunciado opuesto: yo no soy yo. Este enunciado revela que los puntos de identificación son, en cierta forma, ajenos; que puedo ser, pero siempre en virtud a una instancia externa que me done un lugar de existencia (ya sea una institución, una comunidad o una historia). De lo contrario, la identidad cae en una formulación tautológica. Es por ello que ser hijo, padre, docente, metalúrgico, bancario, resultan lugares de identificación que constituyen al sujeto al referenciarlo no a si mismo, sino a los otros. En la medida en que yo no soy yo tengo que ceder a otra instancia aquello que imaginariamente me pertenece solamente a mi. Incluso, puede decirse que la tarea de las instituciones disciplinarias, consiste en instituir subjetivamente la renuncia por la que nos vemos obligados a mirarnos en otro. Pero si la superficie que la institución disciplinaria le impone al sujeto lo fuerza a romper el diálogo tautológico, existen otras superficies que parecen responder en la misma lógica del yo soy yo (si no es en realidad que son las que lo producen). Dedicemos unas líneas a la primera de ellas: el mercado.

El mercado constituye una superficie que pareciera recibirnos tal cual somos, que no nos pide ninguna renuncia. El mercado nos incita a expresar aquello que tenemos de particular y para lo cual siempre tiene un lugar que nos está destinado. Puede decirse, a modo de objeción, que el mercado pide cosas a cambio, que nada es gratis en él. Es cierto, pero en tal caso, lo que se intercambia son equivalentes (y las deudas que se contraen son cuantificables). Además, recordemos que el mercado siempre regala, sortea, liquida, otorga puntos, lo que hace, en definitiva, que obtengamos “mucho más por mucho menos”. De tal modo, ese intercambio se inscribe como un intercambio de equivalentes para el cual, imaginariamente, no tengo que ceder nada de mí: yo soy yo, y en tanto ese enunciado se mantenga vigente, intercambio.

4. La superficie de los derechos

Una breve anécdota. Hace poco tiempo festejamos el cumpleaños de uno de mis hijos en casa de sus abuelos. Destinamos allí un espacio para que los chicos pudiesen jugar. En un momento de la fiesta, uno de los chicos, de cinco años, entra en el lugar “no autorizado”. Al ir y decirle que tenía que salir de ahí porque no era un lugar para los chicos, me mira y me pregunta si la casa era mía, porque de no serlo (y él sabía perfectamente que no lo era) yo no tenía ninguna potestad para exigirle que se fuera. Aunque por su edad este nene no pueda explicar qué son los derechos, le resulta completamente natural enunciarse desde ellos. El argumento puede expresarse: como vos no vivís acá, no tenés más derechos que yo a estar en este lugar.

Dos cuestiones queremos desprender de esta anécdota. La primera es que revela a los derechos como una dimensión constitutiva de la subjetividad (y es por esto que trascienden el plano jurídico y se constituyen en parte del imaginario social). La segunda es que los derechos funcionan como una instancia de interpelación que

disuelve los principios autoritarios (en este caso el del adulto). Para decirlo en lenguaje infantil: derecho contra derecho, fuiste, alpiste, perdiste.

Resulta un dato novedoso de nuestro presente enterarnos recién ahora que los niños tienen derecho a ensuciarse⁶, lo que podría ampliarse a cualquier juego infantil. Lo llamativo es que por la inversa, podríamos llegar a la conclusión de que mantener limpio a un chico puede tener por resultado la violación de un derecho. De este modo se ubican en el plano de los derechos muchas de las prácticas que antes formaban parte del hacer cotidiano, lo que nos lleva a plantear que los derechos (desde la perspectiva de la subjetividad que constituyen) son infinitos. Desde este vector imaginario, toda práctica se sostiene, en última instancia, en un derecho; por tanto, cualquier intervención sobre otro (por ejemplo, decirle a un nene que tiene que salir de una habitación o tocarlo para que aprenda a dar una vuelta carnero) nos pone en posición de violar un derecho.

Lejos de la interpretación jurídico-política, los derechos constituyen, en el presente, una vía por la cual el sujeto reclama reconocimiento para su yo soy yo. Si la figura del ciudadano se debe a la comunidad y ancla en esa deuda su pertenencia -y también los derechos que le caben por haberla aceptado-, la subjetividad actual universaliza su existencia particular al hacerla trascender al plano de los derechos. Si de este modo la imagen de la comunidad queda garantizada (todos tenemos derechos), lo que se pone en cuestión es el régimen práctico de la convivencia.

