



COMUNICACIONES Y PRÁCTICAS CORPORALES INFANTILES EN LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL

KARLA JEANETTE CHACÓN REYNOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
karlachr@gmail.com
LETICIA PONS BONALS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
pbonals@hotmail.com

RESUMEN

En la ponencia se aborda la comunicación como práctica sociocultural que posibilita a los agentes infantiles ponerse en contacto con otros en la cotidianidad, recorriendo itinerarios corporales en la escuela la cual se presenta como espacio tipificador de conductas y prácticas corporales.

Se parte de un planteamiento de la comunicación en tanto *mediología* que orienta el análisis de las comunicaciones como mediaciones constitutivas, estructurales y estructurantes. Desde este planteamiento se mira a la comunicación en tanto medio que hace posible establecer conexiones parciales, múltiples y contingentes en diversos niveles del orden global.

En tanto que esta propuesta pone el acento en lo procesual y relacional de las comunicaciones, compartimos la idea que las disposiciones corporales asumidas en diversas situaciones pueden ser entendidas como articulaciones artefactuales, conexiones, que tienden los puentes necesarios para articular el intercambio entre agentes infantiles.

El propósito perseguido por las autoras es motivar la reflexión sobre las posibilidades e imposibilidades de los niños/as de *hacer el cuerpo*, de *hacer-se* a través de las comunicaciones que establecen en la escuela con otros/as.

La *corporealización* infantil en la comunicación escolar es entendida como la acción de hacer el cuerpo, connota al cuerpo como proceso, a la formación del cuerpo, a la acción de ser constituido en la interacción constante en el espacio escolar.

Palabras clave: Escuela, Comunicación, Cuerpo infantil, Itinerario corporal, Género





INTRODUCCIÓN

El término *comunicación* es polisémico y hoy día se establece su inmediata relación con medios de comunicación masiva, con tecnologías de información y hasta con vías de comunicación, pero en muy pocas ocasiones se relaciona con la posibilidad de ponerse en relación con los demás agentes en el mundo social, en donde se intercambian, ideas, pensamientos, percepciones y acciones. Nos interesa destacar aquí resaltar el hecho que la comunicación no se limita a la transferencia de información (co-información) codificada entre sujetos individuales o colectivos, involucrados en una relación social, sino que además busca compartir significados singulares de esa acción (co-significación).

La comunicación comparte raíces etimológicas con la palabra comunidad, y para algunos no sólo etimológicamente sino teleológicamente, con lo *común* –que indica pertenencia o que *se extiende a varios-*, hoy en día se torna difícil relacionar a la comunicación con la puesta en común de significados, por parte de dos agentes para lograr un entendimiento, un acuerdo común; sobre todo porque la comunidad a la que aspira y a la que apela la comunicación, es de acuerdo con Baumann (2010, p. 11) un sueño, un nombre más para referirse al paraíso perdido o al paraíso que todavía se tiene la esperanza de encontrar a pesar de que la historia evidencia los múltiples fracasos sucedidos en este intento.

En un mundo en el que todo cambia, se desplaza y nada es seguro las tensiones existentes entre comunidad e individualidad y, por ende, los problemas de comunicación y entendimiento entre diversos nos llevan a cuestionar ¿cómo relacionar comunicación con comunidad sin caer en la trampa artera que nos tiende el imaginado paraíso? ¿Hasta dónde lo común, lo estable y lo armónico pudieran ser los fines de la comunicación?

Casado (2007) propone deconstruir los significados que atribuyen a la comunicación la eliminación de conflictos, de ruidos, aquellos que la colocan como lugar del entendimiento mutuo libre de amenazas, para rearticular su significado en torno al artefactualismo, la performatividad, la traducción, y atisbar otras alternativas que den cuenta de la comunicación en la sociedad actual. De este planteamiento se deriva la *mediología*, para definir la comunicación como aquello que tiene que “ver con la lógica de los medios y las comunicaciones... se consagra a las reterritorializaciones de la sociedad red originadas en la solidificación de los flujos” (Lash, 2005: 343) y que nos lleva a plantearnos la posibilidad de pensar en las formas diversas que asumen las comunicaciones (en plural):





como traducciones, como articulaciones artefactuales; esto es, como conexiones parciales, múltiples y contingentes en el orden global de la información en el que, precisamente por su carácter parcial, múltiple y contingente, son más significativas que nunca... a través de los cuales se describe, se comparte, se modifica y se conserva la propia práctica social, esto es, los sentidos en liza, los campos de fuerzas, los corpus y los cuerpos que cobran existencia en dicha práctica (Casado, 2007, pp. 108-109).

En esta propuesta habría que prestar atención a las conexiones, los medios y recursos disponibles, lo procesual y relacional de las comunicaciones. Aquí ubicamos la corporalidad infantil como forma de comunicación que se da en las escuelas, a partir de actos interactivos enmarcados en estructuras sociales en las que los agentes recrean el sentido del trasfondo (García-Selgas, 1994).

