



**redined**

red de bases de datos  
de información educativa

<http://www.redined.mec.es/>

## **TEXTO BILINGÜE**

---

---

**1ª parte: Versión en lengua española** 

**TEXT BILINGÜE**

---

---

 **2a part: Versió en llengua catalana**

# Aspectos lúdico-culturales en la concepción del cuerpo

■ **CARMEN TRIGUEROS CERVANTES**

Doctora en Educación Física.  
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.  
Universidad de Granada

■ *Palabras clave*

Cuerpo, Cultura, Juego, Educación

## Resumen

Las distintas concepciones del cuerpo a lo largo de la historia han estado marcadas por los aspectos culturales, sociales, educacionales, políticos e ideacionales de cada época, y así ha quedado reflejado en numerosos estudios. Estas culturas del cuerpo tampoco han quedado ajenas a la influencia de los aspectos lúdicos, fundamentalmente nos referimos a los juegos de tradición oral, que progresivamente se han ido adaptando a las circunstancias sociales imperantes y que ha su vez han condicionado la concepción del cuerpo, es por ello que en este artículo analizamos la repercusión de los aspectos lúdico-culturales, para posteriormente realizar unas reflexiones sobre lo que esto ha supuesto y supone en referencia a la educación de los niños y niñas de nuestra sociedad actual.

## Introducción

*“El cuerpo es objeto y sujeto de la construcción cultural”.* (Hernández Álvarez, 1996, p. 51)

Partiendo de esta cita debemos entender el cuerpo como objeto integrado y dependiente de la cultura en la que se haya inmerso. Nos vamos a encontrar sociedades en las que la concepción del cuerpo va a ser o ha sido radicalmente distinta dependiendo de parámetros religiosos, laborales, estéticos, filosóficos, educacionales, etc., es decir, del conjunto de significados, expectativas y comportamientos que definen a un grupo social y que contribuyen a configurar las redes culturales de dicha sociedad.

Antes de adentrarnos en las distintas concepciones del cuerpo, fundamentalmente centradas en la relación y el papel que tienen en el ámbito lúdico, conviene dejar claro qué entendemos por cuerpo. McLaren (1997, p. 85) considera que **“Cuerpo”** es un término promiscuo que puede ser entendido, a bote pronto, como almacén de impulsos instintivos arcaicos, pero en un sentido más amplio debe considerarse *“como un “cuerpo/sujeto”, es decir, como un terreno de la carne en el que se inscribe y se reconstruye el significado”*. La cultura se inscribe tanto en el cuerpo como sobre él, mediante la extensión de la vestimenta en función de la lógica mercantil, de la industria, de la moda, de la filosofía de vida... y por la inscripción en los sistemas muscular y óseo de determinadas posturas, modos de andar; así nos encontramos con cuerpos cuidados hasta extremos insospechables, con cuerpos en apariencia descuidados para ofrecer una determinada imagen y con cuerpos que no tienen más perspectivas que el hecho de sobrevivir, por lo que se puede decir que el cuerpo incorpora ideas y genera ideas.

En esta línea Hernández Álvarez (1996, p. 52) y Vicente Pedraz (1999, p. 2) apuntan que la visión que tenemos del cuerpo está modelada por las formas culturales del grupo al que pertenecemos y, a su vez, por los individuos. A través de las percepciones del cuerpo en interacción con el entorno, se originan nuevas manifestaciones culturales relacionadas con una determinada idea de cuerpo, porque *“al cuerpo se le somete represivamente o se le libera según las ideas hegemónicas que dominan un determinado período histórico, utilizándolo partidariamente al servicio de ideas globales sobre la sociedad y los individuos”* (Hernández Álvarez, 1996, p. 52).

De esta manera, la cultura corporal se concreta en el conjunto de movimientos y hábitos corporales de un grupo específico, que representan valores y principios culturales, y que van a determinar comportamientos que generan diferentes estilos de vida, generalmente condicionados por la cultura corporal o cultura física dominante. Así, la feminidad, la masculinidad, la prudencia, la osadía, la timidez, la extroversión, el desaliño, la postura, la ordinariéz, la exquisitez y también la belleza y la fealdad son modos de vivir el cuerpo condicionados por las “reglas del juego” de la cultura dominante.

Estos aspectos también quedarán reflejados en los juegos y actividades recreativas, en las que en multitud de ocasiones su práctica obedece a factores de identificación y distinción social, lo que da lugar a una determinada cultura corporal. Boltanski citado por Vicente Pedraz y Brozas (1997, p. 9), considera que las desigualdades en cuanto a la representación y en cuanto a la relación que los individuos mantienen con su cuerpo dependen de los lugares ocupados en el sistema de pro-

## ■ Abstract

*Many studies have marked that the different conceptions of the body throughout the history have been labeled by the cultural, social, educational, political and ideational factors of each era. Body's cultures have also been influenced from the ludic elements, we refer fundamentally to the verbal tradition games which have been adapted to the prevailing social circumstances and they have conditioned the body's conception. In this article we analyze the repercussion of the ludic-cultural aspects and we also accomplish some reflections on what this has supposed (and suppose) in relation with the education of the children and girls who live in our current society.*

## ■ Key words

*Body, Culture, Game, Education*

ducción. Las reglas que organizan esas relaciones –presentadas como reglas de moral o cívicas– tienden a impedir una actitud reflexiva y consciente con el cuerpo en las clases populares (las que están obligadas a utilizar su cuerpo intensamente) a la vez que fomenta dicha actitud en las clases altas.

En los juegos tradicionales podemos observar cómo el cuerpo y la forma que este tiene de relacionarse con el medio están cambiando. Antiguamente podíamos ver niños y niñas ágiles y fuertes que realizaban juegos generalmente vinculados con su medio o derivados de la actividad que debían desempeñar. En contraposición, en la actualidad es fácil distinguir niños y niñas “frágiles”, realizando cada vez más actividades lúdicas sedentarias o juegos dirigidos por mayores (familia y profesores) en el que el nivel de protección es tal, que no suelen realizar actividades que impliquen un gran esfuerzo físico o conlleven un cierto riesgo.

### **Referencias e investigaciones sobre la influencia de los aspectos lúdico-culturales en la concepción del cuerpo y viceversa**

Tratando de indagar cuál es la importancia del juego y los aspectos lúdico-corporales o como recoge Gil Dulcio (1998, p. 5) de las actividades que se realizan en el tiempo de no-trabajo, en la concepción del cuerpo actual, nos encontramos con pocas referencias e investigaciones:

La primera referencia que encontramos es de 1694, del sacerdote y arqueólogo Rodrigo Caro (1978, p. 13), que ya en el siglo XV recoge como el médico Jerónimo Mercurial lamenta que los juegos gímnicos de los antiguos se hayan perdido, lo que repercutió negativamente en la pérdida de vigor y fuerza y la sanidad de los cuerpos, ya que se introdujeron muchas enfermedades no conocidas ni vistas jamás por los antiguos.

Vial (1988, p. 21) basándose en la idea de Froebel, que considera los juegos como el germen de toda vida que se abre, en el que todo hombre se desarrolla y se mani-

fiesta, y donde muestran las más hermosas y más profundas aptitudes de su ser; puntualiza que las primeras aptitudes que se desarrollan y manifiestan a través del juego son las de su cuerpo. Así llega a hablar de “cuerpo-juguete” cuando el individuo no sólo pone en movimiento su cuerpo, sino que este se convierte en el objeto mismo del juego. Como ejemplo cita el “juego de las poses” tomado de Capile; indicando por último que con la edad disminuyen los juegos de dominante corporal. Shilling (1993), realiza una aproximación muy interesante a la visión del “*cuerpo como capital físico*”, al entender que puede ser un excelente medio para la obtención de rendimientos económicos. Bastaría analizar la profesionalización de los deportes más aceptados socialmente, o las recompensas en forma de becas o ayudas que reciben los atletas por parte de diferentes estamentos públicos o privados. Pero no solo a nivel de deporte se produce este rendimiento, las pasarelas de moda, los porteros de discoteca e incluso las prostitutas, podrían ser otros excelentes ejemplos de la utilización del cuerpo como forma de capital. Para entrar en un análisis más detallado, esta autora nos propone examinar tres aspectos relacionados directamente con la idea del cuerpo como capital físico: la producción, conversión y transmisión de este capital.

