



TESI DOCTORAL

Títol: “La construcció del cos social: una aproximació hermenèutica als discursos que infants i adolescents elaboren sobre el cos adult”

Realitzada per: Sra. Sara Figueras i Comas

Centre: FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull)

Departament: Pedagogia

Dirigida per : Dra. Dolors Busquets i Prat

C. Claravall, 1-3
08022 Barcelona
Tel. 936 022 200
Fax 936 022 249
E-mail: urisc@sec.url.es
www.url.es



Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport **Blanquerna**

Universitat Ramon Llull

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA

**PROGRAMA DE DOCTORAT
INVESTIGACIÓ PEDAGÒGICA
1995-1997**

***LA CONSTRUCCIÓ DEL COS SOCIAL: UNA
APROXIMACIÓ HERMENÈUTICA ALS DISCURSOS QUE
INFANTS I ADOLESCENTS ELABOREN SOBRE EL COS
ADULT***

TESI DOCTORAL PRESENTADA PER:
SARA FIGUERAS i COMAS

*Per a optar al títol de
Doctora en Pedagogia*

DIRIGIDA PER:

DRA. DOLORS BUSQUETS i PRAT

BARCELONA, 2007

Disseny de la portada:
Lluís Domingo (lluisdomingo@gmail.com)

*A les valentes i als valents
que no han convertit el seu cos
en una presó...*

Índex

AGRAÏMENTS	1
Capítol 1: Presentació de la investigació	4
1.1. Justificació de la tesi	4
1.1.1. Justificació des de l'àmbit personal	4
1.1.2. Justificació des de l'àmbit teòric i científic	7
1.2. Consideracions ètiques	9
1.2.1. Principi de beneficència	9
1.2.2. Principi de no-maleficència	10
1.2.3. Principi d'autonomia	10
1.2.4. Principi de justícia	11
1.3. Estructura de la tesi	12
BLOC I: APROXIMACIÓ A L'OBJECTE D'ESTUDI	
Capítol 2: Cos i educació física: breu revisió històrica	14
2.1. Discursos del cos i de l'educació del cos al llarg de la història	15
2.1.1. El naixement del dualisme corporal	15
2.1.2. Controvèrsia del cos en la cultura cristiana	21
2.1.3. Percepció del cos en la modernitat	23
Capítol 3: El cos simbòlic en el context cultural postmodern	36
3.1. El context cultural postmodern	37
3.1.1. Dificultats que presenta la caracterització de la postmodernitat	37
3.1.2. Postmodernitat: alternatives a la proposta de la modernitat	40
3.2. Cos i postmodernitat	45
3.2.1. La secularització del món occidental	46
3.2.2. La idealització del cos com a projecte	48
3.2.3. La incertesa que crea el concepte cos	50
Capítol 4: L'estudi del cos i del gènere en les ciències socials	53
4.1. Antecedents de l'estudi del cos de les ciències socials.....	53
4.2. Dimensió social del cos i discursos de masculinitat/feminitat.....	60
4.2.1. Sexe o gènere?	60
4.2.2. Estereotips de gènere o discursos de masculinitat i feminitat	64

4.2.3. Revisió dels estudis de gènere en educació i en l'educació del cos	66
Capítol 5: El paradigma d'investigació	69
5.1. Constitució del paradigma constructivista d'investigació	69
5.1.1. Constructivisme i models organitzadors	70
5.1.2. Arrels del construccionisme social	75
5.1.2.1. Introducció als fonaments de la teoria del construccionisme social	77
5.2. Tradició metodològica on s'emmarca la recerca	80
5.2.1. Justificació de la recerca qualitativa	80
5.2.2. Fonamentació de la metodologia hermenèutica-interpretativa	83
BLOC II: TREBALL DE CAMP	
Capítol 6: Objectius, mètodes i estratègies de la recerca	85
6.1. Delimitació del problema i objectius de la recerca	85
6.2. Mètode de recollida de dades	88
6.2.1. Estratègies: l'entrevista en profunditat, les narracions i el diari de recerca	90
6.2.1.1. L'entrevista en profunditat no estructurada i el mètode clínic de Piaget	90
6.2.1.2. Les narracions personals	94
6.2.1.3. El diari de recerca	95
6.3. Mètode d'anàlisi de dades: la grounded theory	96
6.3.1. Introducció al mètode de la grounded theory	97
6.3.2. Descripció del mètode de la grounded theory	101
6.3.2.1. Justificació del mètode	101
6.3.2.2. Tipologia de dades a interpretar	102
6.3.2.3. Mètode de comparació constant	103
6.3.2.4. Memòria teòrica	106
6.4. Material de la investigació	107
6.4.1. Procés d'elaboració de les imatges: experimentació amb imatges	108
6.4.2. Procés d'elaboració de les imatges: criteris per a la construcció	110
6.5. Procediment	114
6.5.1. Primera fase de desenvolupament: elaboració del guió de l'entrevista i aprenentatge del mètode clínic de Piaget.....	114
6.5.2. Segona fase del desenvolupament: redefinició del guió de l'entrevista i fase de pràctica de les entrevistes	117
6.5.3. Subjectes de la investigació	121
6.5.3.1. Justificació dels participants o mostra	121
6.5.3.2. Justificació de les edats dels subjectes	123

6.5.4. Justificació de l'escola on es va dur a terme la investigació	124
6.5.5. Execució de les entrevistes	126
6.6. Criteris de rigor científic	132
Capítol 7: Procés d'anàlisi de les dades qualitatives	135
7.1. Introducció a les fases d'anàlisi	135
7.1.1. CAQDAS: ATLAS/ti	136
7.1.2. Delimitació terminològica dels components de l'anàlisi	138
7.2. Fase de preparació de les dades	140
7.3. Fase de codificació de textos i imatges	142
7.3.1. Tipus de codificació proposada	143
7.4. Nivells d'anàlisi de les dades	145
7.4.1. Eines d'exploració del text utilitzades en la recerca	145
7.4.2. Els operadors booleans	148
7.5. Anàlisi de les dades amb la <i>QUERY TOOL</i>	151
7.5.1. Creació de famílies de codis	151
7.5.2. Operacions formulades amb la query a través dels operadors booleans	156
7.5.2.1. Operacions dutes a terme amb els nois i noies de 14 anys	156
7.5.2.2. Operacions dutes a terme amb els nois i noies de 10 anys	161

BLOC III: PRESENTACIÓ I ANÀLISI DELS RESULTATS

Capítol 8: Primera fase de presentació dels resultats	167
8.1. Anàlisi bàsica de les dades qualitatives	168
8.2. Anàlisi complexa de les dades qualitatives a través de la <i>query tool</i>	173
8.2.1. Anàlisi de les dades corresponents als objectius 1 i 2 de la tesi	173
8.2.1.1. Resultats obtinguts entre els participants de 10 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Raó tria»	175
8.2.1.2. Resultats obtinguts entre els participants de 14 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Raó tria»	179
8.2.1.3. Resultats obtinguts entre els participants de 10 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Com és.»	181
8.2.1.4. Resultats obtinguts entre els participants de 14 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Raó tria»	187
8.2.1.5. Resultats obtinguts entre els participants de 10 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Situació familiar»	193

8.2.1.6. Resultats obtinguts entre els participants de 14 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Situació familiar»	196
8.2.1.7. Resultats obtinguts entre els participants de 10 i 14 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Poden viure junts» i «No poden viure junts»	197
Capítol 9: Segona fase de presentació dels resultats	204
9.1. Buidat de l'objectiu 3 de la tesi	204
9.1.1. Resultats obtinguts entre els participants de 10 anys en relació a les operacions efectuades amb la família de codis «Oci»	205
9.1.2. Resultats obtinguts entre els participants de 14 anys en relació a les operacions efectuades amb la família de codis «Oci»	209
9.1.3. Resultats obtinguts entre els participants de 10 i 14 anys en relació a les operacions efectuades amb la família de codis «Professió»	213
9.1.4. Resultats obtinguts entre els participants de 10 i 14 anys en relació les operacions efectuades amb la família de codis «Activitat Física o Esportiva».....	217
9.1.5. Resultats obtinguts entre els participants de 10 anys en relació les operacions efectuades amb la família de codis «Coses es fan quan s'està a casa».....	223
9.1.6. Resultats obtinguts entre els participants de 14 anys en relació les operacions efectuades amb la família de codis «Coses es fan quan s'està a casa»	228
 BLOC IV: DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	
 Capítol 10: Discussió de les dades i conclusions	232
10.1. Presentació de la discussió	232
10.2. Conclusions de la tesi	262
10.3. Aportacions i limitacions de la recerca	268
10.3.1. Aportacions de la recerca	268
10.3.1.1. En el camp del marc teòric del cos social	268
10.3.1.2. En el camp metodològic	269
10.3.1.3. En el camp educatiu	270
10.3.2. Limitacions de la recerca	271
10.3.2.1. En relació al marc teòric	271
10.3.2.2. En relació al marc metodològic	272
10.4. Prospectiva i futures línies d'investigació	273

ANNEXOS DIGITALS :

- Annex I: Imatges utilitzades en la recerca
- Annex II: Taula de codis
- Annex III: Famílies de codis creades per operar amb la query
- Annex IV: Resultat d'operacions realitzades amb la query
- Annex V: Entrevistes en format WORD
- Annex VI: Fitxers de so en format WAV de les entrevistes
- Annex VII: Narratives creades pels participants escanejades
- Annex VIII: Model d'autorització d'ús de les imatges
- Annex IX: Normativa de transcripcions

RELACIÓ DE TAULES:

Taula 1: Mostra	137
Taula 2: Diagrama de Venn	150
Taula 3: Operacions RPN	151
Taula 4: Famílies de codis	153
Taula 5: Operacions participants de 14 anys (a)	162
Taula 6: Operacions participants de 14 anys (b)	162
Taula 7: Operacions participants de 10 anys (a)	167
Taula 8: Operacions participants de 10 anys (b)	167
Taula 9: Network vestimenta	172
Taula 10: Network complements	173
Taula 11: Tria d'imatges	237
Taula 12: Representacions del cos social adult.....	246
Taula 13: Procés narratiu dels participants	297

AGRAÏMENTS

M'agradaria poder expressar el meu agraïment sincer a totes aquelles persones que m'han donat suport en diversos moments del procés d'elaboració d'aquesta tesi doctoral.

En primer lloc, les meves paraules d'agraïment s'adrecen a la directora d'aquesta tesi, la Dra. Dolors Busquets, per la confiança que sempre ha demostrat en mi i en aquesta tesi, ja que sense el seu guiatge aquest projecte mai no hauria agafat forma. A més a més de la seva dedicació i implicació en tot aquest temps, voldria agrair-li especialment la capacitat que ha mostrat sempre per projectar la creativitat i l'entusiasme en el treball i en la recerca. El seu mestratge ha resultat clau per a la meva formació com a investigadora i com a persona. *Mai no deixaràs de sorprendre'm!*

En segon lloc, dono les gràcies a a la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull) per haver facilitat l'elaboració d'aquesta tesi doctoral amb la concessió d'un quadrimestre sabàtic. *Disposar de temps per reflexionar i focalitzar l'esforç en la investigació ha esdevingut un privilegi que he sabut valorar i aprofitar.*

En tercer lloc, voldria agrair a Maria Gassiot, Fátima Moriana i Jordi Brugal la seva col·laboració activa en diverses fases del projecte, especialment en les fases d'anàlisi del treball de camp. *A tots tres: moltes gràcies!*

En quart lloc, m'agradaria adreçar unes paraules d'agraïment al claustre de l'escola Virolai per la disponibilitat i l'interès que han demostrat en la posada en pràctica de la part experimental de la tesi. La seva participació desinteressada en aquest projecte m'ha permès mantenir el contacte amb la realitat educativa tant en les etapes de primària com de secundària en una escola de forta tradició pedagògica a Catalunya.

Voldria fer esment també en aquest punt de la dedicació i la professionalitat del claustre de professors/es de l'escola, que més enllà de cedir alguns dels seus espais lectius per a l'elaboració de la tesi, s'han mostrat sempre interessats a

comprendre els objectius i les implicacions de la recerca. Prova d'això és que l'any següent de dur a terme la part experimental a l'escola, vam decidir desenvolupar conjuntament un primer projecte per treballar la dimensió social del cos amb els nens i nenes de sisè de primària, sota la coordinació del Departament de Pràctiques de Magisteri de la FPCEE Blanquerna. *Gràcies per no fer d'aquesta tesi un projecte inacabat!*

En cinquè lloc, vull donar les gràcies a tots els nois i noies de l'escola Virolai que han participat en aquesta tesi. Sense la seva col·laboració i la seva espontaneïtat aquesta recerca no hauria estat possible. Però seria injust reduir l'agraïment a la seva entusiasta participació, ja que el procés d'intercanvi de discursos al llarg de les entrevistes ha possibilitat la construcció d'un coneixement compartit que es reflecteix en la tesi. *El contacte amb cadascun de vosaltres ha estat el més gratificant d'aquesta tesi!*

El sisè reconeixement va adreçat a la Dra. Marta Capllonch i al Dr. Ander Chamarro, pel seu suport i assessorament en diversos moments de l'elaboració d'aquesta tesi doctoral. *Gràcies pel temps que m'heu dedicat!*

En setè lloc, voldria agrair a tots els meus companys d'àrea tot el suport rebut des de l'especialitat, i vull donar les gràcies en especial al professor Juanjo Rodríguez per les interminables hores de conversa entorn de temes relacionats amb la pedagogia de l'activitat física i de l'esport, i sobretot per la seva companyonia eficient en el desenvolupament del projecte de mestres d'educació física a Blanquerna. *Mai no m'he sentit sola!*

Un breu i sincer record també a l'*American YMCA of Ohio*, per donar-me l'oportunitat durant uns quants anys de formar-me i créixer com a formadora i com a persona. La meva vocació es va convertir en professió a la vora de l'*Stoney Lake*, a Jackson (Michigan). *The five principles are still part of my everyday life: enthusiasm, responsibility, humility, leadership and service. Thanks!*

En darrer lloc, no podria oblidar la meva família: la mare, el pare, la Maria, en Josep i en Bernat. La seva incondicionalitat ha permès la consecució de tots els projectes de vida que m'he plantejat. *Gràcies per sempre ser i sempre estar!*
... I a vosaltres també, Fleta i Xile... per tantes hores de companyia gratuïta davant l'ordinador...

CAPÍTOL 1

PRESENTACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

L'objectiu d'aquest primer capítol és introduir-nos en la tesi, a través de la justificació en l'àmbit personal i científic, així com de l'anàlisi de les consideracions ètiques que s'han tingut en compte a l'hora d'executar el treball de camp. Per acabar el capítol presentem l'estructuració general de la tesi, per tal de donar una primera visió general de la investigació duta a terme.

1.1. Justificació de la tesi

Per justificar aquesta tesi que porta per títol *La construcció del cos social: una aproximació hermenèutica als discursos que infants i adolescents elaboren sobre el cos adult*, cal situar-se en dos eixos doblement importants: per una banda, l'interès personal en el tema, i per l'altra, la necessitat teòrica i científica d'abordar-lo al principi del segle XXI.

1.1.1. Justificació des de l'àmbit personal

Abans d'emprendre l'elaboració d'una tesi doctoral, cal plantejar-se quin tipus de temàtica es vol aprofundir. Habitualment existeixen dues opcions:

- a) investigar sobre un projecte concret d'un grup d'investigació consolidat o no, però amb una línia d'investigació definida.

- b) partir dels propis interessos o motivacions per acotar un projecte que es pugui vincular a un grup de recerca consolidat o no.

El meu caràcter emprenedor sempre m'ha motivat a iniciar nous projectes i reptes. D'aquesta manera, tot i entendre l'oportunitat que suposava introduir-me en un projecte preestablert, en un grup de recerca amb una línia d'investigació definida, vaig optar per buscar un tema molt pròxim als meus interessos, definir-lo i acotar-lo en un grup de recerca que fos prou flexible amb la proposta.

Justificar la tesi des de l'àmbit personal m'apropa indiscutiblement a una justificació existencial de la idoneïtat d'aquest treball. La meva formació vocacional en pedagogia ha representat sempre l'eix principal de la meva tasca professional. Les qüestions relacionades amb el fet educatiu, la docència i la reflexió sobre les variables que influeixen en qualsevol procés d'ensenyament i aprenentatge, han estat durant molts anys el centre del meu desenvolupament professional.

La meva pràctica professional, que des de l'inici ha estat relacionada amb el món de l'activitat física i de l'esport, ha desencadenat un anhel, tant professional com personal, d'entendre i difondre, a través de la meva tasca formadora, la visió de la persona com una globalitat o unitat psicossomàtica. Entre altres coses, perquè l'anàlisi teòrica i pràctica de les potencialitats pedagògiques de l'educació física m'ha anat mostrant any rere any que la intervenció i els beneficis d'aquesta àrea no es limiten únicament a la dimensió física i orgànica de la persona, sinó també a les dimensions social, emocional, cognitiva i fins i tot transcendental. Així, la intervenció que es fa en cadascuna de les dimensions repercuteix directament en les altres, i per tant allunya l'educació física d'una visió històricament reduccionista. Per aquesta raó, el cos i la motricitat, com a

objecte d'estudi de l'educació física, han esdevingut i esdevenen variables d'anàlisi imprescindibles en un marc de formació global de la persona.

Crec, però, que si hi ha alguna cosa que em caracteritza com a professional i com a persona, és la ferma convicció en la necessitat d'integrar sabers en els processos de construcció de coneixement. Per aquesta raó, he intentat no limitar la meua formació únicament al camp de la pedagogia.

Prova d'això és que en el desenvolupament de la meua tesina titulada *De la vivència al discurs: una aproximació constructivista/narrativa de la solidaritat en el context cultural postmodern*, vaig aprofitar l'oportunitat de la mà del Dr. Luís Botella de formar-me i d'aprofundir en psicologia, i concretament en el constructivisme com a metateoria (Botella, 1995).

L'estudi a fons del paradigma constructivista i de la teoria del construccionisme social em va facilitar la comprensió dels processos d'atribució de significat, així com de la importància dels discursos socials a l'hora de generar coneixement.

Així mateix, la necessitat d'aprofundir en els orígens i en el context cultural on es desenvolupava el paradigma constructivista, em va apropar al pensament postmodern i, per tant, al pensament filosòfic. Si bé admeto la meua inexpertesa en aquest terreny, sí que puc afirmar que la lectura d'autors com ara Nietzsche, Heidegger, Vattimo, Lyotard, Fullat, Gervilla i Lipovetsky, entre d'altres, va resultar clau per dibuixar una ferma fonamentació en el meu pensament i, de retruc, en el meu treball de recerca. Finalment, altres disciplines com la sociologia i l'antropologia em van resituar en el terreny de la teoria social, i em van ajudar a acotar de forma més concisa el marc teòric i els objectius de la tesi.

Possiblement aquesta tesi és per si mateixa un exercici força constructivista donat, que a través dels discursos de diverses disciplines socials s'ha anat construint un coneixement complex (Morin, 1998), l'autoria del qual és compartida per totes aquelles persones que en

moments diferents del procés d'elaboració hem compartit aquests discursos en diversos espais d'interacció i hem anat dirigint el fil discursiu de la recerca. En aquest sentit, resultaria molt ingenu considerar aquesta tesi com a únicament meva.

1.1.2. Justificació des de l'àmbit teòric i científic

La necessitat d'abordar la dimensió social del cos al principi del segle XXI és de fàcil justificació. La poca bibliografia existent sobre el tema, però el diagnòstic comú que fan els autors sobre la necessitat d'abordar el tema des de disciplines tan dispars com la filosofia, la història, la sociologia, l'educació i, més concretament, l'educació física (vegeu: Gervilla, 2002; Lleixà, 2003; Pérez Samaniego, 2002; Vilanou, 2001; Planella, 2003a; Kirk, 2003), genera l'obligació, en un context cultural tan corporeïtzat com és el postmodern, a donar respostes als reptes que planteja el tema en els diversos camps al principi del segle.

El repte no es presenta com a fàcil. A la poca bibliografia existent sobre el tema, a causa sobretot de la novetat relativa d'aquest, cal sumar-hi la controvèrsia existent entre els termes *cos social*, *corporeïtat* i *imatge corporal*. La diversitat d'àmbits que han utilitzat aquests termes han contribuït a la confusió, ja que els termes s'han utilitzat indiscriminadament com a sinònims, quan la seva varietat terminologia els situa en marcs de significació diferents.

Consideràvem important, arribat aquest punt, poder definir i discriminar els tres termes, tot i que podem veure que són molt pròxims, i alhora clarament diferenciats. Intentarem també justificar en quins termes centrarem el nostre discurs en aquesta tesi.

El terme *cos social* ha estat utilitzat sobretot per autors de teoria social, per mostrar un corrent de reacció davant les antigues concepcions biologicistes i reduccionistes del cos humà, és a dir, aquelles concepcions que entenien el cos humà només des del seu vessant objectiu (vegeu:

Shilling, 2003). Es tracta, per tant, d'un discurs teòric global que emmarca el cos en una nova cosmovisió amb unes oportunitats i necessitats renovades.

Social relations may profoundly affect the development of our bodies in almost every respect; in terms of their size and shape and in terms of how we see, hear, touch, smell and think. (...) Human bodies are taken up transformed as a result of living in society, but they remain, physical and biological entities. (Shilling, 2003: 10).

El terme *corporeïtat* ha estat utilitzat sobretot per filòsofs, antropòlegs i historiadors per referir-se al procés de vivenciació i conscienciació del propi cos.

Quan afirmem que el cos humà és corporeïtat volem assenyalar que és algú que posseeix consciència de la seva pròpia vivacitat, de la seva presència aquí i ara, de la seva precedència del passat i de la seva orientació futura, dels seus anhels d'indefinit malgrat la seva congènita finitud. (Duch i Mélich, 2003: 282).

Per tant, la corporeïtat situa el cos en una dimensió subjectiva de reconeixement de la singularitat del meu cos.

Per últim, el terme *imatge corporal* ha estat utilitzat per psicòlegs per anomenar la representació mental que fa l'individu del seu propi cos. Pastor (2004) ho expressa afirmant: «La imagen corporal constituye una representación mental subjetiva, marcada por el significado genérico, cuya organización está asociada a funciones, posibilidades y consecuencias, reales o imaginarias, así como a las emociones que generan» (p. 225). D'aquesta manera, es podria afirmar que el terme

imatge corporal s'utilitza per fer referència a trets psicològics concrets de la visió que hom té del propi cos.

La tesi que es proposa a continuació se centrarà sobretot en el discurs teòric sobre el cos social en l'àmbit educatiu, on a través d'un estudi de cas, analitzarem la representació que fan nois i noies del cos social adult d'ambdós sexes. En moments puntuals de la tesi parlarem de corporeïtat. Volem deixar clar, però, que no és la nostra intenció abordar en profunditat les dimensions filosòfiques o antropològiques de consciència individual del cos. Ara bé, en força moments ens veurem obligats a tractar la dimensió psicològica, atès que en els processos de construcció de la dimensió social del cos resulta pràcticament impossible obviar els processos d'imatge corporal.

1.2. Consideracions ètiques

La fonamentació ètica era especialment important en la nostra investigació, atès que la majoria dels participants havien de ser nois i noies menors d'edat. Per aquesta raó vam decidir garantir l'acompliment dels quatre principis ètics que es desprenen del codi de Nüremberg de 1946 (vegeu l'informe Belmont, 1978): principi de beneficència, principi de no-maleficència, principi d'autonomia i principi de justícia.

A continuació presentem una breu reflexió sobre la previsió de l'acompliment dels quatre principis al llarg de la tesi.

1.2.1. Principi de beneficència

Assegurar l'acompliment del principi de beneficència significava procurar sempre pel benestar dels nens, nenes, adolescents i adults que participessin, directament o indirecta (cedint les seves imatges), en la recerca. L'informe Belmont (1978) sobre principis ètics i orientacions per a

la protecció de subjectes humans en l'experimentació, especificava el significat del terme beneficència de la manera següent: «El terme «beneficència» s'entén freqüentment com aquells actes de bondat i de caritat que van més enllà de l'obligació estricta. En aquest document, beneficència s'entén en sentit més radical, com una obligació» (p. 16).

Així, la nostra recerca va procurar garantir el bé dels subjectes, maximitzant els beneficis possibles a tots els participants.

1.2.2. Principi de no-maleficència

L'aplicació del principi de no-maleficència havia de garantir que la recerca no causés cap mal als participants. En certa manera, el principi de beneficència i el de no-maleficència es complementen l'un a l'altre, tot i que l'estreta relació que existeix entre ambdós no pressuposa la seva fusió en un únic principi. Per bé que el principi de no maleficència garanteix que no es faci un ús instrumental dels nens i adolescents que participen en la investigació (ús que malmetria la dignitat dels subjectes com a persones), reduir el principi de beneficència al de no-maleficència suposaria quebrantar el primer principi, atès que evitar causar el mal no implica necessàriament procurar el bé.

1.2.3. Principi d'autonomia

El tercer principi que vam decidir respectar va ser el principi d'autonomia. L'informe Belmont (1978) sobre principis ètics i orientacions per a la protecció de subjectes humans en l'experimentació, defineix una persona autònoma com: «Un individu que té la capacitat de deliberar sobre els seus fins personals i d'obrar sota la direcció d'aquesta deliberació» (p. 15).

Així, vetllar pel principi d'autonomia significava que els subjectes de la recerca havien de ser considerats individus autònoms des del moment que s'iniciava el projecte; és a dir, subjectes lliures d'obrar de manera responsable atenent sempre els seus fins personals.

D'altra banda, atendre el principi d'autonomia ens va obligar a mantenir informats els participants, les seves famílies o tutors/es personals¹, del tipus de recerca en la qual col·laboraven, assegurant que coneixien l'objectiu de la recerca, el tipus d'anàlisi, el tractament de les dades i el tipus de difusió que es proposava de la investigació. Finalment, l'aplicació del principi implicava també la lliure participació dels estudiants en la recerca.

1.2.4. Principi de justícia

La justícia representava un element clau en la nostra investigació, ja que tractàvem directament amb subjectes humans. L'informe Belmont (1978) es refereix a la justícia com «l'equitat en la distribució» o «el que és merescut»:

Es dona una injustícia quan es nega un benefici a una persona que hi té dret, sense cap motiu raonable, o quan s'imposa indegudament una càrrega. Una altra manera de concebre el principi de justícia és afirmar que els iguals han de ser tractats amb igualtat. (Informe Belmont, 1978: 16-17).

La violació del principi de justícia podia representar atemptar contra els altres principis bàsics, encara que especialment contra el de beneficència. Actuar amb injustícia amb els participants de la recerca comportava

¹ En el cas dels participants menors d'edat.

ignorar la dignitat de la persona com a valor màxim. Així, vetllar per l'acompliment d'aquest principi va esdevenir fonamental tenint en compte que la majoria dels subjectes de la recerca eren menors.

L'acompliment d'aquests quatre principis ètics assegurava el tractament ètic dels nens, les nenes, els i les adolescents i les persones adultes que van participar en moments diferents durant aquesta recerca.

1.3. Estructura de la tesi

La tesi que es presenta a continuació està dividida en quatre blocs que corresponen als quatre moments diferents de l'elaboració de la investigació.

En el primer bloc proposem l'aproximació teòrica a l'objecte d'estudi de la tesi, és a dir, el cos, i concretament a la seva dimensió social. Iniciem la reflexió amb una revisió de les diverses consideracions que ha rebut el cos al llarg de la història, i del seu tractament educatiu des de l'àrea d'educació física. Aquesta anàlisi històrica acaba amb una valoració de la concepció de cos en la postmodernitat.

Continuem amb una anàlisi dels antecedents sobre l'estudi del cos i del gènere en les ciències socials i, finalment, concretem i justifiquem el paradigma d'investigació i tradició metodològica en què s'inscriu la recerca.

En el segon bloc de la tesi, mostrem el treball de camp estructurant-lo en dos capítols. En el primer, expliquem tota la informació relativa als mètodes i estratègies emprades en la nostra recerca; i en el segon, presentem acuradament el procés d'anàlisi de les dades qualitatives obtingudes.

En el tercer bloc presentem i analitzem els resultats obtinguts en les diverses operacions realitzades a través de l'ATLAS/ti, desplegats en dos capítols diferenciats per tal de facilitar-ne la lectura i la comprensió general.

En el quart bloc plantejem la discussió dels resultats i les conclusions de la tesi. Finalitzem aquest bloc amb l'anàlisi de les aportacions i limitacions de la recerca, així com amb una proposta de futures línies d'investigació.

Per últim, concretem les referències utilitzades en la recerca i adjuntem els annexos en format digital per tal facilitar la comprensió del text.

BLOC I: APROXIMACIÓ A L'OBJECTE D'ESTUDI

CAPÍTOL 2

EL COS I L'EDUCACIÓ FÍSICA: BREU REVISIÓ HISTÒRICA

El cos és l'hoste silencios dels signes de la cultura, per la qual cosa posseeix un alfabet que és possible conèixer i descodificar (Vilanou, 2001).

La imatge social del cos ha anat evolucionant al llarg de la història d'acord amb les diverses representacions i valors que la societat del moment li ha anat atribuïnt. En aquest sentit, Planella (2003a) argumenta que el cos és una ficció, és a dir, una construcció social realitzada segons unes coordenades culturals i temporals que ha permès desenvolupar diferents visions, valoracions i maneres de tractar el cos al llarg de la història.

Si bé històricament les cultures occidentals han prioritzat l'educació dels valors intel·lectuals, cal recordar que el cos sempre ha estat present, implícitament o explícitament, en el món educatiu (Vázquez, 1989), ja sigui des d'una perspectiva positiva però reduccionista, o des d'una òptica negativa. En l'actualitat, i més concretament en el context cultural postmodern, la importància social que ha adquirit el cos i el seu tractament en l'àmbit educatiu com a element educable des de la seva complexitat, és a dir, des d'una visió psicosomàtica, és innegable. Introduir-nos en les diferents concepcions del cos al llarg de la història i en el seu tractament educatiu a través de l'educació física ens permetrà comprendre de forma més significativa el moment actual d'una societat enormement corporeïtzada.

Aquest capítol pretén oferir un breu repàs històric a les concepcions del cos al llarg de la història i el seu tractament educatiu. Cal tenir en compte que l'objectiu de la tesi no és abordar la qüestió històrica en profunditat, sinó més aviat com a eina de comprensió de la concepció del cos en la contemporaneïtat. Per aquesta raó hem procurat fer un treball de síntesi basant-nos en autors claus del tema.

2.1. Discursos sobre el cos i l'educació del cos al llarg de la història

Planella (2003a) proposa, en la seva tesi doctoral, agrupar en tres períodes històrics les diferents concepcions del cos que s'han desenvolupat al llarg de la història:

1. El naixement d'un dualisme corporal
2. Controvèrsia sobre el cos en la cultura cristiana
3. La percepció del cos en la modernitat

Seguint l'esquema presentat per l'autor, a continuació procurarem analitzar la visió del cos en cadascun dels tres moments històrics, així com analitzar el valor educatiu que se li ha atribuït. En un capítol posterior, proposarem l'anàlisi d'un quart període que anomenarem: *El cos simbòlic en el context cultural postmodern*, i revisarem les concepcions del cos al final del segle XX i al principi del XXI, així com les conseqüències per a l'educació i l'educació física.

2.1.1. El naixement del dualisme corporal

Si bé la major part dels estudis que s'han fet sobre la concepció del cos al llarg de la història tendeixen a marcar l'inici de la revisió a la Grècia antiga, Planella (2003a i 2003b) i Gervilla (2003) comenten que a l'Antic

Testament es mostra que els hebreus ja tenien una visió antropològica monista de la persona, és a dir, una visió unitària de la persona sense separar el cos de l'ànima. Segons les tesis de Planella (2003a), les diverses traduccions de les Sagrades Escripures que es van fer a Occident van provocar confusions terminològiques i hermenèutiques, «els conceptes relacionats amb el cos són traduïts com a cos, ànima i esperit, conceptes que en les nostres llengües tenen una clara connotació dualista» (p. 98).

Tot i que l'Antic Testament prepara el pas cap a una antropologia de tipus dualista, es pot afirmar que encara guarda una concepció monista de la persona, que es manifesta fins al punt que la vida no es concep sense el cos. En el llibre del Gènesi, per exemple, Adam i Eva van nus pel jardí de l'Edèn en el moment que apareix la serp i la temptació. Aquest serà l'últim episodi de nuesa per als homes de la Terra (Planella, 2003a).

Aquesta visió psicossomàtica de la persona és present tant a l'Antic Testament com en els escrits clàssics d'Homer. La presència del cos en la cultura grega és fonamental, ja que es presenta com un bé suprem, i els valors més destacats seran la salut, l'estètica i la joventut. Tant és així que la cultura d'Atenes serà la primera a posar el fet físic com a element educatiu. La *paidea*, ideal d'educació dels grecs, pretenia aconseguir un equilibri personal entre allò físic, orgànic i intel·lectual. En els gimnasos d'Atenes es formaven els joves en educació intel·lectual i corporal. Prova d'això és que juntament amb el gramàtic i el citarista, el paidotribo s'encarregava de la formació corporal dels joves grecs (Vázquez, 1989).

D'altra banda, la cultura espartana donava valor al cos des de la dimensió més física de preparació per a la guerra. Potser aquesta societat és la que mostra de forma més clara l'*areté* grega, és a dir, la síntesi del valor físic i la disciplina militar. En aquest sentit, per als espartans resultava del tot impossible diferenciar entre els valors físics i els morals, de la mateixa manera que no podien dissociar els valors individuals dels socials

(Vázquez, 1989). La societat espartana, atesa la seva situació geogràfica, va estar sempre amenaçada per diversos pobles que aspiraven a conquerir-la. Així, els joves espartans eren sotmesos a durs entrenaments físics amb l'objectiu de preparar-se físicament i enfortir el seu cos per a la guerra. La gimnàstica militar adopta en aquest moment històric el màxim auge a través de la pràctica d'uns exercicis sistematitzats destinats a capacitar per a la guerra, i acompanyats d'uns valors considerats com a imprescindibles en l'entrenament, com ara l'autosuperació, la resistència, l'amor a la pàtria, la disciplina, etcètera. (Vázquez, 1989).

Podríem preguntar-nos per què apareix a Grècia aquesta concepció del cos, què és el que propicia que els grecs revaloritzin d'aquesta forma els valors corporals, fins al punt que la nuesa i la sexualitat siguin presents i acceptades amb naturalitat a la vida quotidiana dels ciutadans. Pérez Ramírez (1993) distingeix dos aspectes que ens poden ajudar a entendre aquesta visió:

- a) L'estructuració en polis, que donava una certa independència política i econòmica als pobles grecs que, tot i així, tenien un fort sentiment compartit de pertinença a una mateixa cultura grega. Precisament el moment en què totes les polis podien viure i festejar de manera conjunta la seva cultura era durant els Jocs Olímpics. Els Jocs Olímpics que es van iniciar cap a l'any 776, suposaven una nova concepció d'entendre la pràctica esportiva, on eren presents el gust per participar i competir, la satisfacció personal pel sacrifici i el triomf.
- b) El corrent científic Jònic (colònies gregues de l'Àsia Menor) va representar la primera manifestació purament científica de la història. Fins a aquell moment els estudis sobre el cos s'havien limitat a estudis de tipus anatòmic, i ara l'interès se centrava en

l'anàlisi de l'exercici físic com a activitat terapèutica. S'iniciava així un nou corrent anomenat gimnàstica mèdica, el màxim precursor de la qual va ser Hipòcrates, que amb el seu *Corpus Hipocraticum* situà l'activitat física en el nivell d'allò que avui podríem anomenar medicina preventiva, i que a partir d'aquell moment s'anirà desenvolupant en diversos nivells al llarg de la història. Pérez Ramírez (1993) explica que «a l'escola hipocràtica, l'exercici físic era un element fonamental, tan important com la dieta, tant per a l'activitat terapèutica com per al que anomenaríem en llenguatge modern "medicina preventiva" (p 25).

Nosaltres afegiríem un tercer aspecte al nostre entendre important: la idea de *democràcia*, que fa que els grecs es motivin per arribar a la perfecció personal fins al punt de convertir-se en un fi suprem. Les pràctiques físiques no buscaven únicament un equilibri físic, sinó una síntesi d'allò bell i allò bo. Per tant, en aquest sentit ser un bon demòcrata suposava exercir un culte a la bellesa física, així com a les virtuts intel·lectuals i morals esperades de qualsevol ciutadà.

El posicionament dels grans filòsofs en relació amb el cos i amb la seva preocupació educativa es mostrava desigual i irregular. Per bé que Sòcrates i Plató reconeixen el valor cos, continuen per donar més importància al treball intel·lectual i filosòfic.

Plató, per la seva part, que va normalitzar l'experiència educativa del seu mestre a la famosa Acadèmia, deixa alguns textos clàssics, sobretot a la *República*, en què es veu clarament la seva aposta preferent per l'educació intel·lectual i moral del jove enfront de la corporal (Pérez Ramírez, 1993: 25).

D'altra banda, Plató explicita en els seus escrits un marcat llegat dualista en la seva filosofia que després s'anirà recollint en moltes altres tradicions al llarg de la història. Gervilla (2002) es refereix al tema, relacionant-lo amb la filosofia platònica, de la següent manera:

Cuerpo y alma, pues, no sólo son dos realidades distintas, sino opuestas. El alma es simple, única e inmortal, imperceptible a los sentidos, «sin color ni forma, intangible, siendo sólo visible a la inteligencia»; mientras que el cuerpo es un conglomerado de muchos elementos materiales, que se disuelven con la muerte (Gervilla, 2002: 112-113).

Aquest posicionament té clares conseqüències en la importància que el filòsof dóna a la pràctica de l'exercici físic, on la desmarca clarament a un segon pla.

Aristòtil suposa un tomb a la concepció del cos. Si bé en les seves primeres obres es veu reflectit el pensament platònic, les obres posteriors es van desmarcant clarament del dualisme de Plató. Planella (2003a) argumenta que el fet que Aristòtil hagués ajudat al seu pare en medicina va motivar que el filòsof reflectís aquesta influència en un pensament filosòfic de superació del dualisme. D'aquesta manera, Aristòtil situa la gimnàstica al costat de la medicina, ja que com ell mateix afirma, les dues persegueixen el mateix objectiu: la salut (Vázquez, 1989). Les conseqüències del seu posicionament han sigut molt importants en el futur, atès que en limitar l'educació física a l'àmbit de la salut, el cos es va desvincular de l'àmbit educatiu.

La cultura romana també ha de ser anomenada en aquest primer període d'anàlisi. Els romans, per la seva part, eren un poble de camperols i pastors guerrers que de mica en mica es van anar imposant entre les

diferents tribus del Laci i de la resta d'Itàlia. El seu encontre amb la cultura hel·lènica va ser trist, ja que els romans van acabar vulgaritzant i simplificant el valors del cos dels grecs en l'aforisme «*mens sana in corpore sano*». La concepció hedonista romana del cos s'identifica amb una situació de trànsit entre la visió del cos grec i la del cos neotestamentari (Planella, 2003a). Els romans comencen a desenvolupar una cultura de culte al cos que es tradueix en una cura i higiene del cos sense precedents. El cos es converteix en una font de plaers, i les termes esdevenen espais gairebé de culte entre els patricis.

Els valors predominants del cos es tradueixen en valors molt masculins en els quals es valora per sobre de tot la força i la resistència.

La imatge del romà primitiu que ens transmet sobretot Tit Livi és la d'un rude i bel·licós pastor-agricultor, bon guerrer per necessitat i que encarna els valors que el llatí clàssic resumirà amb el terme de *virtus*, que, com fàcilment es pot observar, es refereix a les qualitats específicament masculines i, en especial, les relacionades amb el valor físic (Pérez Ramírez, 1993: 25).

Així, apareix per primera vegada la idea de l'atleta armat, el soldat professional que fa dels seus valors físics la seva professió. De la mateixa manera, l'aflorament dels espectacles atlètics fa sorgir la idea de l'atleta professional.

Davant d'això, la gimnàstica va perdre el seu lloc en les institucions educatives més preocupades per l'esperit i per denunciar, com fa el mateix Sèneca, l'absurditat de dedicar tant de temps a la cura dels músculs i de l'aparença general. Els romans van entendre l'exercici físic com una manera de passar l'estona. Així es pot afirmar que només l'anomenada gimnàstica mèdica i la professional (Vázquez, 1989) van poder subsistir en una Roma despreocupada pel valor educatiu del cos.

2.1.2. Controvèrsia del cos en la cultura cristiana

La societat medieval estava immersa en la ideologia cristiana i, per tant, en una concepció dualista de la persona, és a dir, en una separació entre el cos i l'ànima. Aquesta visió dualista era conseqüència de la filosofia platònica i de la seva visió sobre el cos i el que havia de ser l'educació. Així, aquest dualisme portava novament a prioritzar de forma general el valor de l'ànima, de l'intel·lecte, (*psykhé*) enfront del cos, la carn (*sōma*). Com explica Vázquez (1989), «el cuerpo y el alma son cosas muy distintas; al alma va dirigida a la educación; la escuela es un lugar de disciplina ascética, no de juego u ocio» (p. 63).

No deixa de sorprendre aquesta visió dualista de la persona, tenint en compte que aquesta no existia de forma natural en la mentalitat hebrea, com es desprèn del llibre del Gènesis: «Llavors, de la pols de la terra Javeh Déu va fer l'home i li insuflà en els narius un alè de vida, i l'home esdevingué un ésser vivent» (Gèn. 2,7).

Com ens explica Gervilla (2002), Déu creà la persona de forma unitària amb la pols i l'alè. Aquesta visió resta allunyada del dualisme platònic, ja que Déu no creà el cos i després l'ànima, sinó que especifica que creà l'home. Aquest monisme hebreu queda clar també en els Escrits Sinòptics, en els quals el cos i l'ànima es refereixen sempre a la persona en la seva globalitat, i mai per separat.

Per entendre per què es produeix aquesta incoherència entre les escriptures sagrades i la interpretació que en fa la ideologia cristiana, cal partir dels pressupòsits bíblics i de les tradicions històriques que es generen a partir d'ells. En aquest sentit, Gervilla (2002) argumenta que les interpretacions dels pressupòsits bíblics es desenvolupen en dues valoracions molt diferenciades del cos:

1. *La tradició antioquena* (Tertul·lià, Ireneu...), que percep la bondat del cos.
2. *La tradició alexandrina* (Lactanci, Sant Agustí) que concep el cos com un impediment per al desenvolupament de l'ànima.

Històricament, els catecismes van optar per un sentit negatiu del cos, apostant més per una visió dualista i relegant el cos a un segon terme.

Aquesta visió dualista de la persona va potenciar que en l'edat mitjana es renunciés a qualsevol pràctica d'exercicis gimnàstics, danses o espectacles atlètics, ja que es considerava que allunyaven la persona del que havia de ser la seva màxima preocupació, és a dir, el cultiu de l'ànima. Malgrat que es pot afirmar que desapareixen els exercicis corporals amb finalitats educatives, és possible que es mantingués la gimnàstica mèdica, molt mediatitzada pels àrabs.

Ara bé, no es pot reduir tot el cristianisme als filòsofs que van optar pel corrent del platonisme i, per tant, a aquells que van optar per un reduccionisme clar de l'ànima. En el seu desenvolupament, el cristianisme va anar adoptant la filosofia aristotèlica, de la qual es desprèn, per exemple, el pensament de Tomàs d'Aquino, que afirmava que no es pot aïllar el cos de l'ànima.

Per bé que, com hem vist anteriorment, l'àmbit eclesiàstic i l'intel·lectual es movien amb certa ambigüitat a l'hora de valorar la importància del cos en la vida quotidiana de les persones, el dia a dia de la societat era molt diferent. El cristianisme havia prohibit els jocs atlètics, però de seguida van començar a proliferar entre els nobles una sèrie de jocs clàssics i adaptats a l'època, com els tornejos, les justes, les caceres, els jocs de llançaments, etcètera. (Vázquez, 1989). Aquests jocs tenien per objectiu distreure els nobles en períodes d'entreguerres i servir d'entrenament. Pérez Ramírez (1993) comenta que de fet els nobles, durant el temps

lliure, jugaven a la guerra. L'Església sempre va condemnar aquestes pràctiques, però no va aconseguir que es deixessin de practicar, fins que finalment no tan sols va accedir a acceptar la guerra amb les croades i les pràctiques corporals que se'n derivaven, sinó que a més les va santificar.

2.1.3. Percepció del cos en la modernitat

El criteri per determinar un punt d'inici de la modernitat és força conflictiu, depèn del que es consideri com a característica principal de la modernitat. Cahoon (1996) assenyala que diversos autors afirmen que la modernitat comença a Occident al segle XVI, amb la reforma protestant, la negació del poder universal de l'Església catòlica romana i l'escepticisme humanístic desenvolupat per Erasme i Montaigne, i finalment amb l'expansió de l'imperialisme occidental. D'altres afirmen que va ser al segle XVII, amb la revolució científica impulsada amb els treballs de Galileu, Harvey, Hobbes, Descartes, Boyle, Leibniz i Newton. D'altres situen l'inici de l'edat moderna al segle XVIII, amb les teories polítiques republicanes i les revolucions dels Estats Units i de França. Una darrera opinió és que va començar amb la revolució industrial del segle XIX (Gervilla, 1993). En qualsevol cas, sembla que més útil que determinar una data d'inici de la modernitat és entendre quins canvis suscita respecte de l'edat mitjana.

Així, entenem que el Renaixement del segle XV va clausurar l'edat mitjana i va obrir les portes a l'edat moderna. Amb el Renaixement entra en crisi la filosofia cristiana, i amb ella l'esquema que havia servit de guia fins aleshores: Déu-home-món. Déu i l'Església deixen d'exercir el seu domini sobre l'home i la societat. L'antropocentrisme elimina Déu de l'esquema, que es redueix a home-món. Així s'allibera l'home de dogmes i veritats revelades transcendentalment, la raó es fa autònoma amb la introducció del racionalisme i fins i tot intentarà donar una explicació de Déu (Gervilla, 1993).

El triomf del racionalisme desencadena una reinterpretació de les idees de progrés i raó fonamentades en les ciències positives, allunyades d'imposicions teològiques i destinades a convertir-se en l'esperança ferma de l'emancipació de la humanitat (Gervilla, 1993). Així, la modernitat va substituir Déu per la ciència, i entre altres coses facilitarà els avenços en el camp mèdic, especialment en anatomia, cosa que alhora va derivar en una nova reinterpretació del valor del cos. Aquesta nova actitud sobre el cos va generar altra vegada la recuperació de l'antropologia dualista oblidada (Planella, 2003a).

Descartes, influenciat per aquesta anatomia vesàlica i galènica, proposarà una mirada del cos de l'home des del vessant del *sōma*. Planella (2003a) ho expressa afirmant: «En aquesta nova mirada a l'home, i en concret al cos de l'home, la sang i el seu moviment seran el símbol de la mecànica del moviment, tal com mostra Descartes en el seu *Traité de l'homme*» (p. 115).

Com comenta el mateix autor, el dualisme cartesià hereu del pensament platònic va marcar una escissió en la concepció del cos i l'ànima que encara es veu reflectida en el pensament actual. La separació de tots dos conceptes rau en la idea de Descartes, que els mecanismes del pensament, de la *res cogitans*, no es relacionen amb el funcionament de l'organisme biològic o *res extensa*. D'aquesta manera, la *res extensa* fa referència únicament a aspectes del cos objecte, entès com allò que se'ns presenta davant i que és concebut com un pur mecanisme (Planella, 2003a), separat de les funcions del pensament que és incorporal. D'aquesta manera, la màxima *cogito, ergo sum* suposava un reconeixement de la *res cogitans* enfront de la *res extensa*, la funció de la qual quedava reduïda al suport de la funció prioritària de l'home. El cos mecanitzat es convertia en la metàfora cartesiana, recolzada en una visió

reduccionista del cos que de retruc va limitar els interessos relatius a la salut i a la higiene corporal.

La filosofia cartesiana ens proposa un cos que esdevé sobrant, perquè sense la seva presència seria molt més fàcil accedir a determinats coneixements, pensaments o situacions. Existeixen molts aspectes del cos que cal reduir o eliminar. Un exemple són les olors, la forma, el volum, la consciència, etcètera (Planella, 2003a: 118).

Així, no és d'estranyar que el Renaixement suposés un primer impuls en la valoració del cos per part de pedagogs, artistes, escultors i pintors. Pérez Ramírez (1993) destaca tres noms per sobre dels altres: Vergerio (1349-1420), Vittorino da Feltre (1375-1446) i sobretot Hyeronimus Mercurialis (1530-1606).

Una de les aportacions més importants del Renaixement a la nova concepció del cos va ser la gimnàstica mèdica d'origen gaèlic, relativa a la cura del cos i impulsada en bona mesura pels treballs de Mercurialis. La característica principal dels seus treballs se centra en el fet que per primera vegada no es redueixen a un fi terapèutic, sinó que tenen un component preventiu.

No menys important resulten les tendències pedagògiques que es dibuixen en aquella època respecte del cos, i especialment els treballs de Vittorino da Feltre, que va introduir la gimnàstica en un currículum educatiu, justificant la seva incorporació des del naturalisme i les seves possibilitats educatives en el vessant moral.

Paral·lelament a tot això, la societat dels segles XVI i XVII va anar esdevenint cortesana, i això va generar noves maneres d'interpretar l'educació més enllà de l'educació militar. La societat va anar refinant les formes i la bellesa, i l'equilibri corporal i la salut van esdevenir un

component prioritari en les finalitats educatives dels joves prínceps. Vázquez (1989) ens recorda com pedagogs com Maffeo Vegio, Luis Vives i Erasme, encara que des d'una perspectiva totalment teòrica, emfatitzen la importància de l'educació física en l'educació de la persona.

En general, els segles XVI i XVII, tot i centrar-se en una òptica clarament dualista de la persona, suposa un progrés respecte de l'edat mitjana. Tot i que es redueix la visió del cos a una concepció molt mecanicista, s'ofereix una teoria de l'educació física que facilitarà la creació i el desenvolupament dels grans sistemes gimnàstics dels segles XVIII i XIX. A partir d'aquell moment, el cos com a fet empíric resulta inqüestionable com a suport a l'existència de l'ànima.

Els autors naturalistes d'aquesta època es mereixen un apartat especial per la seva clara reivindicació del cos i de l'educació física. Aquests autors consideraven que el cos representava el primer fet empíric fonamental, i que per tant no es podia obviar en l'educació de la persona.

Las filosofías de la naturaleza lo que aportan a la educación física ante todo es la consideración de que sus fines no son exclusivamente corporales, o, en todo caso, lo son sólo en apariencia, ya que orientan a la naturaleza humana en su totalidad por medio del cuerpo. La educación corporal es, pues, una verdadera educación (Vázquez, 1989: 67).

La valoració del cos dels naturalistes s'entén també des de l'argument que el moviment, com a manifestació més immediata del cos, és la manera natural de posar-se en contacte amb la natura, cosa que porta Locke a determinar com a objectius de l'educació física: aconseguir una bona salut i crear hàbits, modelar el caràcter de les persones a través del control del propi cos, i finalment la recreació de l'esperit a través de la pràctica de jocs i exercicis físics (Vázquez, 1989). Montaigne, en aquesta

mateixa línia, comentava el poc sentit de dividir l'educació en els aspectes físics, intel·lectuals, morals i socials. Segons l'autor, l'educació és una, fent una clara al·lusió a la importància de l'educació corporal quant a les seves possibilitats educatives en termes de salut, educació moral i socialització.

