

La mirada escolar. Una lectura desde la afectividad

O olhar escolar: uma leitura a partir da afetividade

The school gaze. A reading from the affectivity

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

21 de octubre de 2021

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

30 de noviembre de 2021

María Inés Gabbai

Universidad Nacional de La Plata

inesgabbai@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0003-4340-5828>

Carina V. Kaplan

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Argentina

kaplancarina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>

Ezequiel Szapu

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Argentina

soysapu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6136-9352>

Resumen

Las relaciones intersubjetivas que toman lugar tanto dentro como fuera de la escuela están mediadas por la mirada. A partir de la observación de quienes lo rodean es como cada sujeto va obteniendo la información que le permitirá elaborar juicios de valor y decidir cómo actuar en presencia de los demás. A su vez, la identidad de las y los jóvenes se construye en función de la mirada que le devuelven sus pares y los adultos que lo circundan. Así, la constitución subjetiva queda vinculada al reconocimiento recibido del entorno. Exponemos reflexiones surgidas de un extenso trabajo de investigación, en las que proponemos un análisis de los sentidos que las y los estudiantes le otorgan a la mirada y diferentes tipos de violencia que se vinculan a ella. Para ello recuperamos la voz de estudiantes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires obtenidos mediante entrevistas individuales y grupales.

Palabras clave: jóvenes, escuela, afectividad, mirada, emociones.

Referencia para citar este artículo: Gabbai, M.I.; Kaplan, C.V. y Szpan, E. (2022). La mirada escolar. Una lectura desde la afectividad. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 10 (1), 85-102.

Resumo

As relações intersubjetivas que ocorrem dentro e fora da escola são mediadas pelo olhar. É a partir da observação de quem está ao seu redor que cada sujeito obtém as informações que lhe permitem fazer julgamentos de valor e decidir como agir na presença dos outros. Ao mesmo tempo, a identidade dos jovens é construída a partir do olhar que os seus pares e os adultos que os rodeiam voltam. Assim, a constituição subjetiva está ligada ao reconhecimento recebido do meio ambiente. Neste ensaio, apresentamos uma série de reflexões advindas de uma extensa pesquisa, na qual propomos uma análise dos sentidos que os alunos atribuem ao olhar e aos diferentes tipos de violência que a ele estão vinculados. Para isso, recuperamos a voz de alunos do ensino médio da Província de Buenos Aires obtida por meio de entrevistas individuais e em grupo.

Palavras-chave: juventude, escola, afetividade, olhar, emoções

Abstract

The intersubjective relationships that take place both inside and outside the school are mediated by the gaze. It is from the observation of those around him that each subject obtains the information that will allow him to make value judgments and decide how to act in the presence of others. At the same time, the identity of young people is built based on the gaze that their peers and the adults around them return. Thus, the subjective constitution is linked to the recognition received from the environment. In this essay we present a series of reflections arising from an extensive research work, in which we propose an analysis of the meanings that students give to the gaze and different types of violence that are linked to it. For this, we recovered the voice of secondary school students in the Province of Buenos Aires obtained through individual and group interviews.

Keywords: youth, school, affectivity, gaze, emotions.

**INTRODUCCIÓN**

El proceso de constitución identitaria es relacional en la medida en que adquiere su sentido profundo en el entramado de vínculos intersubjetivos. Es en el tejido social y en la memoria histórica de los humanos que se construye el carácter personal. Según Wieviorka (2006), "el sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social" (p. 241). Este entramado se estructura a partir de la interacción en la cual el lenguaje posee un poder simbólico de fabricación de las experiencias del mundo externo e interno. Los lenguajes verbales, gestuales y emocionales operan como elementos fundantes de la subjetividad.

La comprensión de los procesos de constitución subjetiva de la condición estudiantil requiere de un enfoque que considere una multiplicidad de dimensiones de análisis, una de las cuales es la producción de la mirada escolar. El reconocimiento del otro juega un papel central en la trama emotiva que se teje en torno a las trayectorias educativas. "La mirada del otro es constituyente de subjetividades en la medida en que quita u otorga estima social" (Szapu y Kaplan, 2021: 13).

A la prioridad del reconocimiento corresponde en nuestro mundo de vida social la posición destacada de los gestos y ademanes, con los cuales, en general, nos hacemos patente de manera recíproca la disposición motivacional a orientar nuestra acción a la autoridad moral del otro (Honneth, 2011: 180-181).

En este ensayo formulamos una serie de reflexiones que surgen del extenso trabajo de investigación¹ que venimos desarrollando en escuelas secundarias de zonas urbano periféricas de la Provincia de Buenos Aires, donde hemos encontrado que la mirada es un componente organizador del relato en torno de los sentidos de la sociabilidad entre pares generacionales. El valor de la mirada está anclado en la capacidad de observación que permite elaborar conjeturas respecto a otro; al surgimiento de conflictos vinculados al "mirar mal"; y a la sensación de invisibilidad a causa de la ausencia de reconocimiento.

LA MIRADA COMO CONSTRUCTORA DE SUBJETIVIDADES

Uno de los órganos privilegiados para obtener información del entorno son los ojos, "las comunicaciones modernas hacen que la mayor parte de las relaciones sensibles entabladas entre los hombres queden confinadas, cada vez en mayor escala, exclusivamente al sentido de la vista" (Simmel, 2014: 626). A través de los ojos percibimos gran parte del paisaje circundante y estamos en condiciones de realizar lecturas del mismo. "La visibilidad óptica implica una forma elemental de identificabilidad individual y representa, por consiguiente, una forma primera, primitiva, de aquello que denominamos «conocer»" (Honneth, 2011: 186). Mediante la observación adquirimos datos que nos permiten emitir juicios de valor respecto al entorno y quienes nos rodean. Las interacciones cotidianas se ven signadas por aspectos corporales y emocionales que se perciben, en primer lugar, a través de la mirada.