En referencia a la producción del capital físico, entiende que puede ser alcanzado a través de todas aquellas actividades relacionadas de forma directa con la práctica de actividad física, ya sean realizadas con una intencionalidad recreativa, o formen parte de un trabajo remunerado. Esta producción, dependerá muy directamente de las limitaciones sociales, económicas y culturales de las que dependa el individuo. Las desigualdades ante el desarrollo del capital físico, se verán claramente mediatizadas en función del espacio social al que se pertenezca, ya que las posibilidades de desarrollo dependerán en gran medida del tiempo de ocio disponible por el individuo para el cultivo del cuerpo. Espacios que se ven aumentados en la medida en que se aleja la necesidad del trabajo. (Bourdieu y Passeron, 1990).

El contexto social al que se pertenezca, además, condiciona o provoca la aceptación, por parte de los individuos que pertenecen al mismo, de un conjunto de disposiciones y estructuras preestablecidas que condicionan la forma de relación con las situaciones familiares o las nuevas que se presenten. (Brubacker, 1985, citado por Shilling, 1993). Lógicamente este aspecto va a ser central para la reproducción de desigualdades sociales. La ubicación del niño en un contexto determinado, no solo provoca la aceptación de unas estructuras preestablecidas, también le van a imponer un estilo de vida determinado, en relación con las actividades físicas y lúdicas; a modo de ejemplo, lo podemos relacionar con los hábitos alimenticios de la clase social de pertenencia, que potencialmente pueden jugar un efecto positivo o



*Cuerpos cuidados.*



*Cuerpos que sobreviven.*



Cyborg.

negativo sobre la salud y forma física del individuo. Esta manifestación del estilo de vida la podemos encontrar así mismo, en las diferentes tendencias que aún se manifiestan en cuanto a las orientaciones del cuerpo que tienen los hombres y las mujeres. La concepción activa del mismo, presente en los primeros, se ve claramente enfrentada a la idea pasiva que predomina en las mujeres (Willis, 1990). La escasa aceptación social que tiene un cuerpo musculoso en la mujer puede ser un buen ejemplo de lo expuesto.

En base a las ideas anteriores, Bordieu y Passeron (1990) argumentan que debido a la escasez de tiempo de ocio del que dispone habitualmente la clase trabajadora, suelen tender hacia una visión más instrumentalista del cuerpo. Igualmente las mujeres de la clase trabajadora son las más perjudicadas, ya que a la necesidad de buscar recursos materiales para poder satisfacer las necesidades inmediatas de su familia, suman el sacrificio de su tiempo de ocio, para posibilitar el de sus maridos e hijos. En contraste con lo expuesto, las clases dominantes, poseedoras de tiempos de ocio, son libres de tratar el cuerpo como un fin en sí mismo, otorgándole una doble orientación, según se ponga el acento sobre su funcionamiento intrínseco (salud), o sobre la apariencia corporal (el cuerpo para sí

mismo o otros). En definitiva, estamos asistiendo a una producción del capital físico totalmente heterogénea, en función del contexto en el que se ubique el individuo, los condicionantes preestablecidos y el estilo de vida imperante en el entorno en el que se desenvuelve. A pesar del debilitamiento de los condicionamientos del género y la extracción social del individuo, la centralidad de las técnicas corporales para la identidad corporal, y el efecto que estas tienen sobre el tamaño, la forma y la apariencia del cuerpo, afecta a como la gente se relaciona consigo misma y con el mundo que las rodea (Shilling, 1993).

Pelegrín (1996, p. 78) establece que existen diferentes nociones del cuerpo: el cuerpo lúdico, el cuerpo imaginario, el cuerpo espectáculo y el cuerpo texto. En un análisis con relación al uso expresivo del cuerpo en el juego, afirma que el cuerpo lúdico y el cuerpo imaginario son los que posibilitan que una persona juegue, entendiendo por cuerpo lúdico aquel dispuesto al gozo del juego, que exterioriza los sentimientos, los afectos positivos y negativos, la imaginación o el humor-regocijo, en una actitud de disponibilidad corporal, en apertura del yo hacia el otro. Llevan en sí la percepción de impulsos psicofísicos fundamentales, movimiento, emotividad y libertad corporal, siendo entendido el cuerpo imaginario como aquel que tiende a la multiplicidad de significaciones para aprehender la ambivalencia simbólica. Es decir, el cuerpo simbólico construye otro cuerpo, el del deseo y la imaginación, y ejecuta una serie de transformaciones y exploraciones que le permiten experimentar diferentes situaciones. El cuerpo lúdico y el cuerpo imaginario, en el mismo acto de jugar, estimulan la actitud creativa, pudiendo convertirse en actor, co-actor, compañero de juegos, director del juego y público.

Junto a esta concepción recreativa del cuerpo, López Melero (1999, p. 45), nos indica que la sociedad postmoderna representa, también, en torno al cuerpo “la cultura del narcisismo”. En esta misma lí-

nea Torres Guerrero (1999, p. 47) apunta como el cuerpo se ha transformado en un objeto de consumo y de culto. Esta consideración casi única de lo estético se convierte en algunos casos en verdaderas obsesiones sociales; lo que en ocasiones es un obstáculo para disfrutar y recrearnos con nuestro cuerpo, ya que hay que “mantenerlo en forma”. Esta misma idea de cuidado del cuerpo, pero desde la perspectiva de la salud, y no de la estética, es recogida por Vicente Pedraz (1999, p. 2), considerándola como uno de los exponentes de la colonización normalizadora de las sociedades de consumo, es decir, bajo una tendencia dominomorfa de las sociedades de consumo en el ámbito de la administración política de los cuerpos, desde “el poder” se trata de legitimar un modo de representación y de actuación corporal, “un estilo de vida saludable”, construido sobre un orden moral y racional que tiende hacia la homogeneización de gestos y gustos, pero que mantiene intactos algunos de sus resortes dinamizadores como la fragmentación de la sociedad y la distinción.

Otra concepción del cuerpo, que no podemos dejar pasar por alto, es la que recoge Vilanou (1999, p. 98) y que considera imparables en esta sociedad postmoderna, el *cyborg*,\* abreviatura de *cibernetic organism*. Se caracteriza en un ser híbrido, cibernético, resultado de la combinación de organismos o cuerpos con máquinas que no tienen género; los límites entre lo físico y lo no físico se difuminan radicalmente, y tanto las máquinas como los organismos biológicos, se entienden como textos codificados y descodificados por la informática, la biología y la medicina. Quizás por ello cada vez se juegue menos con otros niños y/o niñas y otros hombres y/o mujeres en los colegios, en las calles, o en las casas y nos relacionemos más y juguemos con seres virtuales que nos aparecen en el espacio de una pantalla para lo que sólo necesitamos mover, digamos que con precisión, los músculos de una mano.

\* Vilanou (1999, p. 98) recoge que el cyborg es una figura metafórica acuñada por Haraway en 1985 que representa lo humano como una posibilidad virtual.

## Repercusiones en el ámbito educativo

Dentro de los trabajos de Bourdeiu y Passeron (1967); Giroux (1992); McLaren (1997); Bruner (1997) y Pérez Gómez, (1998); entre otros, se puede apreciar la idea de que las escuelas no son instituciones neutrales diseñadas para proporcionar a los alumnos las técnicas de trabajo o herramientas privilegiadas de la cultura, sino que están profundamente involucradas en formas de inclusión y exclusión que producen determinadas verdades y valores morales. Entiendo que esta idea abarca a las distintas concepciones del cuerpo que desde la escuela se transmiten o fomentan en detrimento de otras que pudieran estar presentes en ella, pero que por condicionamientos políticos, sociales e incluso económicos no interesan a la clase social dominante. Todos los que se escapan del modelo son considerados “marginales”, “problemáticas sociales emergentes”, etc. Un claro ejemplo de ello pueden ser las denominadas tribus urbanas, que tienen una identidad e imagen corporal propia pero que no acaban de ser aceptadas por el sistema en general y mucho menos por el sistema educativo en particular.

