

# 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 ordinaria, 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 mima. 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 mima. 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).