En su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2012), Goffman, desarrolla un modelo de interacción análogo a la representación teatral en el que cada sujeto es a la vez actor y público, interpreta un papel con su respectiva máscara (fachada) al mismo tiempo que observa las representaciones de los demás.

Cuando un individuo llega a la presencia de otros, éstos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. [...] La información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que

¹ Los datos presentados en este capítulo son parte de los resultados obtenidos mediante el trabajo realizado en distintos proyectos de investigación enmarcados en el Programa de Investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" dirigido por la Dra. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Actualmente se encuentran en desarrollo: Proyecto Biental I+D 2022/2023 "Experiencias emocionales, condición estudiantil y estigmatización. Un estudio con jóvenes en escuelas secundarias urbano periféricas de la provincia de Buenos Aires", dirigido por Claudia Bracchi y codirigido por María Inés Gabbai con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; y el Proyecto PIP CONICET 2021-2023 "Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas secundarias urbano periféricas de la provincia de Buenos Aires", dirigido por Carina V. Kaplan con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada (Goffman, 2012: 15).

La información que se intenta adquirir a partir de la observación del aspecto y la conducta de un otro, gira en torno al estatus socioeconómico general, su concepto de sí mismo, su integridad, entre otras. Si no están familiarizados con el individuo, los observadores pueden recoger indicios que les permitan aplicar su experiencia previa con sujetos similares aplicando estereotipos. Inclusive, es posible que se dé por sentada la probabilidad de encontrar individuos de una clase determinada en un marco social dado (Goffman, 2012).

Esta caracterización de las interacciones da inicio a un proceso de etiquetamiento a partir de la observación de la apariencia y los modales. Propicia una percepción del cuerpo del otro que, al no enmarcarse en los cánones que la doxa impone sobre la imagen corporal, corre el riesgo de ser excluido ante la mirada de los demás.

Desde una perspectiva histórica, Elias (1987) describe una transición entre un tiempo en que las costumbres y los buenos modales son regulados por coacciones externas y poseen rasgos más simples (la contraposición entre bueno y malo) hacia otro momento en el que estos comportamientos están matizados por una reserva mayor de las emociones y por la influencia de la mirada de los demás.

La mayor tendencia de los seres humanos a observarse a sí mismos y a los demás es uno de los signos de cómo toda la cuestión del comportamiento adquiere un cariz muy distinto: los seres humanos se configuran a sí mismos y a los demás con una conciencia más clara que en la Edad Media. En la Edad Media se decía: haz esto y no hagas lo otro, pero, en líneas generales, había bastante flexibilidad. [...] Posteriormente cambian las circunstancias. La presión que unos hombres ejercen sobre otros se hace más intensa y la exigencia de «buen comportamiento» también se hace más apremiante; todo el problema relativo al comportamiento aumenta en importancia (Elias, 1987: 124).

Desde una perspectiva más anclada en el cuerpo, Le Breton (2010) propone el avance del sentido de la vista en relación a los otros a lo largo de la historia dando preponderancia al rostro como portador de los ojos.

La axiología corporal se modifica. Los ojos son los órganos beneficiarios de la creciente influencia de la cultura científica y burguesa. Todo interés del rostro se centra en ellos. La mirada, sentido de la distancia, de menor importancia para los hombres del Medievo e incluso del Renacimiento, es llamada al éxito en el transcurso de los siglos venideros, en detrimento de los otros sentidos, como el del oído o del tacto, sentido del contacto y la proximidad. La dignidad del individuo lleva consigo la del rostro (p. 23).

La corporalidad, y los comportamientos que se expresan a través de ella, cobran mayor relevancia y significación. El cuerpo deja de ser ex-

clusivo de quien lo porta para comenzar a tener significado también para quien lo observa. La apariencia física en sentido amplio (incluyendo aspectos que exceden lo biológico) se sustenta en un nuevo poder de observación: "Se trata aquí de los comienzos de ese método de observación que, posteriormente, habría de conocerse con el nombre de «psicológico»" (Elias, 1987: 123).

La integración se basa en las apariencias y está regida por la mirada del otro que se hace propia y se internaliza dando paso a autoacciones que regulan las acciones y los comportamientos, incluso sin estar en presencia de los demás. Al producirse cambios en la estructura social, aumenta la presión ejercida por los otros, lo que lleva a un tipo de control social que no operaba en los períodos anteriores. Tanto el código de reglas como la consideración que se espera de los demás, van ganando terreno. Los usos del cuerpo funcionan como metáforas sociales que mediatizan los procesos de inclusión y exclusión (Kaplan, 2009, 2013) a partir de la legitimación o no de los mismos.

La observación funciona como agente regulador de la norma modificando ciertos comportamientos, generando que los cuerpos vayan interiorizando nuevas costumbres ya sea manifestando o escondiendo sentimientos frente a los demás. Este cambio respecto a la importancia atribuida a la mirada del otro la ubica en un lugar central dentro del proceso de subjetivación.