Hernández Álvarez (1996, pp. 56-60) realiza un breve recorrido a lo largo de la historia tratando de relacionar las distintas concepciones del cuerpo y la formulación de diferentes concepciones de la Educación Física, hasta llegar a la influencia de la misma en la construcción del currículum de Educación Física en la LOGSE:

*“El cambio experimentado en el tránsito de la sociedad prehistórica a la sociedad postindustrial ha orientado una transformación en los contenidos que, como formas culturales, se seleccionan en el currículo de la Educación Física escolar. De la preocupación social por el desarrollo de habilidades y capacidades para la supervivencia, en lucha con el entorno natural o contra el poder de otras sociedades, se ha ido evolucionando hacia una sociedad que se caracteriza por la inexistencia de una acuciante necesidad de desarrollar las capacidades físicas y que, precisamente, ha ido generando problemas patológicos originados por el habitual sedentarismo que*

*provoca. Al mismo tiempo, esta sociedad postindustrial se caracteriza por la preocupación de dotar de contenido activo al creciente tiempo libre de sus ciudadanos, orientando una búsqueda de contenidos con posibilidades de diversión más que de utilitarismo funcional”.* (Hernández Álvarez, 1996, pp. 56-57)

Vemos como en este breve repaso histórico se pasa de una concepción del cuerpo utilitarista, para la supervivencia, a una concepción del cuerpo recreativa, para el disfrute personal. Esto ha ido modificando los diferentes contenidos de la Educación Física a lo largo de la Historia, y de los ejercicios de lucha y de preparación física de los griegos y romanos, pasando por la influencia de las escuelas gimnásticas alemana, sueca y francesa de influencia marcadamente militar y de la escuela inglesa, caracterizada por la utilización del deporte, hemos llegado a una Educación Física donde cada vez proliferan más los juegos y deportes alternativos, los new games, las actividades expresivas y rítmicas y la recuperación de juegos tradicionales. Esta evolución social, que en opinión de Kird (1990, p. 78) junto con el hecho de que los contenidos de la Educación Física hayan estado estrechamente vinculados a las propias características del entorno natural cambiante en las diferentes regiones, ha supuesto que en la actualidad exista una amplia serie de tópicos y actividades, provocando que haya cierta confusión entre los educadores físicos de lo que esperan lograr en las escuelas.

En este sentido Costes (1999, p. 45) nos advierte que actualmente existe un divorcio entre el currículum oficial de Educación Física y la actividad física que demanda la juventud para su tiempo de ocio en consonancia con la concepción del cuerpo que ellos poseen, en la que en no pocas ocasiones el cuerpo no solo acompaña a las actividades que ellos/as realizan sino que es el objetivo de las mismas. Pero en cualquier caso, la educación para la salud y la educación para el ocio, son las dos concepciones predominantes de la Educación Física actual. Derivadas de una necesidad social provocada por la forma de vida de las sociedades postindustriales y promocionadas por las campañas

publicitarias relacionadas con la actividad física, presionan para provocar que en la Educación Física los contenidos sean planteados desde una perspectiva reduccionista hacia esas dos concepciones hegemónicas, con la posible resistencia de los docentes, Hernández Álvarez (1996, p. 68).

En este sentido, Vicente Pedraz y Brozas (1997, p. 9) consideran que Educación Física no es sólo aquello que se realiza en la escuela. Existe una *Educación Física invisible*, entendida como la que tiene lugar a través de los procesos cotidianos, presente en cada acto y en cada momento de la vida social, por la que somos dotados de una sensibilidad, de una forma de vivir el cuerpo así como de una forma de ser, de entendernos y de organizarnos corporalmente, en relación con la tradición y el modo de expresión del grupo social en el que se desarrolla. Respecto a los contenidos de la Educación Física escolar o *Educación Física visible* nos apuntan, cómo es práctica habitual plantearse en clave técnica cuestiones como las actividades que llenan el tiempo y el espacio de la Educación Física, la escenografía y los rituales propios de las sesiones, los instrumentos que se emplean, las concepciones generales del cuerpo y de la sociedad que orientan la práctica, etc.. Por contra no es habitual plantearse estas cuestiones como una determinada forma de dominación, dentro de un proceso de naturalización-legitimación, que hace ver esas prácticas como naturales y en consecuencia, ciertos contenidos, modos y discursos como intocables y a la vez indispensables, frente a otros que ni siquiera son dignos de consideración. En esta línea Shapiro & Shapiro (1996, p. 56) consideran que la postmodernidad ha dado lugar a que el cuerpo sea entendido como un foco para el estudio de la cultura, el poder y la resistencia, donde la educación tiene que vencer la dualidad existente entre mente y cuerpo, experiencia y conocimiento, educación y entrenamiento, para dar paso a una visión de integridad humana y social, de totalidad y de ser sensitivo. Frente a estos modelos, a pesar de todo, está empezando a surgir una concepción más cercana a los presupuestos plantea-



dos anteriormente, que orientan la visión del cuerpo no como mero organismo biológico, sino también dotado de grandes significados sociales (Shilling, 1993; Dewar, 1987; Theerge, 1991; Connell, 1987; Kirk, 1993).

### **Cuerpos masculinos y cuerpos femeninos en la cultura lúdica**

Como hemos visto en la sociedad postmoderna en la que nos encontramos: industrializada, consumista, mediática, globalizada ..., la concepción del cuerpo no ha quedado ajena a los cambios anteriormente descritos, provocándose un cambio significativo en el valor y la finalidad que se le otorga. La importancia de la imagen corporal juega un papel fundamental, nos ayuda a mantener un determinado estatus social y, siguiendo a Shilling (1993), el cuerpo empieza a entenderse como forma de afirmación individual, que concebido como una parte importante de la identidad de la persona, debe ser trabajado y mejorado. Esto lleva emparejado que la elección de las actividades físicas y lúdicas esté condicionada por el papel que “jugamos” en la sociedad. Algo que puede parecer muy evidente en los adultos que deciden ir al gimnasio para cultivar su cuerpo, practicar el golf, o bailar salsa porque se consideren las actividades estrella del momento, también está presente en nuestros niños y jóvenes que se encuentran dentro de esta misma sociedad y en sus juegos y actividades lúdico-culturales se vislumbra la misma cultura, muñecas anoréxicas y muñecos fuertes y musculados que siguen implantando un cuerpo masculino diferente al femenino, o bien no les basta con tener un patinete y salir a jugar a la calle, sino que eso tienen que realizarlo con una determinada indumentaria para conservar o adquirir una determinada imagen-consideración dentro del grupo.

No sólo es un problema del género femenino, también en los chicos se produce el efecto, al tratar de alcanzar cuerpos idealizados, en muchas ocasiones desde la utilización de productos en absoluto reco-

mendables para la salud (anabolizantes, esteroides, hormonas, etc.). Es de destacar, tal como recoge Hall, citado por Shilling (1993), la insatisfacción que manifiestan gran parte de los niños y niñas de nueve años respecto a sus cuerpos, esto nos debe hacer reflexionar sobre la fuerte influencia que los medios de comunicación ejercen en estas edades, y como se transmiten, erróneamente, estereotipos estéticos respecto al cuerpo que impactan y mediatizan la formación de la propia identidad corporal en los niños y niñas. Es probable que los responsables de la educación del cuerpo empiecen a cuestionarse el predominio que aún se otorga al rendimiento, en su vertiente física o deportiva, por encima de su importancia como instrumento de comunicación. Sería interesante recoger la propuesta de Frank (1990), en cuanto a rechazar los “tipos ideales” de uso del cuerpo construidos desde la opresión, con la intencionalidad de oprimir o denigrar a otros, o aquellos que sólo buscan valorarse en función de la capacidad que manifiestan (cuerpo disciplinados, reflejantes y dominantes). Por contra, apuesta por un modelo “comunicativo”, que sea capaz de relacionarse con los demás, respetar diferencias y comprometerse con ellas de forma activa. Sin desligarnos de la concepción cultural de cuerpo, creo que es importante detenernos a analizar qué modelo se utiliza en los diferentes juegos. Cabe plantearse si para saltar a la comba, al elástico, o realizar juegos de pasillo y de palmadas con las manos es necesario un cuerpo femenino diferente al masculino que se debe poner en funcionamiento para jugar a la peonza, a las canicas o a la pelota. Mientras que en otros juegos como pilla-pillas, escondite, quema, etc. existen solamente cuerpos. Estamos en una sociedad que lleva una lacra de muchas generaciones al diferenciar lo que supone un cuerpo masculino en los juegos frente a lo que constituye un cuerpo femenino en los mismos. Aunque empezamos a vislumbrar juegos y actividades donde las diferencias comienzan a minimizarse, mantenemos otras donde se ponen de manifiesto determinadas concepciones sociales del hombre y de la mujer.

Generalmente existe un consenso en cuanto a que niños y niñas generalmente, si no es de una forma inducida, no juegan juntos ni en las clases ni fuera de ellas. Quizás la causa esté en lo que los niños y niñas interiorizan y aprenden en los juegos, que no son, ni más ni menos, que las concepciones, valores y actitudes de su sociedad. Por tanto no podemos considerar “culpables” a los juegos en cuanto a los problemas de discriminación sexual, sino a la sociedad en la que son realizados, y concretamente en el área de Educación Física, a la concepción social que ha existido durante mucho tiempo. Debido, en parte, a la ausencia de profesores especialistas y al contexto social existente, rémora que no se acaba con ella en dos días ya que ha sido una cultura muy arraigada. Un claro ejemplo lo vemos en las *Ilustraciones 1 y 2* recogidas por Otero (1998, p. 85 y p. 111) de una cartilla escolar de Educación Física y de el libro *Primicias del parvulario* respectivamente.