Les aportacions culminants del naturalisme són, de ben segur, les de Rousseau, que es pot considerar el pare de l'educació física moderna (Vázquez, 1989). La seva teoria general de l'educació només es pot entendre des de la crítica que fa a la societat del seu temps. Rousseau afirma que la societat és l'origen del mal de l'home, i que per educar cal aïllar el subjecte de la societat i, per tant, traslladar-lo a un ambient pre-social, és a dir, a la natura. En aquest sentit, el cos es presenta com el primer element de contacte amb la natura, i això fa que Rousseau valori l'educació física com a suport de l'educació intel·lectual.

Es seguramente Rousseau el primer pedagogo que hace intervenir el cuerpo en la formación de la inteligencia, y esto lo afirma contundentemente: «Para aprender a pensar es preciso ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia» (Vázquez, 1989: 68).

Es pot dir que Rousseau va més enllà dels autors purament empiristes quan afirma que el moviment genera un tipus d'intel·ligència, afirmació que posteriorment serà recollida per Piaget per explicar la seva intel·ligència sensoriomotriu.

En su *Emilio, libro II* expresa: «Si desea cultivar la inteligencia de su alumno, cultive las fuerzas que deben regirla. Ejercite su cuerpo continuamente; hágalo fuerte y sano, para que pueda hacerle inteligente y razonable; déjele trabajar, déjele hacer, déjele correr,

déjele gritar, déjele siempre en movimiento, déjele ser hombre de vigor y pronto se hará de razón» (Langlade, 1970: 23-24).

Les idees de Pestalozzi, deixeble de Rousseau, esdevindran també fonamentals en el desenvolupament d'una concepció més complexa i unitària del valor educatiu de l'educació física. Pestalozzi es mostra seguidor de Rousseau, tot i que difereix amb ell en la concepció de la naturalesa humana i en la relació entre la natura i la societat. La finalitat educativa, segons Pestalozzi, radica a desenvolupar l'home de forma completa, és a dir, utilitzant els seus propis termes, i proposa el desenvolupament del cor, el cos i la raó. Segons l'autor, el desenvolupament d'una part afecta directament el desenvolupament d'una altra. Per aquesta raó és important no produir un desequilibri antinatural amb el desenvolupament excessiu d'una de les parts (Vázquez, 1989). Coherent amb el seu discurs teòric, Pestalozzi afavoria en els seus centres educatius la formació intel·lectual, moral i corporal enteses com un tot, indistingibles les unes de les altres.

Si bé les idees de Rousseau i de Pestalozzi sobre la importància del cos i del moviment en el desenvolupament global de la persona no van configurar formalment un sistema d'educació física, sí que van provocar un extens desig de retorn a les condicions de vida naturals. Així, les idees de Rousseau van intentar ser posades a la pràctica, no sense problemes, per Basedow, que va introduir per primera vegada, a la seva escola Philantropinum de Dessau, l'any 1771, un pla coherent d'exercicis físics que es practicaven amb la regularitat de qualsevol altra matèria. Pérez Ramírez argumenta: «En aquesta escola, el nen completava la seva formació intel·lectual amb excursions i sortides amb exercicis físics, treballs manuals i música» (p. 29).

D'aquesta manera, Basedow es va convertir en el primer a proposar la pràctica d'exercicis físics com una part definida del programa educatiu de l'escola primària, distingint-la de les escoles especials com les de cavalleria i les acadèmies cortesanes (Langlade, 1970).

El 1784, Christian G. Salzmann, inspirat en els treballs de Basedow, obre un altre Philantropinum a Schnepfenthal, que va esdevenir el bressol de l'obra de Johann Christoph Friedrich Guts Muths, que considerem el pare de la gimnàstica pedagògica. El seu *Gymnastik für Jugend* constitueix un clam a favor de la inclusió de la gimnàstica en el món escolar, atès que, com justifica el mateix autor, la gimnàstica (exaltant el seu valor educatiu des del punt de vista higiènic i somàtic general) forma part de la pedagogia. En la seva obra, ens recorda Pérez Ramírez (1993), justifica la pràctica d'exercicis «naturals» com ara la cursa, el llançament, el ball, el gronxador, les anelles, l'esquí, el patinatge i altres activitats de caire popular amb clares finalitats educatives. Es pot considerar el fundador de l'educació a través de l'exercici físic.

Al segle XIX queda totalment argumentada la necessitat d'educar el cos i l'esperit d'igual forma. D'aquesta manera, el paper de l'educació física com a formació del cos ja no es discuteix, tot i que la seva pràctica i sistematització va arribar una mica més tard (Vázquez, 1989). Els antecessors, Basedow, Guts Muths i Pestalozzi, amb les seves pràctiques van originar un model de gimnàstica inspirat en l'anatomia, la fisiologia i la mecànica, convertint-lo en l'objectiu exclusiu de l'educació física escolar. Això, juntament amb el fervor patriòtic i la preparació militar que va afectar les escoles, va reduir el valor de l'educació física a la gimnàstica. És interessant tenir en compte que aquesta confusió terminològica continua existint en determinats sectors de la societat.

El sorgiment del sistema gimnàstics del segle XIX va ser anomenat «la guerra dels mètodes» (Vázquez, 1989), i els sistemes més representatius

van ser: Jahn a Alemanya, Ling a Suècia, Amorós a França i Arnold a Anglaterra.

Les idees filantròpiques de Guts Muths van ser abandonades a favor del contingut patriòtic i social de l'obra de Friedrich Ludwig Jahn, que és el pare del *Turnkunst*, que substitueix el terme *Gymnastik* per accentuar de forma més clara el caràcter nacional del seu sistema. És important destacar que la política expansionista de Napoleó va influenciar clarament l'obra de Jahn, que havia elaborat un sistema educatiu anomenat «Turnen» al voltant de la gimnàstica. L'exaltació del patriotisme i de la preparació militar a través de la gimnàstica a les escoles i les desfilades van resultar clau per entendre la reacció de Jahn contra l'alçament promogut per Napoleó. Pérez Ramírez (1993) ho discuteix així: «Aquest terme (referint-se al Turnen) (...) va passar a convertir-se en una divisa d'una escola gimnàstica alemanya que propugnava l'exercici físic com una exigència per a una "Alemanya ben formada" (p. 30).

L'evolució de la *Turnkunst* va desembocar al llarg dels anys en el que avui s'entén com gimnàstica olímpica (Langlade, 1970).

Franz Nachteggall (1777-1847) va ser el que va propagar per la península escandinava les idees de Guts Muths. Les idees de Guts Muths van assolir a Escandinàvia una vigència i un desenvolupament molt superior al que havien assolit a Alemanya. Com a conseqüència d'això, es van crear les primeres institucions de formació d'ensenyants.

Posteriorment a l'any 1799, Nachteggall va crear un institut gimnàstic privat que seguia un mètode d'exercicis d'habilitats, curses, llançaments, trepes i equilibri (Pérez Ramírez, 1993). L'any 1801 s'introdueix la gimnàstica com a assignatura en l'ensenyament primari, i el 1804 es funda a Copenhaguen l'Institut Militar de Gimnàstica, el més antic del món, seguit de l'Institut Civil de Gimnàstica, el 1808. Tot aquest procés va culminar en

la inauguració, l'any 1838, de la primera Escola Normal de Gimnàstica per a la formació del professorat.

És en aquest Institut de Gimnàstica on Pedro Enrique Ling (1776-1839) entra per primera vegada en contacte amb les idees de Guts Muths a través de la paraula i la pràctica dirigida per Nachteggall (Langlade, 1970). Quan torna a Suècia comença a treballar a la Universitat de Lund com a professor d'esgrima i, més tard, de gimnàstica. Tot i la clara influència de les idees de Guts Muths, es comencen a entreveure, en els articles que va publicant Ling, noves propostes que acabaran culminant en el seu mètode.

Por medio de ejercicios variados en las posiciones de pie, sentado o tendido, por el empleo de cuerdas, barras para la suspensión, escalas de ondulación, etcétera, se prepara a la juventud y se le entrena a fin de hacerla más resistente a la fatiga. Por medio de salto, volteretas y movimientos de agilidad se le educa para obrar con precisión en un momento dado. Los juegos gimnásticos despiertan la alegría y vivacidad y harán que el gimnasta, sobre todo si es niño, tome la vida, aun en las situaciones más embarazosas, con calma y resolución. (Langlade, 1970: 25)

L'any 1820 arran de la seva obra *La utilitat de la gimnàstica per al soldat*, Ling exposa les seves idees de la gimnàstica per prevenir i corregir les deformacions produïdes per l'uniforme de campanya entre els soldats. Amb aquesta finalitat correctiva i preventiva a través d'exercicis que permetien modelar el cos, les seves formes i actituds, Ling fonamenta les bases de la gimnàstica sueca. El seu fill, H. Ling, va continuar la tasca del seu pare, però traslladant les idees a l'ambient educatiu. Va ser el creador de les taules de gimnàstica amb exercicis lliures i estètics (Pérez Ramírez, 1993).

A França, les idees de Guts Muths van ser desenvolupades per Amorós i Ondeano, marquès de Sotelo i coronel de l'exèrcit espanyol exiliat a París. Amorós va passar a dirigir el Gimnàs Normal Militar, creat l'any 1818, i hi va desenvolupar una sèrie d'exercicis apresos de Guts Muths i de Jahn, complementats amb exercicis amb aparells i els exercicis elementals de Pestalozzi. La gimnàstica amorosiana va dominar el panorama militar i civil de França, el 1850 es va introduir com a assignatura voluntària a les escoles de primària, i el 1851 ja era assignatura obligatòria a les escoles normals. Però el model d'Amorós no estava pensat per a nens, i els instructors no estaven preparats per treballar en un ambient pedagògic, ja que la majoria eren suboficials de l'exèrcit amb deficiències sociopedagògiques i científiques importants (Langlade, 1970).

Així sorgeix a França un moviment reaccionari davant la proposta d'Amorós encapçalat per Marey, Lagrange, Tissié i Demeny, que torna a donar un sentit més pragmàtic a la gimnàstica.

D'altra banda, a Anglaterra, T. Arnold va impulsar una altra manera d'entendre la importància de la motricitat a través dels jocs i les activitats atlètiques. Arnold, *headmaster* al col·legi de rugby on, per cert, va néixer aquest esport, va proposar reformes en el sistema educatiu anglès. L'autor va introduir els jocs esportius col·lectius com a eina per modelar el caràcter dels seus estudiants. És a partir d'aquest moment que l'esport troba el seu lloc en el model educatiu escolar i universitari que perdura fins als nostres dies.

A partir del segle XIX els diferents moviments gimnàstics es divideixen amb un criteri geogràfic entre els del centre, els de l'oest i els del nord d'Europa (Langlade, 1970). El moviment centreeuropeu s'ha caracteritzat pel seu impuls pedagògic. El moviment del nord, dirigit pel corrent escandinau o neosuec, es va centrar a fer compatibles les manifestacions tècniques i pedagògiques. I finalment, el moviment europeu occidental

estava encapçalat per la figura de Demeny, defensor de l'educació integral de la persona i del paper fonamental de l'educació física per donar valors de tipus higiènic, estètic, econòmic i moral. L'autor és l'impulsor de la diferència entre gimnàstica educativa i gimnàstica d'aplicació (Pérez Ramírez, 1993). Tot i així, l'autor culminant d'aquest moviment és segurament el francès Hebert, que va proposar el «mètode natural». Aquest mètode, inspirat en les propostes d'Amorós i de Demeny, intentava retornar a l'educació física natural, allunyant-la de moviments desnaturalitzats de la gimnàstica i de la pràctica esportiva. Hebert justificava la proposta argumentant que cal prioritzar el treball dels moviments que es realitzen en el dia a dia, i suggeria reconstituir les activitats físiques principals de l'home dividint-les en: locomoció normal i secundària, defensa o seguretat individual, activitats industrials o utilitàries i recreació.

La pedagogia hebertista va tenir una càrrega clarament innovadora, pròxima a la de l'Escola Nova. Propugnava un treball educatiu continuat, a l'aire lliure, amb peus, cames i tronc nus i la utilització d'exercicis concrets i utilitaris, cant i crits en les sessions d'entrenament com a expressió de l'alegria del moviment. (Pérez Ramírez, 1993: 34)

D'aquesta manera, Hebert recupera el terme educació física en fomentar l'allunyament als reduccionismes provocats per la gimnàstica i l'esport. Com explica Vázquez (1989), el mètode natural es basa en el principi bàsic de fomentar els gestos propis de la nostra espècie per aconseguir un desenvolupament complet de la persona.

A la segona meitat del segle xx, i sota una visió monista de la persona, es dibuixen cinc tendències combinables en el món de l'educació física: la psicomotricitat, la psicocinètica, la sociomotricitat, l'esport educatiu i

l'expressió corporal (Pérez Ramírez, 1993). A continuació analitzarem breument les diferents tendències per tal d'entendre, de forma més exacta, la situació actual de l'educació física en relació amb la visió que tenim del cos.

La psicomotricitat, explica l'autora, neix de les mans dels treballs en neuropsiquiatria infantil del doctor Dupré. En els seus estudis, descobreix que hi ha un paral·lelisme entre el desenvolupament de les funcions motrius i les funcions psíquiques. Tot i que la psicomotricitat prové del camp de la reeducació, la seva transferència al camp psicopedagògic es produeix gràcies a Picq i Vayer en la seva obra *La educación psicomotriz y el retraso mental* (1985), en la qual es descobreix en la psicomotricitat una acció pedagògica i psicològica que utilitza els recursos de l'educació física per conduir el comportament dels nens. En aquesta mateixa línia desenvolupen els seus treballs Lapierre i Aucouturier (1983), que parteixen sobretot de la vivència dels moviments.

La psicocinètica parteix de l'obra de Le Boulch (1979). En aquesta obra l'autor descriu la psicocinètica com un mètode general educatiu que utilitza el moviment per intervenir en la globalitat de la persona, és a dir, partint de la unitat psicosomàtica. Es diferencia de la psicomotricitat en el fet que no necessàriament té una caràcter reeducatiu: «El mètode de Le Boulch persegueix un doble objectiu: per una banda, el perfeccionament de les capacitats motrius bàsiques, i per l'altra, assentar les bases sobre les quals es desenvoluparan els altres aprenentatges escolars» (Pérez Ramírez, 1993: 35).

La sociomotricitat neix de les mans de Parlebàs (2001 i 2003), que explica el terme com la dimensió social de la conducta humana. Parlebàs proposa una taxonomia de les pràctiques motrius segons les seves

característiques: relació del practicant amb el medi físic, la interacció motriu de cooperació i la interacció motriu d'oposició.

L'esport educatiu sorgeix de la iniciativa del filantrop baró de Coubertin, que va reinstaurar les olimpíades l'any 1896 a la ciutat d'Atenes. La influència de l'olimpisme ha estat fonamental per a la difusió de l'esport escolar i universitari, així com per a l'impuls i la recuperació dels valors propis de l'esport: esforç, competició, rendiment, superació... D'aquesta manera, els valors propis de l'esport olímpic s'adapten a la realitat del nen, de manera que l'esport esdevé un mitjà per a l'adquisició i el desenvolupament de les aptituds motrius.

L'expressió corporal té com a objectiu principal l'exploració de les diferents formes de comunicació i expressió que té el propi cos i el dels altres a través del moviment. L'espontaneïtat, la creació i la interiorització de moviments esdevenen els eixos fonamentals de la proposta d'aquesta tendència.

En síntesi, a partir de finals del segle XX partim d'una visió monista de la persona, segons la qual cos i ment són una mateixa cosa. Així comprenem que el treball actual que es fa a les escoles, i concretament des dels departaments d'educació física, no es limita únicament al tractament del cos objectiu, a través de garantir el correcte desenvolupament físic i orgànic del soma, sinó que trobem grans propostes de treball més properes a aquesta visió psicossomàtica en la qual a través del cos i el moviment abordem les dimensions emocionals, cognitives i socials de la persona.

Tot i així, des del punt de vista històric no trobem referents de treball en la dimensió social del cos, i és que aquesta necessitat parteix del naixement d'un nou context cultural, que anomenarem postmodern, que ha modificat les valoracions històriques d'aquest cos i que genera, doncs, noves necessitats educatives.

CAPÍTOL 3

EL COS SIMBÒLIC EN EL CONTEXT CULTURAL POSTMODERN

En el capítol anterior hem revisat les diferents valoracions del cos al llarg de la història. Apuntàvem en aquell moment la necessitat d'introduir en la proposta de Planella (2003a) un quart moment en la revisió històrica del cos: el cos simbòlic en el context cultural postmodern.

Per comprendre el cos de final del segle xx i principi del XXI, és fonamental fer una revisió del que suposa la postmodernitat com a context cultural i les seves repercussions en la fonamentació d'una manera més complexa d'entendre el cos. A través d'aquesta revisió podrem entendre l'enorme rellevància que té en aquest moment històric el cos en la seva dimensió social.

La societat postmoderna és una societat fortament corporeïtzada que genera unes necessitats diferents de les precedents. Per abordar de forma efectiva els reptes que genera el cos en la postmodernitat és imprescindible rellegir els objectius de l'educació física. En aquest sentit, contemplar la dimensió social del cos i transversalitzar la cultura corporal a les institucions educatives pot representar un primer pas.

3.1. El context cultural postmodern

Com ja hem apuntat anteriorment, el cos és un reflex dels signes de les cultures i dels temps (Vilanou, 2001). Per aquesta raó, per entendre aquesta visió de cos simbòlic ens és imprescindible entendre el context cultural postmodern en la seva màxima complexitat.

3.1.1. Dificultats que presenta la caracterització de la postmodernitat

Parlar de postmodernitat és molt més que parlar d'una moda passatgera o d'una retòrica del judici final (Leirman, 1996). El debat postmodern és un debat complex en què tots els àmbits culturals i socials estan implicats de manera directa (vegeu: Anderson, 1990; Toffler, 1990). Tot i ser cabdal, és un debat difícil que suscita controvèrsia, com demostren alguns autors com Smart (1993), que va caracteritzar la postmodernitat com un terme polèmic, o Eco (1984), que afirmava que per desgràcia, «postmodern» era un terme que servia per designar qualsevol cosa.

Tot i així, cal no oblidar que al principi del segle XXI, el debat sobre la postmodernitat se'ns presenta com un debat actual.

De ella (la postmodernidad), se podrá renegar como de la familia, del coche o de la vida, pero no negar, pues su presencia es patente en la conducta de muchas personas en el cine, la radio, las novelas, las canciones o la TV. La única posibilidad de escapar a su influencia es emigrar a otro mundo o aislarse de esta sociedad. (Gervilla, 1993: 156)

Abans de continuar, i amb l'objectiu d'evitar l'ambigüitat que sovint acompanya qualsevol discurs sobre la postmodernitat, es distingirà, com Kvale (1992), Botella (1995) i Botella i Figueras (1995), els diferents usos

del terme «postmodern», és a dir, postmodernitat, postmodernisme i pensament postmodern.

1. *Postmodernitat* farà referència a les condicions socials i històriques de l'etapa postmoderna.
2. *Postmodernisme*, a les expressions culturals en l'etapa postmoderna.
3. *Pensament postmodern*, al discurs filosòfic i científic en la ja mencionada etapa.

La complexitat que gairebé sempre acompanya el terme postmodern no és resultat únic de l'ambigüitat terminològica. L'ampli ús que s'ha fet dels termes i l'extensa aplicació en àmbits molt diferents ha contribuït també a incrementar la confusió en el tema:

Postmodernidad se emplea en antropología, sociología, filosofía, geografía, estudios teológicos, crítica literaria, economía, por mencionar sólo algunas áreas. Analistas sociales neoconservadores, críticos teóricos, marxistas clásicos y no tan clásicos, sociólogos de la elección racional y feministas hacen causa común a veces en la crítica de la idea de postmodernidad. (Smart, 1993:11)

El mateix autor continua afirmant: «Se usa para describir desarrollos en numerosos campos: arquitectura, arte, literatura, cine, música, moda, comunicaciones, experiencias de espacio y tiempo, aspectos de la identidad y sexualidad, así como reflexiones filosóficas, políticas y sociológicas...» (p.13).

La dificultat més gran a l'hora d'intentar caracteritzar la postmodernitat prové, però, dels diferents diagnòstics a què s'ha sotmès aquesta nova

situació (Botella i Figueras, 1995). Des d'aquesta perspectiva, alguns autors han identificat la postmodernitat de maneres molt diverses. Mentre alguns entenen la postmodernitat com una continuació de la modernitat, apel·lant al caràcter inacabat del projecte modern, altres l'entenen com una segona modernitat (Beck, 2000). Els autors més radicals, inspirats en l'obra *La estructura de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1962), entenen la postmodernitat com un trencament radical amb l'antic paradigma modernista. Des d'aquest posicionament, no es tracta d'un abandonament del projecte de la il·lustració o d'una època nova, sinó d'una consciència que el projecte de la modernitat està liquidat (Lyotard, 1994). És el naixement d'una nova *zeitgeist* (cosmovisió), la postmoderna.

En darrer lloc, cal afegir que a una distinció terminològica, lluny de consens, hem de sumar-hi l'equívoc que suposa el prefix «post-» en els usos del terme postmodern (Urdanibia, 1994). El prefix «post-» significa «després». Això ens pot portar a pensar en una temporalització històrica, en un «després de la modernitat» en el sentit més lineal. Aquesta idea no correspon en absolut al sentit històric de la postmodernitat.

Apel·lar al naixement d'una nova cosmovisió implica la invalidació no tan sols de la cosmovisió anterior, sinó també de tota la seva lògica interna. En aquest sentit, lluny de pretendre definir la postmodernitat podem afirmar que la postmodernitat no suposa un període històric concret, ni una tendència amb unes característiques ben definides (Heller i Fehér, 1989), sinó que es tracta d'una condició (Lyotard, 1994), cada cop més compartida i generalitzada de desencant davant les nocions que havien guiat la humanitat en la modernitat, és a dir, la raó, la història, el progrés i l'emancipació.

3.1.2. Postmodernitat: alternatives a la proposta de la modernitat

Encara que la crisi de la modernitat comença el seu camí al final del segle XIX, es pot dir que la crítica més radical a la modernitat s'inicia al començament del segle XX. Aquesta etapa crítica va ser sostinguda per autors com Freud, Marx i Nietzsche, que criticaven no tan sols les carències del projecte idealitzat de la modernitat, sinó també els seus objectius positius. Tot i que la influència de tots ells va ser fonamental, cal destacar el pes del pensament de Nietzsche en concret. Com afirma Vattimo (1995), Nietzsche (1844-1900) es pot considerar com el pare de la postmodernitat filosòfica, i se'ns presenta com una base important per entendre la condició postmoderna. La mort de Déu en l'aforisme 125 de la *gaia ciència* (1984) representa l'ocàs de tota veritat, punt fonamental de la crítica de Nietzsche i posteriorment també de Heidegger (1993). Tots dos autors posen en crisi la noció del *grund* (fonament) i les estructures estables del ser. Amb el nihilisme de Nietzsche es clausura un període important en la història del pensament i de la raó. Tal com explica Gervilla (1993), primer es va dubtar de la racionalitat d'allò diví; després de la d'allò humà, i per fi de la racionalitat de la raó.

La societat dels anys seixanta i setanta experimentava el final del colonialisme europeu després de la Segona Guerra Mundial, el desenvolupament de les comunicacions de masses, la ràpida modernització del món no occidental i «l'encongiment» del planeta. L'any 1968 es va produir l'explosió política dels estudiants als EUA, a la Xina, a Praga i a París. Era una revolta contra l'autoritat o el ser educat. Alguns teòrics socials com Bell (1973) anunciaven que alguns d'aquests elements eren indicadors dels canvis cap a una societat postindustrial, on la producció i el control de la informació serien la peça clau de la vida econòmica en comptes dels materials.

És en aquest complex context social i universitari que la postmodernitat va néixer a França entre alguns dels professors més joves. Tots ells compartien la crítica fervent que el postestructuralisme feia de la raó i de l'autoritat. L'ús del terme postmodern es va estendre durant els anys setanta, encara que havia estat utilitzat per primera vegada l'any 1917 pel filòsof alemany Rudolf Pannwitz, per descriure el nihilisme del segle xx en la cultura occidental, un tema que va extreure de Nietzsche i havia tornat a reaparèixer en un treball d'un crític literari espanyol, Federico de Onís, l'any 1934. S'obrien les portes al gran debat del final del mil·lenni: el debat entorn de la condició postmoderna, o el que és el mateix, la crítica de la modernitat.

L'àmbit d'aquest debat s'emmarca en una consciència generalitzada de l'esgotament de la raó i de les seves possibilitats. La modernitat contempla perplexa esdeveniments històrics tan desproveïts de raó com dues guerres mundials, Hiroshima, Nagasaki, l'extermini nazi d'Auschwitz, les invasions russes de Berlín, Budapest, Praga i Polònia, les guerres del Vietnam i del Golf Pèrsic, la crisi dels Balcans, Txernòbil. Desastres com Bòsnia, les massacres de l'11-S i l'11-M, la crisi generalitzada que pateix el medi ambient, la fam, l'atur, el racisme, la xenofòbia, la desigualtat nord-sud, la destrucció d'aliments per mantenir preus, la cursa armamentística, la contínua possibilitat d'un holocaust nuclear novament alimentada per les proves nuclears dutes a terme pel govern comunista de Corea del Nord i les conseqüències del canvi climàtic han fet perdre la confiança en el projecte de la il·lustració i en les grans narratives legitimitzants.

Ens podríem preguntar què és el que ha canviat al final del segle xx i principi del XXI per produir aquest canvi de cosmovisió. En aquest sentit, la majoria d'autors coincideixen en el fet d'atribuir un paper determinant al desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació, les

anomenades TIC, en el sorgiment d'una societat postmoderna (Vattimo, 1990)² especialment pel que comporten quant a tecnologies de saturació social (Gergen, 1991).

L'impacte de les innovacions dels mitjans fa que la persona es trobi de forma inexplicable davant de situacions, imatges i informacions completament noves i potencialment infinites que ha d'assumir i interioritzar (Botella i Figueras, 1995). Segons Gergen (1991), l'increment d'estimulació social a què estem exposats cadascun de nosaltres i la societat en general és tan exagerat que es produeix un estat de saturació social. El nostre sentit familiar de *self* (identitat) arriba a estar tan superpoblat de rols socials que s'arriba inevitablement a un estat de fragmentació. Aquell *self* integrat i coherent deixa de ser un somni (o per què no, un malson totalitari) des de la perspectiva de la postmodernitat. En resum, els efectes de la postmodernitat podrien equiparar-se a una saturació social deguda a un excés d'estimulació per part dels medis de comunicació (Gergen, 1991) i a la incapacitat d'assimilar-ho amb les eines de què disposem.

Vattimo (1990), en la mateixa línia que Gergen (1991), analitza les conseqüències de les revolucions tecnològiques del nostre segle per buscar l'origen de la postmodernitat. Els medis de comunicació de masses s'han convertit en components d'una exposició i multiplicació generalitzada de *Weltanschauungen* (visions del món), ja no tan sols pel que fa a les diferents cultures del planeta, sinó també a les múltiples subcultures dins d'una mateixa cultura. Es facilita l'alliberament de les diversitats, dels «dialectes» (Vattimo, 1990). Cultures i minories es fan públiques, troben el seu torn per parlar, exposen la seva perspectiva davant de l'«estranyament» (Vattimo, 1990) d'aquells que viuen en una cultura majoritària. Amb això, arriba el principi del seu reconeixement. En

² Vattimo (1989) parla específicament del desenvolupament dels *mass media*, però nosaltres hem cregut oportú referir-nos a les TIC per engrandir el ventall de les causes que són analitzables al principi del segle XXI.

la mateixa línia, O'Hara i Anderson (1991: 20) expliquen que la consciència postmoderna ha sorgit per l'efecte acumulatiu del pluralisme, de la llibertat religiosa, del consumisme, de la mobilitat i de l'accés creixent a la informació i a l'oci.

Aquesta consciència global fa que cada vegada sigui més difícil ignorar i negar l'existència de diferents visions del món, i d'altra banda es fa impossible justificar per què la visió d'un hauria de ser la millor (Botella, 1995; Botella i Figueras, 1995).

Botella i Figueras (1995) reflexionen sobre les inquietuds dels qui viuen en la postmodernitat especificant els elements de canvi respecte de la modernitat. La realitat ja no sembla que és constant i objectiva, sinó el producte d'una construcció social determinada per unes coordenades temporals i espacials des d'on interpretem cada realitat. Aquesta realitat construïda està formada per un conglomerat d'imatges, vivències i interpretacions que ens predisposen a un estat constant de construcció i reconstrucció (Botella i Figueras, 1995). La veritat, per tant, no deixa de ser una forma de ficció.

La intensificación de las posibilidades de información sobre la realidad en sus más diversos aspectos vuelve cada vez menos concebible la idea misma de una realidad. Quizá se cumple en el mundo de los *mass media* una «profecía» de Nietzsche: el mundo verdadero, al final, se convierte en fábula. (Vattimo, 1990: 81).

La dicotomia de realitat *versus* ficció es trenca. La realitat és sempre una construcció autoreferencial. Tot es converteix en ficció, però això no ha de ser traumàtic, i menys encara si analitzem l'arrel etimològica de ficció, que deriva del llatí «*facere*», és a dir, fer, construir. Botella i Figueras (1995) expliquen la relació entre realitat i ficció de la següent manera:

La frontera entre realitat i ficció arriba a ser un fet habitual en els informatius de televisió i els *reality shows*, i el desenvolupament de la realitat virtual (curiosos oxímoron postmodern) i les tecnologies de saturació social (Internet, xarxes multimèdia, telefonia mòbil...) acabarà dissolvent les poques distincions que es mantenen entre fet i ficció (Gergen, 1991). Així, no només és innegable que hi ha múltiples visions del món, sinó també que cap d'elles es basa en un accés privilegiat a la realitat (sea el que sea el que signifiqui realitat). (Botella i Figueras, 1995: 17).

La crisi de la realitat comporta la crisi de l'ideal, d'allò universal. Aquella veritat que havia de guiar la humanitat, tan anhelada i perseguida pels empiristes dels segles XVIII i XIX, que es pensaven que havien trobat en el mètode científic el camí més vàlid i fiable per trobar les lleis que regien l'univers ordenat de Newton, queda configurada a partir d'ara de manera molt diferent. La veritat sembla una qüestió de perspectives, i les perspectives, productes d'intercanvis socials, és a dir, construïdes en els sistemes de comunicació i d'intercanvi social (Gergen, 1991). En la mesura que el món s'encongex com a resultat de revolucions tecnològiques, les veritats es reconstrueixen en intercanvis socials de naturalesa diversa:

I heard a story from Clifford Geertz about a visitor to Japan who wandered into a department store in Tokyo, at a time when the Japanese had begun to take a great interest in the symbolism of the Christmas season. And what symbol of the Christmas season did the visitor discover prominently on display in the Tokyo department store? Santa Claus nailed to a cross! (Shweder, 1995: 73).

El sentit acumulatiu del progrés en el saber i en la tecnologia, sostingut en el projecte de la modernitat, entra en crisi. Aviat s'observa que una major acumulació de coneixements no implica necessàriament que l'ésser humà sigui més savi.

Com afirmen Botella i Figueras (1995), juntament a la crisi de la idea de progrés es descobreix que la història no és altra cosa que la nostra història, i que només té sentit des del nostre punt de vista particular, però mai des d'un punt de vista universal. La incapacitat per descobrir la finalitat última de la història va provocar que s'intentés omplir aquest buit amb la legitimació dels grans metarelats com el marxisme, el feixisme i el liberalisme, que alhora van acabar mostrant les seves pròpies limitacions amb la caiguda del mur de Berlín o els efectes desastrosos per al medi ambient del liberalisme econòmic radical.

Com apunten Anderson (1990) y Gergen (1991), «el centre ja no s'aguanta». El fet de no tenir centre, fonament o *grund* fa que sigui totalment impossible interpretar la història i donar-li un sentit objectiu.

3.2. Cos i postmodernitat

Davant d'aquest context cultural postmodern, i tenint en compte tots els canvis que suposa, el cos pren noves significacions. La societat postmoderna es una societat fortament corporeïtzada, tal com van anticipar els filòsofs Nietzsche i Gasset, que van predir que el segle XX (i nosaltres hi afegiríem el principi del XXI) es caracteritzaria per ser el segle del cos. En aquest sentit, Gervilla (2002) argumentava: «La postmodernidad ha aportado, de modo genérico, un nuevo «ethos», sensibilidad, talante, condición o praxis de extensión e intensidad diversas ante la vida. El cuerpo, en este modo de pensar y sentir, ocupa un valor prioritario» (p. 118).

Així doncs, la importància del cos a la postmodernitat, i més concretament l'exaltació de la dimensió social del cos, així com la seva resignificació en la postmodernitat, és innegable. Així, com veurem a continuació, Shilling (1993) fa una revisió de les característiques que han fomentat un canvi de concepció del cos en la postmodernitat. Posteriorment, Gervilla (2002) ens orientarà per entendre quina és la concepció resultant del cos en la postmodernitat.

Shilling (1993) distingeix tres característiques fonamentals que determinen la concepció del cos en la postmodernitat:

- a) la secularització del món occidental
- b) la idealització del cos com a projecte
- c) la incertesa que crea el concepte cos

3.2.1. La secularització del món occidental

La pèrdua de fe en el poder legitimitzant de les grans narratives, té el seu moment clau en el segle xx i principi del XXI. Aquesta dessacralització pausada de la vida social, marcada per una clara disminució del poder de les autoritats religioses al món occidental, ha provocat una reconsideració dels valors religiosos transcendents pel que podríem anomenar una «personalització» dels valors; un valors individualitzats fets a mida que tenen com a clar exponent *ser feliç*. Aquest canvi de visió ha generat una reconsideració del valor del cos en una societat fortament marcada per la immediatesa i l'individualisme: «El cuerpo no es sólo algo que tenemos, sino lo que somos; un instrumento u objeto de placer, lo que en un primer momento nos identifica y nos facilita nos entorpece una relación con los demás.» (Gervilla, 1993: 119).

Així, en la postmodernitat, com ens recorda Vázquez (2001), entrem en un procés de sacralització del cos, ja que les atencions que prestem al

cos són similars a les d'un culte. No tan sols perquè disposem de temples específics com podríem considerar els gimnasos, les saunes, els estadis o els balnearis, sinó també perquè trobem una clara disciplina ascètica, un control corporal a través de les dietes, els entrenaments físics, les cirurgies estètiques... Així podem afirmar que des del final del segle xx vivim el que ha estat anomenat un «culte al cos» (Vázquez, 2001; Devís, 2001; Pérez Samaniego, 2002; Gervilla, 1993).

Vázquez (2001) distingeix tres indicadors del culte al cos: la bellesa, la salut i el rendiment.

1. La bellesa: l'autora comenta que la imatge corporal s'ha convertit en la cultura postmoderna en l'eix fonamental de les relacions socials i en un recurs fonamental per desenvolupar l'autoestima i el reconeixement social. Aquesta aparença corporal està mediatitzada pels mitjans de comunicació, que imposen una imatge concreta de bellesa masculina i femenina com a icona social que ràpidament es converteix en un element de consum massiu.
2. La salut: adquirir coneixements i hàbits saludables per al dia a dia s'ha convertit en el segon element del culte al cos. La salut deixa de ser responsabilitat exclusiva dels metges i comença a democratitzar-se. D'altra banda, també trobem hàbits higiènics obsessius, com en l'àmbit de l'alimentació, o bé relacionats amb l'eliminació del tabaquisme, amb una pràctica física exagerada... que converteixen la salut en l'última malaltia.
3. El rendiment corporal: és fonamental en una societat en què la forma física s'ha convertit en un concepte d'alt valor social. Mantenir-se en forma es converteix pràcticament en una necessitat per suportar el ritme frenètic que ens demana el nostre dia a dia. Obviar la importància de cuidar-se pot portar a pràctiques poc

saludables com el tabaquisme, la drogodependència o el consum exagerat d'alcohol.

Aquestes tres manifestacions del culte al cos han generat o degenerat en una indústria del cos, en la postmodernitat el cos té valor de mercaderia (Vázquez, 2001).

En la postmodernitat, el cos es converteix en un element central i en la manifestació més immediata de qui som:

Es una más de las manifestaciones de la actual cultura posmoderna en la que el individualismo, la subjetividad, lo propio y la privacidad encuentran en el cuerpo el reducto más personal y seguro frente a la ausencia de valores más estables y trascendentes. (Vázquez, 2001: 71).

3.2.2. La idealització del cos com a projecte

La postmodernitat dóna l'oportunitat de planificar el cos com a projecte (Kirk, 2004). Els avenços dels darrers anys en matèria de cirurgia estètica i enginyeria genètica ens aporten noves possibilitats en formes del nostre cos. Podem decidir retocar, canviar, augmentar o disminuir parts del nostre cos, convertint-nos per primera vegada en la història en els autèntics gestors de la forma del nostre propi cos (Pérez Samaniego, 2002).

Planella (2003b) diferencia les tres formes més comunes de pràctiques de transformació corporal entre els joves postmoderns: escriure i marcar la pell, canviar la forma del cos i la negació del cos en l'era Internet.

- **Escriure i marcar la pell:** L'autor explica que les pràctiques de tatuar, escarificar i perforar el cos són clarament simbòliques. En un món canviant, la transformació realitzada al cos és un símbol de

persistència, d'identitat, que acompanya durant tota la vida. La recerca de l'originalitat personal fa que els joves es tatuïn la pell amb formes cada cop més exclusives i simbòliques, com demostra l'èxit dels tatuatges tribals.

En la seva tesi doctoral, Planella (2003a) argumenta que en la nostra societat postmoderna, aquesta necessitat de marcar o perforar la pell simbolitza els rituals ancestrals d'iniciació en els quals els joves deixen de ser nens i avancen cap a l'adulthood.

- Canviar la forma del cos: la cirurgia estètica és la segona pràctica de modificació corporal més estesa entre els joves. Els patrons estètics per als homes i per a les dones vénen concebuts per diferents agents socials. El món del cinema i de la música ens han apropiat aquesta possibilitat a través de les transformacions corporals practicades per diversos ídols, com ara Madonna, Demi Moore, Cher o Michael Jackson. D'altra banda, la pressió comercial que es fa des de la televisió i la ràdio ha contribuït a la difusió de productes i pràctiques de transformació amb facilitats per al finançament.
- La negació del cos en l'era Internet o els cossos posthumans: en la postmodernitat, el cos és, per als teòrics del ciberespai, un vestigi arqueològic. Internet possibilita la virtualitat del cos, o la supressió del propi cos, de manera que a la xarxa no es necessita el cos per relacionar-se, per moure's, per buscar o per trobar. En aquest sentit, el cos com a projecte virtual pot anar canviant dia a dia, segons els desitjos del cosmonauta: l'edat, el sexe, l'alçada, la constitució física i l'estètica passen a ser factors relatius a la voluntat de l'usuari i, alhora, acceptats per tota la comunitat virtual.

3.2.3. La incertesa que crea el concepte cos

La possibilitat de planificar i transformar el cos porta implícita la incertesa del cos que volem. La multitud de pràctiques de transformació corporal que permeten els avenços biomèdics del nostre temps ens dificulten la decisió d'escollir què volem variar del nostre cos i, en definitiva, quin és el cos que volem.

Juntament amb això, sorgeix una problemàtica que genera molts interrogants de tipus moral al principi del segle XXI, i és determinar quin és el límit de la transformació corporal, és a dir, fins on es pot permetre la intervenció de la ciència en el control del cos.

Gervilla (2002), en una revisió del treball de Lipovetsky, proposa els següents qualificatius per al cos en la postmodernitat.

- a) El cos sex-ducció: la personalització del cos ve determinada pel sexe que es viu de forma més oberta a causa de la influència dels mitjans de comunicació, que han portat al terreny públic l'espai més reservat del cos. Sota aquesta visió, el sexe està desvinculat de l'amor i del sentiment, és un sexe de consum que no es diferencia del cos.

- b) El cos individualista i narcisista: és sens dubte una de les grans característiques de la identitat postmoderna. Narcís, que va morir mentre admirava la seva pròpia imatge a l'aigua, és el gran símbol del nostre temps. El narcisisme veu reflectit en les nostres pràctiques quotidianes: l'angoixa per l'edat, l'interès per la salut i per la bellesa, l'excés de cura pel cos, l'hedonisme, la preocupació pel *look* i per la imatge en general...

- c) El cos estètic: és el valor a la bellesa, l'experiència, el valor estètic. En la postmodernitat el cos no és només quelcom que tenim, sinó el que som, ja que ens identifica davant els altres; per això és tan important el culte al cos. En aquest sentit, tan important és la forma del nostre cos com la manera de vestir-lo. La societat marca unes normes relacionades amb les formes del cos i amb les diferents tendències per vestir-lo i decorar-lo. La tria que cadascú fa representa la millor targeta d'identificació davant la societat.
- d) El cos postmoralista: en la postmodernitat vivim un procés de secularització de la moral independent de qualsevol religió i de qualsevol deure moral. Així, les morals personalitzades i fetes a mida predominen davant l'antiga moral guiada per uns imperatius categòrics. En la postmodernitat, la idea del bé s'ha substituït per la idea de benestar, i el cos hedonista, capaç d'experimentar, de sentir i de provar sense límits ha estat capaç de substituir l'estètica per l'ètica.

És precisament el naixement d'aquesta nova concepció de cos en la postmodernitat el que ens obliga, des de l'educació física, a eixamplar el marc discursiu del cos que estem obligats a treballar des de l'escola i les universitats. Per bé que el treball del cos objectiu i subjectiu continuarà sent part fonamental de la proposta formativa de l'educació, no és suficient en una societat que ha fomentat un tomb en la visió del cos.

Aquesta redefinició eixamplada del discurs del cos ens acostava de forma més autèntica a l'afirmació que l'educació física és una àrea de coneixement que té per objectiu fomentar la formació integral dels nois i noies a través de la motricitat. Des d'aquest punt de vista, partim d'una visió pluridimensional de la persona, deixant de banda reduccionismes que moltes vegades provenen de moments històrics concrets.

Obviar la dimensió social del cos representa obviar que la societat postmoderna, agradi o no, és una societat fortament corporeïtzada, on els valors corporals esdevenen prioritaris per explicar el que som. Si volem uns futurs ciutadans crítics i capaços de desconstruir aquests discursos socials, necessitem reconèixer el cos social com a dimensió de cos susceptible de ser educat des de les classes d'educació física.

CAPÍTOL 4

L'ESTUDI DEL COS I DEL GÈNERE EN LES CIÈNCIES SOCIALS

Un cop analitzades les valoracions del cos en la nostra contemporaneïtat, a continuació analitzem els antecedents de l'estudi del cos en les ciències socials, abordant-ne la comprensió des d'una dimensió més complexa.

4.1. Antecedents de l'estudi del cos des de les ciències socials

El cos és un fenomen complex que ha anat despertant l'interès de les ciències socials de forma tardana. Si bé històricament la filosofia ha mostrat interès per reflexionar sobre el cos, especialment pel que fa a les seves relacions i contraposicions amb l'ànima, no és fins el segle xx que el cos comença a despertar curiositat com a objecte d'estudi en altres disciplines de les ciències socials. Aquesta incorporació tardana del cos troba la seva explicació en l'antropologia dualista sobre la qual es va sustentar la tradició judeocristiana i que va contribuir a dotar el cos d'una visió negativa al món occidental (Planella, 2003a). Les actuals contribucions de l'antropologia, de la filosofia, de la psicologia i, sobretot, de la sociologia, han configurat el que anomenem la «teoria del cos», donant una visió realista de la complexitat i la multidimensionalitat del fenomen cos.

Resulten especialment interessants per als objectius d'aquesta tesi els treballs realitzats des de la sociologia i, en concret, des de la reivindicada

especialitat de sociologia del cos. Aquesta va ser reconeguda com a especialitat gràcies als treballs fundacionals de Mauss (1934), *Les techniques du corps*; Goffman (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*; Bourdieu (1979), *La distinction critique social du jugement*; Le Breton (1985), *Corps et sociétés: essai de sociologie et d'anthropologie du corps*, (1992) *La sociologie du corps*; Turner (1984), *The Body and Society. Explorations in Social Theory*; Berthelot (1985), *Les sociologies et le corps*; i Shilling (1993), *The Body and Social Theory* (revisat pel mateix autor en una segona edició publicada el 2003).

No menys important resulta el treball de Bryan Turner (1984), ja que suposa el punt d'inflexió en l'estudi sociològic del cos. De fet, l'autor aconsegueix situar el cos com a objecte d'estudi en les diferents disciplines de les ciències socials gràcies als treballs desenvolupats a la Faculty of Social and Political Sciences de Cambridge (Regne Unit),³ on edita, juntament amb el seu col·lega Mike Featherstone, la revista *The Body & Society*. Turner, influenciat per les aportacions de Foucault, Marx, Freud i Merleau-Ponty, no es limita a situar el cos en el punt de mira de les ciències socials, sinó que, tal com es desprèn clarament de la seva obra *The Body and Society* (1984), situa la sociologia del cos lluny d'una interpretació exclusivament biologicista, i per tant, reduccionista de la dimensió del cos (vegeu Shilling, 2003; Planella, 2003a). En aquest sentit, el pas de les concepcions radicalment naturalistes del cos a la dimensió social del cos,⁴ representa un punt clau en el valor del cos en les ciències socials i, per tant, en el desenvolupament d'aquesta tesi.

Les concepcions naturalistes del cos (Shilling, 1993; 2003) basades en una visió dualista de la persona (cos-ànima, psique-soma o cos-esperit), van abordar l'estudi del cos des de l'enfocament de «cos objecte». El cos

³ En un principi, va dirigir aquesta tasca des de la Faculty of Arts a Deakin (Austràlia), on dirigia el Centre de Recerca per a l'Estudi del Cos i la Societat.

⁴ Entès des d'una visió integradora de les dimensions biològiques i socials del cos (Shilling 2003).

era interpretat de forma simple, com una estructura de sistemes orgànics finits i tancats a qualsevol possibilitat dialèctica amb l'entorn sociocultural. Per entendre millor aquesta idea ens podríem remetre a Fullat (2002), que a la pregunta «¿què és el meu cos?», referint-se a aquest nivell de cos objectiu, contestava:

Así, al pronto, no es otra cosa que un objeto más del mundo, como una estrella, una coliflor, un bisonte o una escoba. Mi cuerpo, contemplado de tal guisa, es aquel objeto en el cual me hallo completamente instalado. Desde siempre anatomistas como fisiólogos han explorado el cuerpo humano comprendiéndolo como una pieza más de las que encierra la gran arca del universo. (Fullat 2002: 71).

Sembla clar que l'autor es refereix al cos que veiem des de fora, el cos material, el cos observat des del punt de vista purament morfològic i fisiològic. En aquesta perspectiva, el cos humà es defineix com el cos d'un mamífer evolutivament posat en peu, compost per cèl·lules morfològicament i fisiològicament organitzades en teixits i, en última instància, resoluble en molècules i en processos energètics-materials del caràcter biofísic i bioquímic (Laín Entralgo citat a Vázquez, 2001). Aquesta visió de cos objectiu ha estat l'objecte d'estudi de la majoria de disciplines fins al final del segle XIX.

El desenvolupament de les ciències socials i humanes, encapçalades per disciplines com la filosofia, la psicologia i la sociologia, va contribuir a qüestionar el fet que el cos estigués format únicament per matèria orgànica, com la resta dels cossos zoològics. El progressiu abandonament de la visió dualista de la persona, en la qual cos i ment funcionaven com a ens independents, per incorporar una visió monista

basada en la unió psicosomàtica, va resultar ser el primer pas per a la futura incorporació de les concepcions socials del cos (Shilling, 1993).

La filosofia va tenir un paper important com a motivadora d'aquest nou impuls. El desenvolupament de la fenomenologia i de l'existencialisme va permetre a la filosofia avançar cap a la superació del dualisme per acostar-se a l'estudi del cos com una unitat significant. De fet, no deixava de ser una forma de reacció al positivisme, tradicionalment despreocupat per l'home, i a l'essencialisme hegelianà centrat a diluir a aquest en l'esdevenir de la Idea. En aquest sentit, la visió del cos canvia totalment. El cos, el meu cos, ja no s'entén simplement com un cos que «hi és», sinó que adquireix una dimensió més vivencial.

No estoy ante mi cuerpo, sino que estoy dentro de mi cuerpo, o más bien, soy mi cuerpo. La única manera de conocerlo es vivirlo y experimentarlo. La experiencia que tenemos del cuerpo propio hace que éste se nos presente como unidad de significación, no como mosaico de sensaciones. El cuerpo expresa mi ser-en-el-mundo, mi apertura a él, mi tensión hacia él, me permite estar en el mundo, ser vehículo de nuestro ser-en-el mundo. El cuerpo, pues, no es objeto, sino sujeto viviente. (Gervilla 2002: 117).

Per tant, no reconeix només el cos com a element subjectiu, *el meu cos*, sinó també el cos *de l'altre*, que en ell mateix i reconegut per mi, pot ser cos objectiu (soma) i/o cos subjectiu (persona). Així, autors com Sartre, Marcel y Merleau-Ponty, situen el cos com a eix de las relacions amb el món, una primera aproximació a la concepció social del cos.

La psicologia, i en concret el desenvolupament de la psicoanàlisi, també va contribuir de forma determinant a ampliar la visió del cos, afavorint la reivindicació del cos propi o cos subjectiu. Freud desperta al cos de la letargia a què havia estat sotmès, per un enfocament psicològic massa

centrat en els processos conscients de la conducta, per reivindicar el «jo corporal». Vázquez (1989) ho expressa dient: «El cuerpo pasa, de ser un objeto silencioso y supuestamente obediente, a tener, como «ello», su propia espontaneidad, sus normas y sus intentos constantes de manifestarse» (p. 47).

El «jo corporal», encara que en aquest cas clarament libidinal, passa a tenir un lloc privilegiat en la psicologia de la personalitat de Freud. Per primera vegada s'observa el cos com una matèria modelada, ja sigui per les experiències o per la història personal o social. Posteriorment, les aportacions de la neurologia, de la psiquiatria i de la psicologia genètica van consolidar una visió molt més complexa del cos subjectiu.

L'evolució de la sociologia també va afavorir el pas de les concepcions naturalistes del cos a les concepcions socials. En aquest sentit, resulta interessant analitzar l'evolució del cos com a objecte d'estudi en la sociologia que ens suggereix Le Breton (2002). L'autor considera clau l'evolució d'una *sociologia implícita del cos* a què l'autor es refereix com a *sociologia detallista*. En la primera, el cos té un lloc secundari en l'anàlisi, no apareix com a tema d'estudi central i real, sinó col·lateral. Seria el cas, per exemple, dels estudis sobre la visió del cos com a producte social (sociologia marxista), o aquells centrats a intentar justificar les diferències socials i culturals a través d'aspectes suposadament biològics, com podrien ser el pes del cervell, l'angle facial, l'índex encefàlic, etcètera. La sociologia detallista suposa un pas important cap a les concepcions socials del cos, ja que se centra de forma específica en el cos i delimita les lògiques socials i culturals que s'hi distingeixen.

Les concepcions del cos van evolucionant de forma progressiva cap un enfocament social en totes les disciplines socials. El cos ja no és només «objectiu» i «subjectiu», sinó també social.

