

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.

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

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-

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 gímnicos 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 ca- pital físic: la producció, la conversió i la transmissió d'aquest capital.

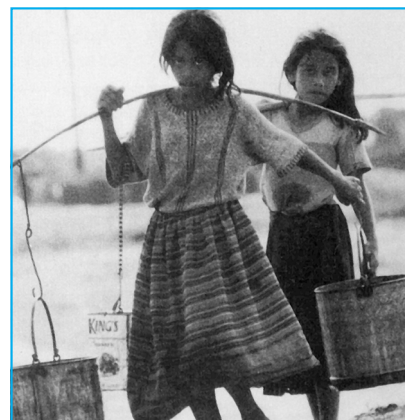
En referència a la producció del capital físic, entén que pot ser assolit a través de totes les activitats relacionades de forma directa amb la pràctica d'activitat física, ja siguin realitzades amb una intencional- tat recreativa, o que formin part d'un tre- ball remunerat. Aquesta producció de- pendrà 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 capdavant, 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 (Shilling, 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 multiplicitat 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 acunyada 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 obviat el context sociocultural en què es desenvolupa.

La globalització i universalització de les cultures està fent forat en els aspectes ludoculturals. 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 mimó. 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 mimó. 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 màquines 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 lúdicos*. 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. 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.^a 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/dptoinf/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).