En todo intercambio comunicacional, como ya se ha mencionado anteriormente, cada actor intenta recopilar (de manera inconsciente) la mayor cantidad de información que pueda obtener respecto a su interlocutor para poder definir la estrategia que desarrollará en el devenir de la posterior conversación (Goffman, 2012). En otras palabras, "En la interacción, los signos del cuerpo, y sobre todo los del rostro en este caso, preceden de algún modo la palabra y la hacen inteligible" (Le Breton, 2010: 93). Lo que uno lee en el rostro del otro no es su esencia, ni su personalidad, sino que es una lectura, una interpretación propia que se sustenta en el valor social que le son otorgados a ciertos rasgos.

Ni el hombre que ofrece su imagen (sin verla), ni el que lo observa pueden estar seguros de compartir las mismas significaciones. Pues, por una parte, el individuo juega con los signos y símbolos de su sociedad, y por la otra, ver consiste en decodificar, en correr el riesgo de la proyección: el de atribuir al Otro significaciones que no son necesariamente las suyas (Le Breton, 2010: 94).

En la búsqueda de ofrecer una imagen que sea aceptada por el observador, cada actor decide cierta manera de organizar la puesta en escena (maquillaje, bigote, barba, corte de cabello), de producir mímicas, de posar la mirada en los otros, hace del rostro el lugar de la evidencia familiar que permite atribuirle de entrada una serie de significaciones. Este jamás es una naturaleza, sino una composición. Es la materia básica para un trabajo sobre sí, al mismo tiempo que para una influencia social y cultural sutil.

Cuando los interlocutores se hallan en presencia, cada uno de ellos da al otro algo más que el mero contenido de las palabras. A la vista de la otra persona penetramos en la esfera

de sus sentimientos, no expresable en palabras, pero manifiesta por 1 000 matices de acentuación y ritmo (Simmel, 2014: 406).

La socialización modela la intimidad corporal más secreta del hombre al estar constantemente pendiente de los juicios y valoraciones que se producen al ser objeto de observación por parte de los demás. Cuerpo y emociones se entrelazan en una trama situacional en la que ciertos aspectos físicos se vinculan con procesos emocionales. En la búsqueda por obtener reconocimiento, las señales que pueden leerse en el otro juegan un rol fundamental:

El reconocimiento de una persona se efectúa solo con ayuda de medios que, en virtud de su estructura simbiótica, han sido copiados de aquellos gestos expresivos corporales, con los que los seres humanos se confirman mutuamente su vigencia social. Esta remisión del reconocimiento a las expresiones deriva del hecho de que solo tales gestos corporales son capaces de articular abiertamente la aprobación, cuya adición establece la distinción entre conocer y reconocer: solo aquella persona que se ve tomada en consideración de manera positiva en el espejo del comportamiento expresivo de las personas que tiene enfrente se sabe reconocida socialmente en una forma elemental (Honneth, 2011: 174)

El estudio de los cuerpos jóvenes es un modo de pensar también en sus emociones. Focalizar el análisis en la mirada de y hacia las y los estudiantes, da cuenta de la condición relacional de sus trayectorias educativas y de la importancia de una comprensión de los cuerpos y las emociones a partir de los vínculos que se establecen con otros, en otras palabras, desde su carácter social.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La perspectiva constructivista adoptada permite afirmarse en el supuesto de que es necesario superar, en la práctica de investigación socioeducativa, la escisión entre las concepciones objetivistas y subjetivistas (Baranger, 2004; Bourdieu, 1988; Elias, 1987, 1990, 2008; Gutiérrez, 2005; Kaplan, 2008). En el análisis de las experiencias corporales y emotivas en los procesos de estigmatización es preciso dar cuenta de la dialéctica entre los sentidos que construyen los actores en su interacción y los condicionamientos objetivos.

Lejos de una mirada sustancialista, se propuso una matriz relacional que permitió dar cuenta de la constitución de los individuos y grupos en configuraciones sociales específicas (Bourdieu, 1988; Elias, 1990, 2016; Kaplan, 2016). La intención giró en torno a comprender las acciones de los individuos y grupos, insertas en una trama que involucre su historia y su entorno (Sirvent, 2006). Desde la investigación cualitativa, (Vasilachis de Gialdino, 2006), se sostuvo el interés por comprender la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana, a la vez que interpretar los significados que los ac-

tores le atribuyen. De este modo toma sentido referirse a los procesos de socialización y subjetivación en la singularidad de las instituciones escolares.

Se partió del supuesto de que existe una dimensión simbólica-subjetiva de la desigualdad y las violencias en la escuela que es preciso estudiar y caracterizar. Desde un abordaje cualitativo (Porta y Silva, 2003) y siguiendo un diseño interpretativo (Gómez-Gómez, 1995, Gutiérrez, 1999) se asumió que es preciso oponerse al teoricismo entendido como una elaboración conceptual por fuera de la indagación empírica, así como también al empirismo que reduce la investigación a una toma de datos con autonomía de la teorización (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002).

El relevamiento de datos cualitativos se llevó a cabo mediante la realización de cuarenta entrevistas en profundidad a partir de una guía semi-estructurada (Yuni y Urbano, 2014) y cuatro entrevistas grupales (Hernández Sampieri et al., 2010) a jóvenes de escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la Ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Para ello, se estableció un muestreo intencional (Marradi, Archenti y Piovani, 2018), no representativo, de estudiantes de escuelas secundarias situadas en zonas urbanas periféricas a las que concurren adolescentes y jóvenes con características socioeconómicas y culturales de vulnerabilidad. La selección de los sujetos a entrevistar se realizó siguiendo los criterios de accesibilidad, heterogeneidad y saturación teórica (Glaser y Strauss, 2009).