Aquesta estreta relació entre context sociocultural i cos s'articula en un doble sentit. Per una banda, com argumenten Freund i McGuire (1991), la societat exerceix de motlle sobre les formes del cos, és a dir, la societat «dibuixa» els cossos. En aquest sentit són il·lustratius els exemples dels peus minuciosament reduïts de les nenes xineses a còpia de ser embenats durant anys, tradició que es va mantenir fins a mitjan segle XX; o els arcaics rituals de deformació cefàlica intencionada dels pobles de Mèxic d'abans de la conquesta. L'actualitat no està exempta d'exemples: els colls estirats a través de la col·locació de collarets dels Maasai, les escarificacions facials dels pobles nilòtics, l'ablació de clítoris en alguns països africans, i evidentment la cirurgia estètica i la febre dels pírcings, les perforacions i els tatuatges en la societat occidental, serien exemples ben actuals en diferents contextos socioculturals.

Per altra banda, els autors ens recorden que la societat crea també els discursos disponibles sobre les idees i creences del cos, és a dir, atorga valors concrets al significant cos. Per això, no totes les societats i cultures donen el mateix sentit per exemple al fet d'envellir o a la bellesa física. En aquest sentit, si comparem aquests dos termes en la majoria de cultures orientals i occidentals descobrirem que mentre per a la cultura del sol naixent envellir és un símbol de saviesa i, per tant, de merescut respecte social, a les societats occidentals la vellesa és viscuda com una fase vital de decadència i d'improductivitat, i que fins i tot sigui viscuda, en alguns casos, com «un problema» per aquells que els envolta.

De la mateixa manera, trobem també diferències en la manera d'interpretar els cànons de bellesa entre ambdues cultures. Mentre a la cultura japonesa es protegeixen contínuament del sol per mantenir la pell blanca i immaculada, els occidentals consumeixen, cada cop més, packs hivernals de raigs UVA per tal de garantir-se el bronzejament durant tot l'any. La diferència resideix en el fet que per a la cultura japonesa el bronzejat és símbol de llargues jornades de treball al camp i d'un desgast

consegüent, per aquesta raó no s'entén com a criteri per definir la bellesa, mentre que per a la cultura europea, el bronzejat és un símbol indiscutible de salut i de benestar, que realça i afavoreix la bellesa física d'homes i dones. Així, el maquillatge exageradament blanquinós de les geishes contrasta amb el maquillatge bru de les estrelles de Hollywood.

Possiblement aquest és l'aspecte més influent que exerceix la societat sobre el cos (Kirk, 1993; Fernández-Balboa, 1997; Pérez Samaniego, 2002; Evans, Davies i Wright, 2004), ja que aquesta construcció de les idees sobre el cos acaba derivant en l'esbós de cos que servirà de «motlle» social. Així, per exemple, els peus petits de les nenes xineses es justificaven sota la creença social que els peus petits posseïen un valor altament eròtic en la societat xinesa; de la mateixa manera que els colls estirats dels Maasai responen a una representació del cos en la qual es valora per sobre de tot l'esveltesa i les formes allargades com a signe d'elegància.

La sociologia i la psicologia s'ocupen actualment del cos social, així com del seu procés de construcció. Entre les teories sociològiques que estudien el valor representatiu del cos destaca l'interaccionisme simbòlic de Mead (1934), que situa el cos en el centre com a element comunicatiu capaç de donar-nos dades per interpretar els signes característics de les diferents subcultures que formen el fet cultural (Ariño, 1997). I en psicologia, concretament des del construccionisme social (encara que la construcció del cos no sigui un tema d'estudi específic), i en paraules de Gergen (1985), es podria entendre la construcció social del cos com un procés d'interacció compartida, és a dir, un procés de construcció social de significats del cos. Així, la construcció social del cos es realitzaria a través dels discursos culturals, propis d'un espai i d'un temps, que es configuren a través de les comunicacions amb els altres, i que es tradueixen sempre en pràctiques socials actives.

D'aquesta forma, els valors i formes que atribuïm al cos de sexe masculí o al de sexe femení no són discursos originals, sinó discursos disponibles i intel·ligibles des d'un context cultural concret que es comparteixen, nodreixen i reforcen a través de les pràctiques i relacions socials, i que a més a més, com veurem més endavant, vénen determinats, en molts casos, pels rols de gènere atribuïts socialment al sexe masculí i al sexe femení (Pastor, 2004). De fet, interpretar com els discursos de masculinitat i feminitat configuren el cos social (Connell, 1987) pot ser el primer pas per conscienciar de la necessitat de contemplar la concepció social del cos des del marc educatiu, i més concretament des de l'educació física, ja que històricament ha estat l'àrea curricular que s'ha ocupat del tractament del cos i del moviment en l'àmbit formatiu.

Vet aquí la revisió dels estudis que s'han fet sobre el cos i, més concretament, l'evolució de les concepcions del cos en les diferents disciplines de les ciències socials. A continuació, considerem oportú introduir-nos una mica més en la relació que s'estableix entre els discursos de masculinitat i de feminitat, i en la construcció de la dimensió social del cos. Intentarem abordar el vincle d'ambdós conceptes a través dels estudis realitzats des de les diferents ciències socials.

4.2. Dimensió social del cos i discursos de masculinitat i de feminitat

4.2.1. Sexe o gènere?

Inevitablement, quan utilitzem els conceptes de discursos de masculinitat i discursos de feminitat en les ciències socials ens estem referint a nocions de gènere.

El concepte «gènere» apareix per primera vegada en el camp de les ciències socials a la dècada dels setanta, concretament als Estats Units.

L'antropòloga Gayle Rubin l'introdueix l'any 1975 en un assaig titulat *The Traffic in Women*, on utilitza el terme *gender* (gènere) en l'expressió *sex/gender system* (sistema de gèneres). Així, el terme «gènere» és resignificat més enllà de l'atribució de classe gramatical que permet dividir els noms substantius segons els sexes als quals pertanyen (en gènere masculí o femení), o bé, en el cas que no tingui sexe, en gènere neutre. La noció de gènere passa a denominar:

Gender is the social significance of sex. It refers to the constellation of characteristics and behaviors which come to be differentially associated with and expected of men and women in a particular society, our notions of masculinity and femininity. Such differences may really exist, or they may be only supposed to exist. (Burr, 2003: 11).

A partir d'aquell moment, el gènere apareix com un concepte complex que necessita ser explicat i desenvolupat. D'aquesta manera comencen a sorgir estudis que, en general, intenten explicar el gènere des de la perspectiva de tres grans dimensions (Vázquez, 2001):

- a) la distinció entre sexe biològic i sexe social (gènere)
- b) l'articulació entre allò femení i allò masculí a la societat
- c) la consideració del gènere com a eix organitzador real i simbòlic de les visions del món

D'aquesta última dimensió sorgeix la proposta de la creació d'una nova disciplina anomenada generologia (Fernández, 1998), centrada en l'anàlisi entre sexes (semblances i diferències), així com de les identitats, els rols i les asimetries de gènere. Aquesta nova disciplina evidencia si cal de forma més clara la rellevància d'aquesta temàtica des de mitjan segle XX.

Els estudis realitzats sobre les diferències entre el sexe biològic i el gènere entre les persones ens són de gran utilitat per aclarir les diferències entre tots dos conceptes. En aquesta línia, autors com Oakley (1972) situen el discurs sobre el sexe en categories biològiques associades a les dues classes sexuals, és a dir, al fet de ser mascle o femella; mentre que es refereix al gènere a través de les categories psicosocials que s'assignen als homes i a les dones, mitjançant les quals s'estructuren i reproduïxen els discursos socials de la feminitat i la masculinitat.

Així, en convertir el gènere en un element construït socialment, es posa en dubte la idea essencialista i universalista que entenia que la biologia representava el destí inevitable de la persona (Stolcke, 1992) i obria les portes a qüestionar un seguit de rols sexuals basats moltes vegades en estereotips de gènere poc justificables a nivell biològic.

És precisament aquest enfocament del gènere com a construcció social i aprenentatge social (Fernández, 2003) el que interessa especialment en aquesta tesi. Acceptar el gènere com a construcció social ens allunya de determinismes basats en els dos sexes biològics, i ens acosta a acceptar l'origen social i construït dels discursos sobre la feminitat o la masculinitat i el seu consegüent vincle amb la dimensió social del cos. En certa manera, es tracta de focalitzar l'objecte d'estudi no tant en la divisió *natural* entre sexes (mascle o femella), sinó en una distinció simbòlica i ideològica entre «homes» i «dones» dins d'una cultura determinada.

D'altra banda, aquesta perspectiva ens obliga a apropar-nos als discursos de gènere que són adjudicats socialment als nois i a les noies, i a veure com aquests discursos intervenen en les seves pròpies construccions del cos i en la seva dimensió social, perquè, com explica Vázquez (2001):

El desarrollo corporal no depende sólo de la estructura biológica, sino también del contexto social. El orden social se infiltra inconscientemente a través de las manifestaciones vitales del cuerpo infantil y adquiere fuerza de ley. El cuerpo tiene una plasticidad asombrosa y no es difícil observar cómo los simbolismos penetran en la carne, inducen sensaciones, suscitan enfermedades, etc. (Vázquez, 2001: 214).

Així, ja de forma més concreta, els discursos de masculinitat i feminitat expliquen com han de ser els cossos dels nois i les noies occidentals, exigint unes mides impossibles a les noies i un desenvolupament muscular sense precedents als nois.

L'exigència d'ambdós discursos obliga sovint les noies a participar en dietes molt desequilibrades que poden desencadenar trastorns d'alimentació diversos. D'altra banda, la força dels discursos de feminitat en la població occidental explica la proliferació de centres d'estètica encarregats, entre d'altres tasques, de reduir els lípids acumulats a les cuixes, a la panxa o a les natxes, i/o de desenvolupar el volum dels pits o dels llavis.

Així, segons l'American Society Aesthetic Plastic Surgery (ASAPS)⁵, només als Estats Units l'any 2005 es van dur a terme 10.500.000 intervencions d'estètica a dones, és a dir, el 91,4% del total de les intervencions. La mateixa ASAPS situa entre les intervencions més realitzades entre les dones les liposuccions i l'augment o retoc dels pits.

L'exigència que pateixen els nois no és menor. De fet, els discursos de masculinitat amb relació a com ha de ser el cos dels homes s'ha anat endurint durant els últims anys. Sovint les hores de gimnàs no són suficients per aconseguir un cos fibrat, i els complements de substàncies

⁵ Les dades estadístiques queden recollides a la web de l'entitat: www.surgery.org/press/statistics-2005.php

que faciliten el desenvolupament dels grups musculars de forma més ràpida i pronunciada esdevenen una alternativa perillosa que es pot traduir en una vigorèxia. D'altra banda, la cirurgia també s'ofereix amb un èxit molt creixent entre el públic masculí. Segons l'ASAPS, l'any 2005 es van produir als Estats Units 985.000 intervencions d'estètica a homes, de les quals una de les més demanades va ser l'implantament de pectorals.

L'any 2005 els americans, entre homes i dones, es van gastar un total de 12,4 bilions de dòlars en operacions d'estètica per fer del seu cos un projecte inacabat, a la voluntat de les idees de cos que es desprenen dels discursos de masculinitat i feminitat predominants en la societat del moment.

4.2.2. Estereotips de gènere o discursos de masculinitat i feminitat

Per bé que es pot afirmar que el concepte d'estereotip és tan vell com la mateixa societat, l'ús del terme en el seu vessant psicosocial no el trobem fins a l'any 1922, quan Walter Lippman l'introdueix a la seva obra *Public Opinion* (Fernández, 1988). Segons l'autor, la representació que ens fem del món s'extreu no tan sols dels nostres coneixements propis, sinó també, i sobretot, a través de les opinions dels nostres cercles reduïts d'amistats, que acaben de completar les nostres visions més reduïdes. Per tant, tendim a escollir visions de les coses que no són naturals o noves, ja que anteriorment ja han estat definides per la cultura o la societat.

Per aquesta raó, Lippman (Fernández, 1988) acaba afirmant que els estereotips són judicis, més o menys falsos, percebuts de manera irracional. Tot i que teòricament no existeix un acord sobre el concepte d'estereotip (Fernández, 1988), ens podem recolzar en les definicions que proposa Tajfel (1969). Així, podem afirmar que un estereotip o discurs de masculinitat i feminitat és un conjunt estructurat de creences sobre un

grup social determinat; o l'atribució d'unes característiques psicològiques de caràcter general a un grup humà extens (Tajfel, 1969); o una imatge mental molt simplificada d'alguna categoria referida a persones, institucions o esdeveniments, que és compartida en els seus vessants més fonamentals per un gran nombre de persones (Tajfel, 1969).

Al marge de la conflictivitat que comporta el posicionament determinat de les definicions, possiblement seria útil identificar dues característiques que la majoria d'autors s'avindrien a atribuir de manera general a un estereotip. En aquest sentit, Arenas, Brezzi i Bussy (2003) aposten per identificar dues característiques compartides: la primera seria la *hipersimplificació* de la realitat social que l'estereotip categoritza; i la segona, la *resistència al canvi* fins i tot en presència d'elements d'evidència. El perill més immediat d'aquesta característica en l'àmbit psicosocial és l'emergència dels prejudicis.

Els estereotips són, per tant, generalitzacions compartides que tenen el seu origen en un procés cognoscitiu de categorització, per tal de simplificar la multitud d'estímuls i d'informació que ens arriben de l'exterior (Fernández, 1988). Així, el seu valor cognitiu se centra en el fet que constitueixen sistemes simbòlics fixos capaços d'anticipar i estructurar l'experiència intersubjectiva dels subjectes, ja que són elements estables i socialment compartits. D'aquesta manera els estereotips o discursos de masculinitat i feminitat articulen i construeixen la identitat dels individus en les seves pràctiques d'intercanvi social (Arenas, Brezzi i Bussy, 2003) des d'una doble funcionalitat: respecte de l'individu i de la societat. Individualment, els estereotips ajuden a preservar el sistema propi de valors, mentre que socialment justifiquen accions socials i creen diferenciacions consensuades des d'un grup respecte d'un altre (Fernández, 1988).

Així doncs, els discursos de masculinitat i feminitat són un mecanisme social autolegitimat a través del qual es justifiquen i es mantenen determinades relacions jerarquizades entre diferents grups socials. De fet, aquesta ha estat la denuncia del moviment feminista dels anys setanta, que veia en els estereotips de gènere l'element definitiu en la reproducció de les desigualtats, les discriminacions i les opressions cap a la dona.

Així com a l'inici d'aquest apartat descobriem com els simbolismes socials influeixen en el desenvolupament del cos, ara caldria plantejar-se de manera més concreta com els estereotips de gènere influeixen en aquest procés de construcció del cos, i fins a quin punt els nostres nois i noies utilitzen discursos de masculinitat i feminitat en la construcció que fan del cos social de tots dos sexes en pràctiques socials quotidianes. La possible construcció dels cossos segons uns discursos de masculinitat i feminitat suposaria un element de discriminació de gènere socialment acceptat i reforçat entre tots els sectors socials, que garanteix el manteniment de l'*statu quo*.

4.2.3. Revisió dels estudis de gènere en educació i en l'educació del cos

Fins ara hem pogut veure que els discursos de masculinitat i feminitat poden ser un element important en el procés de construcció del cos social. Sembla, doncs, obligat analitzar ara si aquesta relació entre gènere i cos social ha estat investigada en el camp educatiu.

Els estudis sobre les qüestions de gènere en el món educatiu són amplis. S'han fet nombrosos esforços per analitzar les formes de sexisme, és a dir, de discriminació amb relació al gènere, tant en l'educació formal com en la informal. En aquest sentit, Vázquez (2001) ens ofereix una bona síntesi dels estudis d'Askew i Ross (1988) i Subirats (1991) amb relació a

l'educació formal, per acabar confirmant que l'escola continua exercint un paper reproductor de discursos diferenciats dels gèneres masculí i femení. Segons Michel (1987), el sexisme en l'escola s'evidencia en àmbits diferents com: l'organització del sistema educatiu i el repartiment de rols professionals a les escoles; les diferències en les relacions del docent amb els discents amb relació al seu sexe biològic; els rols que se'ls atribueixen als nois i a les noies en els jocs; i finalment, la forta reproducció d'arquetips que ofereixen els llibres de text escolars.

Els treballs en perspectiva europea de Brullet i Subirats (1990) també detecten formes de sexisme en l'educació formal en els àmbits següents: la posició de les dones com a professionals de l'ensenyament, el tipus de coneixements transmesos, el tipus de llenguatge utilitzat, l'anàlisi dels llibres de text i de les lectures, i finalment les relacions entre docents i alumnes a les classes.

De totes maneres, aquest manteniment dels discursos de masculinitat i feminitat a l'escola no és responsabilitat única de l'escola. Michel (1987) afirma que la reproducció d'estereotips és provocada en última instància per la societat, ja que l'escola no està desconnectada de la comunitat, sinó que la dependència i la creació de discursos es produeix en una doble direcció a través d'una dialèctica indissociable. És a dir, que els discursos no els construeix l'escola, sinó el context sociocultural, i per tant l'escola els incorpora amb naturalitat i de manera involuntària en la seva quotidianitat.

Pel que fa a l'àmbit informal, Fernández (2003) investiga sobre els elements considerats no reglats i no identificats (currículum ocult) i les seves possibles formes de discriminació de gènere en l'educació física. Així, cita els treballs de Linda Bain centrats en l'àrea d'educació física, sobre la classificació d'estudis relacionats amb el tema. Bain (1985) especifica les següents línies d'investigació: estudis que tenen com a

objectiu garantir la igualtat d'oportunitats per a tots; estudis relacionats directament amb els patrons de comportament dels professors en l'organització de les classes d'educació física i amb els valors que transmeten; i finalment, els treballs que se centren en el significat que l'individu assigna a les seves experiències.

Per bé que els estudis sobre les qüestions relatives al gènere són rics i interessants, resulta força escassa la contribució que els discursos de masculinitat i feminitat han fet a la construcció de la dimensió social del cos de sexe masculí i del de sexe femení. De fet Bain (1990) apunta aspectes destacats a estudiar dins la cultura de l'educació física, l'estudi de com es realitza la construcció social de la imatge del cos en les dones i en els homes (Pérez Samaniego, 2002), i deixa intuir la necessitat d'aprofundir en els aspectes de tractament de la construcció social del cos. En la mateixa línia, Lleixà (2003) apunta la necessitat de transversalitzar la cultura corporal en tots els moments de la vida escolar. Finalment, cal destacar els esforços de Kirk i Evans (1993, 1998, 2004) i Davies i Wright (2004) per aprofundir en com les noves valoracions del cos en la societat contemporània es reflecteixen en els currículums escolars.

Així doncs, tot apunta al fet que abordar l'estudi en el món educatiu sobre la dimensió social del cos i les seves possibles relacions amb els discursos de masculinitat i feminitat pot esdevenir clau en la societat del segle XXI. És possible que l'aprofundiment en el coneixement d'ambdós conceptes ens permeti eixamplar les funcions i els objectius de l'educació física a l'escola, proposant autèntiques polítiques de cultura corporal (Lleixà, 2003) en els centres escolars, o si més no ampliar-ne les intencions cap a un sector que encara que tothom el té present sempre ha estat el gran oblidat.

CAPÍTOL 5

EL PARADIGMA D'INVESTIGACIÓ

Un cop descrit el marc teòric referent a l'objecte d'estudi d'aquesta recerca, a continuació ens proposem justificar el paradigma d'investigació des del qual s'abordarà la recerca i que definirà epistemològicament el nostre objecte d'estudi. D'altra banda, presentem i fonamentem la tradició metodològica hermenèutica, com la més idònia per al plantejament general de la nostra investigació.

5.1. Constitució del paradigma constructivista d'investigació

Gergen (1996) considera que qualsevol marc discursiu es constitueix en un nucli d'intel·ligibilitat concret, és a dir, en un conjunt de proposicions interrelacionades compartides pels participants de diferents enclavaments científics. Per a l'autor participar en un nucli d'intel·ligibilitat és «interpretar/donar sentit» mitjançant criteris propis d'una comunitat particular. Així, tota recerca es deriva, en darrer terme, d'un paradigma, d'una cosmovisió específica, des d'on s'elabora i pren significat el cos discursiu. Des d'aquest punt de vista, la justificació del posicionament en un paradigma és una part essencial, ja que representa el referent i el fonament de la recerca en l'àmbit epistemològic, ontològic i metodològic.

Guba (1990) defineix paradigma com un conjunt fonamental de creences que guien l'acció humana. S'entenen, doncs, com a construccions humanes que determinen una manera particular de veure, entendre i donar significat global al món. D'aquesta manera, totes les cosmovisions

tenen el mateix pes específic, i no té sentit intentar legitimar un paradigma per sobre d'un altre, ja que un conjunt de creences específiques són el resultat directe d'una construcció individual o social i, per tant, no es constitueixen mai en termes de veritat última. Guba i Lincoln (1994) ho expressen de la següent manera: «Paradigms, as sets of basic beliefs, are not open to proof in any conventional sense; there is no way to elevate one over another on the basis of ultimate, foundational criteria» (p.108).

Com ja hem mencionat anteriorment afirmen que els paradigmes estan constituïts per tres elements fonamentals: l'element ontològic, epistemològic i metodològic (vegeu Guba i Lincoln, 1994). Les respostes que donem a les preguntes a aquests tres nivells ens introdueixen als quatre paradigmes en la recerca, que són el positivista, el postpositivista, el constructivista i el crític.

5.1.1. Constructivisme i models organitzadors

El constructivisme es perfila com un dels paradigmes més idonis en la recerca hermenèutica. L'objectiu d'aquesta cosmovisió consisteix a entendre el món complex de l'experiència viscuda des del punt de vista d'aquells que el viuen, i per entendre el món dels significats cal interpretar. Aquest objectiu es tradueix, doncs, en una preocupació constant pel món de la vida, per observar els diferents punts de vista, per interpretar i entendre els significats, per comprendre allò que l'actor entén d'una situació concreta, en definitiva, per a la *Verstehen* (comprensió) (Schwandt, 1994). Així, l'objecte general de la recerca constructivista gira al voltant del món de la realitat viscuda i dels significats específics i situacionals construïts pels actors socials particulars, en llocs particulars, en temps particulars. Aquests actors socials modelen el significat dels fets i els fenòmens a través de complexos i prolongats processos

d'interaccions socials en els quals intervenen també la història, el llenguatge i l'acció.

Les característiques del constructivisme han estat sintetitzades per molts autors i des de vessants diferents i complementaris (vegeu Botella, 1995; Denzil i Lincoln, 1994; Bruner, 1990; Novak, 1988 i 1993). Dels aspectes comuns dels estudis dels diversos autors es dedueix la premissa epistemològica bàsica del constructivisme que assenyala que, existeixi o no una realitat externa a l'observador, és a dir, que opta per un posicionament ontològic neutre (Gergen, 1996), el significat de la realitat només és accessible a través de la construcció de dimensions d'interpretació. Així doncs, els individus construeixen proactivament models d'atribució de significat sobre el món i sobre si mateixos (Bruner, 1990) que varien de l'un a l'altre i que evolucionen segons l'experiència i els intercanvis socials. La «realitat» es constituirà activament d'acord amb els models d'atribució de significat.

Aquesta preocupació del constructivisme pel significat es produeix bàsicament a partir del que s'ha anomenat la segona revolució cognitiva, fonamentada, entre d'altres, per les tesis de Jerome Bruner (1990). A *Acts of Meaning*, l'autor reivindica un retorn als orígens de les tesis que van motivar el canvi de la psicologia de tipus conductual a la renovació cognitiva iniciada entre els anys 1956 i 1965.

En un primer moment, la psicologia cognitiva va adoptar la metàfora computacional com a matriu explicativa del processament de la informació, oblidant d'aquesta manera allò que havia de ser la màxima preocupació de la psicologia cognitiva, és a dir, la construcció de significats (Bruner, 1990). Així, la *informació* es va prioritzar davant el *significat* i el *processament de la informació* enfront de la *construcció de significats*. Ràpidament els processos cognitius es van comparar al funcionament dels programes informàtics en la seva execució, equiparant

el funcionament de la ment humana al procés computacional i, per tant, s'acaba afirmant que els mecanismes que expliquen les ments dels éssers humans són també els que expliquen les ments virtuals. En certa manera, doncs, els *inputs* i els *outputs* van substituir els estímuls i les respostes de la psicologia conductual en una altra forma sofisticada de mentalisme, que oblida novament el significat i els seus processos de creació i negociació en la comunitat.

Bruner (1990) insisteix en la necessitat de restaurar la finalitat original de la revolució cognitiva i recuperar la motivació inicial per l'esforç interpretatiu del coneixement, fet que implica l'estudi sobre la construcció de significats. Per aquesta raó l'objectiu principal de la segona revolució cognitiva se centrarà a descobrir i descriure els significats que els éssers humans creen a partir dels encontres amb el món, per proposar després hipòtesis sobre els processos de construcció de significat en què es basen. En aquest objectiu retrobat, el *culturalisme* (Bruner, 1996) situa la cultura com a element clau en el procés d'entendre els processos d'atribució de significat que fa el subjecte. Tot i que els processos d'atribució de significats del món són individuals, l'origen dels significats és cultural, ja que els significats que atribuïm a les coses no són originals de la persona, sinó que tenen els seus orígens en processos d'intercanvi i negociació en el marc d'una comunitat. La cultura, per tant, dóna les eines per poder comprendre el món a través dels significats disponibles i intercanviats en pràctiques socials.

Aquesta nova valoració del paper de l'entorn i de la cultura en els processos de negociació, creació i modificació de significats suposa un canvi respecte de les propostes inicials en les tesis cognitivistes. Si bé la Teoria del Desenvolupament Cognitiu de Jean Piaget es recolzava en la idea de l'interaccionisme integral, basada en una relació d'interdependència entre el subjecte i l'objecte (Parrat-Dayan, 1998), cal

pensar que el paper de l'objecte o del medi és, en si mateix, força passiu o poc explicatiu dels mecanismes individuals de compensació i equilibració que permeten l'adaptació de les estructures mentals del subjecte.

En aquest sentit, centrar la psicologia cognitiva en els significats implica entendre la cultura o l'entorn més enllà d'un mer «escenari» en el qual l'individu desenvolupa les seves accions i del que pren o assimila els elements per poder-los autotransformar o acomodar en un procés de transformació estructural intrapsíquic. La interacció entre subjecte i cultura/medi és proactiva i transformadora en ambdues direccions. Per una banda, l'individu interactua i intercanvia significats negociats socialment a través d'eines culturals, i per l'altra, els seus significats reconstrueixen la seva mateixa realitat social.

Possiblement, aquesta relació proactiva en els dos sentits entre individu i context cultural és un tret característic d'aquesta nova psicologia cognitiva. Intentar explicar l'activitat cognitiva o els processos d'atribució de significat des del desenvolupament actiu dels esquemes mentals de l'individu ubicat en un medi, no és suficient per explicar, entre d'altres coses, la «variabilitat» dels estadis explicatius d'una realitat en situacions diverses segons el contingut o la dada a interpretar (Moreno, Sastre, Bovet i Leal, 1998).

En aquest sentit, la teoria dels models organitzadors ha intentat donar llum a aquest punt, i evidencia la preocupació màxima de Piaget per intentar desenvolupar una teoria basada en els aspectes estructurals generals del pensament i la gènesi dels diferents estadis explicatius de la realitat; per tant, centrada en una perspectiva individual del subjecte i basant-se en els elements comuns trobats al marge de l'entorn.

Determinadas formas de organización intelectual de tipo operatorio parecen depender tanto o más de los contenidos y de las

dificultades que éstos presentan en el momento de abstraer los datos adecuados que de la edad (o del estado) del sujeto. Resulta perfectamente justificado adoptar esta perspectiva, a partir de la cual podemos considerar las operaciones como «invariantes» o constantes que organizan, de una manera particular, los datos a los que el sujeto atribuye significado. (Moreno, Sastre, Bovet i Leal, 1998: 67).

Així, des de la teoria dels models organitzadors es proposa centrar l'estudi de l'activitat cognitiva en les dades disponibles en la realitat, és a dir, en esdeveniments observables susceptibles de ser interpretats de formes diferents. En concret, l'individu construeix models de la realitat a través d'una selecció de dades significatives que extreu del medi amb què interactua. El subjecte selecciona dades de la realitat com a indicadors als quals atribueix significat, obviant altres dades disponibles d'aquella realitat.⁶ A partir de l'organització que el subjecte realitza de les dades seleccionades, es construeixen uns models organitzadors capaços d'explicar i interpretar la realitat. Moreno, Sastre, Bovet i Leal (1998) ho concreten afirmant: «Concebimos un modelo organizador como una particular organización que el sujeto realiza de los datos que selecciona y elabora a partir de una situación determinada, del significado que les atribuye y de las implicaciones que de ellos se derivan» (p. 68).

Des de la teoria dels models organitzadors, la importància de l'activitat cognitiva ja no obeeix només a la gènesi dels estadis o esquemes mentals que de forma evolutiva permeten anar explicant de forma diferent la realitat, sinó que es reivindica la importància de les dades externes que se seleccionen i a les quals s'atribueix un significat, en pro d'unes altres que es desestimen.

⁶ Elements que pel fet de ser obviats no vol dir que no siguin importants.

Tot i no ser equiparable al *culturalisme* de Bruner (1996), possiblement descobrim en la teoria dels models organitzadors un intent per compaginar tant les preocupacions de Piaget (1926) per evidenciar la importància de l'evolució dels diversos estadis cognitius per tal de donar sentit i explicació a la realitat que ens envolta, com la reivindicació de la necessitat d'explorar la importància dels elements externs susceptibles de ser interpretats i significats en el marc de les pràctiques socials, i que els individus escollim de forma individual per organitzar-los en models explicatius de la realitat.

En aquesta línia, podríem preguntar-nos què porta un individu a escollir atribuir significat a unes dades i donar menys importància a unes altres. Possiblement, a part de raons pròpiament cognitives, emocionals, físiques i fins i tot transcendents, trobem també factors de tipus social que justifiquen la tria. Els significats pactats i negociats en les pràctiques socials són possiblement una altra explicació que, combinada amb les anteriors, ens ajuda a comprendre aquesta discriminació. Per apropar-nos més a aquest procés de negociació social dels significats, podem recórrer al marc teòric que ens planteja la teoria del construccionisme social.

5.1.2. Arrels del construccionisme social

Són molts els que posen en dubte les arrels de la orientació construccionista. Aquells que són històricament curiosos volen identificar els seus orígens més clars, mentre que els antagonistes es pregunten si el construccionisme no és simplement un refregit d'una teoria anterior i reputadament més judiciosa. (Gergen, 1996: 90).

El missatge que es desprèn de l'afirmació de Gergen (1996) justifica la dificultat d'especificar un sol origen en la teoria del construccionisme social. Els orígens del construccionisme social es poden veure recollits en

la *combinació i relació* de treballs des de diferents disciplines, realitzats per autors nord-americans i europeus fa més de trenta anys (Burr, 1995). Una de les influències més importants ha estat sens dubte la de la sociologia.

Les assumpcions fonamentals del construccionisme social han estat presents en la sociologia des de fa molt temps, tal com demostra, per exemple, «l'interaccionisme simbòlic» de Mead (1934). L'autor parla en termes de construcció de les nostres pròpies identitats a través de les interaccions socials del dia a dia. Possiblement, com assenyalen Gergen (1996) i Burr (1998), la contribució més important de la sociologia al construccionisme social prové de l'obra *The social Construction of Reality*, de Berger i Luckmann (1966). Kenneth Gergen, considerat un dels màxims exponents del construccionisme social en psicologia (Burr, 1995; Schwandt, 1994; Botella, 1995), es refereix a la importància de l'aportació d'aquests dos autors de la següent manera:

L'obra clàssica de Berger i Luckmann (1966) en sociologia del coneixement. La construcció social de la realitat és una icona construccionista. L'accent posat en la relativitat de les perspectives, el vincle de les perspectives individuals amb el procés social i la reificació a través del llenguatge segueixen desenvolupant un paper de primera importància en els diàlegs construccionistes. (Gergen, 1996: 92).

Berger i Luckmann (1966) argumentaven el seu antiessencialisme defensant que els éssers humans creen i sustenten plegats tot el fenomen social a través de les pràctiques socials. La justificació dels autors ens mostra com el món pot ser socialment construït a través de les pràctiques socials, però com alhora pot ser experimentat pels seus agents com si la naturalesa d'aquest món fos fixa o ja donada.

5.1.2.1. Introducció als fonaments de la teoria del construccionisme social

L'inici del construccionisme social en psicologia es relaciona amb la presentació de la ponència presentada per Kenneth Gergen (1973) «Social Psychology as History», en un moment de crisi de la psicologia social (vegeu Armistead, 1974). Gergen (1973) defensava la idea que el coneixement era històricament i culturalment específic, i que per tant les recerques haurien d'anar més enllà de l'individu, cap a allò social, polític i econòmic, per arribar a un nivell elevat de comprensió, de l'evolució de la psicologia i de la vida social (Burr, 1995).

A partir d'aquest moment, Gergen va començar a desafiar la idea d'un coneixement sostingut per una base objectiva, examinant el procés de construcció del coneixement. Per analitzar aquest procés de construcció no es va centrar en processos cognitius individuals, sinó que va observar el món d'interacció compartida, és a dir, el significat de les construccions socials i del coneixement. Com argumentava Gergen (1985), «el construccionisme social es recolza en la idea que els termes pels quals el món és entès són artefactes socials, productes d'intercanvis històricament situats entre la gent» (p. 267).

Per aquesta raó, i com explica Schwandt (1994), «Gergen (1985) anomena el seu enfocament «construccionisme social», ja que reflecteix més adequadament la noció segons la qual el món que la gent crea en el procés d'intercanvi social és una realitat *sui generis*» (p. 127).

En una excel·lent tasca de sintetització, Burr (1998) distingeix sis aspectes clau que caracteritzen i expliquen el construccionisme social:

- a) *Antiessencialisme*. El construccionisme social afirma que no hi ha essències que ens facin com som, sinó que el món i nosaltres mateixos som producte de processos socials.

- b) *Antirealisme*. El construccionisme social nega que el nostre coneixement sigui causa directa de la percepció de la realitat. Construïm les nostres pròpies versions de la realitat a través d'interaccions amb els altres.
- c) *Especificitat històrica i cultural del coneixement*. Amb el construccionisme social, l'objectiu de les ciències socials es torna cap a l'estudi històric i l'emergència actual de corrents psicològics i socials que es creen.
- d) *El llenguatge com una condició prèvia al pensament*. El construccionisme social proposa que en néixer ens introduïm en marcs conceptuals preexistents, ja utilitzats culturalment per aquells que ens precedeixen. Els conceptes i les categories dels marcs conceptuals es van adquirint a mesura que anem desenvolupant el llenguatge. Així, el llenguatge prové del marc conceptual i de les categories culturals i històriques.
- e) *El llenguatge com a forma d'acció social*. El llenguatge, proposa el construccionisme social, és més que una manera d'expressar-se, és la manera de construir-se del món. Per aquesta raó, el llenguatge es pot entendre com una forma d'acció i focus d'interès (no com un vehicle passiu per a les nostres emocions, com creia la psicologia tradicional).
- f) *Focus en la interacció i en les pràctiques socials*. Segons el construccionisme social, cal buscar les explicacions del fenomen social no en la persona ni en les estructures socials, sinó en els processos interactius que es desenvolupen entre la gent.
- g) *Focus en els processos*. Les explicacions estàtiques de la psicologia tradicional esdevenen dinàmiques en el construccionisme social.

L'èmfasi es posa en els processos, més que no pas en les estructures. Així, el coneixement així no és una cosa que es *té* o no, sinó una cosa que la gent *fa* conjuntament.

Com es pot deduir de l'anàlisi anterior, els interessos de l'estudi de la teoria construccionista social giren al voltant del rol del llenguatge en el nostre pensament, de les relacions de poder entre discursos i de la relació entre l'individu i la societat. Així, des de la perspectiva del construccionisme social, el cos social no es pot considerar com un fenomen exterior susceptible de ser analitzat independentment dels discursos compartits entre subjectes, ni com un constructe constant, coherent i estable dins de la persona. Per aquesta raó, és fonamental partir del discurs propi del subjecte per entendre els significats que aquest atribueix al cos social adult, atès que la dimensió social del cos, com a tal, resideix en el discurs.

Així doncs, entrediríem que aquests discursos socials disponibles en el nostre marc cultural sobre el cos social adult tenen un pes important a l'hora d'explicar els indicadors que nois i noies trien per donar significat, a través d'un model organitzador, al cos social adult de sexe masculí o femení, i que evidentment no poden escapar del marc discursiu social. Els indicadors escollits estaran sempre en relació amb aquells discursos socialment disponibles en els discursos socials d'un context cultural i temporal determinat.

Per tant, el llenguatge resulta de gran importància en la teoria del construccionisme social, ja que, segons els autors, resulta sempre indissociable del pensament; pensament i llenguatge funcionen alhora (Gergen, 1991; Burr, 1995). Les conseqüències d'aquest canvi radical de la categoria llenguatge són clares, ja que el llenguatge passa de tenir una mera funció descriptiva a ser la categoria de la pràctica humana social (Burr, 1995). El llenguatge s'estructura en discursos que alhora es

consideren com sistemes d'estaments que constitueixen un objecte (Parker, 1992).

Segons la teoria construccionista social, la identitat es nodreix de discursos culturalment disponibles que es configuren en les comunicacions amb els altres. Els discursos que constitueixen la identitat estan sempre connectats amb la manera d'organitzar-se i de moure's de la societat, no tan sols des del punt de vista teòric, sinó també en l'aspecte pràctic, ja que els discursos es tradueixen sempre en pràctiques socials. Així, les atribucions que els nois i noies facin del cos social dels adults de sexe masculí i de sexe femení aniran sempre lligades al sentit de la seva pròpia identitat discursiva, que alhora estarà lligada als discursos socials.

Per aquesta raó, comprendre la vivència del cos social implicarà en la nostra tesi l'anàlisi discursiva i qualitativa dels indicadors que nois i noies utilitzen per anomenar el cos social adult.

5.2. Tradició metodològica on s'emmarca la recerca

Una de les preguntes a les quals ha de respondre qualsevol paradigma és la qüestió metodològica (Guba, 1990). A continuació proposem les bases de la recerca qualitativa, així com de la metodologia hermenèutica interpretativa.

5.2.1. Justificació de la recerca qualitativa

Cada cop són més les recerques qualitatives que s'inicien en ciències socials, tot i que el pes històric del mètode científic i el seu èmfasi quantificador encara són presents en el món científic. Hi ha una consciència bastant generalitzada de que només les dades quantitatives són vàlides per dur a terme una recerca de qualitat. Una conseqüència

clara d'aquesta preeminència general de la quantificació és la generació de la distinció comunament utilitzada i acceptada entre les ciències *hard*, les més quantificables, com ara les matemàtiques, la física i la química, i les ciències *soft*, les menys quantificables, on sempre han ocupat un lloc privilegiat les ciències socials. Les ciències «dures» han estat sempre considerades més serioses, més fiables, més «científiques» en els seus resultats que no pas les ciències «toves», sovint per la dificultat que comporta la quantificació de les proposicions. En aquesta línia, Guba i Lincoln (1994) afirmen: «Scientific maturity is commonly believed to emerge as the degree of quantification found within a given field increases» (p. 106).

Com comenten els mateixos autors, quan l'objectiu principal de la ciència és la predicció i el control dels fenòmens naturals, no és estrany que la visió més compartida de la ciència es redueixi a la verificació (positivisme) o falsació (postpositivisme) d'hipòtesis plantejades en proposicions matemàtiques, quantificades, que en facilitin la conversió a fórmules matemàtiques per possibilitar relacions funcionals entre elles. Des d'aquest punt de vista, una formulació precisa en termes quantitativus és la clau més segura per a l'èxit d'una investigació.

Aquesta distinció entre ciències «dures» i ciències «toves», que sovint s'ha traduït en un afany per regular les ciències socials amb la utilització exclusiva del mètode científic, ha estat la clau per caracteritzar, erròniament, com paradigmes enfrontats, els termes «qualitatiu» i «quantitatiu». Els termes quantitatiu i qualitatiu fan referència únicament al tipus de dades recollides durant la recerca, i de cap manera s'identifiquen només amb un paradigma.

Així doncs, qualsevol recerca pot combinar, de manera complementària, anàlisis de dades quantitatives i qualitatives (vegeu Bericat, 1998). Cal recordar que el processament quantitatiu de dades (recerca de caire únicament quantitatiu) ha sofert diverses crítiques en les ciències socials,

cosa que ha facilitat l'anàlisi de les possibilitats de la recerca qualitativa, especialment en la potencialitat per neutralitzar els problemes més comuns amb què topa la recerca quantitativa. Així, com assenyalen Guba i Lincoln (1994), la recerca qualitativa pot ser de gran utilitat per pal·liar i neutralitzar les crítiques més enèrgiques a les assumpcions internes de la recerca quantitativa, ja que: (a) redueix el problema de l'elecció i la rellevància de les variables que influeixen en el fenomen estudiat, considerant tota la informació contextual; (b) no exclou la significació i el propòsit que els subjectes atribueixen a les seves pròpies accions; (c) té en compte i descobreix les creences dels individus implicats envers les hipòtesis o teories proposades en la recerca; (d) pot evitar les ambigüitats que sovint generen les freqüents generalitzacions en la recerca quantitativa, que encara que estadísticament contenen una gran fiabilitat, sovint no són aplicables al cas individual; (e) la recerca qualitativa exclou la dimensió ambivalent de «descobriment» en la recerca.

Més difícils de pal·liar són les crítiques efectuades a la recerca quantitativa des de paradigmes diversos. Aquestes crítiques estan fonamentades en nombrosos enfocaments, (Berstein, 1988; Guba, 1990; Hesse, 1980; Reason i Rowan, 1981), i es podrien concretar en: (a) l'assumpció d'independència entre el llenguatge teòric i l'observació dels fets. Els fets són fets només amb referència a un marc teòric, i per tant existeix una interdependència entre el llenguatge teòric i l'observacional; (b) la indeterminació de la teoria sorgida: teories diferents poden estar sostingudes pels mateixos paquets de fets, i per tant, encara que sigui possible, a partir d'una teoria coherent, deduir els fets que la sostenen, no és possible, a partir d'una sèrie de fets, arribar per inducció a una teoria única i ineludible; (c) de la mateixa manera que les teories i els fets no són independents, tampoc no ho són els valors (atribuïts) i els fets; (d) la relació interactiva entre l'investigador i el participant en la recerca. La visió de l'investigador en actitud objectiva, observant i analitzant el fenomen natural, sembla poc plausible en les ciències socials. La descripció del

procés de recerca social sembla més coherent introduint la noció de construcció *versus* la de descobriment; és a dir, els descobriments es creen a través de la interacció entre l'investigador i el fenomen investigat, en comptes de trobar-se com són realment.

Les nombroses qüestions a les quals ha estat sotmesa la recerca quantitativa en les ciències socials i les propostes que s'ofereixen des de la recerca qualitativa fomenten la incorporació d'aquest tipus d'investigació en la paral·lela de la recerca amb dades quantitatives. Resulta fonamental també recordar la rellevància que ha mostrat la recerca qualitativa en l'estudi de les relacions socials i, més concretament, en la comprensió de la pluralitat de mons vitals (Flick, 2004), cosa que ens justifica, més, si cal, les paraules de Denzin i Lincoln (1994): «Qualitative research is a field of inquiry in its own right. It crosscuts disciplines, fields, and subject matter» (p. 1).

5.2.2. Fonamentació de la metodologia hermenèutica-interpretativa

La tradició hermenèutica apareix a mitjan segle xx impulsada per Gadamer (1994 i 1996), i es basa en el supòsit que el significat del món social és construït i reconstruït contínuament pels seus actors. Així, aquesta perspectiva metodològica se centra a estudiar les interpretacions que les persones fan de la realitat social i de la relació que hi mantenen.

L'objectiu central d'aquesta metodologia és aconseguir imatges multifacètiques del fenomen estudiat tal com es manifesta en les diverses situacions i contextos socials. Des d'aquesta metodologia, per tant, es contempla el món subjectiu de l'experiència humana a través dels significats i de les intencions humanes. L'investigador intenta penetrar a l'interior de la persona per comprendre des de dintre les raons que la porten a atribuir diferents significats a cadascuna de les situacions.

Un dels principis fonamentals d'aquesta metodologia és la intencionalitat de la conducta humana. Es defensa que les persones no tan sols reaccionen

davant de situacions, sinó que a més reflexionen i actuen d'una manera coherent amb la reflexió. Els éssers humans tenen, per tant, capacitat per escollir i actuar en el món, canviant-lo segons les seves necessitats o aspiracions.

El procés que segueix la investigació és holístic, ja que es busca la interpretació global dels fenòmens i de les situacions que s'estudien amb una finalitat, la comprensió de com les persones interpreten, construeixen i reconstrueixen els significats intersubjectius de la seva cultura.

Així doncs, la metodologia hermenèutica ens permet acostar-nos al cos social com a constructe, contemplant-ne la complexitat i la infinitat d'atribucions de significats que pot rebre dels diversos actors socials. D'altra banda, és la metodologia que ens permet aproximar-nos de manera més coherent al gènere com a discurs psicosocial, ja que de fet es podria afirmar que el gènere en si no existeix, sinó que és una construcció de base social i, per tant, una narrativa.

En aquest sentit, aquesta tradició metodològica ens permet interpretar els significats que nodreixen el cos social adult amb relació als discursos de masculinitat i feminitat disponibles socialment en el nostre context cultural postmodern, des del punt de vista dels mateixos actors socials.⁷

⁷ En el cas de la recerca, nois i noies de 10-11 anys i 13-14 anys.

BLOC II: TREBALL DE CAMP

CAPÍTOL 6

OBJECTIUS, MÈTODES I ESTRATÈGIES DE LA RECERCA

En el present capítol exposarem els objectius de la recerca, el mètode de recollida de dades i les estratègies dissenyades per dur a terme el treball de camp de la investigació. Posteriorment, ens centrarem en el mètode utilitzat per a l'anàlisi de dades amb el suport del CAQDAS ATLAS/ti en la versió WIN 5.0.

6.1. Delimitació del problema i objectius de la recerca

En els capítols anteriors hem constatat que la conceptualització del cos és un fenomen que històricament ha generat controvèrsia, entre altres raons perquè s'ha estudiat i interpretat des d'òptiques molt diferents segons els moments de la història, les cultures i/o les diverses disciplines que han intentat explicar-lo (Gervilla, 2002).

El posicionament en una visió complexa del cos, és a dir, aquella que entén el cos no tan sols com a fenomen biològic, sinó també com a fenomen social, ens proporciona eines evidents per analitzar-lo en la contemporaneïtat.

D'aquesta manera, descobrim que el valor que pren el cos en la postmodernitat no té precedents en la història, i es podria dir que el cos com a projecte (Kirk, 2003) té més possibilitats que mai de ser construït i reconstruït en tota la seva complexitat dimensional. Així doncs, es tracta d'un moment històric en què la dimensió social del cos pren una importància cabdal.

Tot i que en el món educatiu s'ha passat per alt la dimensió social del cos, Gervilla (2002) ens recorda que no és possible prescindir del cos a l'hora d'educar, raó per la qual esdevé imprescindible la reflexió sobre quines concepcions de cos cal educar en la postmodernitat. Podríem afegir també la reflexió sobre quins valors corporals estem fomentant quan pensem que no eduquem la dimensió social del cos, i quines imatges de masculinitat i feminitat estem reforçant entre els nostres alumnes en aquest procés d'educació informal, així com també, i de forma no conscient, en l'educació formal.

Històricament, l'àrea d'educació física ha estat l'encarregada del desenvolupament motriu dels nois i les noies. Els diferents paradigmes i maneres d'interpretar el cos i el moviment han anat redefinint els objectius d'aquesta àrea de coneixement i les seves funcions en el marc educatiu formal. En aquest sentit, la proposta d'ampliar el marc discursiu del cos en l'educació física⁸ (Pérez Samaniego, 2002), implica anar més enllà del cos objectiu i del cos subjectiu, i per tant passa necessàriament per una aproximació a la comprensió del cos social.

Identificar les representacions que fan els nois i les noies del cos social adult de sexe masculí i de sexe femení, en dos moments del seu cicle vital (*life span*),⁹ contrastant els indicadors que escullen per atribuir valors al cos social de sexe masculí i al de sexe femení, representa un primer pas per abordar la possible necessitat d'incloure la dimensió social del cos en l'àmbit educatiu formal i, més concretament, dins els objectius formals de l'educació física. Determinar si els nois i les noies utilitzen, en aquestes dues etapes del cicle vital, discursos de masculinitat i feminitat a l'hora de construir la conceptualització de cos social del seu sexe i del sexe contrari, suposaria evidenciar la necessitat d'abordar aquesta dimensió del cos a través de pràctiques educatives de qualitat.

⁸ Així com el moviment com a manifestació més immediata del cos.

⁹ La concreció i justificació dels dos moments escollits es podrà veure en el capítol 7 d'aquesta tesi.

En aquest sentit, la investigació es proposa el següent objectiu general:

Identificar els elements que utilitzen els infants i adolescents autòctons de Barcelona per construir la dimensió social del cos.

D'aquest objectiu es desprenen uns objectius més concrets:

- 1. Identificar i contrastar els elements que seleccionen nois i noies per dotar de significat el cos social adult de sexe masculí i el cos social adult de sexe femení, en dues etapes del cicle vital de la persona: la infantesa i l'adolescència.*
- 2. Analitzar les representacions del cos social adult de sexe masculí i de sexe femení que elaboren els nois i les noies de 10-11 i 13-14 anys.*
- 3. Observar i comprendre com les categories d'oci/lleure, d'àmbit professional i d'àmbit domèstic, s'articulen entre elles i intervenen en la interpretació que fan del cos social adult de sexe masculí i femení els infants i adolescents.*
- 4. Analitzar i contrastar com influeixen els discursos de masculinitat i de feminitat en la construcció del cos social adult en infants i adolescents.*
- 5. Interpretar el significat que atribueixen els infants i adolescents al cos social adult ideal del seu propi sexe i del sexe contrari.*

6.2. Mètode de recollida de dades

El mètode proposat per dur a terme la recerca i la recollida de dades d'aquesta tesi doctoral és l'estudi de cas.

L'estudi de cas és un mètode amb tradició en els estudis de ciències socials. Els pares fundadors de la sociologia, Durkheim (1965) i Weber (1958), van utilitzar aquest mètode per engrandir de forma efectiva el cos teòric de la sociologia. Però aviat aquest mètode comença a ser menyspreat tant des de la sociologia com des d'altres disciplines de les ciències socials, ja que s'intenta valorar des de paràmetres quantitius, i es considera poc exigent, poc objectiu, poc rigorós i poc fiable, i se'n qüestiona la validesa científica. Actualment, Coller (2000) aplicant una valoració qualitativa, considera que l'estudi de cas té una nova valoració:

Creo que el estudio de caso permite producir conocimiento relevante recurriendo tanto al paradigma positivista como al interpretativo. El método de caso puede ser utilizado como una herramienta de exploración pero también de comprobación y construcción de teorías. (...) El estudio de casos permite aproximarse a los actores de manera que se pueda realizar la comprensión e interpretación de sus acciones con cierto éxito (Coller, 2000: 21).