Cuerpo infantil y escuela: itinerarios y espacios de la comunicación interculturalidad

Las comunicaciones en la escuela se orientan en dos sentidos. Por un lado, fomentan y cuidan la emergencia del sujeto, de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos (a partir de un currículo en uso que establece reglas); por otro, provee de un espacio de convivencia en el que los/as niños/as de diferentes estratos sociales, grupos étnicos y género se comuniquen diariamente a lo largo de cuatro, cinco y hasta ocho horas diarias, (dependiendo del tipo de escuela que se trate).

La escuela funciona como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones, como un espacio ecológico de cruce de culturas (Pérez, 1998) que provoca tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados.

De esta manera, las comunicaciones entre profesores y alumnos están sujetas

a un proceso complejo de intermediación cuyo núcleo central es la matriz cultural de los interlocutores del proceso. Matriz que está determinada por la historia personal, grupal y social de los protagonistas, y que contiene diversas maneras de entender el mundo e interpretarlo, lenguajes, códigos y saberes, inscritos en su universo cultural e introyectados como propios...e influye en las diversas lógicas que entran en juego en la relación pedagógica (Charles, 1988: 41).

Ahora bien, referirnos al intercambio entre agentes, a las comunicaciones, a las mediaciones e intermediaciones en la escuela como espacio de convivencia, nos coloca en la reflexión sobre las





posibilidades e imposibilidades de los/as niños/as de *hacer el cuerpo*, de *hacer-se* en el encuentro con otros/as.

Ello significa que el aspecto corporal, la conducta de las personas y los factores del entorno, forman parte de la comunicación. Dentro de los usos primarios del comportamiento no verbal en la comunicación humana Knapp (1999, p. 27ss) destaca cuatro aspectos que denotan la regulación de los flujos comunicativos: expresión de las emociones; transmisión de actitudes interpersonales (gusto/disgusto, dominación/sumisión...); personalidad; producción-reproducción de estructuras sociales.

Concebir a la comunicación como la posibilidad de ponerse en relación con otros/as, significa interacción social, proceso de mutua influencia en la que los/as agentes encarnados son mediadores y mediados del mundo social; es fundamental comprender el entramado de relaciones entre los/as agentes encarnados porque cuando los/as niños/as median el mundo para otros/as, transmiten el resultado de su propia mediación, de su aprendizaje; las comunicaciones son dirigidas, interpretadas y reguladas en el cuerpo y desde el cuerpo y

sería imposible no comunicar, porque es evidente que una vez que se acepta que toda conducta es comunicación ya no manejamos una unidad-mensaje monofónica sino más bien un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta –verbal, tonal, postural, contextual, etcétera-... (Watzlawick/Bavelas/Jackson, 1989, p. 50).

Considerar las comunicaciones como una coincidencia de las experiencias de los agentes en la escuela, que vehiculan la configuración sociocultural, posibilita comprender que los procesos comunicativos están insertos también en formas sociales de dominación, negociación, acuerdos, resistencias, diferencias y desacuerdos, filtradas por la clase social, el género y la etnia de pertenencia

COMUNICACIONES EN LA ESCUELA: *HACER EL CUERPO, HACER-SE EN EL ENCUENTRO CON OTROS/AS*

Con el propósito de ilustrar las comunicaciones que posibilitan a los agentes infantiles ponerse en contacto con otros en la cotidianeidad, a partir de los itinerarios corporales que recorren diversos espacios al interior de la escuela se presentan a continuación breves monólogos, diálogos y/o escenas





(tomadas de Chacón, 2010) que retratan la vida escolar y nos presentan a la escuela como un espacio de aprendizaje de desigualdades sociales, una matriz intercultural.

Nos centramos en la naturalización del arbitrario cultural de la división de los sexos que es comunicada por los agentes en las relaciones de poder establecidas entre la profesora y los/as alumnos. Niñas y niños asumen en sus cuerpos, de acuerdo con su sexo, la fragilidad y delicadeza o la potencia y el vigor que se les confiere. Ello hace inconveniente la mezcla entre ambos, el sentido común. La siguiente escena se verifica en una escuela pública de Chiapas, México:

Durante la hora del juego y en los momentos de ocio y recreación que organizan las profesoras, los niños y niñas se separan, se forman dos grupos. No se integran. La profesora¹ es la primera de la fila y le siguen las niñas que al formarse de una en una dejan por último a los niños.

Así juegan a los listones, a campanita de oro, a la víbora de la mar, al matarilerileró. Si Yasmín y Carlos chocan en el juego, se mirarán y se apartarán, están juntos pero no revueltos. La profesora cambia de juego y señala la instrucción: "Las niñas primero".