Los análisis se realizaron en el marco de la teoría fundamentada. Marradi, Archenti y Piovani (2018) sitúan, dentro de los estudios cualitativos, a la corriente denominada de *teoría fundamentada* que aspira a generar teoría a partir de datos empíricos, buscando un diálogo entre teoría y empiria. Este tipo de análisis resultó pertinente para el objeto-problema propuesto en tanto dio lugar a la construcción metodológica a partir de la inducción, la selección basada en criterio de las unidades de análisis y la búsqueda de la saturación teórica como guía orientador para el trabajo de campo (Marradi, Archenti y Piovani, 2018). La información cualitativa fue procesada mediante la utilización de un software para datos no estructurados (Atlas Ti), siguiendo las estrategias de la teoría de Glaser y Strauss (2009), en lo que se refiere a procedimientos de categorización.

Dado que se parte de un marco teórico, el trabajo con las dimensiones empíricas del estudio estuvo orientado, ante todo, a profundizar el análisis en función de las hipótesis/conjeturas. Se fue avanzando con apoyatura empírica en dirección de las hipótesis/conjeturas sin pretender validarlas, sino con la intención de hacer emerger nuevas categorías a partir del trabajo interpretativo para enriquecer los aportes teóricos del enfoque adoptado y formular nuevas hipótesis/conjeturas, dando así continuidad al proceso de investigación.

“ME MIRÓ MAL”

La mirada es un elemento privilegiado a la hora de intentar comprender las relaciones de poder entre jóvenes y analizar las situaciones de conflicto que puedan darse tanto dentro como fuera de la institución es-

colar. Es por ello que en este apartado se intentará recuperar el sentido que le otorgan las y los estudiantes entrevistados al describir enfrentamientos o peleas originadas el “mirar mal”.

Como ya ha sido planteado anteriormente, parte de la importancia del rostro radica en que es el lugar donde se aloja la mirada. Esta ocupa un lugar significativo en las interacciones cotidianas, particularmente en su vinculación a ciertas situaciones de violencia física. Así lo reflejan las y los estudiantes entrevistados.

Entrevistador: ¿Te pasó un montón de veces?

Entrevistado: Sí, yo soy siempre de mirar en la calle, de mirar de frente a las personas, y una vez me pasó que iba caminando, y venía un chico en bici y de la nada cruzamos miradas, y ya empezó a bardear, a gritar, todo porque cruzamos miradas.

(Estudiante varón, entrevista grupal – 4to y 5to año)

Sostener o cruzar mirada, mirar de frente, observar de “arriba hacia abajo” son modos de interactuar que pueden traducirse como un desafío personal. “Mirar mal” es el punto de partida para el posterior “¿Qué me mirás?”. A través de un ritual de miradas y acciones se da lugar a un intercambio que puede llevar a dos o más jóvenes hacia un encuentro signado por la violencia.

Entrevistada: Muchas veces te busca, te mira de arriba abajo para buscarte un defecto y después criticarte con los demás.

Entrevistador: Pero él dice que no lo miran así, a él lo miran buscándolo.

Entrevistado: Lo hace para que le diga “¿Qué miras?” y ahí empezamos.

Entrevistada: Le quieren pelear porque hay muchos chicos acá que, ósea, solo quieren pelear con otra persona. Buscan, ósea, se te acerca, te mira mal y está esperando que el otro le diga “¿Qué miras?”.

Entrevistado: Claro, “¿Qué miras?” o algo así.

Entrevistada: Y el otro ya se te viene, se te planta y te dice “¿Qué algún problema?”

(Varios estudiantes, entrevista grupal – 2do y 3er año)

Frente a una mirada que puede ser interpretada como amenazante, quien es observado puede reaccionar de distintas maneras. Una de ellas es devolver la mirada e ir a encarar al otro, acción que puede desarrollarse al preguntar “¿qué me mirás?”. En otras ocasiones puede terminar en una pelea sin prácticamente mediación de la palabra, tal como relata el siguiente joven.

Entrevistado: Por ejemplo, vas caminando y te miran mal... Para mí que estás buscando algo, estás buscando roña. Si no vas caminando y te gritan, y esas cosas.

Entrevistador: ¿Y qué hacés ahí vos? ¿Cómo reaccionás?

Entrevistado: Y, me doy vuelta, te doy un castañazo y fue. Si me estás buscando a mí de última. Soy como... No soy muy pasivo yo (risas). Yo no busco roña, pero si me buscás yo no voy a estar tan pasivo para estar ahí aguantándote y aguantándote....

Entrevistador: ¿Te defendés?

Entrevistado: Me defiendo. No me defiendo con palabras, porque voy directamente a las piñas.

(Estudiante varón, entrevista individual - 5to año)

En este tipo de acciones, respecto a quien es identificado por mirar mal se dice que "está buscando pelea". La mirada y el posterior acercamiento, terminan funcionando como desencadenante del enfrentamiento físico. Conociendo este posible desenlace de los acontecimientos, muchos estudiantes eligen una estrategia diferente a los fines de evitar la confrontación.

Una de estas estrategias de evasión se expresa en mostrarse indiferente ante las miradas.

Entrevistador: ¿A vos te pasó que te miren mal?

Entrevistado: Sí, obvio, a mí también me han mirado mal, pero yo no he hecho absolutamente nada, Porque "te miran mal", significa que algo mal está pasando. Entonces: "No le des bola". Sigo mi camino y no me interesa. Mirame como quieras, pero no sé, no me parece que haya que responder a esa situación.