5. Cuidar

En *La mercantilización de la vida íntima*, la socióloga norteamericana Arlie Hochschild identifica una tensión propia de las

⁶ La frase pertenece a la publicidad de jabón en polvo que, al tiempo en que prometía poder quitar cualquier mancha de la ropa, reivindicaba el derecho de los chicos a ensuciarse.

sociedades actuales: [mientras que] “*El cuidado se ha ido al cielo en el terreno ideológico [...] en la práctica se ha ido al infierno*” (2008, p.13). Para decirlo en los términos que estamos planteando, la tensión se reconoce entre una formulación creciente de derechos (mediante la cual se intenta garantizar la particularidad y el bienestar individual) y los cuestionamientos incesantes hacia las instituciones (en especial la familia y la escuela) respecto de las prácticas referidas al cuidado de otro. De tal manera, y he aquí la paradoja, resulta posible respetar todos los derechos de los niños y los jóvenes y al mismo tiempo no garantizar las prácticas de cuidado hacia ellos. Esa disonancia perturbadora entre derechos y cuidados que se evidencia en el plano de la intervención es la que nos interesa explorar aquí.

La palabra cuidado convoca una polifonía de acepciones. La primera refiere a la atención o la solicitud para realizar alguna tarea. Tener cuidado, en este caso, alude a las acciones que requieren de una disposición especial por parte de quien las lleva adelante. Esa disposición puede implicar tanto a un objeto, como a una persona o a un vínculo. La tarea docente se reconoce en esta definición del cuidado, quizá bajo el nombre de vocación o de dedicación. La dedicación o la disposición al cuidado implican que estamos frente a una tarea que no se puede realizar mecánicamente o siguiendo un procedimiento preestablecido. Esto no quiere decir que los docentes no recurramos permanentemente a conocimientos técnicos de los que somos portadores. Pero cuidar no se reduce a ellos.

El segundo conjunto de acepciones vinculadas al término cuidado es aquel que puede homologarse con la tarea de asistir, y que, según el caso, puede referirse a otro o a sí mismo. Una dolencia física o psíquica, o bien las consecuencias de algún padecimiento social, convocan la acción de cuidar, de asistir.

El tercer conjunto a partir del cual se puede agrupar la polifonía de sentidos ligados a la palabra cuidado está asociado al peligro, a la amenaza. Tener cuidado, en este caso, significa resguardarse de algo que puede perjudicarnos. Pero al mismo tiempo, y según la

situación, puede poner de manifiesto la capacidad de dañar a otro. En principio parece que esta última acepción nada tiene que ver con la escuela, que es un aspecto del cuidado alejado de sus propósitos. ¡Qué hay más lejos en la intención de la escuela que producir un daño! Pero si lo miramos con un poco de detenimiento vamos a encontrar algunas tensiones allí donde aparentemente no debería haberlas.

Cuidar es una acción que se realiza desde un lugar específico. Si pensamos en el cuidado de todos, del universo, de la humanidad, perdemos la referencia de aquello que está en nuestras posibilidades realizar. Es cierto que las instituciones se ocupan de aspectos que hacen al cuidado en términos generales. Podemos pensar en la salud, en la educación, en la familia, pero no es este aspecto del cuidado el que nos interesa. O en tal caso, estos aspectos generales buscan dar legitimidad a las acciones concretas que cada institución lleva adelante. Para decirlo mediante un ejemplo. Proveer educación es parte del cuidado que un Estado brinda a su población; al mismo tiempo, y más allá de contar con una serie de regulaciones generales, cada escuela tiene que definir, en la práctica, cómo realiza efectivamente ese proyecto educativo en los chicos que transitan por sus aulas.