Mientras juegan, la profesora dedica siempre una mirada de atención y vigilancia hacia las niñas y un pregonero a los niños: "Tengan cuidado con sus compañeritas, no las vayan a golpear".

A la hora de sentarse en el suelo, las niñas y los niños se sientan indiferenciadamente en un primer momento, hasta que la mirada les recuerda que deben bajar su falda. La maestra argumenta "Si trajeran pantalón no les diría nada".

La profesora comunica lo aprendido en su propia corporalidad, con las niñas regresa al principio de su propia instrucción y disposición corporal. Su cuerpo como el de ellas es el espacio de la norma, de la contención, de la propia moralidad de los niños que recae sobre ellas como un balde de agua fría.

El alumnado aprende a vivir este espacio de acuerdo con el género, así acotaremos que el comportamiento corporal con el uso de la falda y el vestido es una expresión de las normas morales aprendidas, su utilización va acompañada de determinadas prácticas corporales institucionalizadas,





para sentarse, brincar y caminar, que modifica y limita la corporalidad de las niñas y por supuesto condiciona la configuración de su pensamiento, sentimiento y acción.

A las niñas se les comunica que deben sentarse con las piernas cerradas, para que los niños no les vean las pantaletas, actitud que se refuerza con la mediación de la profesora o de sus compañeras. Recayendo con este hecho, el –buen o mal– comportamiento del niño en la niña, bien sea porque las acciones de ellos se superponen a las acciones de ellas o que a falta de éstas, los niños tomen la iniciativa.

Pese a que constantemente en este espacio se refuerzan las prácticas culturales y de comportamiento que identifican a un grupo social, las niñas se sientan indiferenciadamente en la silla o en el suelo hasta que recuerdan, por ellas mismas o con ayuda de sus compañeras o de su profesora, la instrucción.

Junto con esta serie de comportamientos corporales en el espacio, se encuentra la falta de oferta de zonas de juego que tiene la escuela. Tal restricción y limitación de los sitios de ocio condiciona en gran medida las relaciones que se establecen entre los niños y las niñas.

En las descripciones consecutivas se señala que cada uno de los sitios en los que los niños y niñas acceden e intervienen, se valora de manera diferente y con ello se confirma silenciosamente la significación sexuada del espacio, ya que ésta se representa por las marcas de pertenencia a un sexo. En la escuela que ocurrieron los hechos relatados se

mantiene unos cuantos árboles, pero no se aprecia ningún jardín, todo el suelo del patio central está revestido de una capa gruesa de hormigón, que provoca que todos los días, al menor descuido, los niños se hagan daño, porque son ellos quienes dominan el centro del patio jugando al fútbol, a los cochecitos y a las luchas. Fingen pegarse, se ríen, saltan con los dos pies, gritan, corren y olvidan al resto de sus compañeras.

Las diferentes experiencias de niñas y niños hacen que vivan realidades sexuadas, desde el uso de una vestimenta que aprisiona o libera sus cuerpos pasando por sus movimientos, sus posturas y sus emociones. En el rostro de los agentes se adivinan señales de gozo cuando transgreden las normas y valores que impone la escuela, sin embargo la dicotomía entre hombres y mujeres se manifiesta en diferentes necesidades espaciales. Los juegos y los juguetes alentados en los niños promueven actividades en donde se necesita más espacio (el fútbol, los cochecitos, etcétera) y como destacara Knaap (1999) incluso fuera de los límites del mismo hogar, contrariamente a lo que se estimula en las





niñas: uso de juguetes domésticos (la cocina, la plancha, el juego de té, etcétera) y juegos que simulan actividades y actos familiares (a las muñecas, a la mamá, a la doctora, a la cocinera, a barrer, entre otros). Los usos del espacio escolar se corresponden con itinerarios corporales que denotan aprendizajes relacionados con el género, como lo revelan los siguientes fragmentos:

Las niñas utilizan las periferias, los pasillos de las aulas escolares, protegidas del sol implacable de la media mañana, en donde juegan sin sobresalto, a las muñecas, a la comidita, a la doctora. Tratan de no correr porque argumentan que se pueden caer.

Los juegos infantiles de metal son usados por las niñas. Es un área pequeña, cercada y descuidada, techada por la sombra de algunos árboles. Los niños no la usan, es un espacio de niñas, ahí juegan a la resbaladilla, al sube y baja, a los columpios en donde realizan acrobacias. Cuando no hay miradas adultas que sancionen o castiguen su comportamiento corporal, se suben el vestido y colocan los pies como gancho en el tubo del columpio, desde ahí se imaginan gimnastas artísticas o circenses.

La roca de escalar y los árboles son espacio de los niños. Los niños se suben a menudo por ella y cuando alcanzan la cima, gritan y hacen ademanes de victoria. Sus pantalones tienen parches en las rodillas que facilita la escalada, sus zapatillas deportivas le dan mayor soporte, ora para la roca, ora para los árboles.