Es considera com a cas un objecte d'estudi delimitat que té sentit com a entitat dins del context i que es considera rellevant per ser estudiat (Coller, 2000). El mateix autor distingeix entre diversos tipus de casos depenent de l'objecte a estudiar, l'abast del cas, la naturalesa del cas, el tipus d'esdeveniment estudiat, l'ús del cas i el nombre de casos. Seguint la seva proposta, especifiquem que l'estudi de cas que es proposa en aquest tesi és:

Segons allò que s'estudia: un estudi de cas objecte, ja que la recerca es durà a terme en una sola escola i, per tant, l'objecte d'estudi tindrà unes fronteres ben definides. En el nostre cas, estudiarem la classe de cinquè de Primària (10-11 anys) i la classe de segon d'ESO (13-14 anys).

Segons l'abast de l'estudi: un estudi de cas genèric atès que les característiques del cas no són específiques d'un col·lectiu concret, sinó que es poden trobar en altres escoles de Barcelona.

Segons la naturalesa del cas: un estudi de cas típic, ja que l'estudi de cas de dues aules, de cinquè de Primària i segon de secundària d'una mateixa escola de Barcelona, no suposa una exclusivitat, sinó que és simplement un exemple d'un grup representatiu de molts altres que podríem trobar en altres escoles de Barcelona.

Segons el tipus d'esdeveniment: un estudi de cas contemporani, atès que l'anàlisi es realitzarà sobre els elements que utilitzen nois i noies per construir el cos social adult, i estarà centrat en les seves representacions presents i actuals. Representacions dels subjectes i recerca coincideixen en el temps.

Segons l'ús del cas: un estudi de cas analític, ja que vol estudiar un fenomen en concret des d'un marc teòric.

Segons el nombre de casos: un estudi de cas múltiple, atès que l'estudi és de naturalesa comparativa entre dos col·lectius d'una mateixa escola: la classe de cinquè de primària i la classe de segon d'ESO.

Així, entre els diferents tipus d'estudis de cas, la tesi que proposem s'emmarcaria en un estudi de cas objecte, genèric, típic, contemporani, analític i múltiple.

6.2.1. Estratègies: l'entrevista en profunditat, les narracions i el diari de recerca

L'estratègia principal per dur a terme la recollida de dades serà l'entrevista en profunditat no estructurada, que es farà amb el suport d'imatges i amb la redacció de textos.¹⁰

6.2.1.1. L'entrevista en profunditat no estructurada i el mètode clínic de Piaget

Tot i que la varietat de tècniques en investigació ha anat evolucionant en les ciències socials, l'entrevista encara és una de les tècniques més utilitzades i més efectives per comprendre els éssers humans (Denzil i Lincoln, 1998).

Les entrevistes tenen moltes formes i múltiples usos, tot i que de forma genèrica es delimiten dos formats bàsics: les entrevistes estructurades i les entrevistes no estructurades. En les primeres, l'entrevistador/a planteja a l'entrevistat unes qüestions predeterminades que tenen com a característica el fet que admeten una sèrie limitada i categoritzada de respostes. En el segon format d'entrevistes s'associen a respostes de tipus obert:

En la entrevista no estructurada el entrevistador formula las preguntas que considera adecuadas para el estudio y, después de escuchar las respuestas y de analizarlas, plantea nuevas preguntas o pide la justificación de la respuesta inicial (Losada i López-Leal, 2003: 118).

¹⁰ Com veurem posteriorment, aquesta tècnica es complementarà amb les narracions escrites pels mateixos participants en el treball de camp i amb un diari de recerca, per tal de garantir mínimament la triangulació de les dades qualitatives.

Però les diferències entre entrevistes estructurades i no estructurades no es limiten al plantejament formal de l'entrevista o al model de resposta provocada. Possiblement, el més important a destacar és que les dues tipologies d'entrevistes persegueixen i, pel seu plantejament, es dirigeixen a objectius diferents. Mentre que l'entrevista estructurada recull dades codificables en categories establertes prèviament per tal d'*explicar* les conductes dels éssers humans, les entrevistes no estructurades pretenen *comprendre* la complexitat de les creences dels membres de la societat, sense imposar cap categorització *a priori* que pugui limitar el camp de recerca (Denzil i Lincoln, 1998).

L'entrevista en profunditat és, doncs, una tipologia d'entrevista no estructurada (Denzil i Lincoln, 1998) que es pot definir segons Losada i López-Leal (2003) com una conversa amb una finalitat concreta que s'organitza mitjançant la formulació de preguntes i respostes.

L'adequació d'aquesta tècnica a la tesi que presentem es justifica des de la pragmàtica. En aquest sentit, l'entrevista en profunditat és presenta idònia a l'hora d'interpretar com els individus actuen i reconstrueixen els sistemes de representacions socials en les seves pràctiques individuals en contextos socials (Alonso, 1998). El mateix autor identifica quatre camps d'utilització de l'entrevista en profunditat, i entre aquests, el segon fa referència precisament a l'estudi de les representacions socials personalitzades: «sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares, etc» (p. 77).

És, per tant, una estratègia vàlida per analitzar els discursos que utilitzen els participants en relació amb la dimensió social del cos i amb la seva possible relació amb els discursos de masculinitat i feminitat.

D'altra banda, Valles (1997) analitza els avantatges i les riqueses d'investigar en el camp social utilitzant les entrevistes en profunditat,

contrastant-ho amb altres mètodes i estratègies d'investigació qualitativa. L'autor fa referència al fet que l'entrevista en profunditat permet obtenir una riquesa i una complexitat informativa que altres estratègies no possibiliten. Aquesta riquesa d'informació facilita que els subjectes, en el cas de la nostra tesi, puguin expressar i anar el·licitant de forma lliure les seves representacions de cos en relació amb els possibles discursos de masculinitat i feminitat vinculats als àmbits domèstic, professional o d'oci, sense que l'investigador/a hagi acotat prèviament un nombre determinat de representacions o elements d'anàlisi. L'acció estimuladora de l'investigador/a motiva que el subjecte expressi creences difícils d'obtenir a través d'altres estratègies i que sovint són imprevisibles per al mateix investigador.

Valles (1997) no oblida especificar entre els avantatges el fet que aquesta estratègia permet el contrast dels resultats qualitius amb procediments quantitius, completant d'aquesta manera la comprensió de les dades a través de la seva lectura estadística. En definitiva, a partir de la idea expressada per Ordí (1989; citat a Alonso, 1998) l'entrevista en profunditat representa una tècnica ideal per a l'anàlisi de significats compartits en un col·lectiu de referència.

Un cop justificada l'estratègia principal de recollida de dades a utilitzar, és important analitzar quina tipologia d'entrevista en profunditat és la més adient per treballar amb nois i noies d'edats compreses entre els 10 i els 14 anys. En aquest sentit, és fonamental aprofundir en els treballs de Piaget i en la utilització del seu mètode clínic, que tan bons resultats ha generat en les investigacions socials.

Jean Piaget va ser un dels primers investigadors a formular i explicitar les característiques i dificultats d'aquest mètode verbal, l'any 1926 a la seva obra de referència: *La representación del mundo en el niño*. L'autor i els col·laboradors comencen a utilitzar el que van anomenar *mètode*

d'interrogatori clínic o *mètode clínic* per estudiar els continguts del pensament dels nois i noies a la Universitat de Ginebra. Delval (2001) explica les característiques del mètode clínic de la següent manera:

El método clínico es un procedimiento para investigar cómo piensan, perciben, actúan y sienten los niños, que trata de descubrir aquello que no resulta evidente en lo que los sujetos hacen o dicen, lo que está por debajo de la apariencia de su conducta, ya sea en acciones o con palabras. (...) la esencia del método no está en la conversación, sino en el tipo de actividad del experimentador y de interacción con el sujeto (Delval, 2001: 69).

Aquest paper actiu de l'investigador/a que ha d'interpel·lar el subjecte en relació amb les possibles accions i respostes que dóna a una pregunta formulada inicialment, és possiblement el tret més diferenciador del mètode clínic i en general de les entrevistes en profunditat (Alonso, 1998; Valles, 1997). La intervenció de l'investigador/a, demanant aclariments i suggerint l'aprofundiment en alguns arguments explicats, facilita l'anàlisi i la comprensió dels significats que els subjectes atribueixen en relació amb la temàtica que s'estigui estudiant.

La intenció final, com recorda Delval (2001), és que l'investigador/a pugui reconstruir el model mental del subjecte, per tal d'entendre el sentit de les seves actuacions. Es pressuposa, així, que el subjecte té una estructura mental coherent que li permet donar sentit al que l'envolta i actuar (o donar respostes) de forma congruent a aquesta estructura de pensament. La riquesa més evident del mètode clínic, és a dir, el seu caire d'interacció contínua amb el subjecte, esdevé la seva complexitat més absoluta, ja que la seva aplicació pràctica és complicadíssima i es presta amb facilitat a ser subjecte d'errors sistemàtics (Piaget, 1926). Entre els errors més comuns en distingim dos (Delval, 2001):

- a) que l'investigador/a prengui tant el protagonisme en la conversa que acabi suggerint al subjecte les respostes esperades;
- b) que l'investigador/a es perdi en la conversa, oblidant els objectius en la recerca i sense trobar al final res significatiu en les respostes proporcionades pels participants.

En aquest sentit, com podrem analitzar més endavant, el diari de recerca pot suposar una estratègia reguladora de l'entrevista en profunditat que pot evitar els dos errors esmentats anteriorment.

6.2.1.2. Les narracions personals

Les narracions personals són una altra tècnica complementària i paral·lela a l'entrevista que també permet acostar-nos als mons individuals d'experiència dels participants. Una de les potencialitats d'aquesta estratègia és que permet que el propi entrevistat decideixi quina és la informació que considera més rellevant i, així mateix, l'estructura segons la seva experiència personal. D'aquesta manera, s'aconsegueix una informació personal més àmplia, més autèntica i rellevant, que ens aporta molta informació sobre els models organitzadors que els participants han construït en relació amb la dimensió social del cos.

Tot i que les narratives van ser introduïdes per Schütze l'any 1977, autors com Bruner (1990, 1991), Flick (1996), Murray (2000) i Sarbin (1986) les utilitzen en el món de la psicologia com a instrument per generar coneixement i presentar les experiències personals (Flick, 2004). Un tipus de narració que s'utilitza en la recerca de les ciències socials és *l'entrevista narrativa*.

Les entrevistes narratives s'han utilitzat sovint en un context d'investigació biogràfica (vegeu Denzil i Lincoln, 1994, i Fick, 2004). La preparació pot

semblar relativament senzilla, tot i que requereixen un primer plantejament molt acurat. El procés s'inicia plantejant a l'entrevistat una pregunta de tipus general que li permeti explicar un relat en relació amb l'objectiu de l'estudi. Així, resulta imprescindible que aquesta primera pregunta sigui prou àmplia i prou generadora de narració (Riemann i Schülze, 1987). Un cop estimulat el relat, el/la participant escriurà o explicarà la seva història, un cop finalitzada aquesta fase, l'entrevistador/a podrà fer preguntes per tal d'aclarir aspectes que en el relat principal no hagin quedat prou clars. L'última fase de l'entrevista narrativa consisteix a fer un balanç (Flick, 2004) de la història a través d'una síntesi que pretén reduir el significat de la totalitat del text.

L'actitud de l'entrevistador/a ha de ser d'escolta, mostrant empatia envers la història que explica l'entrevistat, però sense interrompre per preguntar o matisar cap dels episodis del relat dins del que seria la primera fase que es considera la més rellevant.

La gran dificultat de la tècnica apareix en el moment d'analitzar les dades de la narrativa, atès que l'amplitud de les dades i la variabilitat de les temàtiques pot oscil·lar molt depenent del subjecte. En el nostre cas, però, utilitzarem aquesta estratègia per triangular les dades de l'entrevista en profunditat, i per aquesta raó les narratives estaran força més acotades, pel mateix disseny del guió de l'entrevista.

6.2.1.3. El diari de recerca

El diari de recerca és una estratègia de recollida de dades prevista i suggerida en el procés del mètode de la *grounded theory*. De fet, el mateix Strauss (1987) es referia originalment a aquesta estratègia com a *memorandos*. Els memorandos, comenta Strauss, no tenen un pes específic en si mateixos, sinó que la seva funció és generar reflexió sobre el mateix procés d'investigació per tal de poder construir, en l'últim moment, una teoria fonamentada amb referència a l'estudi realitzat. La

seva potencialitat resideix precisament en el nivell de reflexió profund i suggeridor que generen.

En aquest sentit, el diari de recerca ens permet «atrapar» (Flick, 2004) tots aquells esdeveniments que es vagin produint al llarg de les entrevistes amb els participants, comentaris que puguin generar reflexió a l'investigador/a, procediments que es considerin interessants, etcètera.

En el cas de la nostra investigació, resultarà fonamental recollir aquelles dades que es cregui que puguin ser importants per a la investigació, atès que l'ús que es farà del diari de recerca no serà només de triangulació de dades, sinó també de generació de preguntes i hipòtesis en les mateixes dades.

6.3. Mètode d'anàlisi de dades: La *grounded theory*

Si bé amb anterioritat especificàvem l'estudi de cas múltiple com a mètode de recollida de dades, abordem a continuació l'explicació del mètode escollit per a l'anàlisi de les dades qualitatives, és a dir, el mètode de la *grounded theory*.

Hi ha molts mètodes d'anàlisi qualitativa dins de la metodologia interpretativa-hermenèutica (vegeu Denzil i Lincoln, 1994; Richardson, 1996; Alonso, 1998; Valles, 1997), i el posicionament en un mètode o en un altre no respon a les pretensions de l'investigador/a de realçar el mètode emprat atribuint-li més validesa o més utilitat que els altres, sinó que la tria es fa segons l'*objectiu* principal de la recerca. Així, no pretenem fonamentar la *grounded theory* com el millor mètode d'anàlisi qualitativa, sinó com el més apropiat per a aquesta recerca que presentem. En aquesta mateixa línia, Strauss i Corbin (1994), referint-se a l'objectiu de la *grounded theory*, ho explicaven de la següent manera: «We do not argue

that creating theory is more important than any other mode of interpretation, or that it produces more useful or significant results» (p. 278).

Segons Glaser (1990), la *grounded theory* és una metodologia general d'anàlisi vinculada a una recopilació de dades que utilitza l'aplicació sistemàtica de mètodes per generar teoria inductiva respecte d'una àrea substantiva de l'activitat humana (com se cita a Douglas, 2003). D'aquesta manera, tenint en compte l'objectiu que persegueix la nostra investigació, així com la complementarietat d'aquest mètode amb el mètode d'estudi de cas, atès que la *grounded theory* afavoreix l'anàlisi dels significats i de les interaccions grupals en el mateix context social en què es produeixen, ens sembla clara la idoneïtat d'aquest mètode en la nostra recerca.

6.3.1. Introducció al mètode de la *grounded theory*

El reconeixement del mètode de la *grounded theory* sorgeix arran de la publicació, l'any 1967, de *The Discovery of Grounded Theory*, de Barney Glaser i Anselm Strauss. Tot i que en un principi van ser els sociòlegs els que van utilitzar més àmpliament el mètode de la *grounded theory*, un nombre creixent de disciplines com la psicologia, l'antropologia i l'educació han començat a implementar també aquest tipus particular de mètode en combinació amb altres mètodes i estratègies d'investigació. De fet, en la seva obra original, Glaser i Strauss (1967) no restringeixen l'aplicació del seu mètode a la sociologia, sinó que precisament caracteritzen la *grounded theory* per la seva flexibilitat:

A grounded theory that is faithful to the everyday realities of a substantive area is one that has been carefully induced from diverse data. (...) Only in this way will the theory be closely related to the daily realities (what is actually going on) of substantive areas,

and so be highly applicable to dealing with them (Glaser i Strauss, 1967: 238-239).

Strauss i Corbin (1994) assenyalen que l'obra de Glaser i Strauss (1967) perseguia tres propòsits clars:

- a) El primer objectiu era oferir una fonamentació per a la teoria que sorgia en les dades.
- b) El segon propòsit se centrava a suggerir una lògica específica per a la teoria fonamentada en les dades.
- c) El tercer i últim objectiu pretenia legitimar la recerca qualitativa, que des dels anys seixanta havia deixat de ser utilitzada per un nombre important de sociòlegs, ja que, fortament influenciats per les ciències naturals, consideraven, com ja hem pogut veure anteriorment, que aquest tipus de recerca no garantia la validació dels seus resultats (Strauss i Corbin, 1994). Aquesta por d'«afeblir» els resultats de les seves investigacions va fer que els joves investigadors comencessin a perdre interès en aquest tipus de recerca.

D'aquesta manera, la publicació de Glaser i Strauss (1967) no suposava únicament la presentació d'un mètode de recerca, sinó tota una reivindicació d'una altra forma de fer recerca en les ciències socials. Els autors argumenten en la seva justificació del mètode que l'objectiu d'una investigació no s'ha de traduir sempre i únicament en la verificació d'una teoria prèvia, sinó que també pot tenir com a objectiu generar teoria. De la mateixa forma, reclamen el valor del treball sistemàtic amb tota mena de dades qualitatives com a font inesgotable i creativa de generar idees.

Tot i que en els seus orígens la *grounded theory* havia estat dissenyada com una metodologia (vegeu Glaser i Strauss, 1967; Strauss i Corbin, 1994; Pidgeon, 2003), avui en dia està considerada de forma més concreta com un mètode.

La palabra método deriva de *methodus*, y ésta del griego *méthodos*, la cual, compuesta de *meta-* y *hodós* («camino»), significa «camino con una finalidad precisa». Un método es una manera concreta de proceder, de aplicar el pensamiento, de llevar a cabo una investigación; es un camino que se sigue, una manera ordenada y sistemática de proceder para llegar a un fin. En cambio, la palabra metodología viene de *método* y de *logia*, que significa «ciencia del método». Una metodología es un estudio de los métodos de conocimiento, investigación e interpretación considerados en ellos mismos; es la aplicación coherente de un método. (...) El método de *grounded theory* es una forma de proceder y, por tanto, un método (Herrero, 2003: 99).

La *grounded theory*, com ja hem avançat en l'apartat introductori, es diferencia dels altres mètodes d'anàlisi qualitativa en l'objectiu que persegueix, centrat en el desenvolupament de teoria a partir de l'anàlisi sistemàtica de dades. Pidgeon (2003), en les seves anàlisis de les arrels de la *grounded theory*, ho explica dient:

Glaser and Strauss therefore chose the term «grounded theory» in order to express the idea of theory that is generated by (or grounded in) an interactive process involving the continual sampling and analysis of qualitative data gathered from concrete settings, such as unstructured data obtained from interviews, participant observation and archival research (Pidgeon, 2003: 67).

Aquesta anàlisi continuada i sistematitzada de selecció i anàlisi de les dades ha provocat que aquest mètode sigui reconegut també com a mètode general d'anàlisi comparativa constant (*constant comparison*) de dades i de mostreig teòric (*theoretical sampling*) (Glaser i Strauss, 1967). Com a mètode de comparació constant, la seva tasca es dirigeix a comparar i contrastar constantment les diverses dades recollides durant la investigació. Més concretament, consisteix a anar comparant el significat de diferents fragments de text o unitats de significat amb altres significats d'altres unitats, amb l'objectiu de crear i canviar categories al llarg de l'anàlisi.

La fidelitat al text ha de quedar sempre garantida, ja que l'investigador/a ha de mantenir una actitud neutra en la qual ha d'intentar no allunyar-se del text amb interpretacions afegides. Aquest punt concret ha suggerit polèmica, perquè els mateixos Glaser i Strauss (1967) defensen la idea que l'investigador/a no s'aproxima a la realitat com una *tabula rasa*, és a dir, que no es pot pretendre interpretar cap tipus de dades sense unes creences prèvies i uns coneixements que ens permetin entendre i treure conclusions sobre aquestes dades. Aquesta necessitat de mantenir-se fidel al text, però a la vegada la impossibilitat de desprendre's d'aquestes concepcions teòriques que intervenen en la interpretació que els investigadors fan del text, queden poc explicades i resoltes en l'obra de Glaser i Strauss (Strauss i Corbin, 1994). És per aquesta raó que en la nostra investigació hem introduït el diari de recerca, amb l'objectiu de posar en evidència aquestes concepcions i creences en el procés de tractament de les dades.

6.3.2. Descripció del mètode de la *grounded theory*

6.3.2.1. Justificació del mètode

Per aprofundir en la justificació del mètode de la *grounded theory* és imprescindible tractar la polèmica suscitada a partir del trencament teòric dels dos creadors del mètode Glaser i Strauss (1967).

Glaser i Strauss estan actualment en desacord sobre determinats aspectes de procediment del mètode, la diferència entre els dos procediments la trobem en la lògica de la justificació del mètode. Mentre Strauss es manté fidel a l'interaccionisme simbòlic i es decanta cap a la visió instrumentalista del pragmatisme de Dewey, defensant la combinació de la deducció i la inducció com a manera de verificació durant l'anàlisi, Glaser insisteix que l'enfocament de la *grounded theory* és només inductiu, i que porta només a desenvolupar teoria però no a la verificació de la teoria, ja que les mateixes categories desenvolupades en l'anàlisi són validades en virtut del mateix mètode.

A causa de les diferències evidents entre ambdós autors, Strauss i una exalumna seva, Julia Corbin, van replantejar els procediments originals de Glaser i Strauss (1967) proposant modificacions i destacant alguns trets fonamentals. L'autora comenta que Glaser i Strauss mantenen que l'anàlisi de la *grounded theory* és més *verificacional* que els treballs anteriors amb Glaser, que se centraven més en la comprensió de les dades. Glaser, més fidel als seus inicis (Glaser, 1978; Glaser i Strauss, 1967), explica que el seu canvi principal és fer més visible la distinció entre validació i verificació. Tal com ho entén l'autor, l'objectiu del mètode és desenvolupar teoria que sorgeix de les dades, però de cap de les maneres verificar teoria, una postura defensada per Strauss i Corbin.

Tot i les seves diferències, Rennie (2000) sosté que els tres autors encara coincideixen en quatre aspectes clau:

- a) en l'anàlisi comparativa constant;
- b) en la necessitat de desenvolupar una memòria teòrica;
- c) en afirmar que el mètode de la *grounded theory* reflecteix la perspectiva de l'analista.

6.3.2.2. Tipologia de dades a interpretar

Ja hem comentat anteriorment que l'objectiu de la *grounded theory* és construir teoria a través de l'anàlisi continuada i sistemàtica de les dades. Per tant, la primera pregunta se centra en quin tipus de dades són susceptibles de ser interpretades des d'aquest mètode.

La *grounded theory* no s'ofereix únicament com un mètode de tractament de dades qualitatives, sinó que és aplicable a tota mena de dades, tant de tipus qualitatiu com de quantitatiu (Rennie, 1998), ja que, com comenten Glaser i Strauss (1967), les dues tipologies de dades són necessàries per generar teoria:

We believe that each form of data is useful for both verification and generation of theory, whatever the primacy of emphasis. Primacy depends only on the circumstances of research, on the interests and training of the researcher, and on the kinds of material (needed for) theory (Glaser i Strauss, 1967: 17-18).

És cert, però, que sovint els investigadors qualitius han estat més atrets per aquests tipus de mètode que no pas pels quantitius, fet que es podria justificar des de l'òptica de la necessitat de reivindicar un mètode qualitatiu que tingués una identitat pròpia i un reconeixement científic semblant al que oferien els mètodes d'anàlisi de dades quantitatives.

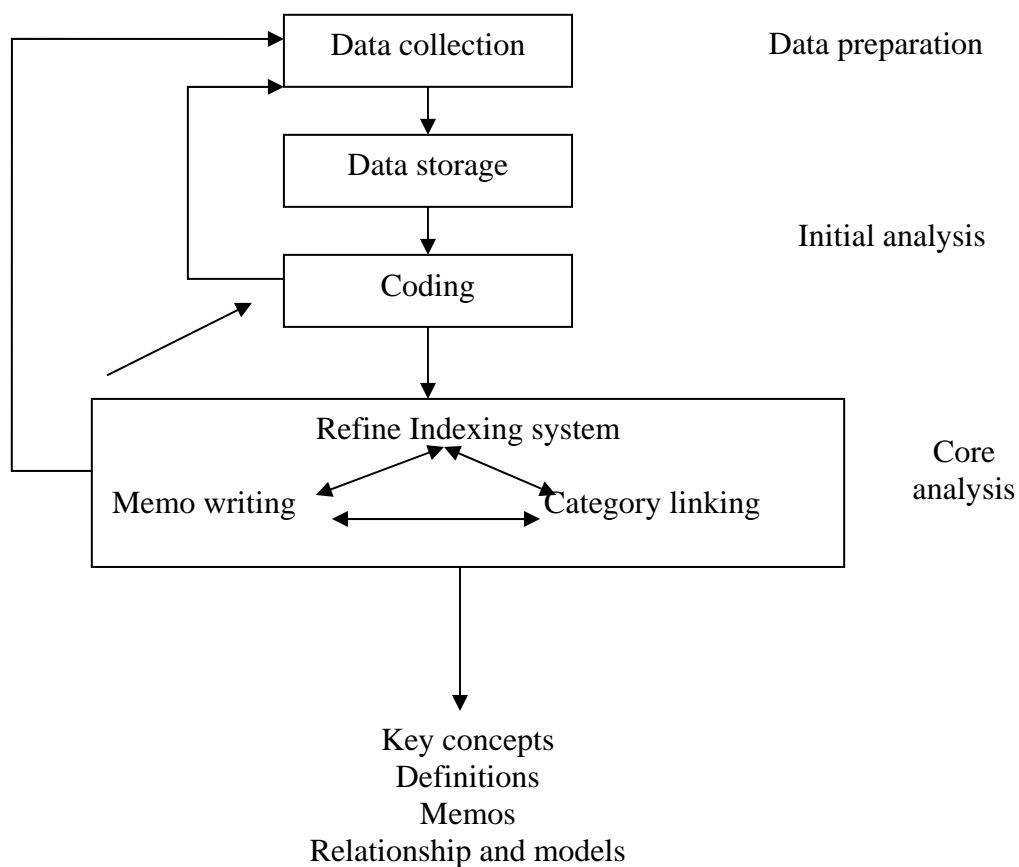
Pel que fa l'origen de dades qualitatives que es poden analitzar, en trobem un gran ventall, com ens descriuen Strauss i Corbin (1994):

entrevistes, cintes de vídeo, observacions, documents de tota mena (incloent-hi diaris, cartes, autobiografies, biografies, informes històrics, cançons, diaris i qualsevol altre material «mediàtic»), és a dir, tot allò que pugui ser convertit a un text escrit i ser susceptible d'anàlisi.

6.3.2.3. Mètode de comparació constant

L'eix vertebrador del mètode de la *grounded theory* és el procediment de la comparació constant. A través d'aquest procediment podrem arribar a la comprensió de les dades estudiades, cosa que a la vegada ens permetrà desenvolupar teoria respecte de l'estudi.

A continuació, exposem el procés que se segueix per desenvolupar el procediment de la comparació constant, extret de la proposta de Pidgeon i Henwood (2003: 88):



Un cop les primeres entrevistes no estructurades han estat registrades, l'investigador/a les transcriu per manipular amb més facilitat les dades. A partir d'aquest moment, s'inicia la tasca d'anàlisi, que anirà acompanyada sempre de procediment de mostreig teòric, anteriorment exposat, que ja no acabarà fins que la matriu de significats quedi «saturada», terme utilitzat pels mateixos Glaser i Strauss (1967). Pidgeon i Henwood (2003) ho expressen dient: «There comes a time when the collection and coding of additional data no longer contribute further insights. At this point, a category may become saturated» (p. 2). És per aquesta raó que en el mètode de la *grounded theory* no es poden separar el procés de recollida de dades i el procés d'anàlisi de les mateixes (Pidgeon i Henwood, 2003).

Glaser i Strauss (1967) determinen quatre fases en el procés de generar teoria a través del mètode de comparació constant:

- a) Dividir text en unitats d'anàlisi.
- b) Codificar les unitats d'anàlisi segons el seu significat.
- c) Assignar aquestes unitats a totes les categories que sigui necessari.
- d) Configurar una estructura jeràrquica en què la categoria de la qual emergeixen les altres es consideri la categoria nuclear.

Herrero (2003) esmenta que en la seva versió original, Glaser i Strauss (1967) proposaven la delimitació de les unitats d'anàlisi d'un text línia a línia, cosa que Rennie (1995) va discutir argumentant que quan volem representar el significat del que volen dir, ho fem amb paraules, frases i paràgrafs, però no línia a línia. Així, Rennie (1995: 209) proposa «decidir les unitats d'anàlisi segons el significat que es manifesta en el text».

D'altra banda, per evitar que l'anàlisi fos massa repetitiva, Rennie (1995: 219) va suggerir concebre com a unitats d'anàlisi allò que entenem com «episodis, temes o tòpics», que poden ser des d'unes línies a unes planes del text.

Originalment, Glaser i Strauss (1967) van dissenyar un pas anterior a la categorització de les dades. És el que anomenem la codificació de les unitats d'anàlisi, que té per objectiu facilitar la tasca de creació de categories sense perdre de vista el text. La codificació consisteix a fer un resum del significat de les unitats de significat. La comparació entre elles porta a trobar significats comuns, i aquests significats comuns són les categories (Herrero, 2003).

Rennie (1995: 208) proposa passar directament de les unitats d'anàlisi a la formulació de categories. L'autor proposa com a fórmula per accedir a les categories preguntar a cada unitat d'anàlisi «*quin significat conté*» (Herrero, 2003). La resposta a aquesta pregunta ha de ser una paraula o frase:

La forma de nombrar las categorías puede provenir de diversas fuentes: (a) constructos de sentido común del propio analista; (b) términos técnicos que provengan de la teoría o de la profesión del analista; (c) el lenguaje que los sujetos de análisis han empleado (Herrero, 2003: 102).

Aquest procés es va aplicant a tots els textos, i d'aquesta manera van sorgint noves categories. Les unitats d'anàlisi es van assignant a totes les categories que siguin possibles i les categories també es van comparant entre si per trobar significats comuns. Aquests tipus de categories resultants seran d'ordre superior dintre d'una estructura jeràrquica que tindrà sempre com a base les dades del text: «The aim of grounded theory is to seek similarities and diversities, collecting a range of indicators that

point to the multiple qualitative facets of a potentially significant concept» (Pidgeon i Henwood, 2003: 3).

Aquest procés acaba quan les noves dades deixin d'aportar nous significats a l'estructura jeràrquica construïda. Aleshores es considerarà que la matriu està saturada.

El conjunt de relacions establertes entre les categories fonamentaran el sorgiment de la teoria de l'objecte estudiat. Les unitats d'anàlisi contingudes en cada categoria ajudaran a justificar l'estructura general de les categories i el marc teòric resultant.

6.3.2.4. Memòria teòrica

Un tema que no havia quedat del tot resolt en la teoria de Glaser i Strauss (1967) i que ja hem introduït en aquest mateix capítol, és la neutralitat de l'investigador/a a l'hora d'interpretar les dades i redactar la teoria. Aquesta manca de neutralitat pot suposar problemes quan l'investigador/a s'allunya del text afegint significats que no resultaven fidels a les dades.

Per evitar aquest problema, es proposa la redacció de la memòria teòrica (*theoretical memo*). La memòria teòrica representa una tècnica per evitar que els propis prejudicis i les idees prèvies sobre el fenomen estudiat puguin influenciar en la teoria sorgida des del text. D'aquesta manera, l'investigadora ha d'anar anotant totes les idees que va tenint en el procés d'anàlisi i que poden suposar un significat afegit en el text. La tècnica possibilita la conscienciació del mateix investigador/a respecte de les idees o creences que poden influir en una interpretació concreta d'un esdeveniment concret, intentant d'aquesta manera aïllar aquestes especulacions que no s'ajusten al text.

Herrero (2003), llegint Rennie (1998), especifica les funcions que té la memòria teòrica. En primer lloc, facilita que l'investigador/a s'adoni dels supòsits tàcits que l'han portat a pensar en temes i patrons entre les

dades. En segon lloc, fa sorgir especulacions sobre les propietats de les categories i les relacions entre aquestes. En tercer lloc, permet que l'investigador/a mantingui i recordi una sèrie d'idees que poden tenir valor però que en el moment són prematures. En quart lloc, pot suposar un recordatori valuós en cas que es produeixi un buit entre la teoria i les dades. En cinquè lloc, es poden anotar les similituds que l'investigador/a va trobant entre la teoria que va sorgint i les teories o conceptes establerts anteriorment. I en sisè lloc, és fonamental en el procés final de redacció de la teoria, atès que és un autèntic diari de la recerca.

6.4. Material de la investigació

Piaget (1926) argumenta que per estudiar els models que els nois i noies construeixen sobre algun aspecte de la realitat, és aconsellable recórrer a material físic que doni suport a l'entrevista verbal: històries, narracions, dibuixos, fotografies i altres materials de diversa índole. L'autor en concret qualifica les imatges i els dibuixos com dues eines molt vàlides per desenvolupar l'entrevista amb profunditat, tot i que considera les imatges més provocadores per a l'entrevista a partir dels intervals d'edats que marca l'última infantesa i la primera adolescència (Delval, 2001). Tot i que no s'especifica quin és el nombre ideal d'imatges per treballar amb nois i noies, Delval (2001) aconsella que el nombre sigui suficient per facilitar l'entrevista, però no prou gran per alentir-la.

En aquest sentit, vam creure convenient elaborar deu imatges, cinc d'homes adults i cinc de dones adultes, per tal de facilitar als nostres participants el procés d'elicitació de creences envers la identitat dels personatges i la possible història de la seva vida.

6.4.1. Procés d'elaboració de les imatges: experimentació amb imatges

En un primer moment, ens vam plantejar de recollir tota mena de fotografies de la premsa escrita on es veiessin cossos d'homes i dones de mitjana edat i que semblessin autòctons del país. Un cop recollides, vam procedir a mostrar les fotografies a dos nois i dues noies de 10 i 14 anys. Consideràvem que, en un principi, les fotografies dels cossos triats havien de ser prou suggeridores per tal de motivar els nois i noies a explicar-nos:

a) com era aquella persona.

b) quina era la possible història de la seva vida.

El resultat va ser molt interessant. D'una banda, els alumnes van trobar una gran facilitat per parlar sobre els personatges de les fotografies, explicant com eren, a què es dedicaven, què els agradava fer, etcètera. Però aviat vam adonar-nos que la informació resultant era poc significativa, atès que els participants tendien a explicar les fotografies agafant com a referent:

a) Els contextos clarament identificables en els quals es movien els personatges fotografiats, ignorant sovint la informació procedent del mateix cos, indistintament del sexe. Els participants no havien d'interpretar els contextos en què suposadament es relacionaven aquells cossos adults, perquè ja els tenien evidenciats a les imatges i, així, ens vam adonar que el pes que tenia el cos social per explicar la història de la vida dels personatges era nul, perquè els resultava totalment innecessari tenint els contextos tan definits.

b) Les expressions corporals (i sobretot les facials) dels cossos fotografiats en un context. Aquesta comunicació corporal funcionava tan bé que els nostres participants eren capaços d'explicar com era el personatge només per l'expressió facial. Altre cop vam adonar-nos que les imatges eren massa explícites perquè els nostres participants poguessin fer un exercici d'interpretació global tenint el cos com a referent principal.

Un altre problema amb què ens vam topar en aquest nivell va ser que les fotografies que trobàvem a la premsa escrita reflectien models corporals molt arquetípics, és a dir, models amb cossos perfectes que anunciaven tota mena de roba, colònies o productes alimentaris que ajudaven a reduir el pes o el colesterol. A més, trobàvem també un gran nombre de personatges populars, com ara actrius, esportistes d'elit, cantants o personatges públics diversos. Aquestes fotografies tampoc no ens van servir, ja que els nostres participants tenien unes idees molt mediatitzades sobre aquests personatges famosos, sovint construïdes des de la televisió o la premsa del cor. Així que, altra vegada, evadien el cos per parlar de la persona i se centraven en l'entorn.

En definitiva, vam evidenciar que context, l'expressió corporal del personatge i el coneixement previ del personatge fotografiat justificaven qualsevol atribució de significat sobre com era aquella persona i quina era la història de la seva vida. En aquell moment ens vam adonar que no estàvem trobant en les respostes el que nosaltres buscàvem i, per tant, era evident que les preguntes (en aquest cas les imatges) estaven mal formulades.

Per aquesta raó vam veure clar que no podíem treballar amb unes imatges extretes dels mitjans de comunicació, i que ens era imprescindible iniciar la fase d'elaboració de les nostres pròpies imatges, ajustant-les el màxim possible als objectius i a les expectatives de la

recerca iniciada. Era un procés que ja no començàvem des de zero, ja que la informació que ens va permetre recollir la fase d'experimentació amb imatges era prou rica per iniciar la nova fase amb uns criteris sòlids per elaborar les imatges que presentem a continuació.

6.4.2. Procés d'elaboració de les imatges: criteris per a la construcció

El fet de clarificar els criteris a tenir en compte per a la construcció de les imatges va facilitar força el procés de construcció de les imatges. Un cop analitzades les diverses proves dutes a terme en la primera fase, es va veure clar que les imatges havien de garantir els requisits següents:

- a) *Elaborar el mateix nombre de fotografies d'homes i de dones adults i autòctons*: l'equilibrar el nombre de fotografies d'ambdós sexes responia bàsicament a la necessitat de no contribuir a respostes arquetípiques per a una oferta d'imatges descompensada d'un sexe vers l'altre. D'altra banda, atès que els objectius de la tesi acotaven l'estudi a adults dels dos sexes i autòctons de Barcelona, les imatges van haver de reflectir aquest requisit que imposava l'objectiu.

- b) *Garantir que els personatges treballassin en un context laboral idèntic, tot i que podien desenvolupar tasques diferenciades*: aquest punt va resultar específicament interessant, ja que l'estudi volia fugir de forma clara de representacions extremes en els models corporals, perquè aquests comportaven en si mateixos una forta càrrega significativa. La manera de neutralitzar al màxim aquesta situació consistia a acotar a una sola comunitat real, àmplia i prou rica les imatges escollides. Per aquesta raó es va agafar el col·lectiu de professors/es i professionals d'administració i

serveis de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport de Blanquerna (URL). Aquest col·lectiu era idoni perquè, tot i que en l'empresa es desenvolupaven tasques molt diferenciades, tots/es els/les treballadors/es tenien en comú el fet de participar en el mateix projecte i de compartir el mateix espai físic durant tot l'any laboral. Com a col·lectiu responien, per tant, a una realitat de convivència social, allunyant-se de qualsevol model de grup artificial.

- c) *Assegurar la inexpressivitat dels personatges fotografiats*: la inexpressivitat dels personatges retratats, mostrada i representada de manera molt diferent per a cada un dels individus, responia a una estratègia per neutralitzar al màxim qualsevol afegit de significació procedent d'una possible expressió exagerada en qualsevol de les seves manifestacions.

Tot i així, al llarg de l'estudi ens hem adonat que possiblement l'expressivitat és implícita a la persona, i en aquest sentit es corrobora que qualsevol forma d'inexpressivitat esdevé una forma d'expressió concreta. Així, contrastant les deu imatges obtingudes finalment a l'estudi, hom s'adona que la manera de representar la inexpressivitat de forma individualitzada és summament expressiva en si mateixa. Tot i que aquest punt és molt interessant, supera els objectius i límits reals d'aquesta tesi i, per aquesta raó, no s'hi ha volgut aprofundir.

- d) *Eliminar els fons de les fotografies (contextos) per tal de no aportar informació implícita*: en les primeres proves fetes amb imatges, ja es va poder comprovar que sovint els contextos eren suficients per justificar com era el personatge d'aquella imatge i quina era la seva vida. El context tenia un pes massa gran sobre la corporeïtat, i emmascarava els autèntics discursos sobre el cos social d'aquella

persona. D'altra banda, el context no podia ser un referent de significat sobre el cos, ja que en la nostra vida quotidiana el context resulta un element molt variant. Per aquesta raó, utilitzant un *software* de disseny de fotografies es van modificar els fons de totes les imatges, eliminant contextos i projectant els personatges sobre un fons blanc, que ens sembla més neutre.

- e) *Vestir lliurement.* Preveient que la roba seria un element important en les representacions dels cos social adult, cal aclarir que una de les característiques que es van tenir en compte en el moment de triar les imatges va ser que els treballadors contractats per l'empresa no tinguessin cap tipus d'obligatorietat o prescripció pel que fa a la vestimenta, i que per tant vestissin al seu gust. D'aquesta manera es va excloure el personal dels serveis de seguretat, de neteja i de cuina, ja que molts d'ells utilitzaven algun tipus d'uniforme o roba de treball estipulada per contracte per desenvolupar la seva tasca laboral.
- f) *Escollir els personatges a l'atzar i fer la foto digital en el mateix moment en què es donava el consentiment per participar en la recerca:* Les deu persones fotografiades es van escollir a l'atzar entre el col·lectiu seleccionat, tenint en compte només que fossin cinc homes i cinc dones. El procediment va ser el següent: després d'escollir els/les treballadors/es a l'atzar, un a un se'ls exposaven els objectius de l'estudi i se'ls demanava que col·laboressin en la investigació, un cop signat un consentiment de participació i d'ús de la seva imatge en el marc de la recerca, per tal d'afavorir la màxima naturalitat i l'autenticitat de les persones col·laboradores i evitar possibles manipulacions de la seva pròpia imatge. Així que, en el mateix moment, se'ls donava la següent consigna:

«Posa de forma inexpressiva per a una fotografia.»

Sovint els fotografiats preguntaven «com?», i a tots se'ls deia: «Posa de la manera que tu consideris que ets més inexpressiu/va.» Totes les fotos es van fer a 2,5 metres de distància, per tal de poder captar de forma més fidel les alçades i els volums de les persones. Un cop obtinguda la fotografia digital, es passava al procés de manipulació, que consistia en: eliminar el fons, posar-hi algunes ombres, engrandir la imatge en color a DIN A4 i plastificar-la per facilitar la manipulació dels nois i noies.

- g) *Confirmar que els personatges fotografiats no fossin personatges mediàtics*: per últim, es va tenir en compte que cap de les persones fotografiades fos un personatge públic que pogués ser reconegut pels nostres nois i noies. Per tant, aquelles persones que col·laboraven sovint a la televisió com a comentaristes de l'actualitat cultural i esportiva van quedar al marge de l'estudi.

Respectant tots aquests criteris i requisits, es van obtenir les deu imatges que havien de ser el suport en l'aplicació del mètode clínic de Piaget en la distribució de les entrevistes en profunditat (vegeu l'annex I per veure les fotografies utilitzades en la recerca). Posteriorment es va procedir a una fase d'aprenentatge per part de la investigadora del mètode clínic de Piaget amb el suport d'imatges. Aquesta fase va consistir en l'entrevista de trenta nois i noies i serà explicada de forma més extensa més endavant.

6.5. Procediment

6.5.1. Primera fase del desenvolupament: elaboració del guió de l'entrevista i aprenentatge del mètode clínic de Piaget

Un cop decidits el lloc i els participants que podien ser subjectes de la investigació, i un cop elaborades les imatges, es va procedir a fer un primer guió de l'entrevista.

El guió de l'entrevista va passar per diverses fases, que es podrien considerar paral·leles al procés d'aprenentatge de l'entrevista en profunditat.

Aquesta primera fase tenia com a objectius:

- a) Elaborar un guió i provar-lo en una primera fase d'experimentació.
- b) Detectar les possibilitats de les estratègies per elicitar els significats desitjats.
- c) Iniciar-se en la tècnica de l'entrevista en profunditat amb nois i noies de 10 a 14 anys.
- d) Avaluar els resultats obtinguts i proposar canvis per configurar el guió definitiu de l'entrevista.

Per iniciar aquesta fase es van entrevistar vuit nois (dos nois i dues noies de cinquè de primària i de segon de secundària). Per fer les entrevistes es va construir aquest primer guió que presentem a continuació:

PRIMER GUIÓ DESENVOLUPAT PER A LES ENTREVISTES

CATEGORIA SEXE ESCOLLIT EN PRIMERA OPCIO (SPO):

- a) Tria la imatge que reflecteixi més bé com t'agradaria ser de gran.
- b) Per què has triat aquesta imatge?
- c) Si li haguessis de posar un nom, quin li posaries?
- d) Hi ha alguna cosa que no t'agrada o afegiries alguna cosa en aquesta imatge? Per què?
- e) Centrem-nos ara en la imatge que has escollit (cal especificar el nom que el/la noi/a ha posat al personatge de la foto):
 - a. A què creus que es dedica? Què et fa pensar això?
 - b. Amb qui creus que viu?
 - c. Què creus que fa durant el temps lliure?
- f) Et sembla que és feliç? Per què?
- g) Com explicaries a un amic o amiga com és la persona que has escollit? (Cal especificar el nom que el/la noi/a ha posat al personatge de la foto.) Fes-ho per escrit.

CATEGORIA SEXE CONTRARI (SC):

- a) Ara imagina't que ets del sexe contrari. Quina imatge creus que reflectiria més bé com t'agradaria ser de gran?
- b) Per què has triat aquesta imatge?
- c) Si li haguessis de posar un nom, quin li posaries?
- d) Hi ha alguna cosa que no t'agradi d'aquesta imatge? Per què?
- e) Centrem-nos ara en la imatge que has escollit (cal especificar el nom que el/la noi/a ha posat al personatge de la foto):
 - a. A què creus que es dedica? Què et fa pensar això?
 - b. Amb qui creus que viu?
 - c. Què creus que fa durant el temps lliure?
- f) Et sembla que és feliç? Per què?

- g) Com explicaries a un amic o amiga com és la persona que has escollit? (Cal especificar el nom que el/la noi/a ha posat al personatge de la foto.) Fes-ho per escrit.

CATEGORIA RELACIÓ COSSOS i CONVIVÈNCIA (RCC):

- a) Imagina que hem d'aparellar tots els personatges de les fotos:
- Quins d'aquests personatges creus que podrien viure junts? Per què?
 - Quins no podrien viure junts? Per què?
 - Quins consideres que serien del tot incompatibles? Per què?

PRIMERA DISTRIBUCIÓ D'ENTREVISTES

Un cop construït el guió, vam accedir a les classes de cinquè de primària i segon de secundària ens vam presentar i vam demanar la participació voluntària a tots els estudiants en les rondes d'entrevistes que començarien aquella mateixa setmana i que s'allargarien tot el curs.

Un cop fetes les presentacions, es cridava els alumnes a l'atzar i se'ls demanava si hi volien participar.¹¹ Si la resposta era positiva, anaven al despatx i es començava amb l'enregistrament digital de veu de les entrevistes. Un cop acabades les entrevistes, se'n van fer les transcripcions per poder analitzar-les de forma més profunda en el grup de recerca.

Així vam iniciar el treball per analitzar una per una les entrevistes, per tal de determinar on es trobaven les mancances més importants d'aquella primera ronda d'entrevistes. L'anàlisi va mostrar determinades dificultats en dos nivells:

¹¹ Val a dir que tots els nois i noies van estar contents de participar-hi i es van mostrar molt participatius.

- a) En referència al guió de l'entrevista: en algun punt del guió calia proposar algun retoc per tal de provocar l'elicitació de determinats significats que quedaven ocults.
- b) En referència a la tècnica de l'entrevista: en la majoria d'entrevistes s'apreciava una certa inexperiència de la investigadora en l'ús de la tècnica d'entrevista en profunditat, cosa que implicava que en alguns moments no s'afavorís l'aprofundiment d'alguna de les idees que podien resultar rellevants.

6.5.2. Segona fase del desenvolupament: redefinició del guió de l'entrevista i fase de pràctica de les entrevistes

Aquesta fase va ser un resultat immediat de la primera i es va plantejar com a objectius:

- a) Redefinir el guió de l'entrevista per tal d'ajustar més l'estratègia utilitzada als objectius que plantejava la recerca.
- b) Practicar l'entrevista en profunditat amb nois i noies per tal de familiaritzar-se més amb la tècnica i garantir-ne un millor ús.

Aquests dos objectius es van treballar de forma paral·lela. Mentre anàvem proposant petits canvis en el guió de l'entrevista, anàvem comprovant-ne l'eficàcia a la segona ronda d'entrevistes per tal de millorar la tècnica. En aquesta segona fase d'aprenentatge es van fer vint-i-cinc entrevistes a nois i noies de cinquè de primària i segon de secundària de l'escola Virolai.

Paral·lelament a la gravació i la transcripció de les entrevistes, les reunions amb el grup de recerca en Epistemologia: construcció i integració de sabers, dirigit per la Dra. Busquets, servien per anar valorant

els canvis que es produïen en els dos nivells, fins que es va considerar que el guió ja estava prou polit i la tècnica prou apresada.

A continuació exposem amb negreta els canvis a què va ser sotmès el primer guió de l'entrevista, i en cursiva la justificació del canvi:

SEGON GUIÓ DESENVOLUPAT PER A LES ENTREVISTES

CATEGORIA SEXE ESCOLLIT EN PRIMERA OPCIO (SPO):

- a) Tria la imatge que reflecteixi més bé com t'agradaria ser de gran.
- b) Per què has triat aquesta imatge?
- c) Si li haguessis de posar un nom, quin li posaries?
- d) *Si haguessis de dibuixar algun objecte o paisatge en el fons blanc de la foto, què hi dibuixaries?*

La introducció d'aquesta pregunta va facilitar que els nois i noies poguessin explicar «com era» la persona representada en la imatge. En la primera fase vam descobrir que els nois i noies tenien moltes dificultats per imaginar-se com era la persona, però que tenien força facilitat per explicar la història de la vida de la persona de la imatge.

- e) Hi ha alguna cosa que no t'agradi o afegiries alguna cosa en aquesta imatge? Per què?
- f) Centrem-nos ara en la imatge que has escollit (cal especificar el nom que el/la noi/a ha posat al personatge de la foto):
 - 1) A què creus que es dedica? Què et fa pensar això?
 - 2) Amb qui creus que viu? *I què fa quan és a casa?*

Afegir aquesta altra pregunta ens va proporcionar un ventall de significats nous del que fan els homes i del que fan les dones quan són a casa. Vam

pensar que era una bona manera de provocar l'elicitació de possibles rols de gènere.

- g) Què creus que fa durant el temps lliure? Fa alguna activitat física o practica algun esport? Quin? Per què?*

En les primeres entrevistes ens havíem trobat que en algunes ocasions els alumnes no relacionaven el temps lliure amb la pràctica d'alguna activitat física o d'un esport, de manera que en el cas que el tema no sorgís espontàniament, vam quedar que no ho preguntàriem. Ens interessava molt analitzar si dintre de l'espai d'activitat física i esport també es produïen significats diferenciats per cossos i sexes.

- h) Et sembla que és feliç? Per què?*
i) Com explicaries a un amic o amiga com és la persona que has escollit? (Cal especificar el nom que el/la noi/a ha posat al personatge de la foto.) Fes-ho per escrit.

CATEGORIA SEXE CONTRARI (SC) :¹²

- a) Ara imagina't que ets del sexe contrari. Quina imatge creus que reflectiria més bé com t'agradaria ser de gran?*
b) Per què has triat aquesta imatge?
c) Si li haguessis de posar un nom, quin li posaries?
d) Si haguessis de dibuixar algun objecte o paisatge en el fons blanc de la foto, què hi dibuixaries?
e) Hi ha alguna cosa que no t'agradi d'aquesta imatge? Per què?

¹² Atès que les preguntes i modificacions proposades en aquest apartat coincideixen amb les de la primera part del guió de l'entrevista, no repetim les justificacions de les variacions respecte del primer guió de l'entrevista.