Coincidiendo con lo expresado por Rivera (1999, p. 602) consideramos que se sigue teniendo la duda, cuando se plantea el tema del género dentro de las actividades lúdicas, si la participación o no de un género u otro en un juego es un problema de competencia motriz o de la posesión de un cuerpo perteneciente a un determinado género.

En algunos casos esta situación se ve acrecentada cuando va asociada a la concepción que de la mujer que tienen algunas culturas distintas a la nuestra. Estas culturas cada vez están más presentes en la sociedad y en los centros educativos, demandando una respuesta que inevitablemente tendrá que ser construida desde la diversidad. En una clara referencia a la cultura árabe y gitana, el choque que se produce en su encuentro con la cultura dominante en temas de género supone, en muchos casos, un dilema para el docente. En el primer caso por la baja consideración social que se hace de la mujer y su progresiva exclusión del círculo masculino. En el caso gitano el problema no es tanto de integración de géneros, ya que las niñas de esta cultura se muestran muy partici-

pativas en el contexto escolar, sino por el precoz abandono de la escuela a la edad de doce o trece años.

Otro aspecto sobre el que se reflejan las diferentes concepciones que se tienen del cuerpo masculino y del cuerpo femenino se materializa en la utilización del lenguaje propio de los juegos. Se suelen emplear algunos términos diferenciadores: la madre, que es quien la paga, se la queda o dirige el juego, mientras que los salvadores o héroes suelen ser figuras masculinas, etc. Afortunadamente también empezamos a encontrarnos influencias del contexto social que ayudan a superar la concepción sexista de ciertos juegos tradicionalmente considerados de niños o de niñas, pero aún nos queda un largo camino por recorrer.

### Algunas reflexiones a modo de conclusión

La escuela sigue siendo un lugar donde se transmite un determinado tipo de cultura corporal, la dominante, obviando cualquier otro tipo, incluso la cultura popular del entorno y la de los propios alumnos y alumnas. La falta de un enfoque crítico hacia las diferentes concepciones corporales, hace que el modelo hegemónico se perpetúe desde la escuela en general y desde las clases de Educación Física en particular.

La cultura sigue siendo un instrumento de dominación en manos del poder político y social, siendo claramente utilizada para llevar a la práctica diferentes formas de inclusión y de exclusión de determinadas verdades y valores. Llevado al marco de la actividad lúdico-recreativa, podemos observar como en la escuela nos encontramos que se legitiman o desautorizan la práctica de determinadas actividades físicas y por ende de determinados juegos y diferentes formas de entender la realidad corporal. Al final, todos estos aspectos se traducen en el predominio de una visión funcionalista del cuerpo, manteniendo de forma implícita, y a veces explícita, los viejos tópicos que han rodeado a la cultura corporal.

Estamos perdiendo en la escuela la oportunidad de conectar con las raíces cultu-

#### ■ ILUSTRACIÓN 1.

FUENTE: L. Otero (1998). *Mi mamá me mimó. Los múltiples avatares y percances varios de la mujer española en los tiempos de Franco*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, p. 85.



#### ■ ILUSTRACIÓN 2.

FUENTE: L. Otero (1998). *Mi mamá me mimó. Los múltiples avatares y percances varios de la mujer española en los tiempos de Franco*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, p. 111.



rales de nuestra sociedad y las concepciones del cuerpo en las distintas épocas, desde las que poder entender el presente y tomar conciencia de los cambios sociales ocurridos, aprendiendo a valorar en paralelo el patrimonio cultural y lúdico de la cultura a la que pertenecemos.

Asistimos a una clara primacía de la cultura académica sobre la cultura experiencial y social. En el caso concreto de las actividades lúdico-recreativas, además, los profesores tienden a imponer la que ellos

llevan implícita desde su conocimiento profesional. Presenciamos un desarrollo práctico del currículum referido a las actividades lúdico-recreativas claramente dependiente de la influencia de las experiencias y formación, obviándose el contexto sociocultural en el que se desarrolla.

La globalización y universalización de las culturas está haciendo mella en los aspectos lúdico-culturales. Existe una tendencia a unificar los intereses y motivaciones en relación a las actividades de ocio y re-

creo; la mayoría de los juegos y actividades recreativas son coincidentes y en algunos casos dependientes de campañas publicitarias y de marketing que llegan hasta el último de los rincones. Así mismo, los condicionantes de la sociedad postmoderna también se dejan sentir, y aunque en ocasiones niños y niñas manifiestan que prefieren jugar en la calle, la realidad es que la mayoría de ellos dedican más tiempo a ver la televisión o a realizar actividades de entretenimiento sedentarias vinculadas con la utilización de las nuevas tecnologías (ordenadores y vídeoconsolas).

El juego social se intercambia por el juego individual. Fiel reflejo de la sociedad individualista en la que cada vez estamos más inmersos, se está produciendo un cambio en las preferencias de las actividades lúdicas. Los niños y niñas, fuertemente condicionados por la globalización, piensan que si no realizar lo mismo que “todos” corren el riesgo de ser discriminados dentro de su grupo de referencia.

Ante esta situación creo que es el momento de plantearnos la siguiente cuestión ¿educamos críticamente a nuestros niños y jóvenes o dejamos impasibles que el etnocentrismo se apodere de ellos? Este es un aspecto olvidado o tratado muy superficialmente en la educación. Debemos tomar conciencia de la dificultad que entraña romper la concepción estética que preside la cultura del cuerpo, para dar lugar a un enfoque integral donde se aúnen aspectos saludables, recreativos, estéticos, funcionales, o culturales. Identificado como fenómeno de opciones y elecciones, los profesionales de la actividad física y especialmente los educadores implicados directamente con su educación en la escuela, deben asumir la tarea de orientar adecuadamente a su alumnado sobre las opciones más adecuadas a elegir para completar esta obra inacabada que es nuestro cuerpo.

## Bibliografía

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage publications, 20 ed.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caro, R. (1978). *Días geniales o lúdicos*. Madrid: Espasa Calpe. (Edición original de 1694).
- Connell, R. (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
- Costes Rodríguez, A. (1999). El cuerpo, espejo de fantasías. En *Cuadernos de pedagogía*, n.º 1 285, 45-49.
- Dewar, A. (1987). The social construction of gender in PE. En *Women's studies international forum* 10 (4), 453-466.
- Frank, A. (1990). Bringing bodies back in: A decade review. En *Theory, Culture and Society*, 7, 131-162.
- Gil Dulcío Vaz, L. (1998). Lo lúdico y el movimiento como actividad educativa. En *Lecturas de Educación Física y Deportes*; [http://www.sportquest.com/revista/Revista\\_Digital\\_Año\\_3\\_nº12](http://www.sportquest.com/revista/Revista_Digital_Año_3_nº12). Buenos Aires. (20/08/99).
- Giroux, H. A. (1992). La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo. En H. A. Giroux y R. Flecha (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial, pp. 131-164.
- Hernández Álvarez, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar? En *Revista de Educación* n.º 311, 51-76.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- (1993). *The body, schooling and culture*, Deakin: University Press.
- López Melero, M. (1999). Educación Física y diversidad: el encuentro del cuerpo con la persona. En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura, pp. 41-63.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Otero, L. (1998). *Mi mamá me mima. Los múltiples avatares y percances varios de la mujer española en tiempos de Franco*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Pelegrín, A. (1996). Gesto, juego y cultura. En *Revista de Educación*, n.º 311, 77-99.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rivera García, E. (1999). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de Educación Física en Centros de Educación Primaria*. Inédito. Universidad de Granada.
- Shapiro, S. y Shapiro, S. (1995). Silent Voices, Bodies of Knowledge: Towards a Critical Pedagogy of the Body. En *Journal of Curriculum Theorizing*, n.º 11, pp. 49-72.
- Shilling, C. (1993). “Cuerpo, escolarización y teoría social: el capital físico y la política de enseñanza de la Educación Física”. Ponencia presentada al II Encuentro Uniesport sobre Sociología Deportiva: “Investigación Alternativa en Educación Física”. Málaga.
- Theerge, N. (1991). “Reflections on the body in the sociology of sport”. En *Quest*, 43 (2), 123-135.
- Torres Guerrero, J. (1999). “Contribución de las Actividades Físicas Recreativas a la educación para la ocupación constructiva del ocio”. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza, pp. 43-61.
- Vial, J. (1988). *Juego y Educación. Las ludotecas*. Madrid: Akal.
- Vicente Pedraz, M. y Brozas, M.ª P. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. En *Apunts. Educación Física y Deportes* (48), 6-16.
- Vicente Pedraz, M. (1999). “Poder y Cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud”. En <http://inef.unileon.es/dptoinef/miguel/Poder.htm> (03/11/99).
- Vilanou, C. (1999). En torno al cuerpo humano: autómatas, máquinas, motores y “cyborg”. En *Apunts. Educación Física y Deportes* (56), 96-98.
- Willis, P. (1990). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajar de clase obrera*. Madrid: Akal. (Edición original en inglés de 1978).