(Estudiante varón, entrevista individual – 2do año)

Sin embargo, en muchas situaciones esta estrategia no es suficiente para evitar la violencia física. Más allá de mostrarse indiferente ante la mirada del otro, es posible que éste igualmente busque pelea.

Entrevistada: Viste en el centro, se juntan muchos, bastantes. Y se acerca una y empieza a decir "¿qué me mirás?", "están todas mirando", así viste. Y nosotras dijimos bueno, vamos a cruzar rápido la calle y vamos a la otra parada. Porque ahí justo estaba la parada del 307 y dijimos "no, acá estamos regaladas, vamos a la otra". Cuando cruzamos ya las teníamos al lado. Habían cruzado corriendo. Era que estaban buscando con quién pelearse.

Entrevistador: ¿Y ustedes se fueron?

Entrevistada: No, yo me tuve que pelear.

(Estudiante mujer, entrevista individual – 5to año)

Otra de las estrategias que suelen utilizar las y los jóvenes, más aún cuando se encuentran en algún tipo de desventaja (ya sea por circular por un territorio ajeno o por estar en inferioridad numérica) es la evasión del rostro del otro mediante acciones como bajar la mirada o mirar para otro lado. En definitiva, se intenta evitar el contacto visual con el grupo percibido como amenazante.

Entrevistado: Claro, o cruzas miradas con alguien y ya es como que hay un conflicto, ¿entendes?

Entrevistada: Claro.

Entrevistado: Vas por la calle y cruzas miradas con alguien, y es como "¿Por qué me miras?"

Entrevistador: ¿Y cómo tengo que caminar? ¿Mirando al piso?

Entrevistada: Claro.

(Varios estudiantes, entrevista grupal – 4to y 5to año)

La interpretación respecto a las miradas actuadas y percibidas parece constituirse en un saber práctico, de uso cotidiano, vinculado a un determinado contexto o grupo.

Es difícil clasificar las regularidades que se leen en el rostro o en el cuerpo. Ningún diccionario al respecto parece posible. Únicamente el contexto (...) permite a los actores una proyección mutua de significaciones, sustentadas en un orden expresivo que se comparte entre todos los miembros de un grupo social (Le Breton, 2010: 123).

De esta forma quienes comparten un tiempo y un espacio formando parte de una configuración determinada, manejan el código de las miradas. Esto les permite actuar y desenvolverse frente a estas situaciones mostrándose indiferentes, evadiendo o reaccionando en forma violenta. Sin embargo, más allá de esta capacidad de reacción, resulta difícil para estos mismos estudiantes expresar con palabras cómo es “mirar mal” e, inclusive, el por qué este tipo de comportamientos está tan estrechamente vinculado a las peleas.

Entrevistador: ¿Qué tiene la mirada que despierta la violencia?

*Entrevistada: Viste cuando decís “No tengo idea”, bueno así.
(Estudiante mujer, entrevista grupal – 2do y 3er año)*

Al intentar describir las características de una mirada para que sea considerada como desafiante, las y los jóvenes hablan de “mirar de reojo”, “con cara de asco” o de enojo, “rebajar con la mirada”, “mirar de arriba abajo”, “sostener la mirada”. En muchos casos, ante la pregunta respecto a cómo son este tipo de miradas, les cuesta expresar o actuar cómo serían y suelen excusarse manifestando vergüenza o argumentando “no saber bien cómo hacer”.

Más allá de esta dificultad, es un código compartido por las y los jóvenes otorgándole un papel importante a la mirada en la interacción con los pares. El “mirar mal” representa un conocimiento tácito que permite anticipar el tipo de respuesta en función de las intenciones que se le atribuyen al actor. Para provocar una pelea se opta por una pregunta desafiante en pos de fomentar el enfrentamiento o demostrar posición de superioridad: “¿Qué mirás?”. Y en la vereda opuesta se acude a estrategias de evasión como pueden ser mostrarse indiferente ante las miradas ajenas o correr la vista para que evitar el cruce de miradas.

Lo cierto es que “la mirada tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010: 134).

DE LA MIRADA DESCALIFICADORA A LA NEGACIÓN DE LA MIRADA

La existencia del hombre adquiere sentido solo a través de los símbolos y valores de la comunidad social a la que pertenece. El rostro, como portador de la mirada, no escapa a esta regla. Los afectos y emociones que atraviesan al individuo como sujeto social se inscriben en

el cuerpo y modelan sus rasgos. Más allá de la mirada como desencadenante de conflictos, en la comunicación directa es a través de la observación que obtenemos información respecto a nuestro interlocutor.

Por la amplitud de su expresividad y su posición predominante en el cuerpo, por su conformación, especialmente por la presencia de los ojos, el rostro es la morada de los sentidos por excelencia. A través de él, el actor se pone en situación, se deja comprender en el cara a cara de las comunicaciones que tejen la vida cotidiana. Los signos del rostro ponen al actor en el mundo, pero siempre los exceden, porque también son elementos compartidos en una comunidad social (Le Breton, 2010: 92).

El rostro es parte del *cuerpo de la comunicación*. En el encuentro con el otro, los signos faciales son expresión del sujeto individual, pero también de la interpretación que hace el otro sobre aquellos mediante la observación. En palabras de Simmel, "el rostro es el objeto esencial de la mirada" (Simmel, 2014: 624). Sus manifestaciones obtienen significación dentro de un orden simbólico compartido en la intersubjetividad.