- f) Centrem-nos ara en la imatge que has escollit (cal especificar el nom que el/la noi/a ha posat al personatge de la foto):
 - a. A què creus que es dedica? Què et fa pensar això?
- g) Amb qui creus que viu? I què fa quan és a casa?
- h) Què creus que fa durant el temps lliure? Fa alguna activitat física o practica algun esport? Quin? Per què?
- i) Et sembla que és feliç? Per què?
- j) Com explicaries a un amic o amiga com és la persona que has escollit? (Cal especificar el nom que el/la noi/a ha posat al personatge de la foto.) Fes-ho per escrit.

CATEGORIA RELACIÓ COSSOS I CONVIVÈNCIA (RCC):

Imagina que hem d'aparellar tots els personatges de les fotos:

- a) Quins d'aquests personatges creus que podrien viure junts? Per què?
- b) Quins no podrien viure junts? Per què?
- c) *Quins consideres que serien del tot incompatibles? Per què?*

Aquesta pregunta es va decidir d'eliminar, ja que els nois i noies tant de primària com de secundària no eren capaços de discriminar la diferència entre «no podrien viure junts» i ser «del tot incompatibles». Ho entenien de la mateixa manera i, per aquesta raó, vam decidir convertir totes dues preguntes en una.

- d) *Fas educació física a l'escola? Què aprens a les classes d'educació física? Creus que és una assignatura important en la teva formació i que et servirà per a quan siguis gran?*

Vam trobar interessant afegir aquesta última pregunta per analitzar quina visió tenien els nois i noies de l'àrea d'educació física de la seva escola,

del treball que feien i de la importància d'aquest treball en la seva formació. Pensàvem que les respostes que trobaríem en aquest punt podien ser analitzades des del plantejament general de cada entrevista i que potser se'n podrien treure algunes conclusions.

6.5.3. Subjectes de la investigació

6.5.3.1. Justificació dels participants o mostra

Justificar la mostra que s'utilitza en una investigació continua sent un punt clau en qualsevol recerca. L'accent posat en la justificació varia, però, si la recerca es du a terme a través de dades qualitatives o quantitatives.

En recerques qualitatives, la pregunta sobre la mostra no se centra tant a justificar un nombre determinat de subjectes participants per garantir la fiabilitat i la validesa d'una investigació, com a justificar per què s'escullen uns subjectes determinats i, sobretot, a garantir que aquests siguin clarament representatius de la població que s'està estudiant (Glaser, 1978). D'altra banda, en aquest punt és fonamental aclarir que les pretensions d'una recerca qualitativa són també diferents de les de qualsevol recerca quantitativa. Els resultats obtinguts seran només representatius de la població estudiada i, així, no seran mai susceptibles de generalitzacions a la resta de població. Per tant, la recerca no pretén oferir una explicació generalitzable del fenomen estudiat, sinó que se centrarà a comprendre i interpretar el fenomen estudiat de forma concreta, des de la seva màxima variabilitat possible.

Com ja hem vist anteriorment, la investigació proposa un estudi de cas centrat en una única escola privada i, més concretament, en la seva població de nois i noies de 10 a 14 anys; això implicava, per tant, que la investigació es vinculés a les dues línies de cinquè de primària i les dues

línies de segon de secundària.¹³ L'estudi de tota la població representativa de la realitat (més de 100 alumnes) es mostrava molt interessant, però un objectiu del tot inassolible en un treball de tesi doctoral i possiblement innecessari, ja que els significats elicitats pels subjectes participants eren previsiblement saturables. Per aquesta raó la tria de la mostra es va ajustar al criteri de mostra intencional de màxima variabilitat, que com ens recorden Losada i López-Feal (2003), el seu objectiu és aconseguir la màxima variabilitat en la comprensió del fenomen estudiat -en el nostre cas, la màxima variabilitat en els indicadors que els nois i noies de 10 i 14 anys, autòctons i estudiants d'una mateixa escola, utilitzen per interpretar el cos social adult de sexe masculí i de sexe femení.

D'altra banda, també vam tenir en compte les aportacions d'experts en recerca utilitzant el mètode clínic de Piaget. En aquest sentit, Delval (2001) recomana explícitament que a l'hora de treballar amb aquest mètode la mostra de subjectes per edat no sobrepassi els 10: "como norma general, puede decirse que 10 sujetos es un número adecuado por edad. Menos de ese número hace difícil sacar conclusiones y, por supuesto, las comparaciones estadísticas." (p.106).

L'autor ho justifica afirmant que, tot i que superar el nombre de 10 subjectes per edat no és perjudicial, sí que ens trobem que l'anàlisi és molt més costosa i lenta, cosa que, d'altra banda, no compensa, ja que s'arriba a un moment en el qual el tipus de respostes són sempre les mateixes i no aporten informacions noves a l'investigador/a.

De totes maneres, la mostra que vam escollir no va ser predeterminada a l'inici de la investigació a 10 subjectes, però sí que es va assegurar que els subjectes triats fossin representatius de la població subjecte d'estudi, és a

¹³ Cal aclarir que en els quatre grups classe no hi havia cap noi o noia repetidor ni que no fos autòcton de Barcelona. Així doncs, es va poder comptar amb tot l'univers de les classes.

dir, els alumnes de 10 i 14 anys de les classes de cinquè A i B i segon de secundària A i B.

Els subjectes es van escollir a l'atzar, i en les entrevistes es van anar intercalant alumnes de sexe masculí i de sexe femení, fins al punt que es va considerar que les aportacions dels entrevistats ja no nodreixen amb dades noves, la matriu de significats. En aquest punt, es va considerar que la mostra ja era suficient.

6.5.3.2. Justificació de les edats dels subjectes

El rango de edades que vamos a estudiar esta directamente relacionado con nuestro problema y con la manera de abordarlo (Delval, 2001: 107).

En la investigació ens interessava poder identificar i contrastar els indicadors que utilitzaven els subjectes en dos moments clau del seu cicle vital (*life-span*): el tram vital de la infantesa i el tram vital de l'adolescència, utilitzant el mateix guió d'entrevista. Tot i així, ens veiem obligats a determinar l'edat concreta en la qual s'ha de centrar la nostra anàlisi per determinar de forma més clara la nostra mostra.

Dins del tram de la infantesa i seguint la teoria del desenvolupament cognoscitiu de Piaget, ens vam centrar en el període de pensament concret, un període que, segons l'autor, evoluciona dels 8 als 11 anys, i, més concretament, vam acotar la mostra a nens i nenes de 10 a 11 anys. Vam creure que aquestes edats eren les ideals, atès que era el tram d'edat que s'ajustava més al límit del període de pensament formal. Així podíem garantir que el treball a través de l'entrevista oberta no estandarditzada fos més senzill i reeixit, pel que fa a la riquesa i variabilitat dels discursos que els nens i nenes ens podien oferir. Possiblement, treballar amb trams d'edat inferior ens hauria suposat haver de treballar amb estratègies diferents com ara el dibuix, que d'altra banda

no ens hauria funcionat gaire bé amb els adolescents (Delval, 2001). Per aquesta raó ens va semblar més oportú acotar la mostra a nens i nenes de 10 i 11 anys, és a dir, nens i nenes de les classes A i B de cinquè de primària.

Pel que fa a l'etapa de l'adolescència, es va proposar treballar amb nois i noies de 13 a 14 anys, perquè es considerava el moment àlgid de l'adolescència. Aquest tram representa un moment posterior a la primera adolescència i anterior a l'última adolescència, i, des d'aquest punt de vista, es podia afirmar que aquest tram d'edat representava el moment més significatiu en l'adolescència (Castellana, 2004). Així, vam escollir les classes A i B de segon de secundària de l'escola.

6.5.4. Justificació de l'escola on es va dur a terme la investigació

Des d'un principi es va optar per fer un estudi de cas centrat en una mateixa institució educativa. Com ja hem vist anteriorment, la mostra ens obligava a centrar-nos en les etapes de primària i secundària, i per tant havíem d'assegurar que l'escola on es fes la recerca tingués les dues etapes educatives. Aquest fet ens va determinar força a l'hora de decidir amb quina titularitat de centres treballar, ja que el nombre de centres públics que ofereixen les etapes de primària i secundària a la ciutat de Barcelona és molt reduït. D'aquesta manera, vam optar per fer la recerca en una escola de titularitat privada concertada que es mostrés predisposada a participar en la investigació. La decisió de centrar la recerca en una escola privada concertada més que no pas en una de privada pura està molt determinada pel nombre elevat d'escoles subvencionades pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, i per la clara disposició que mostren la majoria a participar en qualsevol iniciativa proposada des de les universitats. Així doncs, i després d'algunes converses, es va decidir que l'escola Virolai de

Barcelona fos el centre de l'estudi i, més concretament, les seves dues línies de cinquè de primària i segon de secundària.

L'escola Virolai és una escola catalana, d'inspiració cristiana, de titularitat privada i concertada, i oberta a tots els nens i nenes. Tot i que els seus fonaments pedagògics daten del 1958, l'escola continua mantenint una línia pedagògica que s'ha consolidat al llarg dels anys a partir de sis eixos clau:

- a) La col·laboració amb les famílies a través d'un contacte continuat i una relació fluïda.
- b) El sentit cristià de la vida, que aporta una base de valors que impregnen el dia a dia de la convivència a l'escola.
- c) La preocupació pel desenvolupament integral dels nens i nenes.
- d) L'estreta col·laboració amb la comunitat més propera, com podria ser el barri i la ciutat, i també amb l'estranger.
- e) L'exercici de llibertat com a eix vertebrador de la seva metodologia educativa.

A part de la seva forta i arrelada tradició pedagògica a Barcelona, l'escola Virolai representava un context ideal per al desenvolupament d'aquesta tesi pel seu interès seriós en les polítiques educatives d'innovació i per la seva obertura a diverses iniciatives i recerques. Prova de tot això són els nombrosos premis i reconeixements que ha obtingut l'escola, dels que destacaríem la Certificació Europea de Qualitat (EFQM), obtinguda l'any 2002, i la vint-i-quatrena posició obtinguda l'any 2006 en el rànquing de les 100 millors escoles espanyoles que publica anualment el diari *El Mundo*.

A més a més, l'escola Virolai es mostra com una escola activa i pròxima a la realitat social, com demostra la seva participació en els consells escolars municipals i de districte, així com el seu compromís establert

amb la UNESCO, que es tradueix en la participació en diversos projectes solidaris.

La projecció exterior es veu també afavorida amb la participació en diversos programes internacionals, com ara el Comenius o el Leonardo Da Vinci, a més de les moltes participacions en actes, congressos i publicacions d'articles.

Des del principi, l'escola es va mostrar molt interessada a participar en la investigació i molt servicial a l'hora de facilitar qualsevol procés implícit en la recerca.

6.5.5. Execució de les entrevistes

L'inici del treball de camp va anar marcat per un aprenentatge de la tècnica de l'entrevista en profunditat i, en concret, del mètode clínic de Piaget. Aviat ens vam adonar que l'estudi a fons del mètode clínic no garantia l'aprenentatge procedimental de la tècnica de l'entrevista i, menys encara, l'aprenentatge de la subtilesa, de la rapidesa i de múltiples reconduccions del tema que requereix aquest tipus d'entrevista oberta amb nois i noies. L'experiència obtinguda en la primera fase d'elaboració del guió, amb les primeres entrevistes a nois i noies de cinquè de primària i segon de secundària, va evidenciar la necessitat de dedicar temps a l'aprenentatge del mètode. Per aquesta raó ens vam fixar un període d'aprenentatge de la tècnica en què, sota la supervisió del grup de recerca en Epistemologia: construcció i integració de sabers, es van fer vint-i-cinc entrevistes a nois i noies, a través de les quals es va aprendre la tècnica de l'entrevista segons el mètode clínic de Piaget i es va reajustar el guió per tal que les respostes responguessin de forma més autèntica al problema plantejat des de la tesi. Considerem important esmentar que aquest procés ens va permetre:

- a) Aprendre a iniciar les entrevistes amb converses informals que trenquessin el gel i permetessin als nois i noies a parlar amb més comoditat i tranquil·litat.
- b) Aprendre a preguntar.
- c) Aprendre a utilitzar un llenguatge entenedor i significatiu per als nois i noies.
- d) Aprendre a controlar i a respectar els temps d'espera a les entrevistes.
- e) Aprendre la necessitat d'incorporar processos de síntesis en diferents moments de l'entrevista per tal que els nois i noies no es perdessin.
- f) Aprendre la importància de donar constants *feedbacks* positius als nois i noies per tal d'aconseguir més fluïdesa a les entrevistes.
- g) Aprendre a utilitzar el diari de recerca com una estratègia reguladora de les entrevistes i una font d'aprenentatge constant.

Un cop acabada la fase d'aprenentatge, es va iniciar la fase d'execució de les entrevistes. Es va decidir, per motius d'organització i de gestió del centre, fer les entrevistes als nois i noies de cinquè de primària en una primera fase, i en una segona, entrevistar els nois i noies de segon de secundària.

Les entrevistes es van fer al despatx del psicòleg del centre i es va enregistrar la veu digitalment, amb la conformitat dels entrevistats.¹⁴ El protocol que se seguia a l'entrevista era el següent:

1. S'escollia un noi o una noia de la classe a l'atzar a través d'una llista de classe.¹⁵

¹⁴ Tal com ja hem explicat en l'apartat de consideracions ètiques del capítol 1 de presentació de la tesi.

¹⁵ Recordem en aquest punt que els nois i noies ja coneixien l'entrevistadora i els objectius de la seva recerca.

2. S'acompanyava el subjecte al despatx i es recollien en una graella les dades de l'alumne/a: nom i cognoms, data de naixement, sexe i grup classe. Un cop recollides les dades bàsiques, es dedicaven uns minuts a la conversa informal per tal de trencar el gel i acomodar el subjecte a la situació nova. Aquesta fase es va revelar especialment important després de comprovar que facilitava molt la conversa entre les dues parts i, sobretot, que garantia l'aprofundiment dels arguments esgrimits pels subjectes.

En el cas dels nens i nenes de primària, el problema principal que ens trobàvem quan no s'iniciava l'entrevista amb una conversa informal era que sovint es mostraven introvertits i poc xerraires. En el cas de secundària, la conversa informal prèvia permetia una complicitat entre el subjecte i l'entrevistadora que després esdevenia fonamental perquè les seves respostes anessin més enllà del «*No sé*» o «*Jo passo*».

3. Després de la conversa informal es tornava a presentar al noi o noia l'estudi de forma general, se li preguntava altre cop si volia participar voluntàriament en l'estudi i se li demanava el consentiment per enregistrar la conversa per tal de facilitar-ne la posterior transcripció. Finalment, i per tranquil·litzar els alumnes, se'ls explicava que les transcripcions apareixerien amb noms ficticis i que la informació de l'entrevista no tindria cap tipus de conseqüència acadèmica.
4. Un cop rebut l'assentiment dels alumnes, se'ls presentaven les deu imatges elaborades, ordenades a l'atzar en dues fileres sobre una taula, i s'iniciava l'entrevista seguint el guió reajustat desenvolupat anteriorment. És important destacar en aquest punt que el primer que es feia era assegurar-se que cap noi o noia conegués cap dels

personatges de les fotografies. Tot i que no va ser el cas, l'alumne/a en qüestió hauria quedat al marge de la mostra.

L'entrevista constava de quatre parts, tot i que es podria parlar d'un 3+1, ja que les tres primeres parts estaven clarament enfocades com a entrevista, mentre que l'última es presentava com una pregunta oberta al marge de l'entrevista i abans d'acabar la trobada. Les quatre parts eren les següents: Categoria sexe escollit en primera opció, Categoria sexe contrari, Categoria relació cossos-convivència i, finalment, la pregunta oberta, que girava entorn a quins eren els continguts que treballaven a les classes d'educació física, i si aquests continguts els resultarien útils quan fossin adults. Tot seguit explicarem cadascuna de les parts i els objectius que perseguïen:

En la primera part es pretenia que els nois i noies explicitessin quin era el personatge que reflectia més bé com volien ser de grans. Els nois i noies escollien lliurement una imatge d'un cos objectiu inexpressiu i la carregaven de significats i representacions. Eren precisament aquests significats els que ens interessava desemmascarar en la tesi per tal de veure els elements que destacaven més de cada model de cos. La imatge escollida era explotada a fons a través de preguntes per tal d'analitzar com era aquella persona (pel que fa a la identitat) i quina era la història de la seva vida. De fet, preteníem que verbalitzessin les idees i els significats que atribuïen al cos que ells havien triat i que justificassin cadascuna de les seves tries. En les seves argumentacions construïen discursos interessants sobre el cos social, en alguns casos clarament tipificats.

A la segona part es convidava el subjecte a escollir la fotografia que reflectís més bé com li agradaria ser de gran, però situant-se

aquesta vegada en el sexe oposat a l'escollit en primera opció. Aquesta part era peculiarment interessant, perquè ens permetia observar si els indicadors que justificaven la tria en la *Categoria sexe escollit en primera opció* variaven substancialment dels que utilitzaven per escollir les imatges situant-se en el sexe contrari. Crèiem que aquesta diferenciació ens permetria identificar possibles discursos diferenciats de masculinitat i feminitat. Teníem interès a comprendre si els nois i noies escollien elements discursius diferents per explicar i justificar el model de cos escollit del seu mateix sexe amb l'escollit de sexe contrari.

En el transcurs de les entrevistes, tant en la primera com en la segona part, l'entrevistadora facilitava processos de síntesi que permetien que l'alumne/a mantingués el fil discursiu que anava construint. Així mateix, al final del procés de la primera i la segona parts, l'entrevistadora retirava les fotografies de la taula i proposava als nois i noies que expliquessin per escrit a un amic o amiga com era la persona que havien escollit i quina era la història de la seva vida. Se'ls proporcionava paper i bolígraf i se'ls convidava a escriure tot allò que recordessin de com era la persona d'aquella imatge i quina era la història de la seva vida. L'objectiu era veure, a través de la seva pròpia narració, quins elements destacaven de forma més significativa, i si aquests es repetien tant en l'entrevista com en la narració que cadascun dels alumnes escrivia dels personatges escollits tant del seu sexe com del sexe contrari. Les narracions, com hem pogut exposar anteriorment, representaven una estratègia de recollida de dades que ens facilités la triangulació de les dades.

La tercera part consistia a relacionar personatges segons dos criteris: aquells que podrien conviure junts i aquells que no podien

viure junts perquè consideressin que serien totalment incompatibles en la seva relació quotidiana.¹⁶ L'objectiu era que els alumnes fossin capaços d'agrupar i diferenciar models de cossos a partir de les idees que ells mateixos els atribuïen. Un cop més es tractava d'un exercici per facilitar la verbalització de discursos de cos identificats en les fotografies. Els elements discursius discriminats en la primera i segona part es podrien contrastar amb els elements de narració escrita pels alumnes i, finalment, amb un joc de relacions entre personatges. La triangulació de discursos sorgits des de les tres vies ens havia de permetre obtenir una informació prou significativa per començar a donar resposta als objectius plantejats.

La quarta part va sorgir com a necessitat de relacionar els aspectes que s'anaven dibuixant sobre la dimensió social del cos i la percepció que tenien els nois i noies sobre els continguts que treballaven a les classes d'educació física, així com la utilitat que tindrien aquests aprenentatges quan fossin adults. Contrastar ambdues dades ens permetria evidenciar o no la necessitat de situar el treball de la dimensió social del cos en el currículum d'educació física de l'escola.

5. Paral·lelament al procés d'entrevista,¹⁷ es va dur a terme un diari de recerca de la fase pràctica on es recollien aspectes interessants que es produïen al llarg de l'entrevista, reflexions que es generaven a través del diàleg entre l'entrevistadora i els alumnes i que calia «atrapar» per tenir en compte en les anàlisis posteriors; així com una avaluació del mateix procés d'investigació i modificacions o propostes de millora. Aquesta eina metodològica va resultar

¹⁶ En cap moment es va fer referència al fet que haguessin de formar parelles, o que les dues persones haguessin de ser del mateix sexe o de sexe oposat.

¹⁷ En les diverses fases de la part experimental.

imprescindible tant per a l'elaboració i l'experimentació del guió, com per a l'aprenentatge del mètode clínic de Piaget, com per a l'aplicació pràctica de la part experimental. Sovint va esdevenir el punt d'interrelació entre l'entrevistadora i la resta de membres del grup de recerca, ja que a través de les anotacions al diari les entrevistes recuperaven el seu instant de realització i podien ser objecte de reflexió des de variables més complexes. A més, el diari recollia també els punts forts i febles de l'investigadora, cosa que permetia el treball posterior d'aquests punts en el grup de recerca en Epistemologia: construcció i integració de sabers.

Aquest diari de recerca no s'ha adjuntat a la tesi, atesa la seva naturalesa personal.

6. Un cop acabada l'entrevista, s'agraïa la col·laboració a l'alumne/a i es feia una breu valoració sobre l'experiència de participar en una entrevista: si li havia agradat o no, que li havia costat més, si ho tornaria a repetir, etcètera. Finalment, s'acompanyava l'alumne/a a la seva classe.

6.6. Criteris de rigor científic

El debat sobre el rigor científic de les recerques dutes a terme des de metodologies hermenèutiques sempre ha estat present i no exempt de polèmica. Sovint s'han volgut aplicar els mateixos criteris de validesa, fiabilitat i objectivitat propis de recerques positivistes. En aquesta línia cal tenir present el treball de Silverman (2001), que aprofundeix en els criteris de credibilitat que marquen una recerca duta a terme amb dades quantitatives i proposa l'ús dels mateixos criteris en recerques amb dades qualitatives.

D'altra banda, Guba i Lincoln (1994) argumenten que els criteris de rigor científic són els mateixos en totes dues metodologies, tot i que les estratègies que s'estableixen són diferents, ja que persegueixen objectius diferents. En aquesta mateixa línia, Capllonch (2005) explica: «La metodología cualitativa establece el valor de verdad a través de la credibilidad, la aplicabilidad a través de la transferibilidad, la consistencia a través de la dependencia y la neutralidad a través de la confirmabilidad» (p. 175).

D'aquesta manera, el rigor científic d'aquesta recerca quedarà determinat per la credibilitat, la transferibilitat, la dependència i la confirmabilitat de la investigació.

Segons Capllonch (2005), el criteri de credibilitat fa referència al fet que existeixi una relació d'isomorfisme entre els resultats de la investigació i les percepcions que els subjectes tenen de les realitats estudiades. En aquest sentit, s'han utilitzat dues estratègies per assegurar aquest criteri:

- a) Comprovació de les entrevistes amb els subjectes participants: un cop acabades i enregistrades les entrevistes amb cadascun dels subjectes es van tornar a escoltar les gravacions per tal que els subjectes poguessin reconèixer i comprovar tot el que havien dit.

- b) Síntesi per escrit de l'entrevista: en dos moments concrets de les entrevistes s'aturava el procés i es donava un full al subjecte per tal que escrivís tot el que havia dit fins a aquell moment.

El criteri de transferibilitat, tal com comenta Capllonch (2005), fa referència al fet que els resultats de la tesi es puguin transferir a alguna realitat similar. Resulta fonamental entendre en aquest punt que la

transferibilitat no es refereix a la generalització dels resultats, ja que entenem que el caràcter únic del fenomen estudiat no ens permet extrapolar el resultat a la resta de la població. Ara bé, sí que ens podríem plantejar si en escoles del mateix substrat que l'estudiada i en els mateixos grups d'edat que els estudiats es podria observar una certa transferència de resultats.

El criteri de dependència, tal com argumenta la mateixa autora, es relaciona amb el fet que tornéssim a obtenir els mateixos resultats si tornéssim a fer l'estudi amb els mateixos subjectes o d'altres de similars i en els mateixos contextos. La nostra recerca en concret, atès que el procés d'aprenentatge del mètode clínic de Piaget, la construcció de les imatges i la recollida final de dades es van produir en un espai de temps molt llarg, va permetre comprovar que el criteri de dependència es respectava en un marge de temps no inferior als onze mesos.

Finalment, Capllonch (2005) exposa el criteri de confirmabilitat com la confirmació de la informació i la interpretació dels significats i de les conclusions. Per garantir aquest criteri, l'ajuda del grup de recerca d'Epistemologia: constructivisme i integració de sabers va ser cabdal, ja que la posada en comú de les transcripcions de les entrevistes, les discussions sobre l'elaboració de les categories i les interpretacions en comú sobre els significats de diferents registres entre tots els membres del grup van permetre la confirmabilitat de la recerca.

D'aquesta manera, els criteris de rigor científic no s'ajustaran a uns criteris que tenen com a finalitat donar credibilitat a unes conclusions extrapolables a la població de nois i noies de 10 i 14 anys, sinó que s'ajustaran a un tractament diferenciat que obliga a un estudi de cas fet amb dades de tipus qualitatiu.

CAPÍTOL 7

PROCÉS D'ANÀLISI DE LES DADES QUALITATIVES

7.1. Introducció a les fases d'anàlisi amb l'ATLAS/ti

Tal com suggereixen molts experts en *grounded theory* (vegeu Denzil i Lincoln, 1994; Richardson, 2003; Pidgeon i Henwood, 2003; Rennie, 1999, 2000; Herrero, 2003), vam dur a terme el procés d'anàlisi de les dades qualitatives utilitzant el suport d'un CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), en concret l'ATLAS/ti en la seva versió WIN 5.0.

El programa representava un suport valuós per a la gestió i l'anàlisi de les entrevistes en profunditat i de les redaccions efectuades pels nois i noies de l'escola Virolai, especialment quan el volum de dades a analitzar era voluminós. En aquesta investigació en concret vam treballar amb un total de trenta-quatre documents, que queden estructurats a la taula 1 que presentem a continuació:

Tipus de document	Dones 14 anys	Homes 14 anys	Dones 10 anys	Homes 10 anys
Entrevistes transcrites	5	4	4	4
Redaccions alumnes	5	4	4	4

Taula 1: Mostra

Com es pot observar, el volum de dades a analitzar era important, cosa que d'altra banda feia preveure que el nombre total de categories que sorgirien en el transcurs de l'anàlisi seria també força elevat. La gestió nombrosa de categories en diversos documents requeria definitivament un suport informàtic, ja que l'anàlisi manual de les dades hauria dificultat i alentit molt el procés.

7.1.1. CAQDAS: ATLAS/ti

El desenvolupament efervescent de la recerca qualitativa ha anat acompanyat de l'aparició d'eines informàtiques que tenen com a objectiu facilitar la tasca d'anàlisi de dades qualitatives. Són les anomenades CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*).

Tot i que els primers *softwares* d'anàlisi de dades daten dels anys vuitanta (Fielding i Lee, 1998), no és fins a finals del segle passat que trobem les primeres versions dels programes més utilitzats actualment, com ara The Ethnographer, Nud.ist, Atlas/ti i, més recentment, Nvivo o QUALRUS. L'oferta actual és àmplia i l'elecció de treballar amb un programa o altre no es justifica des de la funcionalitat del programa, sinó des de les

preferències personals a l'hora de treballar (Muñoz, 2003). Tot i així, és fonamental considerar, com ens recorden Weitzman i Miles (1995), que es poden distingir cinc famílies de *software*:

- a) *text retrievers*
- b) *textbase managers*
- c) *code-and-retrieve programs*
- d) *code based theory-builders*
- e) *conceptual network-builders*

Cada família ofereix un enfocament específic en l'anàlisi de les dades. Mentre els *text retrievers* estan especialitzats a trobar tota mena de paraules o frases en els textos, així com combinacions entre ells, els *textbase managers*, se centren més en l'organització del text de forma sistematitzada. Els *code-and-retrieve programs* tenen com a objectiu facilitar la divisió del text en codis i categories. A més a més, permeten la introducció d'una memòria teòrica. Els *softwares code based theory-builders* tenen totes les aplicacions dels anteriors, però a més ofereixen a l'investigador/a la possibilitat de generar teoria a partir de les relacions jeràrquiques entre les categories que s'estableixen. Finalment, els *conceptual network-builders* afegirien als dos anteriors la possibilitat de sistematitzar tota l'organització de dades del text en categories en forma d'estructura gràfica, on els nòduls es van relacionant gràficament els uns amb els altres i faciliten la interpretació del text (Weitzman i Miles, 1995).

El CAQDAS que utilitzarem per a l'anàlisi de dades qualitatives en aquesta tesi serà l'ATLAS/ti en la seva versió WIN 5.0. Aquest *software* s'inclou en les famílies dels *code-and-retrieve programs*, els *code based theory-builders* i els *conceptual network-builders* (Weitzman i Miles, 1995), i d'aquesta manera es converteix en un instrument informàtic que no es limita a automatitzar el procés d'anàlisi, sinó que, com veurem més

endavant, pretén ajudar l'investigador/a a agilitar moltes tasques implícites en l'anàlisi qualitativa i en la interpretació de les dades textuais, arxius de so, d'imatge o de vídeo: segmentació del text en citacions o unitats d'anàlisi, codificació, categorització, introducció de comentaris (Muhr, 2004), per tal de generar teoria respecte de l'estudi que s'estigui duent a terme. Weitzman i Miles (1995) ho expliquen de la següent manera: «It provides an unusually wide range of powerful tools for theory building, such as a network editor that allows to graphically create, manipulate and examine the logical relations (hierarchical or not) among your codes» (p. 217).

7.1.2. Delimitació terminològica dels components de l'anàlisi

En general, els CAQDAS utilitzen diverses terminologies per denominar els components de treball en l'anàlisi qualitativa. És per aquesta raó que creiem oportú delimitar el significat de cadascun dels components que utilitzarem en l'anàlisi segons els proposa l'ATLAS/ti en la seva versió 5.0. La concreció terminològica ha de possibilitar una millor comprensió de les diferents fases del procés d'anàlisi, ja que en la presentació del resultat de les dades i en la discussió de les mateixes ens referirem als diversos factors d'anàlisi emprant aquesta terminologia.

Unitat Hermenèutica: Ens referim al fitxer en el qual es desa tota la informació de l'anàlisi qualitativa: «La Unidad Hermenéutica es el «contenedor» que agrupa a todos los elementos anteriores» (Muñoz, 2003: 6).

Documents Primaris: Ens referim al conjunt de dades analitzables, que poden ser dades de text, d'imatge, de so o de vídeo.

Citacions: Són aquells fragments de documents primaris que representen una unitat de sentit per si mateixos.

Codis: Ens referim a aquelles categories que sorgeixen del text, és a dir, a les unitats bàsiques de sentit i d'anàlisi: «Los Códigos suelen ser (aunque no necesariamente) la unidad básica de análisis. Habitualmente el análisis se basará en ellos. Podemos entenderlos como conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las Citas» (Muñoz, 2003: 5).

Anotacions: Són cometaris qualitius que l'investigador/a introdueix al llarg de l'anàlisi com a notes recordadores que poden ser utilitzades posteriorment per crear hipòtesis de treball, per afinar més en l'anàlisi a l'hora de codificar el text, per formular explicacions d'interaccions entre codis, etcètera (Muñoz, 2003). Una funció important que tenen les anotacions és la de mantenir una distància entre l'analista i el text, per tal que les creences i els coneixements propis no interfereixin en les dades. Podríem afirmar que les anotacions equivalen en certa manera a allò que Glaser i Strauss (1967) anomenaven memòria teòrica.

Famílies: Ens referim a aquelles agrupacions que l'investigador/a proposa per tal de fer més efectiva l'anàlisi. Es poden fer agrupacions de diferents components, com ara famílies de documents primaris, famílies de codis, famílies de cites, etcètera.). És un element fonamental per fer una anàlisi en profunditat de les dades.

Networks: És un component molt interessant que proposa l'ATLAS/ti, i que permet representar la informació en forma d'estructura esquemàtica: «Permiten representar información compleja de una forma intuitiva mediante representaciones gráficas de los diferentes componentes y de las relaciones que se hayan establecido entre ellos» (Muñoz, 2003: 5).

Un cop finalitzada la delimitació terminològica dels diversos components que utilitza l'ATLAS/ti, a continuació ens proposem descriure les diferents fases en què es va desenvolupar el procés d'anàlisi de les dades.

7.2. Fase de preparació de les dades

Aquesta fase tenia com a objectiu introduir totes les dades en el programa per tal d'iniciar l'anàlisi. Com es podrà veure a continuació, el programa requereix que quan els textos originals es converteixen en Documents Primaris d'una Unitat Hermenèutica, han d'haver estat preparats d'una manera específica per tal que l'anàlisi pugui desenvolupar-se. Així doncs, aquesta fase va constar de tres moments:

1. Creació d'una Unitat Hermenèutica:

La primera decisió que vam haver de prendre va ser amb relació a treballar amb una o diverses Unitats Hermenèutiques. La decisió no era senzilla, ja que ens obligava a treballar amb trenta-quatre documents primaris, i amb la dificultat que suposava la subdivisió dels documents per edats i sexes. Aquesta dificultat representava, però, una de les potencialitats més interessants i reconegudes del programa, ja que treballar amb una sola Unitat Hermenèutica ens ofería la possibilitat de creuar totes les dades, és a dir, combinar-les segons els sexes i l'edat dels participants en la recerca. Per aquesta raó vam decidir treballar amb una sola Unitat Hermenèutica.

2. Preparació dels textos transcrits:

Com ja hem exposat anteriorment, per tal de garantir una còmoda categorització dels textos prèviament transcrits, calia preparar aquests

textos segons les exigències descrites en el programa. Aquest punt era molt important, ja que els documents primaris ja no es podien retocar un cop adherits al *software*. El procés de preparació va consistir en els passos següents:

- a. Delimitació dels marges de cadascuna de les entrevistes a cinc centímetres.
- b. Introducció d'un espai d'interlineat entre les participacions de l'entrevistadora i del noi o noia entrevistat/da.
- c. Finalment, adhesió de l'entrevista com a document primari en el programa.

L'aplicació d'aquests trets de format va fer que la visualització dels documents primaris en la pantalla de l'ATLAS/ti fos completa i, per tant, que la codificació del text fos més senzilla des del punt de vista visual.

3. Preparació dels documents redactats pels alumnes de l'escola:

Una de les potencialitats més reconegudes de l'ATLAS/ti és que permet la categorització d'imatges i fragments de vídeo. Per aquesta raó vam decidir donar tractament d'imatge a les narracions personals dels nois i noies. Aquesta decisió ens permetia, per una banda, estalviar temps en la transcripció dels textos, i per l'altra, mantenir l'autenticitat i ser més fidels als textos dels nois i noies.

Aquesta operació exigia els passos següents:

- a. Escaneig de tots els textos originals dels alumnes per tal de convertir-los en un fitxer d'imatge.
- b. Reducció de les imatges per tal que, un cop introduïdes al programa, la categorització fos possible.

- c. Finalment, adhesió de les redaccions (imatges) com a document primari en la Unitat Hermenèutica.

Un cop acabada la fase de preparació, el programa ens va generar trenta-quatre documents primaris inclosos en una sola Unitat Hermenèutica, a l'espera de ser codificats.

7.3. Fase de codificació de textos i imatges

Abans d'iniciar la descripció formal del procés de codificació, caldria recordar breument que l'estructura d'anàlisi que es va seguir a través de l'ATLAS/ti és paral·lela a l'estructura d'anàlisi que proposa el mètode de la *grounded theory*. Com ja hem discutit en el capítol 6 d'aquesta tesi, el mètode de la *grounded theory* es caracteritza per ser un mètode de comparació constant, en què els significats de les dades qualitatives es van comparant i contrastant contínuament, en un exercici d'agrupar, canviar i renombrar categories o codis al llarg de l'anàlisi.¹⁸ En aquest sentit, Glaser i Strauss (1967) especifiquen quatre fases en el procés d'anàlisi a través del mètode de comparació constant:

- a) Dividir el text en unitats d'anàlisi o unitats de sentit.
- b) Codificar les unitats d'anàlisi segons el significat.
- c) Assignar aquestes unitats a totes les categories que sigui necessari.
- d) Configurar una estructura jeràrquica en què la categoria de la qual emergeixen les altres es consideri la categoria nuclear.

Aquest mateix exercici és el que es va proposar a través de l'ATLAS/ti, però amb la facilitat que suposa el suport informàtic.

¹⁸ Segons la terminologia pròpia de l'ATLAS/ti.

7.3.1. Tipus de codificació proposada

Originalment, el tipus de categorització (codificació segons la terminologia ATLAS/ti) que correspondria a la *grounded theory* seria la *categorització de forma inductiva* (vegeu Glaser i Strauss, 1967; Strauss i Corbin, 1994). En aquesta forma de codificació, les categories (codis en la terminologia ATLAS/ti) sorgeixen directament (inductivament) del text. D'aquesta manera, la teoria generada mantenia una fidelitat total amb les dades i amb el text. En el capítol 6 d'aquesta tesi comentàvem que aquest tema havia creat desacord entre Glaser i Strauss, perquè el segon aposta per la combinació de la deducció i la inducció, mentre que el primer es manté ferm en els orígens de la *grounded theory* i, per tant, aposta per la forma exclusivament inductiva.

Així doncs, i seguint les passes iniciades per Strauss i Corbin en la *grounded theory*, les categoritzacions amb els anomenats *sistemes mixtos* (vegeu Mayring, 2000) comencen a ser àmpliament utilitzades en les anàlisis qualitatives, atès que aporten avantatges respecte de l'anàlisi. Aquests sistemes mixtos combinen les formes inductives amb les formes anomenades deductives.

Les formes de codificació deductives plantegen un tipus d'anàlisi en què l'investigador/a pot guiar la seva anàlisi amb unes categories decidides prèviament i que no necessàriament han de sorgir del text (Mayring, 2000). Aquestes categories funcionen, en la majoria de casos, com uns *elements d'anàlisi*, que faciliten a l'investigador/a l'acció d'operar a través de l'ATLAS/ti.

Així, en el nostre cas, es va procedir a l'anàlisi a través d'un sistema de categorització mixt, on les categories proposades prèviament van ser utilitzades exclusivament com a elements d'anàlisi, i on el pes principal de la categorització va recaure en la categorització inductiva per mantenir-nos fidels al text.

La codificació es va iniciar aleatòriament amb el grup de nois i noies de catorze anys, i es va desenvolupar en diverses etapes, tal com exigeix el mètode de comparació constant. El procediment va ser senzill: a mesura que s'anava llegint el text es subdividia en unitats d'anàlisi, que alhora s'intentaven concretar amb un codi (paraula o petita frase) que resumia el significat d'aquella citació. L'exercici es va repetir amb tots els documents primaris dels nois i noies de catorze anys (textos i imatges).

Aquest primer exercici de codificació va donar com a resultat un ampli nombre de codis, en total unes 325 categories que representaven, evidentment, un nombre massa elevat, i que podia dispersar l'anàlisi, ja que implicava un nombre reduït de freqüències i interaccions entre codis. El procés de reanàlisi, contrastant i comparant constantment els textos amb els codis i els codis entre si, va permetre el reajustament dels codis fins arribar a la xifra de 150 codis finals (vegeu l'annex II), que permetien la interpretació de les dades i sobretot entreveure teoria sorgida inductivament del text. Aquest procés es va dur a terme sota la supervisió del grup de recerca en Epistemologia: constructivisme i integració de sabers.

Un dels components d'anàlisi més utilitzats en aquesta etapa de codificació de l'anàlisi va ser les *networks*. Anteriorment ja hem discutit les possibilitats de les *networks* en el treball de conceptualització, ja que les representacions gràfiques no són estàtiques, sinó que les *networks* són espais de creació activa de noves relacions i de redefinició de codis: «Podemos considerar las *networks* no sólo como el espacio para la representación del trabajo realizado, sino como un espacio para desarrollar y refinar dicho trabajo» (Muñoz, 2003: 52).

D'aquesta manera, les *networks* van esdevenir una eina imprescindible en el procés de contrastació i comparació constant de les dades. Gràcies a les representacions gràfiques que es van anar fent de manera paral·lela a

la codificació dels documents primaris, es van intuir noves relacions i reagrupacions de codis que en un primer moment no havien tingut sentit de forma separada. Així, les *networks* van fer possible que el procés de categorització dels textos fos prou afinat, facilitant que en un segon moment de l'anàlisi, i gràcies a unes eines d'exploració més potents que ofereix el programa, la teoria sorgís definitivament de les dades.

7.4. Nivells d'anàlisi de les dades

7.4.1. Eines d'exploració del text utilitzades en la recerca

Es podria pensar que aquesta primera fase de treball conceptual en la qual havíem segmentat els textos, codificat les dades i creat representacions gràfiques a través de les *networks*, era suficient per culminar l'anàlisi qualitativa. En aquest nivell bàsic d'anàlisi, l'ATLAS/ti ja ofereix informació interessant que pot ajudar l'analista a configurar les seves primeres hipòtesis sobre com dirigir l'anàlisi i crear les primeres intuïcions sobre les dades.¹⁹ Entre d'altres, a partir d'aquest nivell bàsic d'anàlisi, el programa permet, per exemple, visualitzar els codis de la Unitat Hermenèutica oferint a l'investigador/a dos indicadors que representen una primera aproximació interessant a les dades, és a dir, la *groundedness* (la freqüència i rellevància d'un codi en els documents primaris d'una mateixa Unitat Hermenèutica) i la *density* (el conjunt d'interaccions d'un codi amb la resta en els documents primaris de la Unitat Hermenèutica).

¹⁹ Aclarim en aquest punt que utilitzem el terme «hipòtesi» en el seu sentit literal, és a dir, entenent-lo com una suposició d'alguna cosa possible o no, per treure'n una conseqüència. Per tant, no pretenem fer cap intrusió inadequada en el camp del mètode científic d'investigació.

Aquests indicadors dels codis ens van ajudar a focalitzar la mirada en determinades dades del text. La freqüència amb què van sorgir alguns codis, com és el cas del codi *vestimenta* o *complements*, així com el conjunt d'interaccions que aquests codis establien amb altres codis i amb altres elements d'anàlisi proposats de forma deductiva, ens van fer sospitar que aquests i altres codis podien arribar a ser molt més explicatius del que ens pensàvem en un primer moment. De ben segur va ser una informació interessant i orientativa, però insuficient, perquè no explicava res del text. Així doncs, per poder donar resposta als objectius que plantejava la recerca, calia fer un pas més quant a l'aprofundiment de les dades, desgranar-les encara més, escodrinyar en cadascun dels sentits, manipular i explorar més cadascun dels textos.

D'altra banda, a mesura que anàvem avançant en l'anàlisi, també ens vam adonar que si bé les interaccions entre codis aportaven una informació molt potent per als objectius de la investigació, la freqüència dels codis era una dada interessant però alhora relativa i enganyosa en alguns casos del nostre estudi, ja que sovint els participants de diferents edats i sexes no atribuïen el mateix valor ni significat a una mateixa realitat. Tot plegat ens va obligar a aprofundir en un segon nivell d'anàlisi que ens permetés creuar famílies de codis o codis entre si per tal d'induir teoria del text.

En aquest sentit, L'ATLAS/ti, en la seva versió WIN 5.0, ofereix un ampli ventall d'eines que ajuden a analitzar els textos en diversos nivells d'anàlisi depenent de les necessitats de l'investigador/a i de les exigències de la recerca iniciada. Muñoz (2003) repassa les eines d'exploració que ofereix l'ATLAS/ti, tot i que nosaltres ens limitarem a explorar l'eina més utilitzada al llarg de la recerca, que a més a més és la utilitat més interessant que ofereix el programa (Muñoz, 2003): la *query tool*.

Aquesta «eina de recerca» (com es podria traduir el terme *query tool*) permet recuperar les citacions a partir del codis associats (Muñoz, 2003: 76), fent servir expressions definides prèviament per l'analista, utilitzant el llenguatge RPN (*Reverse Polish Notation*) de les calculadores HP, en les quals cal especificar una sèrie de condicions que han de complir els codis o famílies de codis: «De esta forma podríamos obtener, por ejemplo, “un listado de las citas codificadas con el Código A y al mismo tiempo el Código B”, o “un listado de las citas codificadas con el Código A pero no con el Código B” (Muñoz, 2003: 76).

Per entendre una mica millor el tipus d'anàlisi duta a terme sobre les dades a partir de la *query tool* proposem una breu explicació dels elements que componen aquesta eina. La *query* treballa a partir de dos elements: els *operands* (operands) i els *operators* (operadors). El funcionament de la *query* implica la combinació d'aquests dos elements, «es decir, definir una expresión lógica (operadores) que debe relacionarse con los códigos (operandos) para que sean recuperadas una serie de citas» (Muñoz, 2003: 77).

Així doncs, podríem explicar els operands i operadors de la manera següent:

- a) Els *operands* (també anomenats *descriptors* en el programa) estan formats per codis o famílies de codis, en la seva versió bàsica o per combinacions de codis o famílies de codis representades a través d'expressions sintàctiques més complexes.
- b) Els *operadors* representen les expressions lògiques que han de complir les cites per ser recuperades a través de la *query*. Els operadors, tal com explica Muñoz (2003), poden ser de tres tipus: operadors booleans, operadors semàntics i operadors proximitat,

tot i que nosaltres, per la naturalesa dels nostres objectius de la recerca i les necessitats d'anàlisi conseqüents, ens centrarem exclusivament en els operadors booleans.

7.4.2. Els Operadors booleans

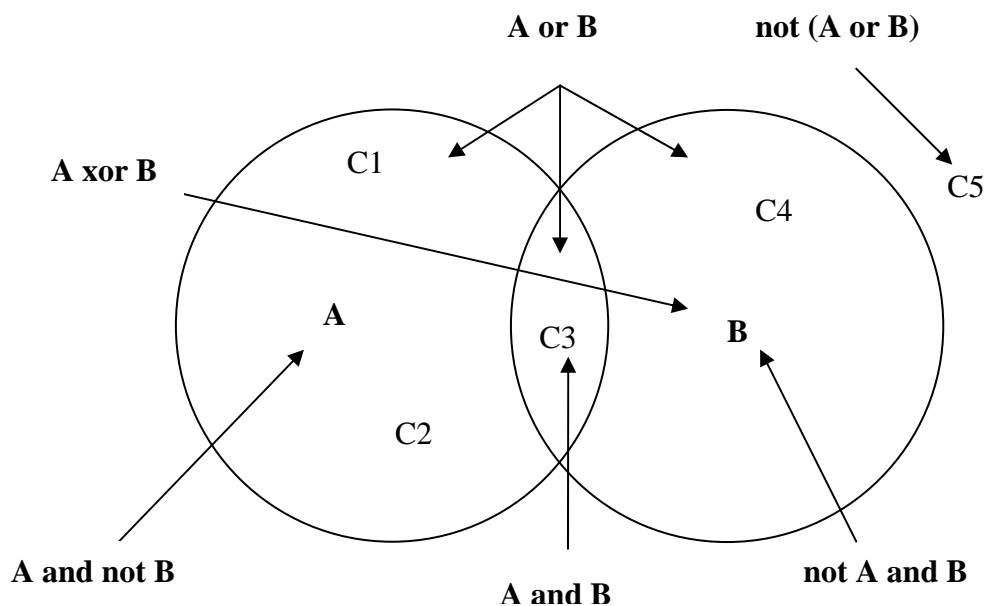
Els operadors booleans permeten crear expressions lògiques per combinar codis o famílies de codis utilitzant les condicions: OR, XOR, AND i NOT. Aquests quatre operadors booleans es defineixen, segons Muhr (2004: 163) de la manera següent:

- a) **OR**: l'operador binari recull totes les citacions codificades en tots els codis utilitzats en l'expressió sintàctica descrita.
- b) **XOR**: l'operador binari recull només les citacions codificades en els codis descrits en l'ordre, però no aquelles citacions codificades i compartides per dos o més dels codis descrits en l'expressió sintàctica.
- c) **AND**: l'operador binari recull només les citacions compartides entre dos o més operadors descrits en l'expressió sintàctica.
- d) **NOT**: l'operador unari recull citacions en absència d'una condició descrita en l'expressió sintàctica corresponent.

Possiblement, una de les maneres més senzilles d'entendre el funcionament dels quatre operadors booleans és a través de la lògica dels diagrames de Venn.

A la taula 2 presentem les diverses operacions associades als operadors booleans. Així, el rectangle inclou tot el conjunt de citacions que es poden extreure a través del programa: OR, XOR, AND i NOT. D'aquesta manera,

els dos cercles A i B fan referència a codis concrets; C1, C2, C3 i C4 fan referència a citacions codificades amb els codis A i B; finalment, C5 fa referència a una cita no codificada ni amb el codi A ni amb el B.



Taula 2: Diagrama de Venn
Extret de Muhr (2004: 164)

Seguint la lògica dels diagrames de Venn, proposem una anàlisi de diverses combinacions de codis o famílies de codis, amb les operacions que hauríem d'introduir a la calculadora booleana utilitzant la sintaxi específica *Reverse Polish Notation* (RPN) de la calculadora HP amb els seus resultats conseqüents. Aquesta taula pretén facilitar la comprensió del funcionament del quatre operadors booleans descrits anteriorment i que centraran el segon nivell d'anàlisi d'aquesta tesi:

Expressions lògiques	OPERACIÓ RPN	CITES EXTRETES
Cites codificades amb A o B	A B OR Operands bàsics	C1, C2, C3, C4
Cites codificades amb A o com B però no amb A i B	A B XOR Operands bàsics	C1, C2, C4
Cites codificades amb A i B	A B AND Operands bàsics	C3
Cites codificades ni amb A ni amb B	A B OR NOT Operands complexos	C5
Cites codificades amb A però no amb B	A NOT B AND Operands complexos	C1, C2
Cites codificades amb B però no amb A	B NOT A AND Operands complexos	C4

Taula 3: Operacions RPN

Així doncs, observem que, a partir de les nostres necessitats d'anàlisi, podem descriure una sèrie d'expressions lògiques que hauran de ser convertides en operacions intel·ligibles per la *query tool* seguint el llenguatge RPN. Aquestes operacions han de tenir com a base una sèrie d'operands bàsics i/o complexos, així com els operadors booleans, que s'utilitzaran i es combinaran segons la necessitat de l'anàlisi (Muhr, 2004). Les operacions a la *query* donaran com a resultat una sèrie de citacions que han de facilitar la comprensió del text i que, ben afinades, poden ajudar l'analista a induir teoria de les dades.

7.5. Anàlisi de les dades amb la *QUERY TOOL*

Un cop clarificades les possibilitats dels operadors booleans, iniciem en aquest apartat la descripció de passos que es van fer a través de la *query tool* i, concretament, dels operadors booleans, per tal d'aprofundir en un segon nivell d'anàlisi de les dades.

7.5.1. Creació de famílies de codis

Abans d'iniciar el procés de creació d'operacions, es va considerar indispensable crear una sèrie de *famílies de codis* que ens permetessin poder agrupar una sèrie de codis que tinguessin algun tipus de tret comú i que ens facilitessin i ens reduïssin el nombre d'operacions a fer a través de la *query*.

Atès que els objectius de la tesi ens obligaven a contrastar les dades segons el sexe i l'edat i les visions de cadascun dels sexes respecte del seu contrari, vam trobar indispensable crear unes famílies de codis que recollissin tots els codis que havien sorgit en els documents primaris i que ens permetessin operar. D'aquesta manera es van crear les vuit famílies de codis fonamentals per a tota l'anàlisi posterior, que són la base de totes les operacions fetes amb la *query*. Aquestes famílies van ser:

Família de codis	Descripció de la família
Dones 14 Dones	Recull els codis de tots els documents primaris de les noies de 14 anys i, concretament, els codis que sorgeixen quan es refereixen al seu propi sexe.
Dones 14 Homes	Recull els codis de tots els documents primaris de les noies de 14 anys i, concretament, els codis que sorgeixen quan es refereixen al sexe contrari.