# Aspectes ludicoculturals en la concepció del cos

## ■ CARMEN TRIGUEROS CERVANTES

Doctora en Educació Física.  
 Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal.  
 Universitat de Granada

## ■ Paraules clau

Cos, Cultura, Joc, Educació

## Resum

Les diferents concepcions del cos al llarg de la història han estat marcades pels aspectes culturals, socials, educatius, polítics i d'idees de cada època, i així ha quedat reflectit en nombrosos estudis. Aquestes cultures del cos tampoc no han restat al marge de la influència dels aspectes lúdics, fonamentalment ens referim als jocs de tradició oral, que progressivament s'han anat adaptant a les circumstàncies socials imperants i que alhora han condicionat la concepció del cos, és per això que en aquest article analitzem la repercussió dels aspectes ludicoculturals, per realitzar posteriorment unes reflexions sobre el que això ha suposat i suposa pel que fa a l'educació dels nens i nenes de la nostra societat actual.

## Introducció

*"El cos és objecte i subjecte de la construcció cultural"*. (Hernández Álvarez, 1996, p. 51)

Partint d'aquesta cita hem d'entendre el cos com a objecte integrat i dependent de la cultura on es trobi immers. Ens trobarem societats en les quals la concepció del cos serà o ha estat radicalment diferent en funció de paràmetres religiosos, laborals, estètics, filosòfics, educatius, etc., és a dir, del conjunt de significats, expectatives i conductes que defineixen un grup social i que contribueixen a configurar-ne les xarxes culturals.

Abans d'endinsar-nos en les diferents concepcions del cos, centrades fonamentalment en la relació i el paper que tenen en l'àmbit lúdic, convé de deixar clar què entenem per cos. McLaren (1997, p. 85) considera que **"Cos"** és un terme promiscu que pot ser entès, en un primer moment, com a magatzem d'impulsos instintius arcaics, però en un sentit més ampli ha d'ésser considerat *"com un «cos/subjecte», és a dir, com un terreny de la carn en el qual s'inscriu i es reconstrueix el significat"*. La cultura s'inscriu tant en el cos com al seu damunt, mitjançant l'extensió de la vestimenta en funció de la lògica mercantil, de la indústria, de la moda, de la filosofia de vida... i per la inscripció en els sistemes muscular i ossi de determinades postures, formes de caminar; d'aquesta manera, ens trobem amb cossos cuidats fins a extrems insospitats, amb cossos en aparença descurats per oferir una imatge determinada i amb cossos que no tenen més perspectives que el fet de sobreviure, per la qual cosa es pot dir que el cos incorpora idees i en genera.

En aquesta línia, Hernández Álvarez (1996, p. 52) i Vicente Pedraz (1999, p. 2) indiquen que la visió que tenim del cos es troba modelada per les formes culturals del grup a què pertanyem i, paral·lelament, pels individus. A través de les percepcions del cos en interacció amb l'entorn, s'originen noves manifestacions culturals relacionades amb una determinada idea de cos, perquè *"el cos és sotmès repressivament o és alliberat segons les idees hegemòniques que dominen un determinat període històric, i és utilitzat de manera partidària al servei d'idees globals sobre la societat i els individus"* (Hernández Álvarez, 1996, p. 52).

Així, la cultura corporal es concreta en el conjunt de moviments i hàbits corporals d'un grup específic, que representen valors i principis culturals, i que determinaran conductes que generen diferents estils de vida, en general condicionats per la cultura corporal o cultura física dominant. Així, la feminitat, la masculinitat, la prudència, l'atreviment, la timidesa, l'extraversió, la deixadesa, la positura, la grolleria, l'exquisidesa i també la bellesa i la lletgesa són formes de viure el cos condicionades per les "regles del joc" de la cultura dominant.

Aquests aspectes també quedaran reflectits en els jocs i activitats recreatives; en multitud d'ocasions, la pràctica d'aquestes activitats obeeix a factors d'identificació i distinció social, cosa que dona lloc a una determinada cultura corporal. Boltanski, citat per Vicente Pedraz i Brozas (1997, p. 9), considera que les desigualtats pel que fa a la representació i pel que fa a la relació que els individus mantenen amb el seu cos depenen dels llocs ocupats en el sistema de producció. Les regles que organitzen aquestes relacions –presenta-

## ■ Abstract

*Many studies have marked that the different conceptions of the body throughout the history have been labeled by the cultural, social, educational, political and ideational factors of each era. Body's cultures have also been influenced from the ludic elements, we refer fundamentally to the verbal tradition games which have been adapted to the prevailing social circumstances and they have conditioned the body's conception. In this article we analyze the repercussion of the ludic-cultural aspects and we also accomplish some reflections on what this has supposed (and suppose) in relation with the education of the children and girls who live in our current society.*

## ■ Key words

*Body, Culture, Game, Education*

des com a regles de moral o cíviques— ten- deixen a impedir una actitud reflexiva i conscient en relació amb el cos a les clas- ses populars (les que estan obligades a utilitzar el seu cos intensament) alhora que fomenten l'actitud esmentada en les classes altes.

En els jocs tradicionals podem observar que el cos i la forma que aquest té de rela- cionar-se amb el medi estan canviant. Antigament, podíem veure nens i nenes àgils i forts que realitzaven jocs en general vinculats amb el seu medi o derivats de l'activitat que havien d'exercir. En contra- posició, en l'actualitat és fàcil distingir nens i nenes "fràgils", realitzant cada ve- gada més activitats lúdiques sedentàries o jocs dirigits per adults (família i profes- sors), en els quals el nivell de protecció és tan alt, que no acostumen a realitzar acti- vitats que impliquin un gran esforç físic o que comportin un cert risc.

### **Referències i investigacions sobre la influència dels aspectes ludicoculturals en la concepció del cos i viceversa**

Tractant d'esbrinar quina importància té el joc i els aspectes ludicocorporals o, com recull Gil Dulcio (1998, p. 5), la im- portància de les activitats que es realitzen en el temps de no-treball, en la concepció del cos actual, ens trobem amb poques re- ferències i investigacions:

La primera referència que trobem és de 1694, del sacerdot i arqueòleg Rodrigo Caro (1978, p. 13), que ja al segle XV re- cull com el metge Jerónimo Mercurial la- menta que els jocs gímnics dels antics s'hagin perdut, cosa que va repercutir ne- gativament en la pèrdua de vigor i força i en la sanitat dels cossos, atès que es van introduir moltes malalties no conegudes ni vistes mai pels antics.

Vial (1988, p. 21) basant-se en la idea de Froebel, que considera els jocs com el ger- men de tota vida que s'obre, en el qual tot home es desenvolupa i es manifesta, i on mostren les més formoses i més profun- des aptituds del seu ésser; puntualitza que les primeres aptituds que es desenvo-

lupen i manifesten mitjançant el joc són les del seu cos. Així, arriba a parlar de "cos-joguina" quan l'individu no només posa en moviment el seu cos, sinó que aquest es converteix en l'objecte mateix del joc. Com a exemple cita el "joc de les posicions" pres de Capile; indica final- ment que amb l'edat disminueixen els jocs de dominant corporal.

Shilling (1993), realitza una aproxima- ció molt interessant a la visió del "cos com a capital físic", en entendre que pot ser un excel·lent mitjà per a l'obtenció de rendiments econòmics. N'hi hauria prou amb analitzar la professionalitza- ció dels esports més acceptats social- ment, o les recompenses en forma de beques o ajudes que reben els atletes per part de diferents estaments públics o privats. Però no només a nivell d'esport es produeix aquest rendiment, les pas- sarel·les de moda, els porters de disco- teca i fins i tot les prostitutes, podrien ser d'altres excel·lents exemples de la utilització del cos com a forma de capi- tal. Per entrar en una anàlisi més deta- llada, aquesta autora ens proposa d'examinar tres aspectes relacionats di- rectament amb la idea del cos com a capi- tal físic: la producció, la conversió i la transmissió d'aquest capital.