La percepción de la apariencia física aporta pistas para leer la personalidad del otro. Las y los jóvenes manifiestan que mediante la observación pueden reconocer ciertas características de los demás como la nacionalidad.

Los paraguayos tienen como algo en la cara que ya decís "es un paraguayo". Bah, yo soy así ponele, yo veo un paraguayo y ya me doy cuenta que es un paraguayo. Vos te das cuenta si es un paraguayo por la cara, tiene un aspecto...

(Estudiante mujer, entrevista grupal – 4to y 5to año)

A su vez, en las entrevistas realizadas, las y los estudiantes manifiestan que observando ciertos rasgos es posible determinar quién representa una amenaza al expresar que:

Cuando ves vestido a alguien así que se le ven los ojos normales, le decís chorro.

(Estudiante mujer, entrevista grupal – 2do y 3er año)

Inclusive han llegado a afirmar que es posible determinar quién tiene contacto con las drogas, ya sea para el consumo o para su comercialización mediante la observación. Así lo describen en el siguiente testimonio:

Entrevistador: *¿Y cómo te das cuenta quién vende droga y quién no?*

Entrevistada: *Simplemente los ves a la cara y ya te imaginás que este puede vender. O sea...*

Entrevistador: *¿Por la cara?*

Entrevistada: *Sí. No lo disimulan, algunos no lo disimulan muy bien. Yo voy ahí, veo una cara y digo "ah, mirá, este tiene cara de que vende droga". Entro al aula donde está uno de estos pibes trabajando, o charlando con los compañeros.*

Yo le veo la cara y me doy cuenta que vende droga.

Entrevistador: *¿Y cómo son las caras de los que venden droga?*

Entrevistada: Como que ya tiene la cara de que fumas, entendés, como que ya están agrandados. Ya tiene el manejo del colegio, ya saben todo. En el sentido de eso, ya saben todo de colegio. Ya se conocen de arriba abajo todo el colegio, entonces...

(Estudiante mujer, entrevista individual – 2do año)

La mirada que pesa sobre uno mismo y sobre los otros está investida de un poder clasificatorio, mediante esta “se toma en consideración al rostro del otro, y en consecuencia, simbólicamente, también su sentimiento de identidad” (Le Breton, 2010: 130).

De este modo, se otorga a quien es observado una serie de características que pueden brindar la oportunidad de sentirse reconocido o, en las antípodas, de sentirse rechazado. “A la multiplicidad de gestos corresponden valores distintos de aquello que pueda representar la correspondiente persona que interactúa con el sujeto” (Honneth, 2011: 176).

De este modo describe una estudiante que no le gusta lo que ve cuando se mira en el espejo y las razones que le asigna a ello:

Entrevistada: A veces me miro en el espejo y no me gusta mucho.

Entrevistador: *¿No te gusta...?*

Entrevistada: Como soy.

Entrevistador: *¿Tu aspecto?*

Entrevistada: Sí. A veces mi carácter también.

Entrevistador: *¿No te gusta lo que ves?*

Entrevistada: A veces sí, y a veces no. A veces me miro y digo “Que fea” y otras veces me miro y digo “Guau”.

Entrevistador: *Sí. Y eso... probablemente a muchos le pase eso ¿no? Pero digo, ¿Hay algo en la escuela, o de los compañeros que te ayude con esa mirada?*

Entrevistada: Lo que me pasaba en mi casa me hacía sentir así.

Entrevistador: *¿Por qué?*

Entrevistada: Tenía muchos problemas con mi papá, y desde cómo me veía él me hacía sentir que yo era así. Me hacía sentir que yo no era, ósea que yo era fea, o un montón de cosas, me caracterizaba por ser cosas que yo no sentía que era así, y me hacía muy mal como me veía él.

(Estudiante mujer, entrevista grupal – 4to y 5to año)

De diversas maneras y frente a distintas situaciones las y los estudiantes expresan la necesidad de sentirse reconocidos, de sentir el apoyo por parte de adultos y pares. La ausencia de mirada en la cual verse reflejados, puede llevar a acciones extremas como el suicidio o las autolesiones.

Entrevistada: Los padres a veces tampoco te aceptan.

Entrevistador: *¿Y qué pasa con los chicos cuando los padres*

no aceptan su sexualidad, la escuela ahí ayuda, acompaña?

Entrevistado: Hubo casos que no lo apoyan en ese sentido y llegan a suicidarse. Hubo casos acá en la Argentina de problemas de suicidio porque no fue aceptado en la sociedad o en la familia, no encaja en la sociedad o en la familia.

Entrevistador: ¿Y qué visión tienen sobre esos casos de suicidio adolescente? ¿Qué les pasa cuando escuchan un suicidio adolescente en una escuela de acá?

Entrevistado: Está loquito

Otro entrevistado: No está loquito, no tiene apoyo.

(Varios estudiantes, entrevista grupal – 4to y 5to año)

Esta necesidad de apoyo se ve truncada cuando las y los estudiantes experimentan la sensación de no ser tenidos en cuenta por los demás. Esta vivencia puede comprenderse mejor si atendemos a la diferencia que establece Honneth (2011) entre el *conocimiento* y el *reconocimiento*:

El reconocimiento no debe ser entendido como la mera expresión de un conocimiento, porque contiene normativamente más que la confirmación de una identificación individualizante; lo que ocurre en el reconocimiento es más bien la demostración expresiva (y, por ello, accesible públicamente) de una atribución de valor que considera las características inteligibles de las personas (p. 178)

Pueden recuperarse testimonios que ilustran esta falta de reconocimiento que se ve asociada a una carencia de atención o, directamente, a la ausencia de mirada por parte de los otros.