Cuidar requiere entonces de la implicación; se cuida desde un lugar: como maestro, como directivo, como amigo, padre o hermano; cuidar es una tarea que, aunque se emprenda colectivamente, resulta particular. Que el cuidado sea una tarea particular que requiere de la implicación, supone que necesariamente estamos en posición de producir una marca; en algún sentido, de ejercer violencia. De más está decir que no se trata de una violencia ligada al sometimiento, sino que tiene el objetivo de cuidar al otro en alguno de los aspectos vinculados a las definiciones anteriores (dedicarse, asistir). Es por ello que cuidar es también alterar; es saber, en un aspecto específico, por otro. Intervenir desde el cuidado implica que nuestra mirada no está puesta en el todo, en el ideal, sino en un punto determinado de vinculación con el otro. Cuidar implica en-

tonces estar dispuesto a pagar un costo respecto del ideal: no podemos TODO; pero al mismo tiempo estamos lejos de no poder nada. Para decirlo de otra forma: si no hay renuncia, no hay cuidado.

6. La cuenta contemporánea

Michel Foucault⁷ logró sintetizar magistralmente las lógicas establecidas entre régimen institucional y sujeto tanto en las sociedades soberanas como en las disciplinarias. Mientras que en las primeras el poder estatal opera sobre la muerte (dejando a la vida como resto), en las segundas, el Estado se ocupa de administrar la vida (con lo que la muerte adquiere un estatuto excepcional⁸). Pero en la actualidad -en la que precisamente está puesta en cuestión la capacidad de los dispositivos disciplinarios para regular la vida- los derechos parecen resultar la superficie en la que el Estado captura, en un punto mínimo, el diálogo de ser del sujeto. Como si el Estado dijese al individuo: podés seguir armando tu propia aventura siempre y cuando la referencias al plano de los derechos. De esta forma, la demanda por reconocimiento garantiza que el sujeto, en última instancia, sigue siendo en el Estado.

La cuenta contemporánea que signa el lazo social podría cifrarse entonces de la siguiente manera. El individuo enuncia desde el plano de los derechos y reclama ser reconocido a través de ellos. Pero esta demanda de reconocimiento por parte del individuo no implica deuda alguna, en tanto los derechos se imaginan sustancia-

7 Resumiendo: si el viejo derecho de soberanía consistía en hacer morir o dejar vivir, el nuevo derecho será el de hacer vivir o dejar morir (Foucault, 1996, p.194).

8 La potestad jurídica del régimen disciplinario estatal admite, con carácter excepcional, el hecho de poder dar muerte a un individuo o un grupo como medio de resolver un conflicto interno o externo que, por su intensidad, amenace severamente el orden instituido. La experiencia histórica demuestra que esta excepcionalidad puede convertirse en la regla (Agamben, 2003). Pero en este caso, habría que ubicar al poder estatal dentro del estatuto de la aniquilación y ya no bajo la lógica del régimen disciplinario.

les e infinitos. Desde el Estado, esa demanda de reconocimiento lo devuelve, por un lado, al lugar central que ocupaba bajo el régimen disciplinario en la medida en que parece conservar la potestad de dar lugar, o no, a esa demanda -y por lo tanto, de poder marcar a través de ella-. Pero por otro, al reconocer derechos en el plano de la particularidad, y al no inscribir el registro de la deuda, diluye sus posibilidades de intervención. De esta forma el estado establece (desde la lógica disciplinaria a la que no renuncia) un diálogo paradójico con el sujeto a través del cual intenta interpelarlo: podés ser como quieras y al mismo tiempo podés ser en mí.

Puede argumentarse que en última instancia siempre es potestad del sujeto armar su propia aventura. No podemos estar más de acuerdo: la vida no se atiene al régimen de lo instituido. En esta línea argumental, si tomamos por ejemplo al matrimonio como institución, éste coexistía con las familias de hecho, las familias “de los fines de semana”, los hijos naturales, las (y los) amantes, etc. Pero en tal caso estas “licencias” quedaban en el plano del secreto; de lo que no debía hacerse público, ni pretender derecho alguno.