En referència a la producció del capi- tal físic, entén que pot ser assolit a través de totes les activitats relacionades de forma directa amb la pràctica d'activitat física, ja siguin realitzades amb una intencional- tat recreativa, o que formin part d'un tre- ball remunerat. Aquesta producció dep- endrà molt directament de les limita- cions socials, econòmiques i culturals de què depengui l'individu. Les desigualtats davant el desenvolupament del capital físic es veuran clarament mediatitzades en funció de l'espai social al qual es pertanyi, perquè les possibilitats de desenvolupa- ment dependran en gran mesura del temps de lleure disponible de l'individu per al conreu del cos. Espais que es veuen augmentats en la mesura en què s'allunya la necessitat del treball. (Bourdieu i Pas- seron, 1990)

El context social al qual es pertanyi, a més a més, condiona o provoca l'ac- ceptació, per part dels individus que hi

pertanyen, d'un conjunt de disposicions i estructures preestablertes que condi- cionen la forma de relació amb les situa- cions familiars o les noves que es pre- sentin. (Brubacker, 1985, citat per Shilling, 1993). Lògicament, aquest as- pecte serà central per a la reproducció de desigualtats socials. La ubicació del nen en un context determinat, no només provoca l'acceptació d'unes estructures preestablertes, també li serà imposat un estil de vida determinat, en relació amb les activitats físiques i lúdiques; com a exemple, el podem relacionar amb els hàbits alimentaris de la classe social de pertinença, que potencialment poden jugar un efecte positiu o negatiu sobre la salut i la forma física de l'individu. Aquesta manifestació de l'estil de vida la podem trobar, també, en les diferents tendències que encara es manifesten pel



*Cossos cuidats.*



*Cossos que sobreviuen.*



Cyborg.

que fa a les orientacions del cos que tenen els homes i les dones. La concepció activa, present en els primers, es veu clarament enfrontada a la idea passiva que predomina en les dones (Willis, 1990). L'escassa acceptació social que té un cos musculós en la dona pot ser un bon exemple del que exposem.

En base a les idees anteriors, Bordieu i Passeron (1990) argumenten que a causa de l'escassetat de temps de lleure de què disposa habitualment la classe treballadora, acostumen a tendir cap a una visió més instrumentalista del cos. De la mateixa manera, les dones de la classe treballadora són les més perjudicades, atès que a la necessitat de buscar recursos materials per poder satisfer les necessitats immediates de la seva família, afegeixen el sacrifici del seu temps de lleure, per possibilitar el dels seus marits i fills. En contrast amb el que acabem d'exposar, les classes dominants, posseïdores de temps de lleure, són lliures de tractar el cos com una finalitat en si mateix, i atorgar-li una doble orientació, en funció de si es posa l'accent sobre el seu funcionament intrínsec (salut), o sobre l'aparença corporal (el cos per a un mateix o per a d'altres). Al capdavall, estem assistint a una producció del capital físic completament heterogènia, segons el context on se situï l'individu, els condicionants preestablerts i l'estil de vida im-

perant en l'entorn en què es desenvolupa. Malgrat l'afebliment dels condicionaments del gènere i l'extracció social de l'individu, la centralitat de les tècniques corporals per a la identitat corporal, i l'efecte que aquestes tenen sobre la grandària, la forma i l'aparença del cos, afecta a la forma com la gent es relaciona amb ella mateixa i amb el món que l'envolta (Shíling, 1993).

Pelegrín (1996, p. 78) estableix que existeixen diferents nocions del cos: el cos lúdic, el cos imaginari, el cos espectacle i el cos text. En una anàlisi en relació amb l'ús expressiu del cos en el joc, afirma que el cos lúdic i el cos imaginari són els que possibiliten que una persona jugui, entenent com a cos lúdic el que està disposat a gaudir del joc, que exterioritza els sentiments, els afectes positius i negatius, la imaginació o l'humor-goig, en una actitud de disponibilitat corporal, en obertura del jo cap a l'altre. Porten en ells mateixos la percepció d'impulsos psicofísics fonamentals, moviment, emotivitat i llibertat corporal; hom entendria el cos imaginari com aquell que tendeix a la multiplicat de significacions per aprehendre l'ambivalència simbòlica. És a dir, el cos simbòlic construeix un altre cos, el del desig i la imaginació, i executa un seguit de transformacions i exploracions que li permeten d'experimentar diferents situacions. El cos lúdic i el cos imaginari, en el mateix acte de jugar, estimulen l'actitud creativa, i poden esdevenir actor, co-actor, company de jocs, director del joc i públic.

Al costat d'aquesta concepció recreativa del cos, López Melero (1999, p. 45), ens indica que la societat postmoderna representa, també, al voltant del cos "la cultura del narcisisme". En aquesta mateixa línia Torres Guerrero (1999, p. 47) manifesta que el cos s'ha transformat en un objecte de consum i de culte. Aquesta consideració gairebé única d'allò que és estètic es converteix, en alguns casos, en veritables obsessions socials; la qual cosa, en ocasions, és un obstacle per gaudir i recrear-nos amb el nostre cos, perquè cal

"mantenir-lo en forma". Aquesta mateixa idea de cura del cos, però des de la perspectiva de la salut, i no de l'estètica, és recollida per Vicente Pedraz (1999, p. 2), considerant-la com a un dels exponents de la colonització normalitzadora de les societats de consum, és a dir, sota una tendència 'dominomorfista' de les societats de consum en l'àmbit de l'administració política dels cossos; des de "el poder" es tracta de legitimar una forma de representació i d'actuació corporal, "un estil de vida saludable", construït sobre un ordre moral i racional que tendeix cap a l'homogeneïtzació de gests i gustos, però que manté intactes alguns dels seus ressorts dinamitzadors, com ara la fragmentació de la societat i la distinció.

Una altra concepció del cos que no podem passar per alt, és la que recull Vilanou (1999, p. 98) i que considera imparable en aquesta societat postmoderna, el *cyborg*,\* abreviatura de *cibernetic organism*. Es caracteritza en un ésser híbrid, cibernètic, resultat de la combinació d'organismes o cossos amb màquines que no tenen gènere; els límits entre allò que és físic i allò que no ho és s'esvaeixen radicalment, i tant les màquines com els organismes biològics, s'entenen com a textos codificats i descodificats per la informàtica, la biologia i la medicina. Potser per això cada vegada es juga menys amb altres nens i/o nenes i amb d'altres homes i/o dones als col·legis, als carrers, o a les cases i ens relacionem més i juguem amb éssers virtuals que ens apareixen en l'espai d'una pantalla, per a la qual cosa només ens cal moure, diguem que amb precisió, els músculs d'una mà.

### Repercussions en l'àmbit educatiu

Dintre dels treballs de Bourdieu i Passeron (1967); Giroux (1992); McLaren (1997); Bruner (1997) i Pérez Gómez, (1998), entre d'altres, es pot copsar la idea que les escoles no són institucions

\* Vilanou (1999, p. 98) recull que el cyborg és una figura metafòrica acunada per Haraway en 1985 que representa l'humà com una possibilitat virtual.

neutrals dissenyades per proporcionar als alumnes les tècniques de treball o eines privilegiades de la cultura, sinó que es troben involucrades profundament en formes d'inclusió i exclusió que produeixen determinades veritats i valors morals. Entenc que aquesta idea abasta les diferents concepcions del cos que des de l'escola es transmeten o fomenten en detriment d'altres que hi poguessin ser presents, però que per condicionaments polítics, socials i fins i tot econòmics no interessen a la classe social dominant. Tots els que s'escapen del model són considerats "marginals", "problemàtiques socials emergents", etc. Un clar exemple d'això poden ser les anomenades tribus urbanes, que tenen una identitat i imatge corporal pròpia, però que no acaben d'ésser acceptades pel sistema, en general, i menys encara pel sistema educatiu en particular. Hernández Álvarez (1996, ps. 56-60) realitza un breu recorregut tot al llarg de la història tractant de relacionar les diferents concepcions del cos i la formulació de diferents concepcions de l'Educació Física, fins arribar a la seva influència en la construcció del currículum d'Educació Física a la LOGSE:

*"El canvi experimentat en el trànsit de la societat prehistòrica a la societat postindustrial ha orientat una transformació en els continguts que, com a formes culturals, se seleccionen en el currículum de l'Educació Física escolar. De la preocupació social pel desenvolupament d'habilitats i capacitats per a la supervivència, en lluita amb l'entorn natural o contra el poder d'altres societats, s'ha anat evolucionant cap a una societat que es caracteritza per la inexistència d'una necessitat urgent de desenvolupar les capacitats físiques i que, precisament, ha anat generant problemes patològics originats per l'habitual sedentarisme que provoca. Al mateix temps, aquesta societat postindustrial es caracteritza per la preocupació de dotar de contingut actiu al creixent temps lliure dels seus ciutadans, orientant una recerca de continguts amb possibilitats de diversió més que d'utilitarisme funcional". (Hernández Álvarez, 1996, pp. 56-57)*

Veiem com en aquest breu repàs històric es passa d'una concepció del cos utilitarista, per a la supervivència, a una con-

cepció del cos recreativa, per al gaudi personal. Això ha anat modificant els diferents continguts de l'Educació Física al llarg de la Història, i dels exercicis de lluita i de preparació física dels grecs i romans, passant per la influència de les escoles gimnàstiques alemanya, sueca i francesa, d'influència marcadament militar, i de l'escola anglesa, caracteritzada per la utilització de l'esport, hem arribat a una Educació Física on cada vegada proliferen més els jocs i esports alternatius, els *new games*, les activitats expressives i rítmiques i la recuperació de jocs tradicionals. Aquesta evolució social, que en opinió de Kird (1990, p. 78) junt amb el fet que els continguts de l'Educació Física hagin estat estretament vinculats a les pròpies característiques de l'entorn natural canviant en les diferents regions, ha suposat que en l'actualitat existeixi una àmplia sèrie de tòpics i activitats, que provoquen que hi hagi una certa confusió entre els educadors físics d'allò que esperen d'aconseguir a les escoles.