Homes 14 Dones	Recull els codis de tots els documents primaris dels nois de 14 anys i, concretament, els codis que sorgeixen quan es refereixen al sexe contrari.
Homes 14 Homes	Recull els codis de tots els documents primaris dels nois de 14 anys i, concretament, els codis que sorgeixen quan es refereixen al seu propi sexe.
Dones 10 Dones	Recull els codis de tots els documents primaris de les noies de 10 anys i, concretament, els codis que sorgeixen quan es refereixen al seu propi sexe.
Dones 10 Homes	Recull els codis de tots els documents primaris de les noies de 10 anys i, concretament, els codis que sorgeixen quan es refereixen al sexe contrari.
Homes 10 Dones	Recull els codis de tots els documents primaris dels nois de 10 anys i, concretament, els codis que sorgeixen quan es refereixen al sexe contrari.
Homes 10 Homes	Recull els codis de tots els documents primaris dels nois de 10 anys i, concretament, els codis que sorgeixen quan es refereixen al seu propi sexe.

Taula 4: Famílies de codis

La creació d'aquestes famílies de codis ens permetia, a partir d'ara, crear operacions per contrastar directament sexes, edats i visions sobre el sexe contrari amb altres codis o famílies de codis.

Si bé aquestes primeres vuit famílies de codis havien de ser les més nuclears en l'anàlisi, calia crear altres famílies de codis més secundàries que facilitessin el càlcul amb els operadors booleans per tal de donar resposta als objectius de la recerca. En aquest punt, es feia indispensable tornar a revisar els objectius de la investigació per poder afinar molt en la creació de possibles famílies de codis o concretar els codis amb els quals

caldrà operar combinant-los amb les famílies de codis creades anteriorment.

A continuació es presenten els objectius de la recerca, així com els operands que caldrà incloure en forma de codis o famílies de codis:

<p>OBJECTIUS:</p> <p><i>1. Identificar i contrastar els elements que seleccionen nois i noies per dotar de significat el cos social adult de sexe masculí i el cos social adult del sexe femení, en dues etapes del cicle vital de la persona: la infantesa i l'adolescència.</i></p> <p><i>2. Analitzar les representacions del cos social adult de sexe masculí i de sexe femení que elaboren els nois i noies de 10-11 i 13-14 anys.</i></p> <p>Per tal de donar resposta a aquest objectiu, es va considerar oportuna la creació de les famílies de codis següents:</p>	
Família de codis	Descripció de la família
Raó tria	En aquesta família de codis es van incloure tots els codis que justificaven la raó de la tria d'una imatge concreta.
Com és	En aquesta família de codis es van incloure tots els codis relacionats amb trets d'identitat, que els participants eliciten per referir-se a com és el personatge de la imatge seleccionada.
Situació familiar	En aquesta família de codis es van incloure tots els codis relacionats amb qui i com vivia el

	personatge de la imatge seleccionada.
Poden viure junts	En aquesta família de codis es van incloure tots els codis relacionats amb les raons que els participants elicitaven per justificar que dos o més personatges podien viure junts.
No poden viure junts	En aquesta família de codis es van incloure tots els codis relacionats amb les raons que els participants elicitaven per justificar que dos o més personatges no podien viure junts.

En l'annex III de la tesi es poden veure despleats, a través d'una *network*, els diferents codis que componen cadascuna d'aquestes famílies de codis, per tal de fer més entenedor el procés.

<p>OBJECTIU:</p> <p><i>3. Observar i comprendre com les categories d'oci/lleure, d'àmbit professional i d'àmbit domèstic, s'articulen entre elles i intervenen en la interpretació que fan del cos social adult de sexe masculí i femení els infants i adolescents.</i></p> <p>Per donar resposta a aquest objectiu, es va considerar oportuna la creació de les famílies de codis següents:</p>	
Família de codis	Descripció de la família
Oci	En aquesta família de codis es van incloure tots els codis relacionats amb les activitats que els personatges feien en els seus moments d'oci i lleure.

Professió	En aquesta família de codis es van incloure tots els codis relacionats amb les professions que els participants atribuïen als personatges de les imatges.
Activitat física o esportiva	En aquesta família de codis es van incloure tots els codis relacionats amb l'activitat física o esportiva que feia el personatge de la imatge.
Coses es fan quan s'està a casa	En aquesta família de codis es van incloure tots els codis relacionats amb les activitats que feien els personatges de les imatges quan arribaven a casa.

En l'annex III de la tesi es poden veure, desplegats a través d'una *network*, els diferents codis que componen cadascuna d'aquestes famílies de codis, per tal de fer més entenedor el procés.

OBJECTIU:

4. Analitzar i contrastar com influencien els discursos de masculinitat i feminitat en la construcció del cos social adult en infants i adolescents.

En aquest objectiu s'utilitzarà el codi **Discurs M/F**, que integra totes les citacions que estan relacionades amb un discurs de masculinitat o feminitat, així com la síntesi de totes les operacions dutes a terme amb totes les famílies de codis i amb els codis.

OBJECTIU:

5. Interpretar el significat i el valor que atribueixen els infants i adolescents al cos social adult ideal del seu propi sexe i del sexe contrari.

L'anàlisi d'aquest objectiu no demanarà cap operació en concret, ja que sorgirà de la síntesi de totes les operacions dutes a terme.

Fins aquí les famílies de codis creades per afavorir l'anàlisi posterior amb els operadors booleans.

7.5.2. Operacions formulades amb la *query* a través dels operadors booleans

Un cop creades totes les famílies de codis, es va procedir a la formulació de les operacions que caldria resoldre a través dels operadors booleans. A continuació presentem estructurades les diferents operacions que es van dur a terme al llarg de l'anàlisi.

7.5.2.1. Operacions dutes a terme amb els nois i noies de 14 anys

OPERANDS	OPERACIÓ	DESCRIPCIÓ
Dones 14 Dones Com és	«Dones 14 Dones» & «Com és»	Citacions en què les noies de 14 anys el·licitessin com són les noies de les imatges triades.
Dones 14 Homes Com és	«Dones 14 Homes» & «Com és»	Citacions en què les noies de 14 anys el·licitessin com són els nois de les imatges triades.
Homes 14 Dones	«Homes 14 Dones» &	Citacions en què els nois de 14

Com és	«Com és»	anys elicitessin com són les noies de les imatges triades.
Homes 14 Homes Com és	«Homes 14 Homes» & «Com és»	Citacions en què els nois de 14 anys elicitessin com són els nois de les imatges triades.
Dones 14 Dones Situació familiar	«Dones 14 Dones» & «Situació familiar»	Citacions en què les noies de 14 anys elicitessin amb qui vivien les noies de les imatges triades.
Dones 14 Homes Situació familiar	«Dones 14 Homes» & «Situació familiar»	Citacions en què les noies de 14 anys elicitessin amb qui vivien els nois de les imatges triades.
Homes 14 Dones Situació familiar	«Homes 14 Dones» & «Situació familiar»	Citacions en què els nois de 14 anys elicitessin amb qui vivien les noies de les imatges triades.
Homes 14 Homes Situació familiar	«Homes 14 Homes» & «Situació familiar»	Citacions en què els nois de 14 anys elicitessin amb qui vivien els nois de les imatges triades.
Dones 14 Dones Dones 14 Homes Poden viure junts	((«Dones 14 Dones» & «Dones 14 Homes») & «Poden viure junts»))	Citacions en què les noies de 14 anys elicitessin per què podien viure juntes les persones de les imatges triades.
Homes 14 Dones Homes 14 Homes Poden viure junts	((«Homes 14 Dones» & «Homes 14 Homes») & «Poden viure junts»))	Citacions en què els nois de 14 anys elicitessin per què podien viure juntes les persones de les imatges triades.
Dones 14 Dones Dones 14 Homes No poden viure junts	((«Dones 14 Dones» & «Dones 14 Homes») & «No poden viure junts»))	Citacions en què les noies de 14 anys elicitessin per què no podien viure juntes les persones de les imatges triades.

Homes 14 Dones Homes 14 Homes No poden viure junts	((«Homes 14 Dones» & «Homes 14 Homes») & «No poden viure junts»))	Citacions en que els nois de 14 anys elicitessin per què no podien viure juntes les persones de les imatges triades.
Dones 14 Dones Raó tria	«Dones 14 Dones» & «Raó tria»	Citacions en què les noies de 14 anys expliquessin les raons de la tria de la imatge de sexe femení.
Dones 14 Homes Raó tria	«Dones 14 Homes» & «Raó tria»	Citacions en què les noies de 14 anys expliquessin les raons de la tria de la imatge de sexe masculí.
Homes 14 Dones Raó tria	«Homes 14 Dones» & «Raó tria»	Citacions en què els nois de 14 anys expliquessin les raons de la tria de la imatge de sexe femení.
Homes 14 Homes Raó tria	«Homes 14 Homes» & «Raó tria»	Citacions en què els nois de 14 anys expliquessin les raons de la tria de la imatge de sexe masculí.
Dones 14 Dones Oci	«Dones 14 Dones» & «Oci»	Citacions en què les noies de 14 anys elicitessin les activitats d'oci i lleure que feien les noies de les imatges triades.
Dones 14 Homes Oci	«Dones 14 Homes» & «Oci»	Citacions en què les noies de 14 anys elicitessin les activitats d'oci i lleure que feien els nois de les imatges triades.
Homes 14 Dones Oci	«Homes 14 Dones» & «Oci»	Citacions en què els nois de 14 anys elicitessin les activitats d'oci i lleure que feien les noies de les imatges triades.

Homes 14 Homes Oci	«Homes 14 Homes» & «Oci»	Citacions en què els nois de 14 anys elicitesin les activitats d'oci i lleure que feien els nois de les imatges triades.
Dones 14 Dones Professió	«Dones 14 Dones» & «Professió»	Citacions en què les noies de 14 anys elicitesin el tipus de professió de les noies de les imatges triades.
Dones 14 Homes Professió	«Dones 14 Homes» & «Professió»	Citacions en què les noies de 14 anys elicitesin el tipus de professió dels nois de les imatges triades.
Homes 14 Dones Professió	«Homes 14 Dones» & «Professió»	Citacions en què els nois de 14 anys elicitesin el tipus de professió de les noies de les imatges triades.
Homes 14 Homes Professió	«Homes 14 Homes» & «Professió»	Citacions en què els nois de 14 anys elicitesin el tipus de professió dels nois de les imatges triades.
Dones 14 Dones Activitat física o esportiva	«Dones 14 Dones» & «Activitat física o esportiva»	Citacions en què les noies de 14 anys expliquessin l'activitat física o esportiva que devia practicar o no la noia triada entre les imatges.
Dones 14 Homes Activitat física o esportiva	«Dones 14 Homes» & «Activitat física o esportiva»	Citacions en què les noies de 14 anys expliquessin l'activitat física o esportiva que devia practicar o no el noi triat entre les imatges.
Homes 14 Dones Activitat física o esportiva	«Homes 14 Dones» & «Activitat física o esportiva»	Citacions en què els nois de 14 anys expliquessin l'activitat física o esportiva que devia

		practicar o no la noia triada entre les imatges.
Homes 14 Homes Activitat física o esportiva	«Homes 14 Homes» & «Activitat física o esportiva»	Citacions en què els nois de 14 anys expliquessin l'activitat física o esportiva que devia practicar o no el noi triat entre les imatges.
Dones 14 Dones Dones 14 Homes Discurs M/F	((«Dones 14 Dones» & «Dones 14 Homes») & «Discurs M/F»))	Citacions en què les noies expressessin discursos de masculinitat o feminitat en parlar respecte d'imatges de nois o noies.
Homes 14 Dones Homes 14 Homes Discurs M/F	((«Homes 14 Dones» & «Homes 14 Homes») & «Discurs M/F»))	Citacions en què els nois expressessin discursos de masculinitat o feminitat en parlar respecte d'imatges de nois o noies.
Dones 14 Dones Coses es fan quan s'està a casa	«Dones 14 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»	Citacions en què les noies de 14 expliquessin què fan les noies de les imatges triades quan són a casa.
Dones 14 Homes Coses es fan quan s'està a casa	«Dones 14 Homes» & «Coses es fan quan s'està a casa»	Citacions en què les noies de 14 expliquessin què fan els nois de les imatges triades quan són a casa.
Homes 14 Dones Coses es fan quan s'està a casa	«Homes 14 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»	Citacions en què els nois de 14 expliquessin què fan les noies de les imatges triades quan són a casa.
Homes 14 Homes Coses es fan quan s'està a casa	«Homes 14 Homes» & «Coses es fan quan s'està a casa»	Citacions en què els nois de 14 expliquessin què fan els nois de les imatges triades quan són a casa.

Taula 5: Operacions participants 14 anys (a)

Per entendre una mica més el tipus d'informació resultant d'aquestes operacions, suggerim donar una ullada a l'annex IV d'aquesta tesi, on es poden veure les operacions realitzades.

Un cop feta aquesta primera anàlisi, i observant la importància del codi *vestimenta*, vam decidir operar també amb aquest codi per tal d'analitzar si era tan explicatiu en si mateix com s'intuïa en un principi a través dels indicadors de freqüència i d'interacció.

OPERANDS	OPERACIÓ	DESCRIPCIÓ
Dones 14 Dones Dones 14 Homes Homes 14 Dones Homes 14 Homes Vestimenta	((«Dones 14 Dones» & «Dones 14 Homes») & («Homes 14 Dones» & «Homes 14 Homes»)) & «vestimenta»))	Citacions en què tots els nois i noies de 14 anys utilitzen el codi vestimenta.

Taula 6: Operacions participants 14 anys (b)

7.5.2.2. Operacions dutes a terme amb els nois i noies de 10 anys

Un cop acabades les operacions amb els nois i noies de 14 anys, es va procedir a fer les mateixes operacions però amb els participants de sexe masculí i sexe femení de 10 anys:

OPERANDS	OPERACIÓ	DESCRIPCIÓ
Dones 10 Dones Com és	«Dones 10 Dones» & «Com és»	Citacions en què les noies de 10 anys elicitessin com eren les noies de les imatges triades.
Dones 10 Homes	«Dones 10 Homes» &	Citacions en què les noies de

Com és	«Com és»	10 anys elicitessin com eren els nois triats.
Homes 10 Dones Com és	«Homes 10 Dones» & «Com és»	Citacions en què els els nois de 10 anys elicitessin com eren les noies de les imatges triades.
Homes 10 Homes Com és	«Homes 10 Homes» & «Com és»	Citacions en què els nois de 10 anys elicitessin com eren els nois de les imatges triades.
Dones 10 Dones Situació familiar	«Dones 10 Dones» & «Situació familiar»	Citacions en què les noies de 10 anys elicitessin amb qui vivien les noies de les imatges triades.
Dones 10 Homes Situació familiar	«Dones 10 Homes» & «Situació familiar»	Citacions en què les noies de 10 anys elicitessin amb qui vivien els nois de les imatges triades.
Homes 10 Dones Situació familiar	«Homes 10 Dones» & «Situació familiar»	Citacions en què els nois de 10 anys elicitessin amb qui vivien les noies de les imatges triades.
Homes 10 Homes Situació familiar	«Homes 10 Homes» & «Situació familiar»	Citacions en què els nois de 10 anys elicitessin amb qui vivien els nois de les imatges triades.
Dones 10 Dones Dones 10 Homes Poden viure junts	((«Dones 10 Dones» & «Dones 10 Homes») & «Poden viure junts»))	Citacions en què les noies de 10 anys elicitessin per què podien viure juntes les persones de les imatges triades.
Homes 10 Dones Homes 10 Homes Poden viure junts	((«Homes 10 Dones» & «Homes 10 Homes») & «Poden viure junts»))	Citacions en què els nois de 10 anys elicitessin per què podien viure juntes les persones de les imatges triades.
Dones 10 Dones Dones 10 Homes	((«Dones 10 Dones» & «Dones 10 Homes») &	Citacions en què les noies de 10 anys elicitessin per què no

No poden viure junts	«No poden viure junts»))	podien viure juntes les persones de les imatges triades.
Homes 10 Dones Homes 10 Homes No poden viure junts	((«Homes 10 Dones» & «Homes 10 Homes») & «No poden viure junts»))	Citacions en què els nois de 10 anys elicitessin per què no podien viure juntes les persones de les imatges triades.
Dones 10 Dones Raó tria	«Dones 10 Dones» & «Raó tria»	Citacions en què les noies de 10 anys expliquessin les raons de la tria de la imatge de sexe femení.
Dones 10 Homes Raó tria	«Dones 10 Homes» & «Raó tria»	Citacions en què les noies de 10 anys expliquessin les raons de la tria de la imatge de sexe masculí.
Homes 10 Dones Raó tria	«Homes 10 Dones» & «Raó tria»	Citacions en què els nois de 10 anys expliquessin les raons de la tria de la imatge de sexe femení.
Homes 10 Homes Raó tria	«Homes 10 Homes» & «Raó tria»	Citacions en què els nois de 10 anys expliquessin les raons de la tria de la imatge de sexe masculí.
Dones 10 Dones Oci	«Dones 10 Dones» & «Oci»	Citacions en què les noies de 10 anys elicitessin les activitats d'oci i lleure que feien les noies de les imatges triades.
Dones 10 Homes Oci	«Dones 10 Homes» & «Oci»	Citacions en què les noies de 10 anys elicitessin les activitats d'oci i lleure que feien els nois de les imatges triades.
Homes 10 Dones	«Homes 10 Dones» &	Citacions en què els nois de 10

Oci	«Oci»	anys elicitessin les activitats d'oci i lleure que feien les noies de les imatges triades.
Homes 10 Homes Oci	«Homes 10 Homes» & «Oci»	Citacions en què els nois de 10 anys elicitessin les activitats d'oci i lleure que feien els nois de les imatges triades.
Dones 10 Dones Professió	«Dones 10 Dones» & «Professió»	Citacions en què les noies de 10 anys elicitessin el tipus de professió de les noies de les imatges triades.
Dones 10 Homes Professió	«Dones 10 Homes» & «Professió»	Citacions en què les noies de 10 anys elicitessin el tipus de professió dels nois de les imatges triades.
Homes 10 Dones Professió	«Homes 10 Dones» & «Professió»	Citacions en què els nois de 10 anys elicitessin el tipus de professió de les noies de les imatges triades.
Homes 10 Homes Professió	«Homes 10 Homes» & «Professió»	Citacions en què els nois de 10 anys elicitessin el tipus de professió dels nois de les imatges triades.
Dones 10 Dones Activitat física o esportiva	«Dones 10 Dones» & «Activitat física o esportiva»	Citacions en què les noies de 10 anys expliquessin l'activitat física o esportiva que devia practicar o no la noia triada entre les imatges.
Dones 10 Homes Activitat física o esportiva	«Dones 10 Homes» & «Activitat física o esportiva»	Citacions en què les noies de 10 anys expliquessin l'activitat física o esportiva que devia practicar o no el noi triat entre les imatges.

Homes 10 Dones Activitat física o esportiva	«Homes 10 Dones» & «Activitat física o esportiva»	Citacions en què els nois de 10 anys expliquessin l'activitat física o esportiva que devia practicar o no la noia triada entre les imatges.
Homes 10 Homes Activitat física o esportiva	«Homes 10 Homes» & «Activitat física o esportiva»	Citacions en què els nois de 10 anys expliquessin l'activitat física o esportiva que devia practicar o no el noi triat entre les imatges.
Dones 10 Dones Dones 10 Homes Discurs M/F	((«Dones 10 Dones» & «Dones 10 Homes») & «Discurs M/F»))	Citacions en què les noies de 10 anys expressessin discursos de masculinitat o feminitat en parlar respecte d'imatges de nois o noies.
Homes 10 Dones Homes 10 Homes Discurs M/F	((«Homes 10 Dones» & «Homes 10 Homes») & «Discurs M/F»))	Citacions en què els nois de 10 anys expressessin discursos de masculinitat o feminitat en parlar respecte d'imatges de nois o noies.
Dones 10 Dones Coses es fan quan s'està a casa	«Dones 10 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»	Citacions en què les noies de 10 expliquessin què fan les noies de les imatges triades quan son a casa.
Dones 10 Dones Coses es fan quan s'està a casa	«Dones 10 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»	Citacions en què les noies de 10 expliquessin què fan els nois de les imatges triades quan són a casa.
Dones 10 Dones Coses es fan quan s'està a casa	«Dones 10 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»	Citacions en què els nois de 10 expliquessin què fan les noies de les imatges triades quan són a casa.
Dones 10 Dones	«Dones 10 Dones» &	Citacions en què els nois de 10

Coses es fan quan s'està a casa	«Coses es fan quan s'està a casa»	expliquessin què fan els nois de les imatges triades quan són a casa.
---------------------------------	-----------------------------------	---

Taula 7: Operacions participants 10 anys (a)

Per entendre millor el tipus d'informació generada en les operacions, suggerim donar una ullada a l'annex IV d'aquesta tesi, on entre altres, s'inclouen les operacions amb nois i noies de 10 anys.

Per analitzar si el codi *vestimenta* era també tan explicatiu del cos social en els nois i noies de 10 anys es va proposar la mateixa operació entre ambdós operands:

OPERANDS	OPERACIÓ	DESCRIPCIÓ
Dones 10 Dones Dones 10 Homes Homes 10 Dones Homes 10 Homes Vestimenta	((«Dones 10 Dones» & «Dones 10 Homes») & («Homes 10 Dones» & «Homes 10 Homes»)) & «vestimenta»))	Citacions en què tots els nois i noies de 10 anys utilitzen el codi <i>vestimenta</i> .

Taula 8: Operacions participants 10 anys (b)

Un cop formulades i executades les operacions, el programa va generar unes sis-centes pàgines de resultats que calia buidar i discutir per tal de donar resposta als objectius plantejats a la tesi. Precisament, els dos capítols que desenvolupem a continuació proposen un buidatge dels resultats de les diverses operacions.

BLOC III: PRESENTACIÓ i ANÀLISI DELS RESULTATS

CAPÍTOL 8

PRIMERA FASE DE PRESENTACIÓ DELS RESULTATS

En aquests propers dos capítols ens proposem mostrar el buidatge de les dades qualitatives obtingudes a partir de l'anàlisi de les entrevistes i les narracions generades pels participants en la recerca. Com ja hem comentat anteriorment, el volum d'operacions fetes entre codis, entre famílies de codis i entre codis i famílies de codis, va originar uns resultats que superaven les sis-centes pàgines de citacions. Aquestes operacions havien estat motivades pels resultats obtinguts en el desplegament del primer nivell d'anàlisi de les dades, i, per tant, es presentaven com a imprescindibles per respondre als objectius que plantejava la tesi. Cal tenir en compte que una de les potencialitats d'operar amb els CAQDAS en general és el volum i aprofundiment que s'aconsegueix en l'anàlisi de les dades qualitatives. Per aquesta raó, els resultats obtinguts ens podrien portar a moltíssimes anàlisis posteriors, paral·leles als objectius que es planteja aquesta tesi. Així doncs, va ser imprescindible no perdre de vista els objectius de la recerca, ja que la riquesa i el volum dels resultats ens podria allunyar del nostre plantejament inicial.

Un cop fet aquest aclariment, ens proposem mostrar el buidatge estructurat de les dades qualitatives seguint el mateix procés de la recerca, és a dir, a través dels dos nivells d'anàlisi de les dades:

- a) L'anàlisi bàsica de les dades qualitatives

b) L'anàlisi complexa de les dades qualitatives a través de la *query tool*

Per facilitar el procés de lectura i comprensió de les dades resultants, hem considerat convenient subdividir la presentació dels resultats en dues fases (capítols) diferenciades. D'aquesta manera, en aquest capítol 8 despleguem la primera fase de presentació de resultats a través de l'anàlisi bàsica de les dades i amb l'inici de l'anàlisi complexa corresponent als objectius 1 i 2 de la investigació. Posteriorment, en el capítol 9, continuarem abordant l'anàlisi complexa de les dades, aquesta vegada corresponents a l'objectiu 3. Cal recordar que l'abordatge dels objectius 4 i 5 sorgirà de la síntesi de l'anàlisi dels objectius 1, 2 i 3, i per tant, no requereix d'una anàlisi específica.

8.1. Anàlisi bàsica de les dades qualitatives

L'objectiu que tenia aquest primer nivell d'anàlisi era presentar una primera visió global dels resultats per identificar si hi havia alguna dada que, a través dels seus indicadors, es reflectís que podia ser significativament diferent de la resta de dades.

Ja hem comentat en un capítol anterior que a través de l'anàlisi bàsica amb l'ATLAS/ti vam extreure informació interessant quant a les freqüències en què apareixien alguns codis al llarg dels textos, així com les interaccions o relacions que es produïen entre codis en els diferents documents primaris. És important recordar en aquest punt que del llistat general de codis que es presenta (vegeu l'annex II), en què es poden observar amb les seves freqüències en cada un dels documents primaris, no tots els codis poden considerar-se codis «purs», ja que alguns van ser utilitzats en la recerca com a «elements d'anàlisi» o com a «famílies de codis», tal com ja hem argumentat en el capítol anterior. Aquesta

diferenciació es troba especificada en el mateix llistat annex.

Així doncs, fent una lectura dels anomenats «codis purs», vam adonar-nos que hi havia dos codis que presentaven una freqüència molt rellevant.

Ens referim concretament als codis:

- a) «*Vestimenta*»: que apareixia amb una freqüència de 67²⁰ repeticions.

- b) «*Complements*»: que s'observava amb una freqüència de 45 repeticions.

Les freqüències d'aquests dos codis prenen el seu el valor significatiu en ser contrastades amb les freqüències de la resta de codis dels documents primaris (vegeu l'annex II). Entenem que la repetició evident d'uns codis vers altres és una dada important que pot ser explicativa de la realitat estudiada, i, per tant, que cal tenir-la en consideració.

Així, la singularitat de les freqüències dels codis «*vestimenta*» i «*complements*» ens va motivar a desplegar les seves respectives *networks* des de l'ATLAS/ti per poder analitzar de forma més visual les relacions que existien entre aquests i altres codis; és a dir, les seves interaccions.

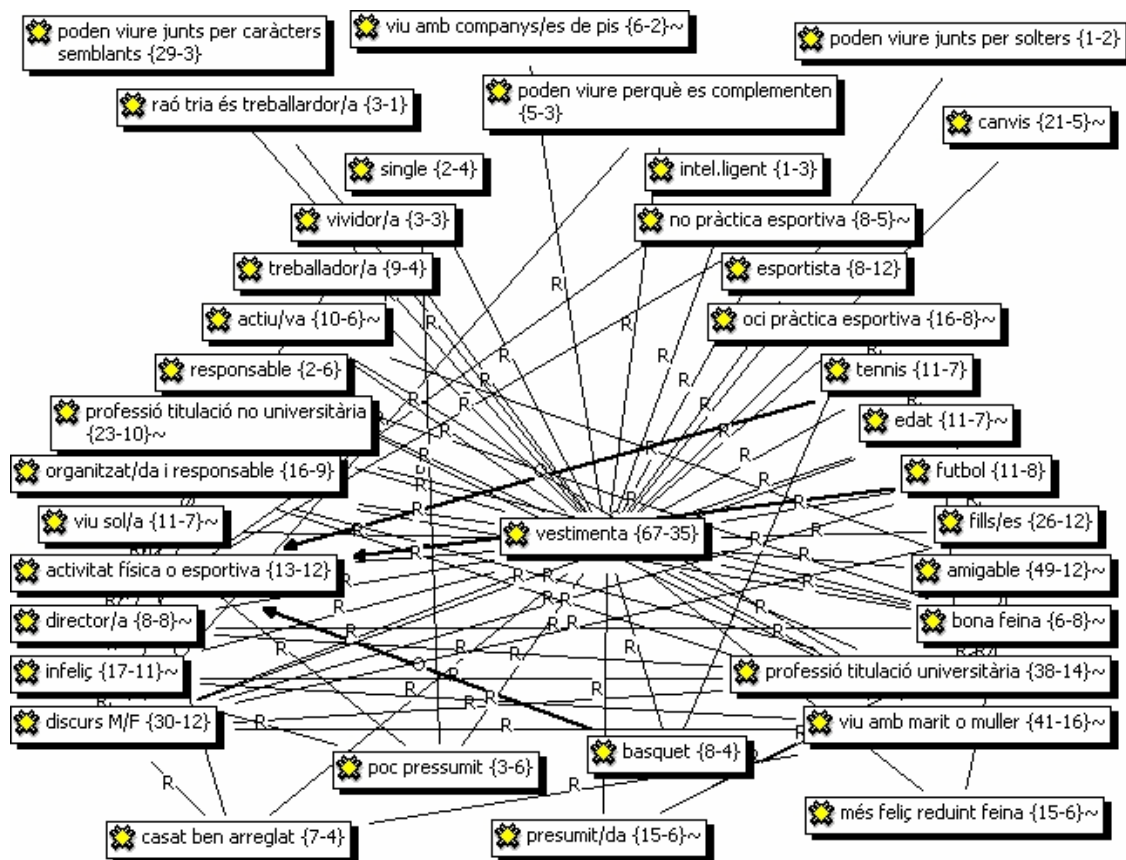
En desplegar la *network* del codi *vestimenta* (vegeu la taula 9), ens va sorprendre no tan sols la quantitat de relacions que s'establien entre aquest codi i d'altres (trenta-cinc interaccions amb altres codis), sinó també que aquestes relacions es produïen amb codis i famílies de codis diverses com: «*Dones 10 Dones*», «*Dones 10 Homes*», «*Dones 14 Dones*», «*Dones 14 Homes*», «*Homes 10 Dones*», «*Homes 10 Homes*», «*Homes 14 Dones*», «*Homes 14 Homes*», «*Com és*», «*Activitat Física o*

²⁰ Volem deixar clar que la interpretació que fem de la «freqüència» amb què apareixen alguns codis no és equiparable a la rellevància que podria tenir des del Mètode Científic.

Esportiva», «*Oci*», «*Professió*», «*Situació Familiar*», «*Més feliç*» i «*Poden viure junts*». És a dir, el codi *vestimenta* apareixia vinculat a la majoria de famílies de codis i, per tant, com a possible element vertebrador del models organitzatius que s'intuïen a través dels textos i de les narracions efectuats pels participants en la recerca.

En aquest sentit, es començava a perfilar la hipòtesi que el codi *vestimenta* tenia un pes molt important en la interpretació que nois i noies de 10 i 14 anys feien de la dimensió social del cos adult de tots dos sexes. Fins i tot semblava que aquest codi podia ser, en si mateix, més explicatiu d'aquest cos social, que l'articulació de categories derivades de l'oci, professió i àmbit domèstic que havíem previst inicialment. Calia, doncs, tenir en compte el codi «*vestimenta*»

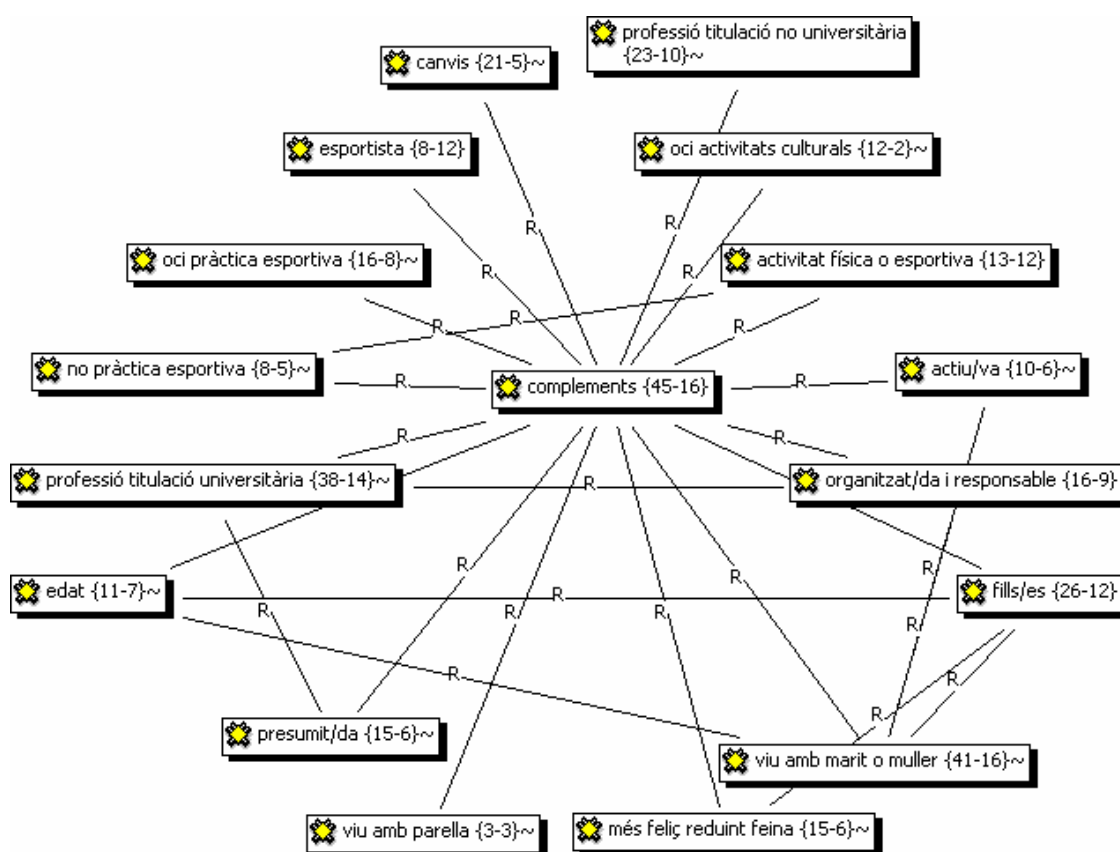
a l'hora de fer l'anàlisi complexa a través de la *query tool*.



Taula 9: Network Vestimenta

Com no podia ser d'altra manera, passava una cosa semblant amb el codi *Complements* (vegeu la taula 10). El desplegament de la *network* d'aquest codi ens mostrava novament el seu grau d'interacció amb d'altres molt diversos. Altre cop trobàvem que l'espectre de les famílies de codis amb les quals interactuava el codi *complements* era ampli (setze interaccions amb altres codis): «*Dones 10 Dones*», «*Dones 10 Homes*», «*Dones 14 Dones*», «*Dones 14 Homes*», «*Homes 10 Dones*», «*Homes 10 Homes*», «*Homes 14 Dones*», «*Homes 14 Homes*», «*Com és*», «*Activitat Física o Esportiva*», «*Oci*», «*Professió*», «*Situació Familiar*» i «*Més feliç*». Així, i tenint en compte la naturalesa semblant dels dos codis, el codi «*Complements*» podria estar en una situació propera al codi «*Vestimenta*» anteriorment analitzat.

En certa manera els codis *complements* i *vestimenta* adquirien una força explicativa que requeria una interpretació més acurada a través d'una exploració més profunda dels textos que permetés fer aflorar de forma més comprensiva el paper d'aquests dos codis en la construcció de la dimensió social del cos. Així doncs, calia plantejar-los amb la mateixa importància que les categories previstes inicialment en l'estudi: oci/lleure, professió i àmbit domèstic.



Taula 10: Network Complements

D'aquest primer nivell d'anàlisi cal destacar la presència d'altres codis amb freqüències o relacions nombroses, com és el cas dels codis: «*amigable*», «*viu amb marit o muller*» o «*discurs M/F*», entre d'altres, però es va considerar que abordar el seu desplegament no era del tot interessant, ja que l'anàlisi bàsica no era capaç de diferenciar entre sexes i edats dels participants, i les freqüències i interaccions que mostraven no eren tan elevades com *vestimenta* i *complements*. Per tant, a primera vista no havien de ser tan explicatius del cos social com els anteriors.

Així doncs, aquest primer nivell d'anàlisi bàsica ens ofería una comprensió «horitzontal», és a dir, àmplia però poc aprofundida, mentre que per als objectius de la tesi ens interessava que fos una comprensió «vertical»:

acotada i aprofundida. Així, un segon nivell d'anàlisi més complexa de les dades utilitzant la *query tool* ens permetria aquesta comprensió vertical, tenint en compte la singularitat dels indicadors dels codis *vestimenta* i *complements* en la seva anàlisi.

8.2. Anàlisi complexa de les dades qualitatives a través de la *query tool*

Per organitzar de forma més entenedora i, sobretot, efectiva l'anàlisi complexa de les dades a través de la *query tool*, vam decidir seguir l'estructura que ens marcaven els objectius de la tesi i, a partir d'aquests, aprofundir en les relacions entre codis que podrien ser d'interès. Recordem que una de les possibilitats d'analitzar dades amb la *query tool* era que ens permetia operar a través de la creació de famílies de codis; això, en el nostre cas, implicava poder operar de forma independent amb els elements sexe i edat dels participants. Seguint, doncs, l'estructura presentada en el capítol 7, en què es definien els objectius, els operands (codis o famílies de codis) necessaris per a cada objectiu, així com les operacions concretes a dur a terme, oferim a continuació els resultats de les anàlisis de les dades, separades per edat i sexe, que ens aporten informació rellevant per donar resposta als objectius 1 i 2 de la tesi.

8.2.1. Anàlisi de les dades corresponents als objectius 1 i 2 de la tesi

A continuació oferim la descripció dels objectius 1 i 2 de la tesi i recordem les famílies de codis amb les quals es va operar per tal d'interpretar la informació continguda tant en les entrevistes en profunditat com en les narratives escrites:

Objectius 1 i 2 de la tesi:	
<p><i>1. Identificar i contrastar els elements que seleccionen per dotar de significat el cos social adult de sexe masculí i el cos social adult del sexe femení, en dues etapes del cicle vital de la persona: la infantesa i l'adolescència.</i></p> <p><i>2. Analitzar les representacions del cos social adult de sexe masculí i de sexe femení que elaboren els nois i noies de 10-11 i 13-14 anys.</i></p>	
Operacions realitzades per respondre als objectius 1 i 2 de la tesi:	
«Dones 14 Dones» & «Raó tria»	«Dones 10 Dones» & «Raó tria»
«Dones 14 Homes» & «Raó tria»	«Dones 10 Homes» & «Raó tria»
«Homes 14 Dones» & «Raó tria»	«Homes 10 Dones» & «Raó tria»
«Homes 14 Homes» & «Raó tria»	«Homes 10 Homes» & «Raó tria»
«Dones 14 Dones» & «Com és»	«Dones 10 Dones» & «Com és»
«Dones 14 Homes» & «Com és»	«Dones 10 Homes» & «Com és»
«Homes 14 Dones» & «Com és»	«Homes 10 Dones» & «Com és»
«Homes 14 Homes» & «Com és»	«Homes 10 Homes» & «Com és»
«Dones 14 Dones» & «Situació familiar»	«Dones 10 Dones» & «Situació familiar»
«Dones 14 Homes» & «Situació familiar»	«Dones 10 Homes» & «Situació familiar»
«Homes 14 Dones» & «Situació familiar»	«Homes 10 Dones» & «Situació familiar»
«Homes 14 Homes» & «Situació familiar»	«Homes 10 Homes» & «Situació familiar»

((«Dones 14 Dones» & «Dones 14 Homes») & «Poden viure junts»))	((«Dones 10 Dones» & «Dones 10 Homes») & «Poden viure junts»))
((«Homes 14 Dones» & «Homes 14 Homes») & «Poden viure junts»))	((«Homes 10 Dones» & «Homes 10 Homes») & «Poden viure junts»))
((«Dones 14 Dones» & «Dones 14 Homes») & «No poden viure junts»))	((«Dones 10 Dones» & «Dones 10 Homes») & «No poden viure junts»))
((«Homes 14 Dones» & «Homes 14 Homes») & «No poden viure junts»))	((«Homes 10 Dones» & «Homes 10 Homes») & «No poden viure junts»))

8.2.1.1. Resultats obtinguts entre els participants de 10 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Raó tria».

Fent el buidatge de les dades corresponents als participants de 10 anys per justificar la tria de la imatge que s'ajusta més a com els agradaria ser de grans, descobrim que, majoritàriament, els nois i noies participants utilitzen raons físiques per justificar la seva tria. D'aquesta manera identifiquem que el codi «*Raó tria físic*» apareix en totes les entrevistes dels nois i noies de 10 anys com a element important de la tria. Cal destacar, però, que les referències al físic són diferents en contrastar un personatge de sexe masculí amb un de sexe femení. Així, mentre en les imatges de sexe masculí els participants centren el seu judici en el nivell estètic, és a dir, en l'exigència de «ser guapo»; en les imatges de sexe femení, el judici se centra en la constitució física, és a dir, si la dona de la imatge és estilitzada i prima.

Altres codis que apareixen com a raons de les tries en aquesta edat són: «*Raó tria vestimenta*», «*Raó tria treballador/a*» i «*Raó tria bona feina*». Aquests codis apareixen força repetits en l'anàlisi de les dades, tot i que amb una freqüència menor que el codi «*Raó tria físic*». Creiem, però, que és important mencionar-los, ja que comprovem novament la importància

de la vestimenta com a indicador potent en les idees que nois i noies tenen del cos adult. D'altra banda, més endavant podrem observar com la freqüència d'aquest codi es dispararà entre el grup de participants de 14 anys. Així, de mica en mica es va corroborant la intuïció sorgida de l'anàlisi bàsica de les dades en què la vestimenta es presentava com un element molt explicatiu del cos social adult.

Per últim, volem constatar que ens semblen molt remarcables les relacions que fan tots els participants de 10 anys amb tres últimes categories analitzades: «*Raó tria vestimenta*», «*Raó tria treballador/a*» i «*Raó tria bona feina*». Segons aquests participants, ser treballador/a, tenir una bona feina i anar ben vestit són tres categories que van completament relacionades. Novament, el codi vestimenta, en aquest cas «anar ben vestit o mudat» es converteix en l'element bàsic per deduir que els personatges de les imatges tenen una bona feina i que són treballadors/es.

A continuació mostrem una sèrie d'exemples que pretenen il·lustrar i facilitar la comprensió de l'anàlisi que acabem d'exposar. Els exemples que anirem presentant seran de dos tipus: per una banda, citacions textuais extretes de les entrevistes en profunditat, i per l'altra, citacions d'imatges extretes de les narratives personals dels participants escanejades. Pel que fa a les citacions textuais, hem considerat interessant mantenir el format i la informació que ofereix el *software* ATLAS/ti quan opera a través dels operadors booleans. Així, en els exemples de citacions textuais trobarem sempre un encapçalament de la citació del tipus:

D 10 D²¹:

DP51²²: Dona 5P.txt²³ - 51:4 [E: No sé, pues...Mhm.....s...si.]²⁴
 (68:70)²⁵ Codes: [amigable] [organitzat/da i responsable]²⁶
 No memos²⁷

D 10 D:

DP15: Entrevista Dona 5P.txt - 15:3 [P: No ho sé... és la més prima...] (42:49)
 Codes:[Raó tria físic] [raó tria vestimenta] No memos

P²⁸: No ho sé... és la més prima...

E²⁹: És la més prima... molt bé!

P: M'agrada el seu cabell...= Hum... T'agrada el seu cabell, molt bé=

D 10 H:

DP15: Entrevista Dona 5P.txt - 15:15 [E: L'Àlex: molt bé! Per què ha..] (511:513)
 Codes:[Raó tria físic] No memos

S: L'Àlex: molt bé! Per què has triat a l'Àlex?

P: No ho sé: perquè és guapo.

H 10 D:

DP11: Home.txt - 11:12 [P: Pues que una era massa gras..] (266:275) Codes:
 [Raó tria físic] No memos

P: Pues que una era massa grassa, l'altre era massa prima i...

²¹ **Dona de 10** anys parlant d'una imatge en què es representa una **dona**.

²² Document Primari número 51.

²³ Document de text; per tant, entrevista en profunditat transcrita.

²⁴ Fragment inicial de la citació.

²⁵ Situació de la citació en la Unitat Hermenèutica.

²⁶ Aquesta citació està codificada en «*Amigable*» i «*Organitzat/da i responsable*». En aquest cas, aquests dos codis es relacionen entre si.

²⁷ Sense cap anotació extra.

²⁸ Participant.

²⁹ Entrevistadora.

E: Hum. Molt bé. I aquesta com és?

P: Normal.

E: Normal? Molt bé. Hum. És una noia normal, eh? I com és una noia normal per a tu?

P: Hum, doncs ni prima ni grassa...

H 10 H:

DP12: Entrevista Home 5P.txt - 12:3 [E: Àlex. Em sembla molt bé. D'..] (21:29)
Codes:[Raó tria físic] No memos

E: Àlex. Em sembla molt bé. D'acord: per què creus que has triat l'Àlex?

P: Perquè té més bona pinta.

E: Té més bona pinta? (Sorpresa.) Molt bé. Què vol dir això, explica'm: què vol dir tenir més bona pinta?

P: Que és més guapo.

D 10 H:

DP10: Dona 5P.txt - 10:15 [E: Pere, molt bé! Per què creu..] (306:322) Codes:
[bona feina] [organitzat/da i responsable] [raó tria responsabilitat] [raó tria
té una bona feina] [raó tria vestimenta] [vestimenta] No memos

E: Pere, molt bé! Per què creus que, hum, t'has decidit pel Pere?

P: El veig una persona responsable...

E: Hum.

P: ...hum, sembla que li agrada treballar, va ben vestit, hum, crec que té un bon treball...

E: Hum.

P: ...perquè la gent que no té bon treball no va tan ben vestida i...

E: Què és anar ben vestit per a tu? Quan dius...

P: Hum, portar corbata, hum, samarreta...

H 10 D:

DP14: Entrevista Home 5P.txt - 14:13 [E: Carolina: em sembla molt bé..]
(259:276) Codes: [raó tria és treballador/a] [raó tria té una bona feina] No memos

E: Carolina: em sembla molt bé! Per què has triat la Carolina?

P: Perquè... es veu... com el Miquel, treballadora...

E: Hum.

P: Amb bon ofici.

E: Hum.

P: Amb bons... (...) Bona dona...

E: Hum. Per què creus que és treballadora i que té una bona feina?

P: Perquè es veu que... va una mica mudada i (...) Una bona feina no ho he dit, eh! (amb to vergonyós).

8.2.1.2. Resultats obtinguts entre els participants de 14 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Raó tria».

Com ja hem anticipat anteriorment, els participants nois i noies de 14 anys donen com a raó principal de la tria de les seves imatges tant de sexe masculí i femení al codi «*Raó tria vestimenta*». Sovint descobrim en les entrevistes i narratives dels participants de tots dos sexes que la vestimenta esdevé un element clau per definir la identitat del personatge fotografiat.

Pel que fa el codi «*Raó tria físic*», aquest apareix també amb una freqüència elevada especialment entre les noies adolescents a l'hora de justificar la tria de la imatge de sexe femení que descriu millor com els agradaria ser de grans. En aquest sentit, considerem important destacar que el codi «*Raó tria físic*» apareix sovint vinculat al codi «*Raó tria vestimenta*»:

En el cas dels participants adolescents de sexe masculí, el codi «*Raó tria pentinat*» es repeteix, és una de les justificacions que utilitzen els nois per argumentar les seves tries tant de les imatges de sexe masculí com de les de sexe femení.

H 14 H:

DP 6: Home 2eso 3H14.txt - 6:47 [E: És una persona seria, hum...] (26:44)
Codes:[raó tria vestimenta] No memos

E: És una persona seria, hum. Com(-), què més? Per què l'has escollit? Què més has vist en aquesta foto?

P: No sé, per l'estil de vestir.

E: Hum.

P: Perquè suposo que de gran intentaria anar millor(-), millor vestit que ara (riu), ara quan vinc. M'agradaria anar millor, mudat.

E: Hum. I per què això?

P: No sé. Perquè segons tinc entès, la(-), el anar ben vestit diu molt de tu.

E: Hum.

P: O de com ets, o de...

D 14 D:

DP 8: Dona T 5D14.txt - 8:3 [P: No sé, m'agrada com vesteix..] (28:29) Codes:
[Raó tria físic] [raó tria vestimenta] No memos

P: No sé, m'agrada com vesteix, està prima. No sé.

H 14 D:

DP 2: Home 2eso 1H14.txt - 2:82 [E: Mhm. I aquesta per què et c..] (396:398)
Codes:[raó tria pentinat] No memos

E: Hum. I aquesta per què et convenç una mica més?

P: Perquè porta el cabell suelto...

H 14 H:

DP 9: Home 4H14.txt – 12:50 [E: Què és el que t'ha..] (234:235) Codes:
[raó tria pentinat] No memos

E: Què és el que t'ha agradat d'aquest personatge?

P: Així... com porta el cabell... llarguet ... és xulo.

8.2.1.3. Resultats obtinguts entre els participants de 10 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Com és».

En aquest primer buidatge de resultats de la família «*Com és*» trobem que els participants de 10 anys (nois i noies) utilitzen majoritàriament com a codis per identificar el cos adult de sexe masculí i femení: «*amigable*», «*presumit/da*», «*organitzat/da i responsable*», «*treballador/a*» i «*infeliç*»³⁰.

Entre tots els codis anteriorment especificats, cal destacar el codi «*amigable*» que ha estat utilitzat entre els nostres participants de 10 anys amb una freqüència molt més elevada que la resta (vegeu l'annex II). Per tant, deduïm que el fet de ser amigable suposa un element important per als nostres participants a l'hora d'explicar com és el cos social adult

³⁰ L'ordre de presentació dels codis respon al criteri de més freqüència d'aparició d'aquests en els documents primaris.

d'ambdós sexes.

Aquesta importància es fa molt evident en alguns textos quan descobrim que en les narratives alguns participants inicien el seu relat referint-se a l'amigabilitat del personatge descrit, pel que fa tant a la imatge de sexe masculí com a la de sexe femení. Així, la categoria «*amigable*» emergeix com a indicador potent en els models organitzatius dels nostres participants de 10 anys per explicar el cos social adult.

El mateix trobem amb el codi «*treballador/a*», que tot i mostrar una freqüència molt més baixa que l'anterior, és utilitzat entre els participants d'ambdós sexes per interpretar el cos social adult masculí i femení. Novament, el trobem codificat en les narracions personals, i així esdevé un element potent per explicar com és el cos adult de sexe masculí i femení.

Un altre codi que destaca pel nombre de vegades que apareix categoritzat és el codi «*pressumit/da*». A diferència dels dos anteriors, aquest codi apareix categoritzat de forma destacable entre els textos i narracions dels nostres participants de sexe femení de 10 anys per referir-se sempre al cos social adult de sexe femení. En aquest cas, el codi «*presumit/da*» es vincula sovint als codis «*vestimenta*» i «*complements*», identificant el cos adult femení com un cos presumit i curós de la seva pròpia imatge.

El valor que atorguen les participants a aquest codi contrasta amb la poca o gairebé nul·la categorització del codi «*presumit/da*» entre els textos i narracions dels participants de sexe masculí de 10 anys per explicar com són les imatges de sexe masculí i de sexe femení.

Una cosa semblant passa amb el codi «*organitzat/da i responsable*». Mentre les participants de sexe femení utilitzen de forma general aquest codi per identificar el cos social de sexe masculí i femení, els participants de 10 anys de sexe masculí no utilitzen en cap ocasió aquest element per explicar com és el cos adult. Això ens fa pensar que mentre per a les noies participants el fet de ser organitzat i responsable és un element

identificatiu del cos adult, per als participants de sexe masculí no és un element important.