7. El malestar en el dilema

Al presente no contamos con datos precisos que permitan validar o confrontar adecuadamente lo que el sentido común manifiesta al interior de las instituciones educativas respecto del creciente número de conflictos que se viven en las escuelas (y al significativo aumento en el porcentaje que buscan resolución en el ámbito judicial). Pese a esta limitación, es posible avanzar en la formulación de algunas proposiciones. La primera es que se ha diversificado cualitativamente el tipo de conflicto potencialmente judicializable. Dentro de una institución educativa, donde pueden convivir cientos y hasta miles de personas, es posible que ocurran situaciones que por su carácter doloso requieran la intervención judicial. Pero en la actualidad, la judicialización del conflicto supera

con mucho ese conjunto de situaciones⁹. La segunda refiere a la creciente preocupación de los directivos respecto del tema y, consecuentemente, la profusión de materiales teóricos y documentos oficiales que intentan brindar herramientas a los responsables de las instituciones para que puedan manejar los conflictos que se les presentan (Sowthwell, 2013; Marturet, Bavaresco y otros, 2010; Pilatti, 2004). A su vez, toda la gama de estrategias desplegadas para evitar los conflictos hace que el intento de conjurar lo posible resulte una tarea agotadora. La tercera proposición parte de reconocer la dificultad que, a nivel institucional, existe para establecer cuáles son las situaciones que pueden o no ser judicializadas. En este sentido, es frecuente reconocer en el discurso de los docentes y en el de los directivos la referencia a un conjunto de acciones que, por las dudas -y aunque sería deseable hacerlas en virtud del cuidado de otro- ya no hacen. El cambio de ropa a los chiquitos, las clases de gimnasia y las salidas extraescolares resultan situaciones paradigmáticas.

El estatuto actual de los derechos (en el que han quedado desligados del registro de la deuda) ha ubicado a las instituciones educativas en un dilema. A la hora de poner en marcha las prácticas que tienen que ver con el cuidado de otro (no sólo con la dedicación, la asistencia, sino también la necesidad de establecer marcas en el orden de la subjetividad) la escuela se encuentra interpelada por un imaginario institucional ligado al temor y la autopreservación: como cualquier cosa puede ser un derecho, entonces cualquier intervención puede ser violatoria de uno, con lo que podemos ser pasi-

9 El Registro de Sumarios y Sentencias del Poder Judicial de Buenos Aires (JUBA) permite observar que los conflictos judicializados son generalmente demandas de padres a los establecimientos educativos por distintos conflictos sucedidos en los mismos. Un ejemplo paradigmático es el caso de un niño que, "por creerse superman" (así aparece textual en las voces testimoniales de los docentes), salta la escalera de la escuela cuando se trasladaban al recreo y se fractura un pie. Los padres demandan al colegio (institución privada) y a partir de allí, el caso sigue una trayectoria de sentencias y apelaciones que, finalmente, dan lugar a la demanda de los padres.

bles de sanciones que, tanto a nivel individual, como institucional, pueden devenir catastróficas.

Es de notar que el dilema que se le presenta a las instituciones educativas entre derechos y cuidado no es sustancial, sino que remite al ideario disciplinario (y al tipo de intervención que éste implica). Ideario que si bien puede estar cuestionado, lejos se encuentra de haber sido abandonado o reemplazado por otro. Vale decir entonces que el dilema tampoco es propio de la escuela sino que podría ampliarse al conjunto de las instituciones disciplinarias. Pero en la escuela el dilema se agudiza en virtud de dos factores. El primero es que la enunciación de los niños como sujetos de derechos constituye el núcleo del marco jurídico establecido para garantizar su cuidado. En el presente, cada niño (y no sólo la niñez o la infancia en su conjunto) tiene la potestad de enunciarse desde *sus* derechos. Pero respecto de las posibilidades de intervención específicas, esto activa el vector imaginario que hace que las instituciones se vean permanentemente interpeladas por la potencial violación de un derecho y la consecuente amenaza de conflicto y judicialización¹⁰. El segundo es que la obligatoriedad de la escuela (y esto es especialmente significativo en la secundaria) compromete una responsabilidad hacia los niños que no puede disolverse. Ningún niño o adolescente, por ningún motivo, puede quedar afuera de la escuela.

No parece posible (ni quizá tampoco resulte deseable), buscar salir del dilema. Como decían las abuelas, nos arriesgamos a tirar al bebé con el agua de la bañera. Podríamos intentar intervenir desde uno solo de los términos (y negar por consiguiente el otro). Podemos apostar a los derechos (que es por otra parte lo que los tiempos presentes indican), pero sabemos que la ecuación: más derechos

10 Dos aspectos que exceden los alcances de este artículo, pero en los que valdría detenerse lo constituyen los cambios tanto en los criterios como en los dispositivos de intervención sobre la infancia a partir de la promulgación de la LEY 26061 DE PROTECCION INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES, promulgada en el año 2005.

igual a más cuidado no es lineal y se complejiza en el espacio de las prácticas. Podríamos tratar de ignorar el plano de los derechos (lo que sería, además de improcedente, totalmente indeseable) y cargar sobre nuestras espaldas el saber sobre el otro tal como hace Rosa del Río¹¹ en el relato que Beatriz Sarlo (1998) analiza en uno de sus libros.