En aquest sentit, Costos (1999, p. 45) ens adverteix que actualment existeix un divorci entre el currículum oficial d'Educació Física i l'activitat física que demanda la joventut per al seu temps de lleure, en consonància amb la concepció del cos que tenen ells, en la qual, en no poques ocasions, el cos no només acompanya les activitats que ells/es realitzen sinó que n'és l'objectiu.

En tot cas, però, l'educació per a la salut i l'educació per al lleure, són les dues concepcions predominants de l'Educació Física actual. Derivades d'una necessitat social provocada per la forma de vida de les societats postindustrials i promocionades per les campanyes publicitàries relacionades amb l'activitat física, pressionen per provocar que en l'Educació Física els continguts siguin plantejats des d'una perspectiva reduccionista cap a aquestes dues concepcions hegemòniques, amb la possible resistència dels docents, Hernández Álvarez (1996, p. 68).

En aquest sentit, Vicente Pedraz i Brozas (1997, p. 9) consideren que Educació Física no és només allò que es realitza a l'escola. Existeix una *Educació Física invisible*, entesa com la que té lloc a través

dels processos quotidians, present en cada acte i en cada moment de la vida social, per la qual som dotats d'una sensibilitat, d'una forma de viure el cos, així com d'una forma de ser, d'entendre'ns i d'organitzar-nos corporalment, en relació amb la tradició i la forma d'expressió del grup social on es desenvolupa. Respecte als continguts de l'Educació Física escolar o *Educació Física visible* ens indiquen, que és pràctica habitual plantejar-se en clau tècnica qüestions com ara les activitats que omplen el temps i l'espai de l'Educació Física, l'escenografia i els rituals propis de les sessions, els instruments que s'utilitzen, les concepcions generals del cos i de la societat que orienten la pràctica, etc. Al contrari, no és habitual plantejar-se aquestes qüestions com una determinada forma de dominació, dintre d'un procés de naturalització-legitimació, que fa veure aquestes pràctiques com a naturals i, per tant, uns certs continguts, formes i discursos com a intocables i, alhora, indispensables, davant d'altres que ni tan sols són dignes de consideració. En aquesta línia, Shapiro & Shapiro (1996, p. 56) consideren que la postmodernitat ha ocasionat que el cos sigui entès com un focus per a l'estudi de la cultura, el poder i la resistència, on l'educació ha de vèncer la dualitat existent entre ment i cos, experiència i coneixement, educació i entrenament, per donar pas a una visió d'integritat humana i social, de totalitat i de ser sensitiu.

Davant d'aquests models, malgrat tot, està començant a sorgir una concepció més propera als pressupòsits plantejats anteriorment, que orienten la visió del cos no com a mer organisme biològic, sinó també dotat de grans significats socials (Shíling, 1993; Dewar, 1987; Theerge, 1991; Connell, 1987; Kirk, 1993).

### **Cossos masculins i cossos femenins en la cultura lúdica**

Com hem vist en la societat postmoderna on ens trobem: industrialitzada, consumista, mediàtica, globalitzada... la concepció del cos no ha quedat al marge dels canvis descrits anteriorment, i això ha



provocat un canvi significatiu en el valor i la finalitat que hom li atorga. La importància de la imatge corporal té un paper fonamental, ens ajuda a mantenir un determinat estatus social i, seguint Shilling (1993), el cos comença a entendre's com a forma d'afirmació individual que, concebut com una part important de la identitat de la persona, ha de ser treballat i millorat. Això comporta que l'elecció de les activitats físiques i lúdiques estigui condicionada pel paper que "juguem" en la societat. Una cosa que pot semblar molt evident en els adults que decideixen d'anar al gimnàs per cultivar el cos, practicar el golf, o ballar salsa, perquè es considerin les activitats estrella del moment, també està present en els nostres nens i joves, que es troben dintre d'aquesta mateixa societat, i en els seus jocs i activitats ludicoculturals s'hi albira la mateixa cultura, nines anorèctiques i ninots forts i musculats que continuen implantant un cos masculí diferent al femení; o bé no en tenen prou amb disposar d'un patinet i sortir a jugar al carrer, sinó que això cal fer-ho amb una indumentària determinada per conservar o adquirir una determinada imatge-consideració dintre del grup. No només és un problema del gènere femení, també en els nois es produeix l'efecte, en tractar d'assolir cossos idealitzats, sovint amb la utilització de productes gens recomanables per a la salut (anabolitzants, esteroides, hormones, etc.). Cal destacar, tal i com recull Hall, citat per Shilling (1993), la insatisfacció que manifesten gran part dels nens i nenes de nou anys respecte als seus cossos; això ens ha de fer reflexionar sobre la profunda influència que els mitjans de comunicació exerceixen en aquestes edats, i com es transmeten, erròniament, estereotips estètics respecte al cos que impacten i mediatitzen la formació de la pròpia identitat corporal en els nens i nenes. És probable que els responsables de l'educació del cos comencin a qüestionar-se el predomini que encara s'atorga al rendiment, en la seva vessant física o esportiva, per damunt de la seva importància com a instrument de comunicació. Seria interessant recollir la proposta de Frank (1990), pel que fa a rebutjar els "tipus ideals" d'ús

del cos construïts des de l'opressió, amb la intencionalitat d'oprimir o denigrar uns altres, o els que només busquen de valorar-se en funció de la capacitat que manifesten (cossos disciplinats, reflectors i dominants). Per contra, es decanta per un model "comunicatiu", que sigui capaç de relacionar-se amb els altres, respectar diferències i comprometre-s'hi de forma activa.

Sense abandonar la concepció cultural de cos, crec que és important aturar-nos a analitzar quin model s'utilitza en els diferents jocs. Cal plantejar-se si per saltar a corda, jugar a gomes, o realitzar jocs de passadís i de picar de mans és necessari un cos femení diferent del masculí, el qual s'ha de posar en funcionament per jugar a la baldufa, a les bales o a la pilota. Mentre que en altres jocs com acuit a córrer, fet i amagar, geps, etc., només existeixen cossos. Estem en una societat que porta una xacra de moltes generacions fent diferències entre els cossos masculins i els femenins en els jocs. Encara que comencem a albirar jocs i activitats on les diferències comencen a minimitzar-se, mantenim d'altres on es posen de manifest determinades concepcions socials de l'home i de la dona.

Existeix un consens generalitzat en relació al fet que nens i nenes en general, si no és d'una forma induïda, no juguen junts ni a les classes ni fora d'aquestes. Potser la causa estigui en el fet que els nens i nenes interioritzen i aprenen amb els jocs, que no són, justament, altra cosa que les concepcions, valors i actituds de la seva societat. Per tant, no podem considerar "culpables" els jocs pel que fa als problemes de discriminació sexual, sinó la societat on són realitzats i, concretament, l'àrea d'Educació Física, la concepció social que ha existit durant molt de temps. A causa, en part, de l'absència de professors especialistes i del context social existent, rêmora que no és fàcil d'eliminar en dos dies, atès que ha estat una cultura molt arrelada. Un exemple clar d'això el veiem a les *il·lustracions 1 i 2* recollides per Otero (1998, p. 85 i p. 111) d'una cartilla escolar d'Educació Física i del llibre *Primicias del parvulario* respectivament.

Coincidint amb allò que expressa Rivera (1999, p. 602) considerem que es continua tenint el dubte, quan es planteja el tema del gènere dintre de les activitats lúdiques, de si la participació o no d'un gènere o un altre en un joc és un problema de competència motriu o de la possessió d'un cos pertanyent a un determinat gènere.