Porque hay veces que no nos prestan atención, no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: "Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello" y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros... no te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma.

(Estudiante varón, entrevista individual - 5to año)

La negación de la mirada que padecen las y los estudiantes puede asociarse al concepto de *invisibilidad social* que

Se expresa de modo paradójico en una supresión de formas de expresión enfáticas, que están conectadas por lo común con el hecho de la identificación individual. Por ello me parece más razonable clarificar el fenómeno de la «invisibilidad» en sentido figurado mediante las relaciones complejas que existen entre la percepción y las expresiones en los seres humanos. «Hacer visible» a una persona va más allá del acto cognitivo de la identificación individual, poniéndose de manifiesto de manera evidente, mediante las correspondientes acciones, gestos o mímica, que la persona ha sido tomada en consideración favorablemente, de acuerdo con la relación existente; y solo porque poseemos un saber común de estas formas enfáticas de expresión en el espacio de nuestra

segunda naturaleza, podemos ver en su supresión un signo de la invisibilización, de la humillación (Honneth, 2011: 169)

La invisibilidad social no representa una invisibilidad en el sentido estricto de la palabra, sino que expresa un modo de interacción mediante el cual un sujeto ignora, humilla o no toma en cuenta la humanidad del otro. En el siguiente recorte, un grupo de estudiantes relata la humillación sufrida por parte de una docente de la escuela.

Entrevistador: ¿Nunca sintieron humillación o vieron que un pibe sea humillado por un profesor?

Entrevistada: Pasó con la de Geografía el otro día.

Entrevistado: La de Geografía, ay, un asco me hizo agarrar. Porque yo...

Otra Entrevistada: Ella no había ni llegado, ella siempre llega tarde, y yo le estaba depilando la ceja un compañero... Y bueno, entra así, lo mira con cara de asco y le dice "¿Qué hacés depilándote las cejas como una nena?"

Entrevistado: Todos nos pusimos en contra de la profesora. Le empezamos a decir "¿Qué tiene que se depile las cejas?" ¿Viste? Y ahí es cuando la empezamos a atacar todos los alumnos. Ella empezó a decir "No, porque si yo lo dije en el buen sentido" pero de la forma como se lo dijo... "¿Qué hacés depilándote las cejas como una nena?" así se lo dijo.

Entrevistada: Así se lo dijo, yo me le quede mirando tipo "Bueno no te confundas, porque es normal", todos se depilan las cejas.

(Varios estudiantes, entrevista grupal – 2do y 3er año)

La falta de reconocimiento o el rechazo pueden expresarse de manera explícita mediante gestos ("con cara de asco") y palabras como en el testimonio anterior. De otro modo, según plantea Illouz (2012), quien retoma el concepto de Honneth, "la invisibilidad social puede ser producida mediante ciertas formas de humillación más bien sutiles o encubiertas. Las respuestas expresivas de los ojos, la cara y la sonrisa constituyen el mecanismo elemental de la visibilidad social y una forma básica de reconocimiento (p. 166).

Uno de los aspectos que identificamos en las y los jóvenes ante estas situaciones de dolor padecidas al no sentirse reconocidos, es la interiorización de este rechazo.

Entrevistada: La verdad que depende del día, hay veces que yo me levanto, me veo y digo "Guau que linda", y hay días que me levanto y digo "No, como voy a salir así a la calle".

Entrevistador: Ese es el aspecto físico.

Entrevistada: No, emocional.

Entrevistador: Ah, bueno, mira, está bien. ¿A veces te ves cómo alguien...?

Entrevistada: Sí, es como que salgo a la calle y me importa muy poco lo que me digan, lo que hagan, lo que vayan a decir de mí, y salgo vestida como se canta; y hay otros días de que no.

(Estudiante mujer, entrevista grupal – 4to y 5to año)

Los juicios y apreciaciones de los demás impactan en la subjetividad de las y los jóvenes estructurando su auto-valía social. Las opiniones y mirada de los otros funcionan muchas veces como espejo, devolviendo una imagen que repercute en la constitución identitaria. El dolor padecido llega a ser tan profundo en algunos casos que las y los estudiantes prefieren estar en espacios donde puedan resguardarse de la violencia sufrida. En muchos casos, ese lugar es la escuela. Así se evidencia en la respuesta de la siguiente estudiante cuando le preguntan si está mejor en su casa o en la escuela:

Entrevistada: No, yo acá que en mi casa. Yo ahora con mi mamá me llevo re mal, y bueno ahora estoy tratando de... porque yo vivía con mi papá, pero ya no, porque me escapé de la casa de mi papá, iban a llamar a la policía porque yo me había ido a lo de mi novio, y no quería volver a mi casa. Y bueno, me amenazaron con que iban a llamar a la policía, que me iban a buscar por todos lados, que si yo no volvía me iban a meter en un juzgado de menores, y bueno, yo no quiero que me metan ahí. Entonces me vine para lo de mi mamá, me empezó a hablar, pero mi mamá te habla mal, no te habla bien, te grita y un poco más nos cagamos a palos, porque me empezó a pegar, y yo no me voy a dejar pegar. O sea yo la saco, nunca le voy a levantar la mano a mi mamá, pero no me gusta que me peguen; y en una me empuja así para atrás, y me da la espalda con la puerta. Entonces yo la empujo, y ahí quedo todo. Después vino mi papá, me empezó a hablar, pero mi papá es un villero, un negro queruza que está ahí, que yo lo re odio; y nada, me empezó a hablar, así corte re villero, y me agarraba la cara para que lo mire, y yo no lo quería ni mirar. Yo a mi papá le tengo miedo, porque no sé, le tengo miedo de chiquita porque... mucho no pasé con él, porque yo cuando nací se separaron, y la que paso más tiempo fue mi hermana más grande. Y ahora con mi mamá estamos ahí.