Aunque el dilema entre derechos y cuidado no inhibe la intervención institucional, asocia a esta última a un malestar que parece expresarse en la lógica de la prudencia¹² (Pierella, 2011). Esta lógica despliega dos consecuencias a nivel del funcionamiento institucional. Por un lado, las instituciones se abstienen de llevar adelante acciones que puedan ser potencialmente conflictivas -con los consecuentes efectos negativos que hemos referido para el cuidado de otro-. Por otro lado, si así y todo se llega a producir una mínima situación de conflicto, las instituciones reaccionan incesantemente en un intento por conjurar la serie de ruinosas consecuencias que ese conflicto puede tener para la institución. Un ejemplo. En un jardín de infantes una nena de la sala de dos años que estaba jugando con otros nenes se cae hacia atrás con el consiguiente golpe de cabeza contra el piso. Aunque el hecho no daba más que para una anécdota (el golpe no había tenido ninguna importancia), las maestras llamaron a la directora, que llamó a la ambulancia; se avisó a los padres, se labró un acta, se retiró a la nena de la sala; vino la abuela de la nena a retirarla pero, aunque estaba autorizada, no se la entregaron porque en caso de accidente sólo pueden retirarla los padres. Paradójicamente, todas estas acciones produjeron el descuido tanto en la nena (que se sintió mucho peor por la situación que había desencadenado que por el golpe) y de los demás chicos

11 Rosa de Río, directora de una escuela en la Ciudad de Buenos Aires en la década de 1930, al comprobar que sus alumnos tenían piojos, decide “gestionarles” una inmediata rasurada apelando a la ayuda del peluquero del barrio.

12 También en los fallos judiciales que hemos analizado, la distancia que lleva del infortunio a la responsabilidad de la institución ante un hecho, es la imprudencia. Por tanto, la principal virtud de la gestión resulta de su opuesto, es decir, la prudencia.

de la sala. Estrictamente, las acciones que incesantemente se llevaron a cabo no tenían como horizonte la salud mental y física de la nena, sino conjurar las posibles consecuencias del enojo de los padres y las consecuencias que podían traer.

8. Conclusiones

Más que arribar a un resultado, lo que ha motivado la escritura de este artículo es poder avanzar en la formulación de una serie de preguntas en torno de la judicialización y de las herramientas teóricas con que contamos para dar cuenta de ella. Estas preguntas no sólo interpelan aspectos conceptuales que hacen, entre otras cosas, a la comprensión de los cambios en la subjetividad actual, sino que aluden directamente al malestar que atraviesa a las instituciones disciplinarias en general -y a las educativas en particular-, y que se expresa en el cuestionamiento de sus posibilidades y de sus estrategias de intervención.

Partimos de una premisa: la comprensión de ciertos fenómenos que eclosionan a nivel del funcionamiento de las instituciones educativas requiere que sean integrados a procesos más amplios a partir de los cuales puede lograrse su inteligibilidad. No es posible dar cuenta de las posibilidades y obstáculos que enfrentan las instituciones educativas en torno de la judicialización sin aludir a los cambios en el estatuto de los derechos. Estos cambios no se limitan a las transformaciones en el plano político-jurídico, sino que involucran el diálogo entre los sujetos y las instituciones. El vector imaginario que compone este diálogo sostiene que, como cualquier práctica puede ser enunciada como un derecho, cualquier intervención sobre otro nos pone en situación de vulnerarlo (lo que nos hace potencialmente objeto de las consecuentes sanciones).

El artículo confía en los efectos que la explicitación del dilema entre derechos y cuidado de otro puede producir en la dinámica institucional. En última instancia, el desafío que enfrentan las insti-

tuciones educativas parece cifrarse en las posibilidades de instituir el registro de la *deuda* en el otro.