Per acabar, volem considerar el codi «*infeliç*», que apareix codificat amb una freqüència més baixa que la resta de codis esmentats anteriorment, però, atesa la càrrega negativa de la infelicitat, ens sembla rellevant que en tots els casos en què s'ha fet present sigui atribuïda al cos adult femení. A continuació presentem una sèrie d'exemples que pretenen il·lustrar i facilitar la comprensió de l'anàlisi que acabem d'exposar.

Narració personal D 10 D:

La Paula es simpática y se cuida mucho

DP³¹ 47

Narració personal D 10 H:

El Alex es simpático, se cuida mucho y es muy bromista,

DP 47

³¹ Document primari.

D 10 H:

DP15: Entrevista Dona 5P.txt - 15:16 [P: Té cara de simpàtic: no sé...] (518:532)

Codes:[amigable]

No memos

P: Té cara de simpàtic: no sé.

E: Té cara de simpàtic...

P: Sí, de fer bromes.

E: De fer bromes? Simpàtic. ...s bromista!

P: Sí (riu vergonyosament).

E: Molt bé! Què més?

P: Hum... (...) Sembla molt alegre! Rialler...

E: Molt alegre... Rialler... Hum = Sí=

H 10 H:

DP14: Entrevista Home 5P.txt - 14:5 [P: Que explica molts acudits...] (42:42)

Codes:[amigable] No memos

P: Que explica molts acudits... i diverteix molt.

Narració personal Dona 10 anys:

Jo la veic molt simpàtica i treballadora i que viu amb el seu marit i el seu fill treballa de inventar comics i a part netejar la casa i fa les feines: cuinar, estendra, netejar etc.

DP 37

Jo veig que ell es convertit i treballador i deu treballar de metge pro per petit (Pediatra). Perque li agrada molt els nens i té una dona i un fill a par de anar a treballar també ajudar a la seva dona a fer la feina de casa. I per

DP 37

D 10 D:

DP10: Dona 5P.txt - 10:11 [P: Hum ...s molt presumida. P: ...] (223:227) Codes: [complements] [presumit/da] No memos

P: Hum, és molt presumida.

E: És molt presumida?

P: Hum, els collarets m'ho diuen bastant.

D 10 D:

DP10: Dona 5P.txt - 10:3 [P: Hum, em sembla més responsab...] (31:39) Codes:[organitzat/da i responsable] [raó tria responsabilitat] No memos

P: Hum, em sembla més responsable...

E: Hum.

R: ... Hum...

E: Què et fa pensar que és una persona responsable la Lara?

P: Pues, no sé. La seva personalitat...

Narració personal D 10 D:

Es una persona responsable, treballa a l'IUSS d'informàtica.

DP 40

H 10 D:

Amic Alex és conegut a una noia simpàtica que es diu Claudia.
Fuma i està casada, no té fills i no fa cap esport.
És morena i no va gents a la moda.
☹️ crec que la Claudia no és feliç.

DP 45

H 10 D:

DP12: Entrevista 5P.txt - 12:22 [E: Ha ha. (...) Creus que és u...] (456:462)

Codes:[infeliç]

E: Ha ha. (...) Creus que és una persona feliç?

P: No...

E: No massa?

P: No massa...

8.2.1.4. Resultats obtinguts entre els participants de 14 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Com és».

Fent el mateix exercici de buidatge de dades en les operacions dutes a terme amb la família de codis «*Com és*» entre els participants de 14 anys, constatem que entre els nostres participants tant de sexe masculí com de sexe femení, hi ha una idea força comuna a l'hora d'identificar *com és* el cos adult de sexe femení explicitant diferències evidents quan es tracta d'identificar el cos social adult de sexe masculí.

Sorprenentment, els codis més utilitzats per definir *com és* la imatge femenina escollida són: «*estrès*», «*infeliç*», «*responsable i organitzada*» i «*amigable*». Mentre que en anomenar el cos adult de sexe masculí tots tendeixen a utilitzar de forma més comuna els codis «*amigable*» i «*actiu/va*».

En l'anàlisi comprovem que entre tots els participants de 14 anys sembla força assumida la idea que el pes específic de les tasques domèstiques recau sobre les dones, cosa que provoca un esforç afegit que li atribueix una situació d'estrès i d'infelicitat. En aquest sentit, les referències a la realització de les tasques domèstiques apareixen sempre sota l'ombra d'un discurs tipificat de gènere, tant entre els nostres adolescents de sexe masculí com de sexe femení.

Però l'estrès i la infelicitat en les representacions del cos adult femení no apareixen únicament com a conseqüència d'una identificació exclusiva de les tasques domèstiques sobre les dones. Descubrim també que els participants de tots dos sexes identifiquen en el cos adult femení una forta autoexigència professional; així, a les seves responsabilitats de gestió domèstica, cal afegir també múltiples responsabilitats professionals, que generen entre les dones adultes una sensació de sobrecàrrega. Per aquesta raó no és d'estranyar que el codi «*responsable i organitzada*»

aparegui codificat amb una freqüència important si el contrastem amb la resta de codis. El volum de tasques atribuïdes a les dones adultes determina que un dels seus trets d'identitat sigui l'organització i la responsabilitat, per tal de poder gestionar amb eficàcia la seva quotidianitat.

D'altra banda, el codi «*amigable*» apareix també reflectit amb força freqüència; es tracta, doncs, d'un codi que manté la importància en el cas de les participants de sexe femení, i la freqüència va a la baixa per incorporar els codis que ja hem discutit anteriorment.

En contraposició a les atribucions que tots els participants de 14 anys fan del cos de sexe femení adult, trobem que les categories que utilitzen per representar el cos adult de sexe masculí són majoritàriament «*amigable*» i «*actiu*». En aquest cas, considerem destacable que el nombre d'atribucions realitzades al cos adult de sexe masculí de tots els participants de 14 anys sigui inferior al de sexe femení, que com ja hem anat observant és molt més ampli. La naturalesa d'aquestes representacions també és diferent, ja que en aquest cas les imatges associades al cos de sexe masculí apareixen vinculades a l'àmbit de les relacions socials. Així, se'ls atribueixen trets com ara el caràcter obert, la sociabilitat i la proactivitat.

Podem conclure, doncs, que entre els nostres adolescents hi ha una clara diferència entre les representacions del cos adult segons el sexe, que tendeixen a situar la dona adulta en una contínua «*exigència vital*» molt allunyada de les expectatives que mostren els mateixos participants respecte del cos masculí adult.

És interessant destacar també com aquestes representacions

diferenciades entre cos social adult de sexe masculí i femení s'han consolidat i radicalitzat en l'evolució dels participants de 10 anys als 14 anys. Mentre les representacions que es fan de les dones adultes progressen cap a la serietat, responsabilitat i solidesa professional, les representacions del cos adult masculí es mantenen en actituds més desenfadades i menys madures.

D 14 D:

DP 5: Dona 2eso 3D14.txt - 5:60 [P: Per què creus que és estrès..] (74:88)
Codes:[estrès] No memos

E: Com creus que és el personatge de la imatge?

P: Té una vida estressant.

E: Per què creus que és estressant? En què li veus?

P: No sé, en la cara. En...

E: Hum. Per què deu estar estressada? Què creus que li passa?

P: Per la feina, segur.

E: Ah, per la feina! Té molta feina? O què? O és el tipus de feina que deu fer?

P: Bueno, les dos coses.

E: Les dues coses.

D 14 D:

DP 3: Dona 2eso 2D14.txt - 3:11 [P: Hum. Què és el que li agrad...] (167:191)
Codes:[felicitat] [més feliç reduint feina]
No memos

E: Hum. Què és el que li agradaria fer? Què et sembla que li agradaria fer a ella?

P: Jo crec que...

P: Pues no treballar tant.

E: No treballar tant?

P: Hum.

E: Però en què?

P: A casa.

E: A casa.

P: Hum.

E: Hum. I per què creus que ho fa?

P: Doncs perquè és una noia, no? Suposo...

D 14 D:

DP 5: Dona 2eso 3D14.txt - 5:53 [P: Hum, no et veig molt convenç...] (323:339)
Codes:[felicitat] [més feliç reduint feina] No memos

P: Hum, no et veig molt convençuda. Com podria ser una mica més feliç?

R: Doncs deixant una mica a part la feina.

P: Hum. I no ho fa?

R: No.

P: Per què no ho fa?

R: Perquè se li veu cara d'addicta al treball (riu).

P: Addicta al treball. És a dir, que no pot encara que vulgui...

R: Hum, no pot.

Narració personal D 14 D:

També m'ha comentat que
 asisteix a classes de yoga amb dos amigues.
 Diu que l'hi va molt bé per l'estres.

DP 38

H 14 D :

DP 6: Home 2eso 3H14.txt - 6:68 [P: Molt bé. I, hum, i creus que...] (768:780)
 Codes:[a casa feines domèstiques] [activitat física o esportiva] [discurs M/F] No memos

E: Molt bé. I, hum, i creus que practica algun esport o fa algun tipus d'activitat física?

P: Home, les dones acostumen a(-), a fer bastant activitat física, ja que acost(-), durant molts anys han(-), han anat a comprar i tot això. Suposo que, almenys, netejar un tros de la casa és una bona activitat, ja que et fa moure el cos.

E: Hum. I creus que ella, pues fa activitat física.

P: I si(-), i si compra, també perquè fa(-), aixecant ja és pes. Però a banda d'això, suposo que deu anar al gimnàs o a la piscina.

H 14 D:

DP 2: Home 2eso 1H14.txt - 2:84 [E: I un bon treball. Hum. I el...] (430:453)
 Codes:[actitud postural] [estrès] [poder adquisitiu] [professió titulació universitària] No memos

E: I ella, de caràcter, com deu ser?

P: Molt cansada.

E: Molt cansada? Per què? Què vols dir, molt cansada?

P: Bueno, sense haver-li canviat lo de(-), lo de les mans a la butxaca, perquè té les mans molt caigudes.

E: Hum. És una persona que està sempre cansada?

P: Sí.

E: Hum, hum.

P: Per la feina i...

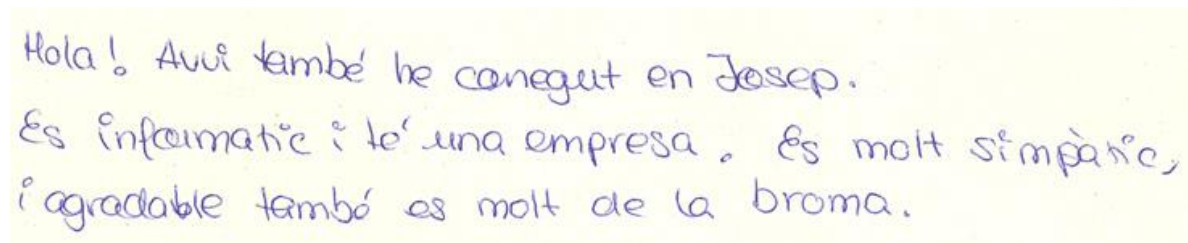
E: Per la feina? Que té una feina molt estressant, creus?

P: Sí, però ja li va bé, perquè guanya bastant.

E: Hum! Hum. De què deu treballar?

P: Doncs (...) una feina (.....) no sé, d'informàtica.

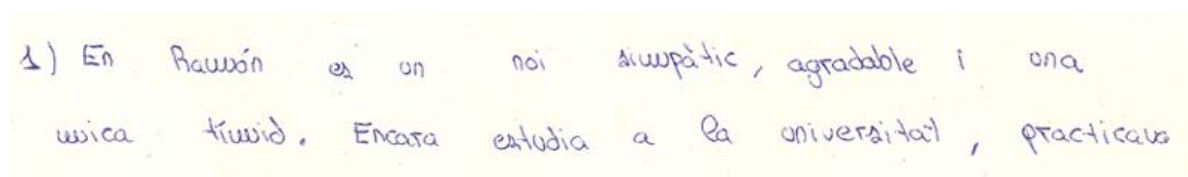
Narració personal D 14 H:



Hola! Avui també he conegut en Josep.
És informàtic i té una empresa. És molt simpàtic,
i agradable també és molt de la broma.

DP 38

Narració personal H 14 H:



1) En Pauwón és un noi simpàtic, agradable i una
mica tímid. Encara estudia a la universitat, practica

DP 33

H 14 H:

DP 9: Home 4H14.txt - 9:53 [E: Vale, ja t'agrada. Hum. Com..] (52:62) Codes:
[amigable] [pentinat] [vestimenta] No memos

E: Vale, ja t'agrada. Hum. Com deu ser el Albert?

P: Home, no sé. Graciós, no? Suposo.

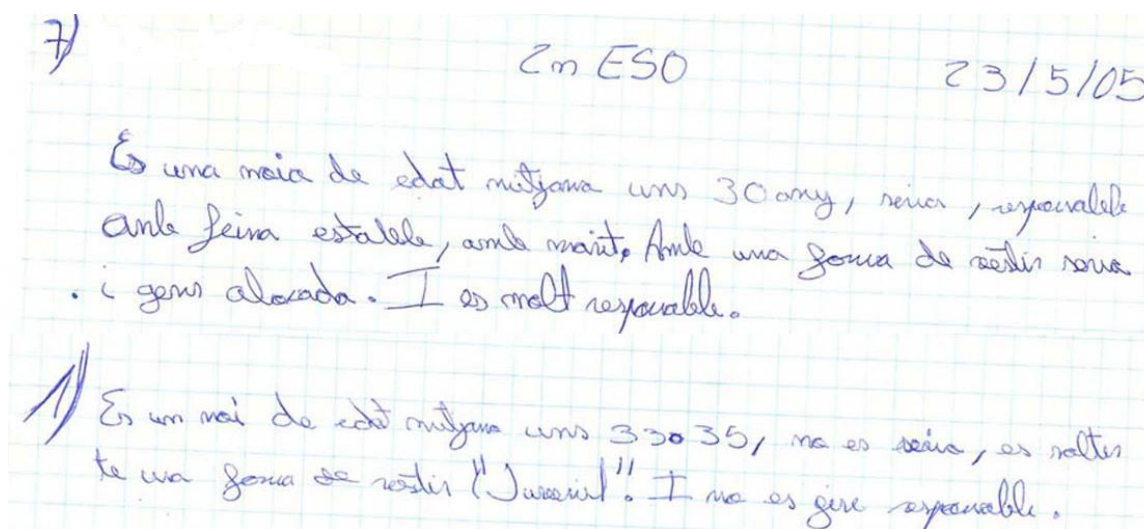
E: Graciós, hum. Per què creus que és graciós? Que(-) què t'ho...

P: No sé per...

E: ...fa pensar?

P: ...per la manera de vestir i per com va pentinat i...

Narració personal D 14 D/H:



DP 55

8.2.1.5. Resultats obtinguts entre els participants de 10 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Situació familiar».

És molt remarcable el valor que nois i noies de 10 anys atribueixen al concepte de família tradicional, cosa que s'aprecia no tan sols en les entrevistes en profunditat, sinó sobretot en el fet que gairebé en totes les narracions personals els participants fan esment, d'una forma o altra, de

la família de la foto triada.

D'aquesta manera, la gran majoria dels nois i noies de 10 anys atribueixen als cossos triats el codi «*Viu amb el marit o muller*»³² amb una freqüència de 24, freqüència elevada si la contrastem amb el segon codi més esmentat, «*Viu sol*», que és repeteix quatre vegades (vegeu l'annex II). Però més enllà de les freqüències, el que resulta interessant és observar les relacions que els nois i noies de 10 anys estableixen entre el codi «*Viu amb el marit o muller*» i els altres codis. Normalment aquestes relacions pretenen justificar i afirmar aquesta situació familiar des d'un prisma tradicional. En aquest sentit, mentre les noies tendeixen a relacionar el fet d'estar casat amb els codis: «*Fills/es*» i/o «*Edat*»; els nois tendeixen a justificar aquesta situació familiar amb el codi «*Complements*» i, altra vegada, a relacionar-ho amb el codi «*Fills/es*».

Així, entenem que l'argument discursiu que justifica la situació familiar està determinat per si la persona de la imatge aparenta ser adult/a i estar en una situació òptima per procrear i/o educar un fill. En aquest sentit, tenir un fill es relaciona sempre amb el casament d'un home i una dona; i s'allunya d'altres formes possibles d'entendre el concepte de família. D'altra banda, el símbol de l'anell o d'una joia important simbolitza entre els nostres participants el compromís formal d'un matrimoni sempre heterosexual.

Narracions personals de 2 nois de 10 anys:

9 L'Anna és una persona ni grassa ni prima, treballa de costurera té un pis a la ciutat i un marit.

DP 46

³² Referint-se sempre a una persona del sexe contrari al triat.

Bon dia Alex, aquest cap de setmana he conegut un nou. És molt simpàtic i divertit. Aquest amic es Miquel està casat i de moment només té un fill.

DP 42

D 10 D:

DP51: Dona 5P.txt - 51:5 [E: (riu) Eh... amb... amb el seu. .]† (75:90)

Codes:[edat] [fills/es] [viu amb marit o muller]

P: (riu) Eh... amb... amb el seu marit i un fill?

E: Molt bé... Amb el seu marit i un fill! Creus que està casada?

P: Sí!

E: Sí? (Admiració.) Per què creus que està casada?

P: (Riu.) Hum... no ho sé! Per la... per l'edat.

E: Per l'edat... =Sí=

E: Clar, ja té una edat i ja es casa, no?

P: Sí.

H 10 D:

DP13: Entrevista Home 5P.txt - 13:20 [P: Amb el seu marit. E: Amb el...]

(402:414) Codes: [discurs M/F] [fills/es] [viu amb marit o muller] No memos

P: Viu amb el seu marit.

E: Amb el seu marit? Com és? Què, què et fa pensar que està casada?

P: Perquè he dit que tenia fills =Ah...=

8.2.1.6. Resultats obtinguts entre els participants de 14 anys en relació amb les operacions efectuades amb la família de codis «Situació familiar».

En el cas dels participants de 14 anys nois i noies, l'ús del codi «*Viu amb marit o muller*» baixa una mica en relació amb els participants de 10 anys. Mentre aquest codi apareix amb una freqüència de setze repeticions, el codi «*Viu sol/a*» es repeteix set vegades (vegeu l'annex II), i apareix la possibilitat d'una altra forma de viure al marge de l'estructura familiar tradicional. En tots els casos, però, sembla que els codis «*vestimenta*» i «*complements*» constitueixen uns indicadors potents per construir la seva història. La roba i els complements justifiquen la situació familiar del personatge de la imatge. Comença a aparèixer amb força l'argument de la roba per justificar com és un personatge i quina és la història de la seva vida; concretament, en aquest cas, la situació familiar del personatge.

D 14 D:

DP 5: Dona 2eso 3D14.txt - 5:57 [E: Està casada? P: Sí. P: Per ..] (188:219)
Codes:[complements] [vestimenta] [viu amb marit o muller] No memos

E: Amb qui viu?

P: Està casada.

E: Està casada?

P: Sí.

E: Per què creus que està casada?

P: Hum, no sé! (Riu.)

E: Però ho has dit molt convençuda, està casada i té fills.

P: Ja, perquè és(-), se la veu una dona casada i amb fills.

E: I com és una dona casada i amb fills? (Riu.) És que...

P: (Riu.)

P: No, però tal com va vestida...

E: Hum.

P: ...per això i l'anell, a la mà(?).

E: Ah!

P: (Riu.)

E: Porta un anell!

P: Sí. (Riu.)

8.2.1.7. Resultats obtinguts entre els participants de 10 i 14 anys en relació amb les operacions efectuades amb les famílies de codis «Poden viure junts» i «No poden viure junts».

Els resultats obtinguts entre les entrevistes dels nois i noies de 10 i 14 anys mostren coherència en explicitar els elements que determinen que els personatges de les imatges puguin conviure plegats o no. Per aquesta raó, hem decidit exposar els resultats d'aquestes famílies de codis de forma conjunta.

Les participants de 10 anys justifiquen la convivència o la incompatibilitat entre personatges a través de codis relacionats amb el caràcter, al·ludint sempre a la necessitat que existeixi una igualtat de caràcters per tal de poder viure junts. De la mateixa manera, els codis relacionats amb la constitució física apareixen també com a elements importants; així, valoren la semblaça física com un element determinant per a la convivència. Finalment, fan esment també de l'element edat, justificant la necessitat que no existeixi una diferència d'edat gran entre els personatges.

Els seus companys de 10 anys i sexe masculí afegixen al llistat de les participants de 10 anys l'element de la vestimenta. Així, una marcada diferència d'estil de vestir entre personatges de les imatges esdevé criteri

per sospitar del fracàs en la convivència.

Pel que fa als participants de 14 anys, nois i noies utilitzen majoritàriament, per justificar la convivència entre cossos de diferents imatges, el caràcter i la roba. Elles fan servir l'element del caràcter, la roba i gustos/hàbits per justificar la convivència o incompatibilitat entre les imatges. Ells sumen al caràcter i a la roba els elements d'edat i físic. Novament, entre tots els adolescents la semblança entre els elements descrits garanteix la convivència. Només en el cas dels adolescents de sexe masculí apareix tímidament «la complementarietat» com un indicador regulador de la convivència.

Així doncs, en línies generals, podem conclure que, malgrat que en les entrevistes apareix una gran varietat d'elements i codis que determinen la convivència o incompatibilitat entre cossos adults, el criteri comú dels discursos dels participants de 10 i 14 anys es redueix a un criteri de màxima semblança. És a dir, que per als nostres nois i noies només la igualtat i la semblança entre persones pot garantir l'èxit de la seva convivència. Només entre els nois de 14 anys comença a aparèixer un reconeixement a la diferència en referir-se a la complementarietat com a indicador de convivència, allunyant-se tímidament del marc reduccionista de màxima semblança utilitzat per a la resta de participants.

A continuació, mostrem uns exemples que pretenen il·lustrar la nostra explicació:

D 10:

DP50: Entrevista Dona 5P.txt - 50:26 [E: El 1 amb el 7. Espera, espe...]
(649:665) Codes: [foto 1] [foto 7] [poden viure junts per edat] [poden viure junts per vestimenta i complements]
No memos

E: L'1 amb el 7. Espera, espera, que m'explicaràs el

per què. Per què podrien viure l'1 i el 7 junts?

P: Perquè són gairebé de la mateixa edat... Em sembla, eh!

E: Hum. I això és important...?

P: I fan bona parella.

E: I fan bona parella...? Per què fan bona parella?

P: Ah, tots porten collaret!

E: Ah! Tots porten collaret... Hum...

P: Els dos van amb màniga curta.

D 10 :

DP50: Entrevista Dona 5P.txt - 50:32 [E: Molt bé, l'1 i el 8 no poden...] (821:853)
Codes:[foto 1] [foto 8] [no poden viure junts per diferent caràcter] [no poden viure junts per diferències físiques] [no poden viure junts per gustos o hobbies diferents] [no poden viure junts per vestimenta] No memos

E: Molt bé, l'1 i el 8 no podrien conviure. Per què? Explica-m'ho.

P: Tenen cara de tenir caràcters diferents.

E: Ah...

P: I no tenir els mateixos gustos... (...) Perquè a un no li agrada l'esport i a l'altre sí.

E: Clar...

P: Van vestits completament diferents...

E: Sí? (Encuriosida pel que ha dit.)

P: Perquè un va més mo(-), així... més normal i l'altre va més... no sé: més diferent, XXX.

E: L'1 va més mudat, potser?

P: Sí, sí.

E: I la 8? =No, no=

E: No va moderna.

P: No.

E: Hum.

P: No tenen gairebé la mateixa altura... no tenen la mateixa edat...

D 10 :

P51: Dona 5P.txt - 51:27 [P: Pues també perquè... ella és...] (569:571) Codes: [no poden viure junts per diferències físiques] No memos

P: Pues també perquè... ella és més grassona que ell... i a part de ser més grassona que ell, també l'altura... = ha ha=.

H 10 :

DP11: Home.txt - 11:22 [P: El 10 amb l'1. A veure, e...] (527:533) Codes: [foto 1] [foto 10] [poden viure junts per vestimenta i complements] No memos

P: El 10 amb l'1. A veure, el 10 amb l'1 per què?

E: Doncs perquè als dos els hi agrada portar collar...

P: Hum! Hum.

E: ...i tenen unes sabates modernes i, no ho sé.

H 10 :

DP12: Entrevista Home 5P.txt - 12:28 [E: (...) Aquest... P: El 2 no...] (616:646) Codes:[foto 2] [foto 8] [no poden viure junts per diferències físiques] No memos

E: (...) Aquest...

P: El 2 no podria viure amb... amb el 8! Per què? Explica'm. Què passaria?

E: No queden bé.

P: No queden bé? Per què no queden bé?

P: Perquè un és gordo i l'altre és...=molt prim.
Aleshores, creus que per això es barallarien? =

E: Sí. I pel... caràcter.

P: I pel caràcter? Com són de caràcter?

E: Aquest té més pinta de matar-la.

P: Té pinta de matar-la? (Sorpresa.) Per què?

E: Es podrien barallar i... i que aquest es tornés bo(-)
boig i la matés...

H 10:

P11: Home.txt - 11:21 [El 8 i el 3 podrien viure...] (487:489) Codes: [foto 3]
[foto 8] [poden viure junts per físic semblant] No memos

E: El 8 i el 3 podrien viure junts. Per què?

P: Doncs perquè són casi iguals, són grassos els dos...

D 14 :

DP 3: Dona 2eso 2D14.txt - 3:31 [E: El 8 i el 3. R: Sí. P: P...] (766:800) Codes:
[foto 3] [foto 8] [poden viure junts per caràcters semblants] No memos

E: El 8 i el 3.

P: Sí.

E: Per què creus que podrien conviure junts?

P: Perquè no sé, els veig molt innocents.

E: Hum. Innocents?

P: Sí.

E: Hum. Per què creus que són innocents?

P: Per(-), mira estan posats iguals! (Riu.)

E: (Riu.)

P: No sé, trobo que són molt semblants.

E: Hum.

E: I...

E: I a nivell de caràcter...

E: Hum.

E: ...creus que a part de ser innocents...

P: Crec que són molt carinyosos els dos.

E: Hum.

P: No sé, i que també són feliços aquests.

D 14 :

DP 7: Dona 4D14.txt - 7:35 [P: Perquè aquest sembla com mo...] (798:804)

Codes:[no poden viure junts per diferent caràcter]

No memos

P: Perquè aquest sembla com molt (?)<desarreglat> i una mica maniàtic, i aquesta sembla com simpàtica i així.

E: Hum.

P: Alegre.

H 14 :

DP 4: Home 2eso 2H14.txt - 4:86 [E: Aquests estarien junts. R: ...] (674:688)

Codes:[poden viure junts per edat] No memos

E: Aquests estarien junts.

P: Sí.

E: Per què?

P: Perquè són els més joves i que crec que s'avindrien més...

E: Hum.

P: ...que no pas molts d'altres.

E: Hum. Pell tema de l'edat?

P: Sí.

H 10 :

DP 4: Home 2eso 2H14.txt - 4:90 [E: Per què són incompatibles?...] (812:830)
Codes:[no poden viure junts per diferent caràcter] [no poden viure junts per diferències físiques] No memos

E: Per què són incompatibles?

P: Perquè no s'assemblen en la manera de ser ni en el físic.

E: Hum. Què seria el més rellevant, el físic o la manera de ser?

P: Mm, mm, el físic.

E: Hum. I això la faria difícil, la convivència.

P: Sí.

E: Per què? Què passaria?

P: No sé, que una és molt menuda...

E: Hum.

P: ...i un és molt gros.

CAPÍTOL 9

SEGONA FASE DE PRESENTACIÓ DELS RESULTATS

9.1 Anàlisi de les dades corresponents a l'objectiu 3 de la tesi.

A continuació, presentem la descripció de l'objectiu 3 de la tesi i recordem les famílies de codis amb les que es va operar per tal interpretar la informació continguda tant en les entrevistes en profunditat com en les narratives escrites:

Objectius 3 de la tesi:	
<i>3. Observar i comprendre com les categories d'oci/lleure, d'àmbit professional i d'àmbit domèstic, s'articulen entre elles i intervenen en la interpretació que fan del cos social adult de sexe masculí i femení els infants i adolescents.</i>	
Operacions realitzades per donar resposta A l'objectiu 3 de la tesi:	
«Dones 14 Dones» & «Oci»	«Dones 10 Dones» & «Oci»
«Dones 14 Homes» & «Oci»	«Dones 10 Homes» & «Oci»
«Homes 14 Dones» & «Oci»	«Homes 10 Dones» & «Oci»

«Homes 14 Homes» & «Oci»	«Homes 10 Homes» & «Oci»
«Dones 14 Dones» & «Professió»	«Dones 10 Dones» & «Professió»
«Dones 14 Homes» & «Professió»	«Dones 10 Homes» & «Professió»
«Homes 14 Dones» & «Professió»	«Homes 10 Dones» & «Professió»
«Homes 14 Homes» & «Professió»	«Homes 10 Homes» & «Professió»
«Dones 14 Dones» & «Activitat Física o Esportiva»	«Dones 10 Dones» & «Activitat Física o Esportiva»
«Dones 14 Homes» & «Activitat Física o Esportiva»	«Dones 10 Homes» & «Activitat Física o Esportiva»
«Homes 14 Dones» & «Activitat Física o Esportiva»	«Homes 10 Dones» & «Activitat Física o Esportiva»
«Homes 14 Homes» & «Activitat Física o Esportiva»	«Homes 10 Homes» & «Activitat Física o Esportiva»
«Dones 14 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»	«Dones 10 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»
«Dones 14 Homes» & «Coses es fan quan s'està a casa»	«Dones 10 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»
«Homes 14 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»	«Dones 10 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»
«Homes 14 Homes» & «Coses es fan quan s'està a casa»	«Dones 10 Dones» & «Coses es fan quan s'està a casa»

9.1.1. Resultats obtinguts entre els participants de 10 anys en relació a les operacions efectuades amb la família de codis «Oci»

Fent un buidat dels resultats obtinguts a través de les operacions realitzades amb el codi «Oci», trobem de forma general que els participants de 10 anys (nois i noies) focalitzen els discursos en tres codis: «oci activitats familiars», «oci sortir amb els amics» i «activitats culturals». En aquest sentit, podem afirmar que no hi ha diferències importants entre

les activitats d'oci atribuïdes a les imatges de cossos de sexe masculí i les de sexe femení.

Les activitats d'oci familiar representen la part central de les activitats d'oci dels participants de 10 anys. La seva importància és del tot remarcable especialment si tenim en compte que la gran majoria dels participants de 10 anys relacionen³³ les activitats d'oci familiar, atribuïnt un sentiment de tristesa i culpabilitat per no poder dedicar més temps lliure a la família, i per tant, a la pràctica d'activitats d'oci en família.

Paral·lelament a les activitats d'oci familiar, les noies de 10 anys comencen a considerar les activitats d'oci amb amics, tot i així podem veure més endavant que aquest tipus d'activitats esdevenen fonamentals entre tots els participants adolescents. Per altra banda, és interessant observar que quan les participants de 10 anys parlen de sortir amb els amics sovint ho vinculen, novament, amb activitats de tipus familiars, culturals i/o esportives. A continuació presentem uns exemples de cites relacionades amb les activitats d'oci:

H 10 H:

DP14: Entrevista Home 5P.txt - 14:9 [E: Molt bé...Escolta, i per di..] (140:147)
Codes:[oci activitats familiars] No memos

E: Molt bé...Escolta, i per divertir-se, quan té temps lliure, què fa?

P: Pues anar amb els amics i, o...nar amb els amics, els amics dels nens...i amb els seus pares... =Mhm=

P: I, bueno, a llocs o... d'excursió.

³³ Majoritàriament en el cas de les imatges d'homes adults

D 10 D:

P51: Dona 5P.txt - 51:8 [E: Clar. Molt bé. Molt bé,..] (155:161) Codes: [oci activitats familiars] No memos

E: Clar. Molt bé. Molt bé. I...quan no està treballant... què fa per divertir-se?

P: No ho sé, pues, jugar amb els seus fills. Tindre un rato per els fills també, perquè tot de treballar i tot això també ha de tindre (...) temps per divertir-se.

Narració personal D 10 H:

*S'el veu responsable, i es director. Estaria mes felis
pases mes estona amb la seva familia.*

DP 40

Narració personal D 10 H:

*divertirse fa amb el seu fill i amb els
amics a veure museus, escultores etc.
a ell li agrada molt esta amb el seu fill
pro per asuntès de treball no pot.*

DP 37

D 10 H:

DP51: Dona 5P.txt - 51:17 [P: Pues...anar amb els seus am..] (315:320)
Codes:[oci activitats culturals] [oci sortir amb amics] No memos

E: Què fa per divertir-se?

P: Pues...anar amb els seus amics...ah...no sé...=Mhm=

P: No com altres que van de copes i tot això, pues...no...pues a veure coses interessants! Com museus...i escultures...

H 10 H:

DP13: Entrevista Home 5P.txt - 13:11 [E: Mhm. Mhm. (...) I quan no e..]
(206:216) Codes: [oci activitats culturals] [oci pràctica esportiva] [oci sortir amb amics] No memos

E: Mhm. Mhm. (...) I quan no està treballant...què fa per divertir-se?

P: Ah, a fora? (...) Anar a un restaurant; al cine...=Mhm=

P: Al teatre...amb els seus amics...

E: Mhm.

P: A més va...a fer aquests esports...que he dit...

Narració personal D 10 H:

divertirse ^{I per} fa amb el seu fill i amb els
amics a veure museus, escultures etc.

Imatge 22: DP 37

H 10 D:

DP12: Entrevista Home 5P.txt - 12:20 [E: I...quan no està treballant..] (418:433)
Codes:[oci activitats culturals]
No memos

E: I...quan no està treballant a casa, per divertir-se, què fa?

P: Se'n va a donar una volta.

E: Se'n va a donar una volta?

P: Sí...amb el seu marit.

E: Amb el seu marit. Ha ha..

P: Al cinema...o al teatre...

D 10 D:

DP15: Entrevista Dona 5P.txt - 15:10 [E: Molt bé (...) I...alguna co..] (332:372)
Codes:[fills/es] [oci activitats familiars] No memos

E: Molt bé (...) I...alguna cosa més fa per divertir-se?

P: Mm...Juga amb la seva filla.

H 10 D:

DP13: Entrevista Home 5P.txt - 13:17 [P: Eh...(...) Li agrada anar a..] (312:316)
Codes:[oci sortir amb amics]
No memos

P: Eh...(...) Li agrada anar a comprar...

E: Mhm.

P: Amb les seves amigues...

9.1.2. Resultats obtinguts entre els participants de 14 anys en relació a les operacions efectuades amb la família de codis «Oci»

La categoria «oci» agafa una dimensió nova entre nois i noies de 14 anys. Ells i elles, a diferència dels seus companys de 10 anys, vinculen les activitats d'oci a sortir amb els amics, amb una freqüència de repetició molt gran, tant al referir-se a imatges de sexe masculí com de femení. A més, el codi «oci sortir amb els amics», es devincula de les activitats familiars, culturals o esportives i apareix, entre els nois i noies de 14, la idea de sortir per la nit per prendre alguna beguda i passar una bona

estona xerrant amb els amics. Aquesta freqüència i forma d'interpretar el sortir amb els amics, representa una novetat respecte les propostes inicials de les criatures de 10 anys.

Els altres codis utilitzats en atribuirles activitats d'oci dels cossos adults, queden determinades segons el sexe de les imatges escollides. Així, mentre que a les imatges de cossos adults masculins se'ls atribueix el codi «*oci pràctica esportiva*»; a les imatges de cossos femenins se'ls atribueix per part dels nois i noies entrevistats el codi: «*oci activitats culturals*». S'entreveure, doncs, certs estereotips de masculinitat i feminitat en les seus discursos, quant vinculen activitats d'oci a cadascuna de les imatges escollides segons el seu sexe.

Els exemples ens ajudaran a entendre millor aquestes idees:

D 14 H:

DP 1: Dona 2eso 1D14.txt - 1:125 [P: Mhm. (...) I per divertir-s..] (460:475)
Codes:[oci descansar] [oci sortir amb amics] No memos

E: Mhm. (...) I per divertir-se?

P: Surte amb els amics.

E: Amb els amics? I què fan amb els amics quan surten?

P: Pues se'n van a prendre unes copes.

H 14 H:

DP 4: Home 2eso 2H14.txt - 4:63 [E: Molt bé. I per divertir-se?..] (216:231)
Codes:[oci sortir amb amics] No memos

E: Molt bé. I per divertir-se?

P: Pues...

P: ...anar a la discoteca o sortir amb els amics al cine o...

E: Mhm.

P: ...a ballar.

D 14 D:

DP 8: Dona T 5D14.txt - 8:79 [E: Mhm, molt bé. Molt bé. I qu..] (328:348)
Codes:[amigable] [oci activitats culturals] [oci sortir amb amics] [viu amb marit o muller] No memos

E: I què fa per divertir-se l'Anna?

P: Anar al cine.

E: Amb qui va al cine?

P: Amb el seu marit (riu).

E: Amb el seu marit, mhm. Què més fa? Li agrada el cine...

P: Anar a sopar...

E: Anar a sopar.

P: ...amb els amics, bueno, amb les seves amigues, al bar (riu).

H 14 D:

P 2: Pol 2eso 1H14.txt - 2:40 [R: Per divertir-se? Mm, va a l..] (546:554)
Codes: [oci descansar] No memos

R: Per divertir-se? Mm, va a la piscina.

P: Va a la piscina? Li agrada nedar?

R: No.

P: No? I llavors per què ho fa?

R: Per estar a l'aigua.

H 14 D:

P 4: Admetller 2eso 2H14.txt - 4:82 [P: Molt bé. I per divertir-se?..] (514:541) Codes: [oci activitats culturals] No memos

P: Molt bé. I per divertir-se? Què li agrada fer?

R: Llegir!

P: Llegir?

R: Sí.

P: Sí? Per què?

R: Perquè és entretingut.

P: Mhm. I quin tipu(-), que(-), què li agrada llegir?

R: D'aventures.

P: Aventures?

R: Mhm.

P: Què et fa pensar que li agraden els llibres d'aventura?

R: No sé, perquè li agrada les coses noves i...

R: ...la imaginació.

En el darrer exemple que presentem a continuació, podem veure com una participant parlant de la imatge del cos femení i de la imatge de sexe masculí, diferencia les activats d'oci en funció del sexe de les imatges:

Narració Personal D 14 D/H:

És una noia simpàtica que li agrada sortir amb els amics, anar al cine etc. però no soporta els esports.

Imatge 23: DP 34

És simpàtic i li agrada molt
sortir amb els seus amics i veure partits de
bàsquet, ja que li agrada molt aquest esport.

Imatge 24: DP 34

9.1.3. Resultats obtinguts entre els participants de 10 i 14 anys en relació a les operacions efectuades amb la família de codis «*Professió*».

La proposta que fan els alumnes de 10 i 14 anys és globalment força diversificada a l'hora d'atribuir una professió a un cos adult de sexe masculí o femení. Atès que en aquest cas no hi ha grans diferències en funció de l'edat dels participants, hem decidit fer una presentació conjunta.

El primer que ens agradaria destacar sobre aquesta categoria, és que els nostres participants consideren que hi ha professions atribuïbles a les imatges tant de sexe masculí com de sexe femení. Entre aquestes trobem: advocat, informàtic, farmacèutic, periodista o arquitecte. En aquest sentit, podem veure que són professions que requereixen estudis universitaris i per tant, una exigència acadèmica.

Paral·lelament, però, altres professions apareixen vinculades estretament a les imatges de sexe femení com: secretària, docent, costurera i dependenta. Altres, apareixen majoritàriament entre el sexe masculí: metge, enginyer, bomber, esportista d'elit o entrenador d'esports. Descubrim que en aquesta distinció de professions, sí que existeix una diferència en quant l'exigència acadèmica o valor social de cada

professió, atribuint-li a la imatge femenina una pes professional inferior que la masculina.

Finalment, creiem que cal considerar també les connotacions de responsabilitat i remuneració de les professions vinculades a les imatges triades en funció del seu sexe. En aquest sentit, majoritàriament a les imatges de sexe masculí, tant els participants nois com noies, els atribueixen càrrecs de gestió de responsabilitat, així com, una remuneració més important que les imatges de sexe femení.

Tot seguit il·lustrem aquestes idees amb exemples de cites extretes de les entrevistes i de les narracions dels participants de 10 i 14 anys:

H 10 D:

Treballa de periodista a la tele.

DP 35

H 10 H:

DP14: Entrevista Home 5P.txt - 14:6 [E: Ah...de treball! Molt bé! E..] (73:87)

Codes:[bona feina] [professió titulació universitària] No memos

E: Ah...de treball! Molt bé! En què creus que treballa?

P: Mm...ingenier o...no sé.

E: Oh, un ingenier! Mhm. Què fa un ingenier?

P: (somriu) Guanyar diners o...

E: Guanyar diners! (somrient) Però, quines feines fa un ingenier? Què fa Miquel?

P: Dissenyar...=Mhm. Dissenya...=

P: Ingenier mecànic, vaia.

Narració personal H 10 H:

Es pernuques i guanya molts diners.

DP 45

Narració personal D 10 D:

La Paula es simpatica i es cuida molt, es guapa i vesteix bé. Treballa de secretaria i li agrada molt

Imatge 25: DP 47

D 10 H:

DP10: Dona 5P.txt - 10:18 [P: Jo crec que treballa en alg..] (367:381) Codes:
[director/a] [professió titulació universitària] [vestimenta] No memos

P: Jo crec que treballa en algo d'ordinadors o de(-), o de llegir molt perquè porta ulleres.

E: Mm! I en què deu fer?

P: Amb ordinador, jo crec.

E: Amb ordinador?

P: Potser per lo bé que va vestit, és director.

Narració Personal D 14 D:

Vesteix amb una roba moderna
amb molts complements. Treballa de secretària.

DP 34

H 14 D:

DP 9: Home 4H14.txt - 9:60 [E: Clar, és que faig així unes..] (590:601)

Codes:[professió titulació no universitària] No memos

E: Escolte'm una cosa, i de què deu treballar?

P: En una botiga.

E: En una botiga.

P: Sí.

E: Mhm. I què fan a la botiga?

P: Pues venen.

D 14 D:

DP 3: Dona 2eso 2D14.txt - 3:7 [E:A què es dedica la Maria? Què ..] (80:83)

Codes:[professió titulació universitària] No memos

E: A què es dedica la Maria? Què et sembla?

P: Mm, bueno, no sé, farmacèutica.

D 14 H:

DP 3: Dona 2eso 2D14.txt - 3:23 [E:En què deu treballar? P: Pues,..] (485:529)

Codes:[activitat física o esportiva] [complements] [constitució física] [director/a] [intel·ligent] [professió titulació universitària] No memos

E: En què deu treballar?

P: Pues, no sé. El veig com a director d'un club d'esport o algo així.

E: Aha. Per què? Per què ho veus així?

P: Bueno, per les vambes, que va així molt d'esport...

E: Mhm.

P: ...i per(-), no sé, per físicament com és, crec que fa esport.

E: Mhm. Molt bé.

P: Sí.

P: ...de director en...

R: Mhm.

E: Per què director?

P: No sé.

E: Què és el que has vist? Què(-), per què ha de dirigir...

P: El veig també(-), també el veig intel·ligent aquest.

9.1.4. Resultats obtinguts entre els participants de 10 i 14 anys en relació a les operacions efectuades amb la família de codis «*Activitat Física o Esportiva*».

Com en el cas de les professions, l'anàlisi de l'activitat física i esportiva la presentem de forma conjunta entre els participants de 10 i 14 anys, donat que no hem trobat diferències destacables.

La proposta d'esports o activitats físiques que suggereixen els participants de 10 i 14 anys és variada (veure annex II), tot i així, si aprofundim en els resultats de la categorització, ens adonem que alguns esports o pràctiques esportives semblen, novament, reservades a la pràctica d'un sexe en concret.

Així per exemple, si bé el futbol ha estat categoritzat 11 vegades i és l'esport que apareix més repetit entre els participants de 10 i 14 anys d'ambdós sexes, sempre s'han atribuït a imatges del sexe masculí.

Altres esports amb freqüències de codificació més baixes, que atribueixen al sexe masculí, són l'spining i l'esquí.

Paral·lelament, trobem atribucions de pràctiques esportives exclusives per a les imatges de sexe femení, com és el cas de l'aeròbic, el ioga, sortir a córrer o la pràctica del volei.

Un esport especial és el tennis, ja que els participants de 10 i 14 anys, mostren indiferentment la possibilitat que el practiquin homes i dones adults. Tot i així és important mencionar que en alguns casos descobrim que la seva pràctica es justifica des de valors relacionats amb aspectes de tipus status social i/o d'estètica.

Deduem per tant que la pràctica d'una activitat física o esportiva no té només una dimensió social sinó un clar component de discurs de masculinitat i feminitat, ja que en principi es pot considerar que esports on existeix un contacte físic o un duresa en la seva pràctica queda al marge de la pràctica de les dones, mentre que elles prefereixen pràctiques relacionades amb l'estètica i la salut.

Malgrat haver optat per fer una valoració conjunta de tots els participants, volem destacar que les freqüències del codi «*No pràctica esportiva*» augmenten molt de freqüències al passar dels 10 als 14 anys. Mentre que en els participants de 10 anys el codi «*No pràctica esportiva*» apareixia només com una possibilitat citada entre els participants de sexe masculí i atribuïda només a fotos de sexe femení, en els participants de 14 anys de tots els sexes, apareix com una possibilitat en les imatges d'ambdós sexes.

Aquesta manca de pràctica esportiva es justifica per motius de manca de temps, en el cas de les imatges de sexe masculí, i per raons físiques o per poca motivació, en el cas de les fotos de sexe femení.

Proposem a continuació uns exemples per il·lustrar les nostres reflexions:

H 10 D:

DP12: Entrevista Home 5P.txt - 12:21 [E: Mhm. Molt bé. (...) I, creu..] (435:445)
Codes:[activitat física o esportiva] [aspecte físic] [no pràctica esportiva] No memos

E: Mhm. Molt bé. (...) I, creus que pràctica algun esport?

P: No.

E: Ni cap activitat física, així en general?

P: No = No? Per què creus que no practica cap activitat física ni cap esport? =

P: No ho sé...perquè sembla gorda...

H 10 H:

DP14: Entrevista Home 5P.txt - 14:11 [E: Fa activitat física, va... ..] (204:213)
Codes:[activitat física o esportiva] [natació] [spinning] No memos

E: Quina activitat física creus que fa?

P: Va al gimnàs.

E: Al gimnàs? I què creus que fa al gimnàs?

P: Spinning o no sé què =XXX=

P:... i natació.

E: I natació. Molt bé! I hi va sovint?

P: Mm...un cop a la setmana.

D 10 D:

DP15: Entrevista Dona 5P.txt - 15:11 [E: Ja està (mig rient) Molt bé..] (374:420)
Codes:[activitat física o esportiva] [tennis] [vestimenta] No memos

E: Practica algun esport...o alguna activitat física (...) o no? Què creus?

P: (...) Tennis!

E: Tennis? Practica tennis. Per què?

P: No ho sé: se li veu cara...

E: Se li veu cara de tenista? (pregunta sorpresa).

P: Sí...

E: Sí? (...) Creus que és un esport que seria... adequat per ella...

P: Sí.

E: Sí, per què?

P: No, ara me le he imaginat jugant a bàsquet i no...i a futbol tampoc.

E: Mhm.

P: Però si, si me la imagino a tennis, pues sí.

E: Ha ha...I per què deu ser això? És a dir, com és que veus com a jugadora de tennis i no...?

P: No ho sé! (Riu vergonyosament.) Ho vec amb el seu... traje, bueno que li quedaria bé...amb la gorra...i amb una cua, que tampoc li quedaria malament.

H 14 H:

DP 6: Home 2eso 3H14.txt - 6:55 [E: I fa algun altre tipus d'ac..] (319:330)
Codes:[discurs M/F] [futbol] No memos

E: I fa algun altre tipus d'activitat o d'esport?

P: Jugar a futbol a(-), amb el fill (riu). Si en té.

E: Molt bé. Mhm.

E: I si fos una filla?

P: No sé (riu). Suposo que la portaria a(-), al parque o amb les seves amigues.

D 14 D:

DP 7: Dona 4D14.txt - 7:60 [E: Mhm. Molt bé. (...) Quin es..] (270:303) Codes:
[discurs M/F] [futbol] [vestimenta] No memos

E: Mhm. Molt bé. (...) Quin esport creus que no, no li pega gens en aquesta nena?

P: Mm...

E: XXX aquest esport segur que no el practicaria.

P: Mm, (.....) futbol.

E: Futbol no li pegaria gens?

P: No.

E: Per què creus que no li pegaria?

P: Perquè bueno, (...) normalment jo crec que les noies que juguen a futbol no porten faldilla.

E: No porten faldilles?

P: No.

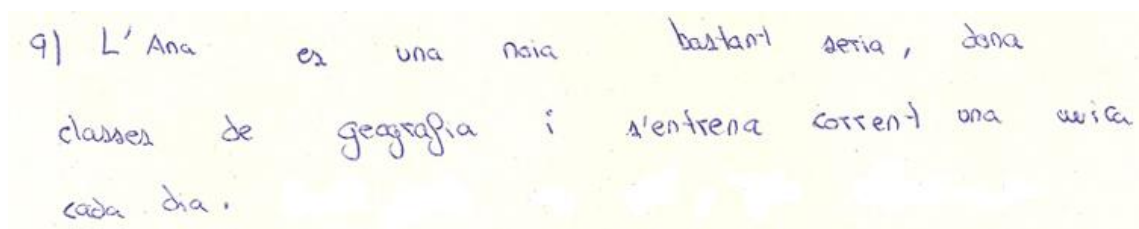
E: Mhm. Com vesteixen les noies que juguen a futbol?

P: Pues amb pantalons, i a vegades samarretes de tirants.

E: I samarretes de tirants? I, mm, què et fa pensar que hi ha aquesta diferència? Com és que, que les noies que juguen a futbol van amb pantalons i les que juguen a...

P: Perquè totes les noies que vec porten pantalons, les que juguen a futbol

Narració personal H 14 D:



9) L'Ana es una noia bastant seria, dona classes de geografia i s'entrena corrent una mica cada dia.

DP 33

H 14 D:

DP 6: Home 2eso 3H14.txt - 6:33 [E: Mhm. Molt bé. I al gimnàs q..] (782:789)
Codes:[aeròbic] No memos

E: Quina activitat física fa?

P: Va al gimnàs.

E: Mhm. Molt bé. I al gimnàs que(-), què fa al gimnàs?

P: (Rebufa).

E: Què et sembla? No, vull dir, fa peses? Fa activitats dirigides tipus aeròbic? Fa piscina? Fa...

P: Aeròbic...

H 14 D:

DP 2: Home 2eso 1H14.txt - 2:41 [E: I practica algun esport? O ..] (593:599)
Codes:[tennis] No memos

E: I practica algun esport? O creus que li agrada...

P: El tennis, només.

E: El tennis? Per què creus que li pot agradar el tennis?

P: No sé, perquè com és així una mica pija...

D 14 H:

DP 5: Dona 2eso 3D14.txt - 5:75 [E: Mhm. Creus que practica alg..] (649:656)
Codes:[no pràctica esportiva] No memos

E: Mhm. Creus que practica algun esport o fa algun tipus d'activitat física?

P: No.

E: No? No fa res més?

P: Perquè no té temps.