En alguns casos, aquesta situació es veu incrementada quan va associada a la concepció que tenen de la dona algunes cultures diferents de la nostra. Aquestes cultures es troben cada vegada més presents en la societat i als centres educatius, i demanden una resposta que inevitablement haurà de ser construïda des de la diversitat. En una clara referència a la cultura àrab i gitana, el xoc que es produeix quan es troba amb la cultura dominant en temes de gènere suposa, en molts casos, un dilema per al docent. En el primer cas, per la baixa consideració social que es fa de la dona i la seva progressiva exclusió del cercle masculí. En el cas gitano, no és tant d'integració de gèneres, ja que les nenes d'aquesta cultura es mostren molt participatives en el context escolar, sinó pel precoç abandonament de l'escola a l'edat de dotze o tretze anys.

Un altre aspecte sobre el qual es reflecteixen les diferents concepcions que es tenen del cos masculí i del cos femení es materialitza en la utilització del llenguatge propi dels jocs. S'acostumen a emprar alguns termes diferenciadors: la mare, que és qui la paga, se la queda o dirigeix el joc, mentre que els salvadors o herois acostumen a ser figures masculines, etc. Afortunadament també comencem a trobar-nos influències del context social que ajuden a superar la concepció sexista d'uns certs jocs tradicionalment considerats de nens o de nenes, però encara ens queda un llarg camí per recórrer.

### **Algunes reflexions a manera de conclusió**

L'escola continua sent un lloc on es transmet un determinat tipus de cultura corporal, la dominant, obviant-ne qualsevol altre tipus, també la cultura popular de l'entorn i la dels mateixos nois i noies. La

falta d'un enfocament crític cap a les diferents concepcions corporals, fa que el model hegemònic es perpetui des de l'escola en general i des de les classes d'Educació Física en particular.

La cultura continua sent un instrument de dominació en les mans del poder polític i social, i és clarament utilitzada per posar en pràctica diferents formes d'inclusió i d'exclusió de determinades veritats i valors. Portant-ho al marc de l'activitat ludicorecreativa, podem observar que a l'escola ens trobem que es legitimen o desautoritzen la pràctica de determinades activitats físiques i, doncs, de determinats jocs i diferents formes d'entendre la realitat corporal. Al final, tots aquests aspectes es tradueixen en el predomini d'una visió funcionalista del cos, tot mantenint de forma implícita, i de vegades explícita, els vells tòpics que han envoltat la cultura corporal.

Estem perdent a l'escola l'oportunitat de connectar amb les arrels culturals de la nostra societat i les concepcions del cos en les diferents èpoques, des d'on poder entendre el present i prendre consciència dels canvis socials esdevinguts, tot aprenent a valorar en paral·lel el patrimoni cultural i lúdic de la cultura a què pertanyem.

Assistim a una clara primacia de la cultura acadèmica sobre la cultura experimental i social. En el cas concret de les activitats ludicorecreatives, a més a més, els professors tendeixen a imposar la que ells porten implícita des del seu coneixement professional. Presenciem un desenvolupament pràctic del currículum pel que fa a les activitats ludicorecreatives clarament dependent de la influència de les experiències i formació, tot obviant el context sociocultural en què es desenvolupa.

La globalització i universalització de les cultures està fent forat en els aspectes ludicoculturals. Hi ha una tendència a unificar els interessos i motivacions en relació amb les activitats de lleure i esbarjo; la majoria dels jocs i activitats recreatives són coincidents i en alguns casos dependents de campanyes publicitàries i de màrqueting que arriben fins a l'últim dels racons. Igualment, els condicionants de la societat postmoderna també es deixen

#### ■ IL·LUSTRACIÓ 1.

FONT: L. Otero (1998). *Mi mamá me mima. Los múltiples avatares y percances varios de la mujer española en los tiempos de Franco*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, p. 85.



#### ■ IL·LUSTRACIÓ 2.

FONT: L. Otero (1998). *Mi mamá me mima. Los múltiples avatares y percances varios de la mujer española en los tiempos de Franco*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, p. 111.



sentir, i encara que en ocasions nens i nenes manifesten que prefereixen jugar al carrer, la realitat és que la majoria d'ells dediquen més temps a veure la televisió o a realitzar activitats d'entreteniment sedentàries vinculades amb la utilització de les noves tecnologies (ordinadors i maquinetes de jocs).

El joc social s'intercanvia pel joc individual. Fidel reflex de la societat individualista en la qual cada vegada estem més immersos, s'està produint un canvi en les

preferències de les activitats lúdiques. Els nens i nenes, fonament condicionats per la globalització, pensen que si no fan el mateix que "tothom" corren el risc d'ésser discriminats dintre del seu grup de referència.

Davant d'aquesta situació, crec que és el moment de plantejar-nos la qüestió següent: eduquem críticament els nostres nens i joves o deixem impassibles que l'etnocentrisme se n'apoderi? Aquest és un aspecte oblidat o tractat molt superfi-

cialment en l'educació. Hem de prendre consciència de la dificultat que comporta trencar la concepció estètica que presideix la cultura del cos, per donar lloc a un enfocament integral, on es conjuminin aspectes saludables, recreatius, estètics, funcionals, o culturals. Identificat com a fenomen d'opcions i eleccions, els professionals de l'activitat física i especialment els educadors implicats directament en la seva educació a l'escola, han d'assumir la tasca d'orientar adequadament el seu alumnat sobre les opcions més adequades a triar per completar aquesta obra inacabada que és el nostre cos.

## Bibliografia

- Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage publications, 20 ed.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caro, R. (1978). *Días geniales o lúdicros*. Madrid: Espasa Calpe. (Edició original de 1694).
- Connell, R. (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
- Costes Rodríguez, A. (1999). El cuerpo, espejo de fantasías. A *Cuadernos de pedagogía*, núm. 1 285; ps. 45-49.
- Dewar, A. (1987). The social construction of gender in PE. *Women's studies international forum* 10 (4), 453-466.
- Frank, A. (1990). Bringing bodies back in: A decade review. *Theory, Culture and Society*, 7; ps. 131-162.
- Gil Dulcio Vaz, L. (1998). Lo lúdico y el movimiento como actividad educativa. *Lecturas de Educación Física y Deportes*; [http://www.sportquest.com/revista/Revista\\_Digital\\_Año\\_3\\_N.º12](http://www.sportquest.com/revista/Revista_Digital_Año_3_N.º12). Buenos Aires. (20/08/99).
- Giroux, H. A. (1992). La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo. A H. A. Giroux y R. Flecha (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial, ps. 131-164.
- Hernández Álvarez, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar? En *Revista de Educación* núm. 311; ps. 51-76.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- (1993). *The body, schooling and culture*, Deakin: University Press.
- López Melero, M. (1999). Educación Física y diversidad: el encuentro del cuerpo con la persona. En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura; ps. 41-63.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Otero, L. (1998). *Mi mamá me mima. Los múltiples avatares y percances varios de la mujer española en tiempos de Franco*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Pelegrín, A. (1996). Gesto, juego y cultura. En *Revista de Educación* núm. 311, ps. 77-99.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rivera García, E. (1999). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de Educación Física en Centros de Educación Primaria*. Inèdit. Universidad de Granada.
- Shapiro, S. i Shapiro, S. (1995). Silent Voices, Bodies of Knowledge: Towards a Critical Pedagogy of the Body. *Journal of Curriculum Theorizing*, núm. 11; ps. 49-72.
- Shilling, C. (1993). "Cuerpo, escolarización y teoría social: el capital físico y la política de enseñanza de la Educación Física". Ponència presentada al *II Encuentro Uniesport sobre Sociología Deportiva: "Investigación Alternativa en Educación Física"*. Málaga.
- Theerge, N. (1991). Reflections on the body in the sociology of sport. *Quest*, 43 (2); ps. 123-135.
- Torres Guerrero, J. (1999). Contribución de las Actividades Físicas Recreativas a la educación para la ocupación constructiva del ocio. A *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Madrid. Fondo Editorial de Enseñanza; ps.43-61.
- Vial, J. (1988). *Juego y Educación. Las ludotecas*. Madrid: Akal.
- Vicente Pedraz, M. i Brozas, M.<sup>a</sup> P. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Apunts. Educación Física y Deportes* n.º 48; ps.6-16.
- Vicente Pedraz, M. (1999). "Poder y Cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud". A <http://inef.unileon.es/dptoinef/miguel/Poder.htm> (03/11/99).
- Vilanou, C. (1999). Al voltant del cos humà: autòmats, màquines, motors i "cyborg". *Apunts. Educació Física i Esports* (56), 96-98.
- Willis, P. (1990). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajar de clase obrera*. Madrid: Akal. (Edició original en anglès de 1978).