Profesor: ¿Estás viviendo con tu vieja?

Alumna: Sí, ahora sí, porque con mi papá no vuelvo ni en pedo.

Profesor: Entonces te resulta más grato estar acá...

Alumna: Sí, que en mi casa.

(Estudiante mujer, entrevista grupal – 2do y 3er año)

La escuela resulta un soporte (Martuccelli, 2007; Martuccelli y Araujo, 2010) ante el sufrimiento social de las y los estudiantes. Un lugar para ser mirados y salir de esa invisibilidad social que padecen en otros ámbitos de su vida.

CONCLUSIONES

La intención del ensayo es acercar la voz de las y los estudiantes respecto a qué es lo que sienten frente a las miradas de los demás. ¿Qué pasa en el intercambio de miradas con los otros? ¿Cómo se sienten ante la mirada de sus pares, de sus docentes, de sus familias?

Aquí encontramos dos interpretaciones predominantes. La primera de ellas se caracteriza por un modo de observarse (principalmente entre jóvenes) que suelen denominar como "mirar mal". Esta forma de interacción está estrechamente relacionada a la búsqueda de una provocación hacia otro, a querer pelear y, en muchas ocasiones, el resultado de la misma es justamente un encuentro físico violento entre pares.

Ante el saber práctico respecto a este tipo de comportamientos y sus consecuencias, cada estudiante puede asumir distintas estrategias que oscilan entre una evasiva, que busca evitar el contacto visual con los demás; una indiferente, que se caracteriza por no mostrar interés respecto a las miradas recibidas o a las acusaciones de mirar mal a otros; y una de confrontación, en la que efectivamente se intenta provocar al otro mediante una mirada desafiante o responder ante una mirada descalificadora con un "¿qué me mirás?" y así desencadenar una posterior pelea.

Reflexionar respecto al modo en que estas interpretaciones operan en la trama escolar y social, puede ser un factor importante para comprender acciones de las y los estudiantes como evadir la mirada de un docente, mostrarse indiferente respecto a los llamados de atención o, inclusive, para poder actuar ante las situaciones conflictivas que se presentan en la escuela a raíz del "mirar mal".

El juego de miradas que desemboca en una agresión física sin prácticamente mediación de la palabra, desenmascara un conflicto que, ante la ausencia de diálogo se termina movilizándolo a partir de la violencia.

La segunda interpretación que las y los jóvenes establecen se caracteriza por una mirada descalificadora o ausente. A diferencia del "mirar mal", donde prima una significación de otro como rival u oposición, en estas situaciones la mirada carece de reconocimiento. Quién es observado se siente invisible, pero no por no ser visto (literalmente hablando) por los demás, sino porque ese conocimiento que los otros poseen de él está invadido por situaciones de desprecio y falta de confianza.

Mientras que con el conocimiento de una persona nos referimos a su identificación, que se puede incrementar gradualmente, como individuo, con el «reconocimiento» podemos designar el acto expresivo mediante el cual es conferido a aquel conocimiento el significado positivo de una apreciación (Honneth, 2011: 170).

Si bien este aspecto del análisis respecto a la mirada no está estrechamente asociado a la violencia física, si es productora de una violencia simbólica que va actuando sobre la subjetividad juvenil. La reiteración de este tipo de situaciones va afectando a las y los estudiantes que manifiestan sentirse mal. El dolor social es resultado de la imagen obtenida a través de los ojos de los demás. La mirada del otro opera como un espejo que refleja una determinada valía social.

La escuela puede funcionar como un refugio frente a este sufrimiento. Intentar comprender las experiencias de las y los jóvenes, mirarlos desde el reconocimiento, como sujetos con posibilidades y capacidades, brindarles la oportunidad de mirar hacia adelante, de visualizar un

futuro mejor son acciones que pueden realizarse a los fines de contrarrestar el efecto de aquellas miradas descalificadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990) *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (4. paperback printing). New Brunswick, Canadá: Aldine.
- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Gómez-Gómez, E.N. (1995). La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo. *Sinéctica*, (7). Tlaquepaque, Jalisco: ITESO
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativo desde la investigación interpretativa y la investigación acción. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar (Eds.) *Modelos de análisis de la investigación educativa*. 65-79. Sevilla: Alfar
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed). D. F., México: McGraw-Hill.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.
- Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Kaplan, C. V. (2009). (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C.V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V (2016). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan V. & M. Sarat (Comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*

- (pp. 99-118). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2948/Educacion%20y%20procesos%20de%20civilizacion%20interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Le Breton, L. (2010). *Rostros*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Martuccelli, D., y Araujo K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos, en *Educação e Pesquisa*, 36, 77-91.
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. En *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), 1-18.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Szapu, E., y Kaplan, C. V. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. En *Revista sobre Educación y Sociedad*, 17(1). Disponible en: <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/148/130>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (1), 23-64. Barcelona: Gedisa
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 39-248.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.