Resumen: Los directivos y docentes expresan con frecuencia sus preocupaciones por los conflictos en las instituciones educativas y también por la posibilidad de que estos sean judicializados. Este artículo intenta comprender a la judicialización dentro de un conjunto de cambios en el funcionamiento del lazo social. Asimismo, nos proponemos explorar el dilema en el que la judicialización parece ubicar a las instituciones educativas y en el cual más derechos no implican inmediatamente mejores prácticas de cuidado hacia los niños y los adolescentes.

Palabras clave: Justicia, Lazo Social, Dispositivo, Infancia.

The judicialization of school conflict: a dilemma between the guarantee of rights and the practices of caring for another?

Abstract: Principals and teachers often express their concerns about the conflicts that exist in educational institutions and also the possibility that these are prosecuted. This article attempts to understand the prosecution in a set of changes in the functioning of the social bond. We also propose to explore the dilemma that the prosecution seems locate educational institutions and in which more rights not immediately mean better care practices towards children and adolescents.

Keywords: Justice, Social Relationship, Device, Childhood.

La judiciarisation des conflits scolaires: un dilemme entre la garantie des droits et les pratiques de prise en charge d'autrui?

Résumé: Les directeurs et les enseignants expriment souvent leurs préoccupations au sujet du conflit dans les établissements d'enseignement et de la possibilité qu'il soit judiarisé. Cet article tente de comprendre la judiciarisation au sein d'un ensemble de changements dans le fonctionnement du lien social. Nous avons l'intention d'explorer le dilemme dans lequel la judiciarisation situe les établissements d'enseignement et dans lequel plus de droits n'impliquent pas

immédiatement de meilleures pratiques de soins pour les enfants et les adolescents.

Mots clés: Justice, Relation sociale, Appareil, Enfance.

Gabriel Alejandro Paz: Licenciado en sociología (UBA), Magister en Ciencias Sociales (IDES-UNGS). Se desempeña como Profesor Adjunto en la Maestría de Familia y Pareja (IUSAM), en Psicociología de los Grupos y de las Instituciones Educativas, Licenciaturas de Educación Inicial y Ciencias de la Educación (UNLu). Lleva adelante proyectos de investigación vinculados al funcionamiento de las instituciones disciplinarias desde la perspectiva de la sociología y del análisis institucional.

Referencias

- Aries, P. (2012). *Morir en occidente desde la edad media hasta nuestros días*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- Agamben, G. (2003). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2014). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Beck, U.; Beck, Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Byung-Chul Han (2014). *Psicopolítica*. Buenos Aires: Herder.
- Castoriadis, C. (1997). *Antropología, filosofía, política*. En Castoriadis, C. *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Deleuze, G. (1996). *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. En Deleuze, G. *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Durkheim, E. (1987). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Freud, S. (2014). *El malestar en la cultura*. En Sigmund Freud. *Obras Completas*. Tomo XXI (pp. 65-140). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930).
- Freud, S. (2010). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En Sigmund Freud *Obras Completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1921).
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Caronte.

- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*: Buenos Aires, Paidós.
- Marturet, M.; Bavaresco, P.; y Otros. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. S/D.
- Milner, J. C. (1999). *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial.
- Pierella, P. (2011). Los sentidos de la responsabilidad en La educación. Cuando gana la prudencia (pp. 89-94). *Revista Educación* N° 35.
- Pilatti, M. (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos. Reflexiones de una experiencia en la Provincia de Neuquén*. Buenos Aires: Mimeo.
- Ranciere, J. (2006). *El odio a la democracia*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Ricoeur, P. (2003). El concepto de responsabilidad. Ensayo de un análisis semántico. En *Lo justo*. Madrid: Caparrós.
- Romero, N. (2004). *Capacitación Jurídica En Educación*. Dirección General De Cultura Y Educación, Subsecretaría De Educación, Dirección Legal Y Técnica. Módulo IV.
- Sarlo, B. (1998). *Cabezas rapadas y cintas argentinas*. En *La máquina cultural: Maestras, traductoras y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sowthwell, M. (2013). Conflictos, convivencia y Democracia en la escuela. En *Revista El monitor* (S/D). Septiembre de 2013.
- Zelizer, V. (2009). *La negociación de la intimidad*. Buenos Aires: FCE.