Karla Nayelli escala la roca pese a los comentarios y a las miradas de reproche de sus amigas y de la profesora, no lleva vestido sino una adecuación de falda-pantalón, y es de las pocas niñas de la clase que ve caricaturas de Pokemon, juega canicas y practica kárate.

Si a Heidi le apetece jugar al fútbol, algunos de sus compañeros le dirán: “¿Sos hombre o sos marimacha?”, ella podrá hacer oídos sordos ante tal cuestionamiento y jugará si la dejan, o bien buscará a Karla Nayelli, que aceptará gustosa ser su compañera de juegos porque comparte los mismos gustos.

Marlon quiere jugar con las niñas, quiere ser el esposo de Norma o de Itzel; las niñas lo aceptan pero sus amigos se burlan de él, le llaman niña, mampo, él se enfada y va tras ellos, se desata la persecución, les da alcance y comparten moquetazos. Alguien avisa a la profesora. Ella llega y les advierte de los riesgos de la violencia, ellos explican los motivos del altercado. La profesora sentencia: “Dejen jugar a las niñas, no las molesten”

En las escenas descritas podemos advertir que las comunicaciones marcadas por una relación de poder en cuanto al género, son una clara consecuencia de las relaciones sexistas que se establecen





en el hogar y que traspasan la condición social, y que se fomentan y reproducen en la escuela ante su mirada cómplice.

Esto implica que las comunicaciones entonces surgirían para vincular al/a niño/a con lo que lo rodea, para ponerlos en relación con los/as agentes en el espacio, en los espacios escolares en los cuales todo comunica, en donde los gestos, las posturas y las disposiciones de los agentes “hablan” expresivamente de su vida y de su relación y encuentro con otros/as en la cotidianidad y en donde también hay una regulación que está relacionada con lo que se dice y se hace, y que provoca cierta reacción en los demás, quienes –ante ello- pueden alterar sus prácticas corporales.

También en la cotidianidad, en el encuentro de los/as agentes, la comunicación imbrica sistema verbales y no verbales interdependientes, ¿cómo se relacionan éstos en el/la agente? El comportamiento no verbal puede repetir, contradecir, sustituir y complementar el lenguaje verbal.

CONCLUSIONES

La comunicación implica involucrarse simbólica y materialmente, se expresa corporalmente, como lenguaje, como conducta, como interacción humana, como relaciones interpersonales cargadas de significación, como el sentido en la vida social.

Las comunicaciones escolares posibilitan a los agentes ponerse en relación con otros/as agentes en el espacio del aula escolar, los jardines, patios; los agentes hacen un despliegue corporal y de saberes que puede entenderse como un microcosmos, un espacio en el cual las prácticas corporales de los agentes, los procesos de interacción que se efectúan, las comunicaciones, ponen en juego las condiciones específicas tanto de los/as profesores/as –en el caso de la educación infantil– como del alumnado, sus experiencias, sus trayectorias, sus recursos materiales, sus expectativas y horizontes.

Es en este sentido, las comunicaciones expresan significados diversos, en los cuales yace un principio de visión y de división sexuales, étnicos y de clase social específicos, más no necesariamente coincidentes, que se interrelacionan, modificando, ajustando y perfilando las prácticas sociales que confluyen en la corporealización.

Por tanto las comunicaciones en la escuela como espacio intercultural, entendidas como prácticas sociales permiten a los/as agentes infantiles en el proceso de corporealización, ponerse en





contacto con otros/as en lo rutinario de los itinerarios en los nichos y desde sus propias prácticas o a partir de las de otros/as, para convivir, tipificar, normalizar, gobernar o resistir desde el propio cuerpo, los valores y significados socioculturales de la etnia, la clase social y el género que se les imputa y encarnan.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo*. Ética del individuo en la era global. México: Paidós
- Casado A., E. (2007). La des/reconstrucción de la comunicación en la sociedad de la información. En Reigada y Sánchez. *Comunicación crítica* No. 7. (pp. 82-109) Madrid: Comunicación social ediciones.
- Chacón R., K. (2010). *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la sociología del cuerpo*. Madrid: Universidad Complutense.
- Charles C., M. (1988). El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. En *Perfiles educativos*. No. 39 Enero-marzo, (36-46 pp). México: CISE/UNAM.
- García Selgas, F. (1994). *El cuerpo como base del sentido de la acción social*. Separata. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. No. 68. Octubre-Diciembre. Madrid.
- Knapp, M. L. (1999). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. México: Paidós.
- Lash, Scott. (2005) *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez G., A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad liberal*. Madrid: Morata.
- Watzlawick, P.; Babelas, B. J, y Jackson, D. D. (1989). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