H 14 H:

DP 4: Home 2eso 2H14.txt - 4:71 [E: Mhm. I creus que practica a..] (233:244)
Codes:[no pràctica esportiva] No memos

E: Mhm. I creus que practica algun esport o fa algun tipus d'activitat física? O no?

P: Mm, ell juga, bueno, abans jugava a futbol...

E: Mhm.

P: ...i, però que ara amb la universitat i això ja no,...

E: Mm...

P: ... ho ha deixat córrer.

Narració personal D 14 D:

És una noia simpàtica que li agrada sortir amb els amics, anar al cine etc. però no soporta els esports. També és endregada

DP 34

9.1.5. Resultats obtinguts entre els participants de 10 anys en relació a les operacions efectuades amb la família de codis «*Coses es fan quan s'està a casa*».

Si iniciem l'apartat amb una valoració general de tots els participants, nois i noies tant de 10 i 14 anys destaquen dos codis dins la família de codis «*Coses es fan quan s'està a casa*», a saber, el codi «*A casa es relaxa*» i «*A casa feines domèstiques*», pel seu número de freqüències en comparació a la resta.

Concretant, en l'anàlisi dels participants de 10 anys descobrim que el codi més repetit és: «*A casa feines domèstiques*», tot i que el número de freqüències ve determinat pel sexe de les imatges triades, així com, del sexe dels participants. D'aquesta manera, entre les participants de sexe femení, aquest codi es troba de forma més freqüent atribuït als cossos adults de sexe femení i sovint amb clares connotacions de discursos de masculinitat. Creiem que també és significatiu apuntar, que en totes les narracions escrites de les noies de 10 anys, apareix una referència a les tasques domèstiques quan parlen d'imatges del seu propi sexe o del sexe

contrari, però qui sembla portar el pes específic de la tasca és sempre la dona.

És interessant constatar que tot i que algunes participants verbalitzen similituts entre les imatges de sexe masculí i femení triades, en quant a les seves característiques personals, professionals o hobbies, la diferència entre els dos personatges es produeix en el moment d'especificar les tasques que es fan a casa. Mentre que la imatge de sexe femení és la responsable del pes de la casa, la imatge de sexe masculí, col·labora (a vegades) en tasques domèstiques. Així doncs, sorprèn com es pot mantenir un nivell d'expectativa equivalent entre les imatges dels dos sexes fins arribar al moment d'especificar les tasques en l'àmbit domèstic.

Els participants masculins de 10 anys, semblen tenir clar que les imatges de sexe femení quan estan a casa realitzen tasques domèstiques, fins i tot algun dels participants sembla justificar-ho com un hobby personal. En aquest sentit sobte que els nois de 10 anys no se'ls acudeixen altres coses que poden fer les dones adultes quan estan a casa, al marge de netejar, planxar o cuinar.

Ara bé, quan els nois de 10 anys parlen de les fotografies de sexe masculí el codi més categoritzat en els textos és «*A casa es relaxa*», on l'activitat estrella és mirar la televisió. Aquesta freqüència elevada en el codi «*A casa es relaxa*» es repetirà posteriorment, de forma més emfatitzada entre els participants masculins de 14 anys.

Adjuntem a continuació uns exemples de cites en relació al que estem comentant:

D 10 D:

DP51: Dona 5P.txt - 51:6 [E: Molt bé, molt bé. Escolta, ..] (102:111) Codes:
[a casa feines domèstiques] [discurs M/F]
No memos

E: Molt bé, molt bé. Escolta, i quan està a casa, què fa?

P: (...) No sé, pues...no se li veu molt...vaga, se li veu moguda: que fa coses de casa. = Quines coses creus que fa?

P: No sé. Rentar...estendre...=Mhm=

P: Coses de les senyores de casa.

Narració Personal D 10 D/H:

La Silvia es una persona simpàtica, treballadora, estudiosa i practica la natació.

Es mestre de mens de beisbòl i viu amb amigues a casa seva.

Es molt treballadora a casa, posa la rentadora, plenta, ajuda a guardar la roba a les seves amigues i cuina.

DP 49

La mateixa noia de 10 anys explica en relació al cos de sexe masculí triat:

1. El Miquel es una persona estudiosa i treballadora treballa en una escola fent practiques per ser professor de ciencies de laboratori i també es entrenador de basquet. Va vestit amb roba d'esport. A casa fa d'aquegades el sopar, plenta i guarda la roba.

DP 49

Narracions Personals D 10 D/H:

Jo la veic molt simpàtica i treballadora i que viu amb el seu marit i el seu fill treballa de inventar còmics i a part netejar la casa i fa les feines: cuinar, estendre, netejar etc.

Imatge 33: DP 37

molt els nens i té una dona i un fill a part de anar a treballar també ajudar a la seva dona a fer la feina de casa. Perquè li agrada

Imatge 34: DP 37

H 10 D:

DP12: Entrevista Home 5P.txt - 12:19 [E: I quan està a casa què fa, la ..]
(401:412) Codes: [a casa feines domèstiques] [discurs M/F]
No memos

E: I quan està a casa què fa, la Claudia?

P: A casa seva?

E: Sí, a casa seva.

P: No ho sé. Mm...que sempre neteja i tot això.

E: Neteja...Mhm. Molt bé. I fa alguna cosa més o no?

P: No

D 10 D:

DP14: Entrevista Dona 5P.txt - 14:16 [e: Molt bé. I què creus que fa..] (342:353)

Codes:[a casa cura de la família] [a casa feines domèstiques]

No memos

E: Molt bé. I què creus que fa la Carolina quan està a casa?

P: Cuidar els seus fills...fer dissabte...

E: Què vol dir fer dissabte ? (pregunta encuriosida)

P: Ne(-), neteja general.

Narració Personal H 10 H:

a casa ff dormir, menja, mira la tele, va al labrador, etc.

DP 35

H 10 H:

DP12: Entrevista Home 5P.txt - 12:8 [S: Molt bé.Mhm. I quan està a ..] (157:175)

Codes:[a casa es relaxa] [aspecte físic]

No memos

E: Molt bé.Mhm. I quan està a casa què fa?

P: Mira la tele.

E: Mira la tele? Li agrada molt mirar la tele...

P: Sí.

E: Mhm. I alguna cosa més?

P: (...) Menjar.

E: Ah...li agrada menjar...?

P: Sí. Està molt gordo.

9.1.6. Resultats obtinguts entre els participants de 14 anys en relació a les operacions efectuades amb la família de codis «*Coses es fan quan s'està a casa*».

Els participants de 14 anys d'ambdós sexes, en general, es mostren més tipificats en qüestions de gènere a l'hora de concretar què fan els personatges triats quan estan a casa.

D'aquesta manera, les referències a les tasques domèstiques mostren una exclusivitat definida i limitada a les imatges de sexe femení, que semblen en el cas de les participants dones, assumides amb certa resesignació.

Per altra banda, quan els participants de sexe masculí expliquen què fan les imatges de cossos de sexe masculí quan estan a casa, utilitzen exclusivament el codi «*A casa es relaxa*», atribuint-li accions com: mirar la televisió, jugar amb les vídeo consoles, dormir, escoltar música i descansar al sofà. Però el més sorprenen és que les noies adolescents també comparteixen aquesta predominància del codi «*A casa es relaxa*» entre els seus comentaris respecte les imatges de cossos de sexe masculí. La diferència rau en què en els seus textos apareix també categoritzat el codi «*A casa feina extra professional*», és a dir que no observen de manera exclusiva la relaxació quan s'està a casa, tot i que la tasca proposada tampoc és d'àmbit domèstic.

D 10 D:

DP 1: Dona 2eso 1D14.txt - 1:118 [E: Mhm. I quan està a casa, qu..] (156:181)
Codes:[a casa cura de la família] [a casa feina extra professional] [a casa feines domèstiques]
No memos

E: Mhm. I quan està a casa, què fa?

P: Pues (...), jo que sé (riu). Pues cus.

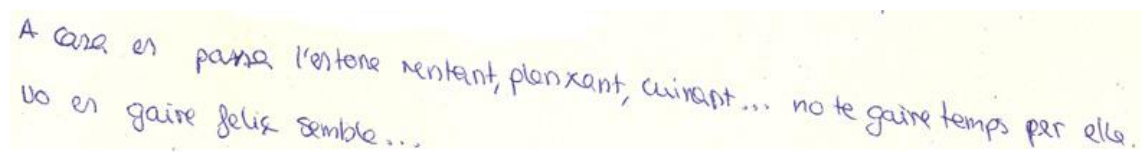
E: Mhm.

P: Fa feina. Suposo, no sé (riu).

E: Mhm. (...) Cosir, què més deu fer?

P: Deu acompanyar als seus fills al cole.

Narrativa Personal D 14 D:



A casa es passa l'estona rientant, plorant, cuinant... no te gaire temps per ella.
No es gaire felix sembla...

DP 3

H 14 H:

DP 2: Home 2eso 1H14.txt - 2:39 [P: ...i mira la tele. P: I mir..] (529:537)

Codes:[a casa es relaxa] [discurs M/F]

No memos

P: ...i mira la tele.

E: I mira la tele.

P: Els programes i revistes (riu).

E: Quin es(-), quins programes mira de la tele? Què et sembla?

P: De(-), coses de Corazón, corazón i coses així (riu).

D 14 D:

DP 8: Dona T 5D14.txt - 8:77 [E: Mhm. Què més podríem dir d'..] (255:271)

Codes:[a casa es relaxa]

No memos

E: Mhm. Què més podríem dir d'ella? (...) Què fa quan està a casa?

P: (riu) (...) Jo crec que llegir(-), no! (.....) És que no ho sé.

E: Què deu fer? Imagina-te-la, arriba de la oficina, arriba a casa, què deu fer?

P: Llegir revistes.

E: Llegir revistes? Molt bé. Quin tipus de revistes creus que li agraden? Tipus què? Tipu(-), clar, n'hi ha de molts tipus, no? (riu)

P: Sí, com el Hola i tot això.

E: Com el Hola.

P: O el Vale.

H 14 H:

DP 2: Home 2eso 1H14.txt - 2:76 [P: Quan està a casa? Mira la t..] (219:231)

Codes:[a casa es relaxa]

No memos

R: Quan està a casa? Mira la tele.

E: Mira la tele.

P: O juga a la Play.

E: O juga a la Play (riu). Molt bé. Fa alguna cosa més o no?

P: A casa? Dormir.

E: Dormir. Molt bé. Dormir, mirar la tele, jugar a la Play...

P: Sí.

D 14 H:

DP 8: Dona T 5D14.txt - 8:87 [E: Mhm. Molt bé. I quan està a..] (754:781)

Codes:[a casa es relaxa]

No memos

E: Mhm. Molt bé. I quan està a casa que(-), què creus que fa? Allò, arriba de la feina...

P: Mirar la tele.

E: Mira la tele?

R: I llegir el diari.

P: Mhm. Llegeix el diari.

P: I revistes.

E: Quin tipus de revistes llegeix?

P: De cotxes i coses d'aquestes.

BLOC IV: DISCUSSIÓ DELS RESULTATS i CONCLUSIONS

CAPÍTOL 10

DISCUSSIÓ DE LES DADES I CONCLUSIONS

Aquest capítol té com a objectiu interpretar la síntesi i primera anàlisi dels resultats obtinguts del buidatge de les dades qualitatives, proposat en els capítols 8 i 9, per tal de crear un cos discursiu que respongui a l'objectiu general que ens havíem plantejat en la tesi.

10.1. Presentació de la discussió

Per exposar la discussió de les dades presentades hem optat per fer una discussió de tipus global, en comptes d'abordar un per un els objectius de la tesi de forma independent, tal com havíem fet anteriorment en la presentació dels resultats. Atès que la tesi planteja respondre a l'objectiu general: *identificar els elements que utilitzen els infants i adolescents autòctons de Barcelona per construir la dimensió social del cos*, i que els objectius específics que se'n desprenen interactuen entre si i constitueixen cares diferents d'un mateix políedre, la discussió global i articulada de les dades dels cinc objectius es presenta coherent i idònia en aquesta tesi.

Des del marc epistemològic del constructivisme, i en concret a partir del concepte de model organitzador del subjecte (Moreno i Sastre, 1998) des del qual s'interpreten i construeixen els significats, un dels objectius que ens proposàvem amb aquesta tesi era poder detectar la presència i les característiques d'aquests models en relació amb la concepció de cos social i alhora identificar i contrastar quins eren els elements que cada subjecte considerava més rellevants en interpretar els cossos adults de sexe masculí i de sexe femení.

Els resultats obtinguts ens han deixat constància que l'activitat cognitiva dels participants, en la presa de decisions i en el procés de construcció de les seves narratives, procedia d'un model organitzador que prioritzava unes dades observables de la realitat presentada en detriment d'altres.

En la selecció d'elements rellevants, ja en el moment d'escollir la imatge destaquem que es produeix una coincidència molt notable entre tots els participants d'ambós sexes i edats en considerar la vestimenta/complements i el físic del personatge representat a la imatge, tant si es tracta d'una imatge que representa el cos d'un home com d'una dona. Així doncs, la manera de vestir i el físic sembla que es configuren com a indicadors potents del seu model organitzador. Es tracta, per tant, d'un model estretament vinculat a allò que anomenaríem cos objecte, aquell cos al qual Fullat (2002) es referia com el que veiem des de fora, el cos material, el cos observat des del punt de vista purament morfològic i fisiològic. Aquest cos se'ns presenta en la nostra quotidianitat de forma vestida i decorada amb diferents complements, i el contemplem de manera global com un objecte més susceptible de ser valorat. Aquesta vinculació entre la forma de vestir i el físic es fa molt palesa a la societat postmoderna del culte al cos (Vàzquez, 2001; Devís, 2001; Pérez Samaniego, 2002). Prova d'això és que les firmes de moda més importants acompanyen les seves campanyes publicitàries amb supermodels masculins i femenins que es converteixen en imatge de la marca. Cossos concrets han estat històricament vinculats a marques de dissenyadors importants. Possiblement aquest lligam entre el cos i la moda (vestimenta) quedava clarament explicitat en una polèmica i criticada campanya publicitària d'una marca de roba interior femenina. Aquesta campanya ens mostrava una model primíssima totalment nua, sense cap altre acompanyament que l'eslògan: «No anorexia», i el nom de la marca que patrocinava. El més destacable d'aquest cas és que, tot i que la campanya volia promocionar roba íntima femenina, el reclam de l'anunci no era la roba, ja que de fet ni apareixia en la publicitat, sinó l'anorèxia, un trastorn que es caracteritza per una percepció distorsionada del propi cos.

Així doncs, no és d'estranyar que per als nostres participants la manera de vestir i el físic es configuren com indicadors indissociables en els seus models organitzadors, establint una relació immediata entre el cos i la indumentària de la imatge que analitzen.

Malgrat que inicialment les raons que justifiquen les seves tries no tenen res a veure amb indicadors relatius a la identitat del cos fotografiat, la construcció que posteriorment fan de la identitat del personatge prové igualment dels indicadors relatius a la vestimenta/complements i al físic. Així, per als nostres participants sembla que no hi hagi una delimitació clara entre la forma de vestir, el físic i la identitat personal, és a dir, que els tres elements apareixen estretament relacionats en els seus models organitzadors, a través dels quals es fa present la dimensió social del cos.

Efectivament, quan els participants es disposen a elaborar una explicació subjectiva de com era suposadament la persona que reflectia la imatge escollida, podem constatar que no manifesten grans dificultats, i fins i tot acaben construint una possible història de la seva vida.

Aquest fet ens permet reconèixer que, tal com expliquen Freund i McGuire (1991), la societat disposa d'una sèrie d'idees sobre el cos social i, per tant, atorga valors i representacions concretes als cossos adults. Aquests valors o significacions del cos social resideixen en els discursos que construïm i reconstruïm en les nostres pràctiques socials (Gergen, 1991), pròpies d'un context cultural i temporal determinat, en el nostre cas, la postmodernitat (Gervilla, 2002). Cal, doncs, considerar que el model organitzador que apliquen els participants per elaborar els seus significats conté no únicament elements del mateix subjecte, sinó també elements dels models de cos social que la societat ofereix.

Així doncs, no és d'estranyar tampoc la poca dispersió que es va produir en la tria de les imatges de cossos adults entre tots els nostres participants. Com es pot veure a la taula 11, la majoria d'infants i adolescents van focalitzar les seves tries ens unes imatges de sexe masculí i femení determinades.

D'aquesta manera, la tria de les imatges del cos adult de sexe femení va quedar centrada en les imatges 7 (de forma majoritària) i 9, mentre que les més triades del cos adult de sexe masculí van ser l'1 i la 4, respectivament. El fet que algunes imatges no fossin triades³⁴ ni una sola vegada, i que d'altres ho fossin reiteradament, reforça la idea de l'existència d'uns models compartits socialment a l'hora de vestir i de valorar la constitució física del cos adult, models que, d'altra banda, esdevenen la base discursiva de la identitat personal de l'adult. Cal recordar en aquest punt que la indumentaria de les persones fotografiades era l'habitual en la seva vida quotidiana i no responia a cap criteri especial.

La importància que s'atorga a la vestimenta, així com la tendència al culte al cos que observem en el context cultural postmodern, no té referents anteriors en la nostra història (Gervilla, 2002). Els valors de la societat postmoderna vesteixen i configuren maneres de ser del cos. Les modes i les tendències en la cura del cos es representen en els nous ídols de la societat i saturen els discursos socials. D'aquesta manera, les marques busquen ràpidament els ídols que els poden representar per obrir-se mercat. Així, des de l'àmbit dels esports, el pilot Fernando Alonso, per exemple, vesteix en exclusivitat la marca de roba Guru, el tennista Rafa Nadal és la imatge de L'Oréal Paris, i la seva companya de professió Maria Sharapova és la imatge de Nike arreu del món. D'aquesta manera, la forma de vestir i d'anar pentinat, o els complements que llueixen i la pròpia identitat dels ídols postmoderns marquen la línia de tendència i el model de cos social que els joves i les joves han de seguir per ser uns triomfadors.

³⁴ Aquelles que tenen una puntuació de 0.

Foto ³⁵		Dona 14 ³⁶	Home 14	Dona 10	Home 10	Total
Homes	1	3 ³⁷	3	1	1	8 ³⁸
	2	0	1	0	0	1
	3	0	0	0	0	0
	4	2	0	2	3	7
	5	0	0	1	0	1
Dones	6	0	1	0	0	1
	7	4	2	3	1	10
	8	0	0	0	0	0
	9	1	1	1	3	6
	10	0	0	0	0	0
Total ³⁹		10	8	8	8 →	34

Taula 11: Tries d'imatges

Més enllà de les dades numèriques que ens mostra la taula 11, i entrant en més detall en els significats que comparteixen els nostres participants a través de les seves narratives sobre les formes de vestir, descobrim que en tots ells (sense diferències d'edat i sexe) existeix una predilecció per una moda desenfadada, còmoda, informal, en què els complements com ara polseres i collarets tenen molta importància. En paraules dels nostres participants:

- *Per què has triat l'Albert?*
- *Per què els altres anaven molt ben vestits.*

³⁵ Fotografies utilitzades amb les entrevistes en profunditat. Les dues columnes que es desprenen de la casella «Foto» fan referència al sexe de les imatges i al número assignat a la fotografia.

³⁶ Aquesta casella, juntament amb les caselles «Home 14», «Dona 10» i «Home 10», fan referència al sexe i a l'edat del participant.

³⁷ Aquesta casella, juntament amb les altres caselles amb fons blanc, fan referència al nombre de vegades que un participant d'un sexe i edat determinats ha escollit aquella imatge representada amb un número.

³⁸ Fa referència al nombre de vegades que una imatge representada amb un número ha estat triada amb el global de participants.

³⁹ Fa referència al total d'imatges triades per cada grup de participants dividits en edats i sexes.

- *Li canviaries alguna cosa de la seva vestimenta?*
- *Li posaria uns pantalons texans.*

De la mateixa manera, detectem similituds en els trets físics de les imatges de sexe masculí i femení més triades entre els nostres participants. Totes responen a un cos estilitzat i esvelt, prim (en el cas de les noies) i fort (en el cas dels nois). D'altra banda, totes les imatges mostren tenir cura de la seva estètica personal, tot i que des d'un to modern, juvenil, esportiu i desenfadat:

- *Per què l'has triat?*
- *És el més guapo. I perquè la roba que porta és la que més m'agradava... i el collar... i la perilla. Crec que és desendregat i presumit.*

- *Per què has triat aquesta noia?*
- *No sé... és la més prima... m'agrada el seu cabell i com va vestida.*

És interessant adonar-se com els nostres subjectes relacionen aquesta forma de vestir i aquesta constitució física amb uns trets d'identitat molt concrets, cosa que ens reforça la idea que hem anat desenvolupant al llarg d'aquest apartat. Així, podem veure, per exemple, que, en l'àmbit de possibilitats de convivència o d'incompatibilitat entre personatges de les imatges, la relació entre la constitució física i la identitat personal queda força palesa en les atribucions de significat que fan els participants entorn d'imatges que han estat àmpliament triades i altres que no han estat triades ni una sola vegada:

- *Així, la imatge 3 i la 7 no poden viure junts?*
- *No, perquè aquest⁴⁰ és molt vago i aquesta molt treballadora.*

⁴⁰ Referint-se a la imatge número 3.

- *El 3 i el 7 no poden viure junts perquè a ell se'l veu més grassonet... ell no farà tant esport com ella. Ella és més sèria... i d'oficina. Ell⁴¹ en canvi és més de veure la tele i pendre una cervesa.*

- *Ell⁴² no és tant serio, ni treballador. És diferent al demés.*

- *Per què no poden viure junts el 3 i la 9?*

- *Perquè un és molt gros⁴³ i l'altra és molt prima.*

- *I què passaria?*

- *Que ell menja molt i l'altra s'enfadaria... ell treballa poc i en canvi aquesta ho fa tot...*

En aquests exemples observem com, en el cas dels participants en la nostra recerca, la interacció entre la forma de vestir, la constitució física i la identitat del personatge de la imatge triada es mostra evident. En els seus discursos concreten models corporals i formes de vestir que tenen una evident base social que tot seguit ens proposem analitzar.

Tal com hem destacat en el marc teòric (Pastor, 2004), en el nostre context cultural es comparteixen, entre d'altres, uns determinats discursos de gènere que socialment són adjudicats als nois i a les noies, basant-se en rols de gènere. Aquests discursos es nodreixen i reforcen a través de pràctiques i relacions socials quotidianes (Gergen, 1996; Burr, 1995). Així doncs, no és d'estranyar que les representacions del cos adult que fan els nostres participants tant de 10 com de 14 anys es basin sovint en uns discursos tipificats de gènere.

En efecte, els indicadors seleccionats de la realitat, que tal com hem comentat vertebraven el model organitzador del cos adult, és a dir, la manera de vestir i la constitució física, són representats per ells i elles de forma diferent en referir-se al cos adult de sexe masculí o de sexe femení. Aquests indicadors, amb una clara connotació de gènere, es van fent presents no tan sols en justificar

⁴¹ Referint-se a la imatge número 3.

⁴² Referint-se a la imatge número 3.

⁴³ Referint-se a la imatge número 3.

l'elecció d'un cos determinat, sinó també, i com analitzarem més endavant, en les narracions que van il·lustrant la vida imaginada dels personatges representats en les imatges a través dels diferents contextos que proposa el guió de l'entrevista.

Tot i que nois i noies comparteixen un model de constitució física, tots diferencien aquest model segons el sexe del cos adult representat. Tenint en compte les representacions que eliciten els participants de la recerca, el cos de sexe femení mostra una constitució alta, esvelta i prima; mentre que al cos masculí se li exigeix que sigui guapo, jove i forçut. D'aquesta manera, tal com explicàvem en el marc teòric, els discursos de masculinitat i feminitat acaben configurant i transformant el propi cos objectiu, adaptant-lo als rols de gènere que li són atribuïts en l'àmbit social (Connell, 1987). Per tant, més enllà d'una moda passatgera, els models corporals desitjats pels nostres participants responen a uns estereotips de gènere implícits en el nostre context cultural.

Possiblement, un desencadenant important d'aquesta transferència entre la constitució física i els discursos de masculinitat i feminitat és la presència massiva dels mitjans de comunicació en la nostra societat postmoderna. L'explosió de les tecnologies de la informació i la comunicació ha afavorit la hipersimplificació del missatge de com ha de ser un cos adult de sexe masculí i de sexe femení (Arenas, Brezzi i Bussy, 2003), reduint la significació del seu contingut i aproximant-lo, per tant, a un estereotip. Si bé hom hagués pogut pensar que la diversitat de mirades i realitats que ens plantejava el context cultural postmodern (Vattimo, 1990) suavitzaria els models socials respecte dels models de cos atribuïbles a homes i a dones, descobrim que el procés de globalització ens ha aproximat a una mirada més reduccionista, enfatitzant per tant l'estereotip de gènere que, en paraules de Tajfel (1969), definíem com un conjunt estructurat de creences simplificades sobre un grup social determinat.

Així doncs, no és d'estranyar que els nostres participants atribueixin un model corporal diferenciat al sexe femení i al sexe masculí, ja que la publicitat ha

apostat des de fa temps per definir la bellesa de la dona a través d'un cos prim i esvelt, i la de l'home a través d'un cos atractiu i musculós. Aquests models que es presenten als nostres preadolescents i adolescents es retroalimenten a la vegada des de les joguines, els dibuixos animats i les sèries televisives per a adolescents, afavorint la rigidesa i la impermeabilitat de l'estereotip de gènere. En paraules de Vázquez (2001): «Per tant, l'ordre social es filtra inconscientment en el cos motllable dels nois i noies, que assimila el simbolisme social en la pròpia pell.»

D'altra banda, la manera de vestir apareix també totalment lligada als trets d'identitat de les imatges, i novament es veu una clara diferenciació entre el cos adult de sexe masculí i el femení. Així doncs, de la dona adulta s'espera que sigui original, sofisticada, arreglada i amb gust per vestir, model que d'altra banda està relacionat amb el seu suposat caràcter responsable (fins al punt que pot arribar a ser infeliç per estrès), organitzat, ordenat, familiar:

- *Com creus que és la Maria de caràcter?*
- *Simpàtica però una mica reservada i ordenada.*
- *Per què creus que és ordenada?*
- *No sé perquè la veig molt correcte així vestida.*

Paral·lelament al discurs del cos femení, descobrim que al cos adult masculí se li atribueix un estil més modern, esportiu i informal, i per tant els participants li atribueixen uns trets d'identitat basats en la facilitat per a les relacions socials, d'esperit lliure, de caràcter obert, extravertit, actiu i, sobretot, positiu.

- *Per què has triat aquesta imatge?*
- *L'he triat pel seu aspecte més desenfadat.*
- *Més desenfadat?*
- *Si, que és lliberal i té bastants amics.*

Novament, en l'element de vestimenta apareixen una sèrie de discursos de masculinitat i feminitat amb base social que determinen el model i la manera de vestir més oportuna per a cada un dels sexes de cos adult.

L'explosió i el desenvolupament durant els darrers anys de les botigues de moda que imiten les tendències de les grans firmes a preus molt més competitius han potenciat unes tendències molt diferenciades entre la moda masculina i la femenina. Així, els aparadors que mostren les novetats en tendències en roba masculina i femenina es mostren com autèntics discursos socials a través dels quals els nois i noies, de forma inconscient, fan l'aprenentatge social dels seus rols de gènere (Fernández, 2003). Un clar exemple d'això és la coneguda discussió generada entorn de les talles de la roba que es venen en aquesta mena de botigues. La proposta d'un tallatge en la roba per al sexe femení que oscil·lava entre la talla 32 i la 42 potenciava la interacció la bellesa femenina a una idea de dona prima, alta i esvelta, sotmetent les noies a un aprenentatge inconscient sobre quin tipus de roba ha de poder portar la dona actual. No menys important ha estat l'explosió de la moda masculina i el naixement del model «metrosexual» entre el públic masculí, amb unes imposicions clares sobre les formes de vestir.

D'altra banda, resulta interessant considerar també que la manera de vestir diferencia i dóna identitat a les diverses subcultures que es volen desmarcar del discurs de la cultura majoritària en l'àmbit social. Així, per exemple, les tribus urbanes de les grans ciutats mostren les seves diferències ideològiques a través de formes de vestir molt concretes. Gòtics, punks, okupes, caps rapats, rapers o hip-hoppers mostren la seva manera de veure el món a través d'unes formes de vestir totalment diferenciades les unes de les altres, com a clar signe de pertinença a una subcultura concreta. Tot i així, la moda de les subcultures mostra una uniformabilitat relativa, ja que es troben diferències entre les indumentàries i els pentinats depenent del sexe del membre del grup. Així, per exemple, pocs de nosaltres estem familiaritzats amb l'estètica de les anomenades «*skingirls*», és a dir, les caps rapades de sexe femení, que tot i mantenir un mateix estil d'indumentària que els seus homòlegs de sexe

masculí, es distingeixen d'ells en alguns detalls. Aquestes noies sovint canvien els texans arromangats per faldilles negres o de quadres escocesos, vesteixen polos Fred Perry i armilles de coll V, així com sabates brogues o loafers. També es distingeixen pel pentinat, ja que substitueixen el cap rapat pel pentinat que la tribu urbana anomena «chelsea», que consisteix a deixar-se llargs el clatell, el serrell i les patilles, mantenint rapada la part superior del cap. Per acabar, no volem passar per alt les modificacions a les quals sotmeten el seu cos les *skingirls*, i que són característiques només dels membres femenins. Les perforacions de les orelles, de les quals pengen petites anelles (poden arribar fins a vuit) i el tatuatge distintiu de les femelles, que representa una *skingirl* amb un bat de beisbol, pretén mostrar les chelseas com a dones dures, lluitadores, temibles i disposades a mantenir les seves conviccions fins a l'últim extrem.

Així, tal com passa amb altres subcultures o tribus urbanes que es manifesten en el nostre marc postmodern, creiem que la tesi de Vilanou (2001) pren tot el sentit. Recordem que l'autor posa en relleu que el cos és un signe evident de les cultures i dels temps, fet que evidencia la rellevància de la dimensió social del cos i de la seva anàlisi.

Constatem, doncs, que els discursos de masculinitat i feminitat esdevenen elements que, de forma transversal, implícita o explícita, impregnen de forma molt potent els significats que els subjectes van construir sobre el cos social.

Fins aquí hem centrat la discussió en els elements més destacables dels models organitzadors presents en els discursos dels nostres participants a l'hora de definir la identitat personal i els primers indicadors de la dimensió social del cos.

A continuació, ens proposem continuar la discussió endinsant-nos de forma més profunda en la vida imaginada dels personatges representats en les imatges, a través de l'exploració dels diferents contextos i àmbits que es definien en l'entrevista; així com analitzar novament el paper dels discursos de masculinitat i feminitat en el teixit discursiu dels nostres participants en aquests

contextos. Remarquem també que les diferències trobades entre els dos grups d'edat ens obligarà a especificar consideracions respecte dels participants de 10 i 14 anys, així com en relació amb el sexe.

En primer lloc, volem destacar l'elevadíssim nombre d'interaccions dels codis «*Vestimenta*» i el codi «*Constitució física*» amb altres grans famílies de codis: «*Raó tria*», «*Com és*», «*Situació familiar*», «*No poden viure junts*», «*Poden viure junts*», «*Coses que es fan a casa*», «*Oci*», «*Activitat física o esportiva*» i «*Professió*», la qual cosa ens permet reafirmar que la manera de vestir i la constitució física continuen tenint una gran rellevància a l'hora de construir un model organitzador que permeti dotar de significat una trajectòria vital que amplia la representació del cos social adult de les imatges escollides. Aquestes interaccions constitueixen el teixit discursiu de les entrevistes en profunditat i narratives dels participants, no tan sols configurant la identitat de cos adult representat, sinó també construint el seu dia a dia en els seus contextos de quotidianitat.

Així doncs, en el següents relats podem observar exemples de com la roba i la constitució física poden explicar com és un cos adult inexpressiu, quin tipus d'activitat física practica o no practica, si pot justificar la seva felicitat o infelicitat, la seva situació familiar, si uns personatges poden o no poden viure junts, el lloc professional que ocupa aquella imatge, atribuint-li fins i tot referències des del punt de vista de la remuneració econòmica.

Per què creus que està casat i té un fill?

No sé, perquè les dones més aviat acostumen a ficar bronques si no portes la roba planxada o neta.

Per què creus que no juga a futbol?

Perquè les noies que juguen a futbol no porten faldilla.

I com vesteixen les noies que juguen a futbol?

Pues, amb pantalons, i a vegades amb samarretes de tirants.

A què creus que es dedica?

El veig de director d'un club esportiu o algo així.

Per què?

Bueno, per les vambes i que va així molt d'esport.

Les justificacions que els participants utilitzen per analitzar la presència del cos social a través dels diferents contextos del seu dia a dia no estan absents tampoc de discursos de masculinitat i feminitat. Així, novament hem de destacar la presència d'estereotips de gènere en les històries que els nostres subjectes expliquen en referir-se a les diverses imatges d'homes i dones, discursos que, tal com argumenta Fernández (1988), són simbòlics, rígids i fixos, que permeten als nostres participants anticipar i estructurar la seva experiència en relació amb les representacions del cos.

Per poder destacar les similituds i diferències de l'edat i el sexe dels nostres participants en definir les representacions del cos social atribuït a les imatges d'home i dona escollides, hem resumit a la taula 12 les creences que, de manera prioritària, es fan presents en cada cas, tal com ja hem anat veient en els capítols 8 i 9 de presentació de les dades.

REPRESENTACIONS DELS COS SOCIAL DELS PARTICIPANTS DE 10 I 14 ANYS				
Família Codis	Edat Participants	Sexe Participant	Sexe Imatge	Representacions atribuïdes
Raó tria	10	Dona	Dona	El físic i al vestimenta són les raons principals que justifiquen la tria. D'altra banda, tot i que amb freqüència inferior, els participants de 10 anys valoren també la capacitat de treball i tenir una bona feina com elements significatius per escollir una imatge.
		Home	Home	
	Dona	Dona		
	Home	Home		
Com és	14	Dona	Dona	Els participants de 14 anys de sexe femení i masculí focalitzen les seves valoracions sobre les raons de la tria en els elements relatius a la forma de vestir i a l'aspecte físic.
		Home	Home	
	Dona	Dona		
	Home	Home		
Com és	10	Dona	Dona	Les noies de 10 anys visualitzen les imatges de sexe femení majoritàriament com persones amigables, organitzades, responsables, que tenen cura de la seva imatge i són treballadores. Comença a apareixer la infelicitat com un tret remarcable atribuït a les imatges de sexe femení. Pel que fa a les imatges de sexe masculí, les freqüències dels codis ens porten a pensar que els valors més atribuïbles són en primer lloc els
			Home	

			<p>relatius a la relació amistosa amb els altres i a la cura de l'aspecte físic. Posteriorment també apareixen referències a l'organització i la responsabilitat, i finalment a la capacitat de treball.</p> <p>Els nois de 10 anys es mostren més sintètics i clars en les seves representacions. Ells valoren de forma comuna en el cos social adult la capacitat de relació d'amistat, així com el fet de ser treballador/a. El tret diferenciador entre les imatges de sexe masculí i les de sexe femení és l'aparició, en aquestes últimes, de la referència a la infelicitat, que ja apareixia en les seves companyes de 10 anys.</p>
	Home	<p>Dona</p> <p>Home</p>	<p>Els participants homes i dones de 14 anys mostren un model idèntic en referir-se al cos social de sexe masculí i de sexe femení. Quan es refereixen a imatges de dones, els participants atribueixen una sèrie de representacions basades majoritàriament en l'estrès, la infelicitat, l'organització, la responsabilitat i, finalment, la capacitat de relació amistosa amb els altres. D'altra banda, quan tots ells/es s'han de referir a imatges de sexe masculí, focalitzen les seves representacions en la capacitat de fer amics i en el grau d'activitat.</p>
	Home	<p>Dona</p> <p>Home</p>	<p>Els nois i noies de 10 anys representen el cos social en el marc familiar tradicional.</p>
Situació familiar		10	

			Home		Els participants de 14 anys continuen situats en les representacions de família tradicional, però comencen a considerar altres possibilitats de viure, com ara sol/a.
Poden, o no, viure junts	14	Dona	Dona		De forma majoritària, els elements que determinen la convivència entre els personatges de les imatges responen a un criteri de màxima semblança.
		Home	Home		
	10	Dona	Dona		
		Home	Home		
	14	Dona	Dona		
		Home	Home		
Coses es fan quan s'està a casa	10	Dona	Dona		Les nostres participants de 10 anys consideren que en l'àmbit domèstic tant les dones com els homes de les imatges participen en les feines domèstiques. En el cas dels nois de 10 anys, comencem a veure una diferència entre el que fan a casa les dones i els homes. Així, les dones fan les tasques domèstiques, mentre que els homes es relaxen. Les noies de 14 anys comencen a assumir també la gestió de les
		Home	Home		
	14	Dona	Dona		
		Home	Home		
	14	Dona	Dona		
		Home	Home		

				Home	tasques domèstiques pel que fa a les imatges de sexe femení; mentre que a les de sexe masculí, a més de relaxar-se a casa, també se'ls atribueix el desenvolupament de tasques professionals.
			Home	Dona Home	En el cas dels nois de 14 anys, observem el mateix que en els seus companys de 10, ja que atribueixen a les dones les tasques domèstiques i als homes activitats de relaxació a casa.
			Dona	Dona Home	Les activitats d'oci que els nois i noies de 10 anys atribueixen de forma conjunta al cos de sexe masculí i femení, se centren en general en activitats de tipus familiar i cultural que es poden compartir amb altres amics.
			Home	Dona Home	
			Dona	Dona Home	En els cas dels participants de 14 anys, tots consideren que sortir amb els amics és l'activitat més freqüent dels cossos representats en les imatges. D'altra banda, tant ells com elles distingeixen entre les activitats culturals que atribueixen al sexe femení i les activitats esportives relacionades amb el sexe masculí.
			Home	Dona Home	
			Dona	Dona Home	Entre els participants de 10 i 14 anys apareix una tendència a identificar algunes pràctiques físiques exclusivament amb un sexe o amb l'altre. En tots dos grups d'edat observem una progressió a l'abandonament de la pràctica física centrada, sobretot en les imatges de sexe femení.
			Home	Dona Home	
			Dona	Dona	Activitats físiques i esportives
			Home	Dona	
			Dona	Dona	

			Home			
	Home		Dona			
			Home			
Professió	Dona	10	Dona		Els participants de 10 i 14 anys representen l'àmbit professional del cos social adult de forma semblant, mostrant diferències en referir-se al cos d'un sexe o de l'altre. Tots coincideixen en la possibilitat que tant ells com elles puguin escollir professions que requereixin una preparació universitària. Però trobem algunes professions que els semblen atribuïbles només a un sexe. Les referències al càrrec desenvolupat en la professió o a la remuneració per la feina apareixen elicitades per part de tots els participants només a les imatges de sexe masculí.	
			Home			
	Home	14	Dona			
			Home			
	Dona	14	Dona			
			Home			
	Home	14	Dona			
			Home			

Taula 12: Representacions del cos social

La rellevància que han tingut els eixos de la vestimenta, la constitució física i els discursos de masculinitat i feminitat en la representació de la identitat personal del cos social adult es veu també reflectida en els diferents contextos en els quals aquest cos social interactua amb els altres, és a dir, l'àmbit domèstic, el de l'oci i el de la professió. Per aquesta raó, és fonamental discutir el paper d'aquests eixos en la història narrativa dels personatges en els seus espais de relació, per tal d'analitzar possibles diferències o similituds entre nois i noies i grups d'edat.

El primer que és important remarcar és l'elevat nombre d'interaccions entre els codis «vestimenta», «complements» i «físic» i les famílies de codis «coses que es fan quan s'és a casa», «oci» i «professió». Així, les històries que construeixen els nostres participants de sexe masculí i femení de totes les edats en relació amb les imatges triades i els contextos amb els quals interactuen, gairebé sempre estan determinades pel tipus d'indumentària, pels complements o pel físic de la imatge. En aquest sentit, novament la manera de vestir i el físic de les imatges justifiquen en si mateixos i des del primer moment la història de la vida del cos adult representat en la imatge, i es reforcen per tant com a indicadors potents del seu model organitzador per donar significat al cos social adult:

- *De què creus que treballa aquest personatge?*
- *Jo crec que treballa en algo d'ordinador o de llegir perquè porta ulleres.*
- *I què creus que fa a la feina?*
- *Potser per lo bé que va vestit és el director.*

Anteriorment ja hem indagat les raons per les quals la forma de vestir i el físic de la persona tenen un paper tan destacat en la construcció de la representació del cos social en el nostre context cultural postmodern. De manera que, per no repetir-nos, citarem només la tendència al culte al cos, la importància de la

moda i el desenvolupament dels mitjans de comunicació de masses com a elements explicatius d'aquesta revalorització de la indumentària i del físic.

Una vegada més hem de destacar el paper dels discursos de masculinitat i feminitat en les narratives que construeixen els nostres subjectes en relació amb el cos adult en els diversos espais d'interacció social. Aquests discursos han servit als nostres participants de 10 i 14 anys de fil conductor en el desenvolupament de les narratives que expliquen la suposada història de la vida del cos de la imatge. Així, les explicacions en les quals Connell (1987) afirmava que els discursos estereotipats de gènere acaben configurant la vida de la persona troben en aquesta recerca un referent clar, ja que entre els nostres participants els discursos de masculinitat i feminitat han estat determinants en la manera com s'han construït les representacions, les idees i els valors dels cossos adults, així com la història de les seves vides.

L'àmbit domèstic és un dels contextos en què veiem clarament la influència d'aquests discursos. Les interaccions del cos adult en aquest context es representen a partir de discursos estereotipats de gènere, especialment entre els nostres participants de 14 anys, que els utilitzen per justificar, entre d'altres, les tasques que fan a casa els cossos de sexe masculí i els de sexe femení. En aquest cas, podem constatar, com ja hem desenvolupat en el marc teòric, que els rols de gènere atribuïts socialment (Pastor, 2004) generen unes representacions de com s'ha de comportar en l'àmbit domèstic un home i una dona. Així, el grau d'exigència que els nostres participants de 10 i 14 anys (aquests últims en especial) atribueixen a la dona, que assumeix el lideratge en les tasques domèstiques i en la cura de la família, és molt superior al de l'home, que en general a casa es relaxa:

I què fa la Carolina quan és a casa?

Cuida els seus fills... fer dissabte...

Què vol dir fer dissabte?

Fer neteja general.

I a casa, què fa aquest noi?

Mira la tele, llegeix el diari i revistes...

Quin tipus de revistes?

De cotxes i coses d'aquestes...

Per entendre millor aquests models tant estereotipats en el context domèstic, cal tenir en compte el model de família en la qual els nostres participants de totes les edats i sexes situen el cos social adult d'ambdós sexes. En aquest sentit, evidenciem la rellevància que té entre els participants de tots dos sexes i edats la constitució de la família tradicional, especialment els participants nois i noies de 10 anys que vinculen fins i tot les activitats d'oci a la família. De fet, per identificar una petita evolució cap a altres fórmules familiars, hem d'esperar fins als 14 anys. Els nostres adolescents en concret consideren la possibilitat de viure sols. Aquesta dada, però, també ens sembla significativa, ja que en cap moment es verbalitza la possibilitat de viure en parella fora del matrimoni. Així doncs, el viure sol/a es pot interpretar com una opció vàlida abans del matrimoni.

Una altra dada que ens evidencia la importància de la família tradicional és el simbolisme que utilitzen tots els nostres participants per justificar aquesta organització familiar. Així, la família tradicional es justifica en termes de complements específics, en la seva majoria portar anell és sinònim d'estar casat; o en el fet que es consideri el personatge de la imatge prou adult per poder tenir un fill.

Per aprofundir més en la comprensió del que hem exposat anteriorment, considerem fonamental tornar al marc teòric d'aquesta recerca, i més concretament a la teoria construccionista social. Des del marc teòric que ens proporciona aquesta teoria psicològica podem entendre la importància que té el context social en l'elaboració dels discursos dels nostres participants. De fet, des del construccionisme social (Gergen, 1996) podríem afirmar que els participants construeixen els seus discursos sobre com és el personatge triat a partir d'uns discursos que viuen en el seu marc social més pròxim; és a dir, els

discursos de les seves famílies, amb uns valors i unes creences particulars. Així es posa de manifest la importància de la família i d'altres espais socials pròxims als nostres participants, com ara l'escola, el club esportiu o l'esplai, que els proporcionen una sèrie de discursos «disponibles» sobre les representacions de cos social adult. Paral·lelament, se'ns desperta la consegüent curiositat per estudiar les representacions del cos social adult en un ambient sociocultural diferent. Així, possiblement la valoració del model de família tradicional respon simplement a un reflex del model familiar propi i més comú a l'escola o en l'entorn familiar. Tot i que cada cop són més presents en la nostra societat altres formes d'agrupar-se per viure.

Veiem, doncs, com l'àmbit d'interacció domèstic es construeix a partir d'unes representacions estereotipades del cos adult. No hem d'oblidar, però, la vinculació paral·lela amb la manera de vestir. Així, per exemple, un dels participants ens deixa constància en el seu relat d'aquesta estreta vinculació:

- *Amb qui viu el noi de la imatge?*
- *Està casat i té un fill?*
- *Per què creus que està casat i té un fill?*
- *No sé, perquè les dones acostumen a ficar bronques si no porten la roba planxada o bastant neta...*

Aquest clar model estereotipat de les relacions del cos adult en l'àmbit domèstic es transfereix també a l'entorn professional. Si bé tots els nostres participants situen de forma generalitzada el cos social femení en el món laboral, les representacions que ofereixen els nostres participants entorn d'aquest àmbit són novament estereotips de gènere. Tal i com hem vist, per exemple, participants de 10 i 14 anys d'ambdós sexes només consideren atribuïbles indistintament als cossos masculins i femenins les professions d'informàtic/a i arquitecte/a, és a dir, dues professions liberals. La resta de professions apareixen atribuïdes a una classe de sexe. Les més repetides segons el sexe de la imatge són: enginyer, metge o informàtic per als cossos masculins; i

docent i secretària per a les imatges de sexe femení. La roba i la indumentària tenen novament un paper molt important en el teixit discursiu que elaboren tots els subjectes:

- *De què creus que treballa aquesta noia?*
- *De secretària!*
- *Secretària? Com és que ho tens tan clar?*
- *No sé...*
- *Però ho has dit molt ràpid, oi?*
- *Ja... com va vestida... per com va vestida sembla una secretària... bueno vull dir que normalment van així.*

També resulta interessant, en relació amb els discursos de masculinitat i feminitat, observar com tots els participants de 10 i 14 anys es refereixen a la remuneració i a la importància del càrrec professional desenvolupat quan es refereixen només a imatges de sexe masculí. Així, sembla que donin per suposat que els càrrecs de gestió important i la referència a la retribució siguin una representació pròpia del cos social masculí. L'èxit professional, entès com aconseguir un càrrec de gestió d'importància i gaudir d'una bona remuneració, també es relaciona clarament amb la vestimenta i amb la constitució física de les imatges:

- *En què treballa aquest noi?*
- *Pués, no sé... el veig com a director d'un club esportiu.*
- *Per què creus que és director d'un club?*
- *Bueno, per les vambes, que va així molt d'esport... i perquè, no sé, físicament com és... crec que fa esport.*

Una altra dada d'interès és el volum de feina amb el qual es veu representat el cos adult femení, donada la càrrega de les tasques de tipus domèstic i el treball professional, suscita en els nostres participants una progressiva representació del cos social femení d'infelicitat i estressat. Aquesta idea va apareixent de

forma progressiva dels 10 als 14 anys, i fins i tot és assumida des de la resignació per les participants adolescents de sexe femení. Tal com ja hem discutit en el marc teòric, la utilització de discursos tipificats de gènere acaba definint una relació jeràrquica (Projecte Areste, 2003) entre els grups representats. En el nostre cas és el cos social de sexe femení el que acaba assumint un paper poc desitjat o positiu.

Un exemple il·lustratiu d'aquesta idea el trobem en un moment de l'entrevista amb una participant de 14 anys, que després d'haver escollit la imatge de sexe femení que millor representava com li agradaria ser de gran, comença a desenvolupar una història en què defineix la vida del seu personatge des de la infelicitat:

- *Com és la noia de la imatge?*
- *La veig molt infeliç. No sé...*
- *Però si aquesta és la que has triat tu?*
- *Bueno, sí, sí, sí. Perquè m'he fixat després. És que l'he triat pel tema de... la vestimenta... i després m'he adonat del caràcter...*

L'evident diferència que es mostra entre el sentit de la responsabilitat exigible al cos adult de sexe masculí i al de sexe femení és un senyal evident de la presència de discursos de masculinitat i feminitat (Burr, 1995; Connell, 1987) en el procés de construcció dels models organitzadors del cos social adult.

Així, en les representacions dels nois i noies de 10 anys ja comencen a aparèixer indicis de representacions basades en la infelicitat, tot i que els participants focalitzen les seves valoracions al voltant de la capacitat de treball i de relació social amb els seus iguals:

- *Com creus que és aquesta noia de la imatge?*
- *La veig com una persona que en comptes de dir... ja ho faré demà, diu: m'ho poso a fer ara i demà ja ho tindrè fet.*

La progressió de les representacions a models més estereotipats és molt remarcable entre els participants de 14 anys d'ambdós sexes. D'aquesta

manera, noies i noies expliciten una imatge del cos adult femení des de la serietat i la responsabilitat, representant una dona treballadora, organitzada, responsable, estressada i infeliç. Aquest fet contrasta amb les representacions que fan els mateixos participants del cos adult de sexe masculí, al qual se li atribueixen unes característiques vinculades a les relacions socials: amigable i actiu. Així, els subjectes adolescents dibuixen un cos adult femení lliurat a l'exigència i a la duresa del dia a dia; per contra, el cos adult masculí es representa des del divertiment i la poca pressió o exigència viscuda.

A continuació exposem la transcripció d'una narrativa escrita per una noia de 14 anys que resulta molt il·lustrativa. Veurem com el valor i el to de les representacions que atribueix al cos adult de sexe femení i masculí que millor l'identifica són molt diferents entre si:

Referent a la foto 7 de sexe femení:

*La Maria és farmacèutica, sempre va molt atrafagada de feina.
Viu amb el seu marit amb el que té molts problemes. També viu amb el seu fill.
Vec que no té molts amics per culpa de la feina i que el que li agradararia fer al temps lliure és sortir amb amics.
A casa es passa l'estona rentant, planxant, cuinant... no te gaire temps per ella. No és feliç, sembla...*

Referent a la foto 1 de sexe masculí:

*El Joan és una persona que viu amb la nòvia.
Va vestit amb roba còmode.
És director d'un club de bàsquet.
És intel·ligent, divertit, fidel als seus amics i esportista: aquest en canvi és feliç.*

Quan ens introduïm en l'àmbit d'interacció de l'oci o el lleure, observem també una progressió cap a formes més estereotipades en les representacions entre els subjectes de 10 i 14 anys. Així, mentre els participants de 10 anys es mostren més neutres a l'hora d'atribuir les activitats d'oci segons el sexe de les imatges, els participants de 14 anys d'ambdós sexes es mostren més estereotipats, diferenciant les activitats d'oci segons els sexes: activitats físiques o esportives per als cossos masculins i activitats culturals per a les imatges de sexe femení:

- *Què fa aquest noi per divertir-se?*
- *Sortir amb els amics ... la nòvia...*
- *Alguna cosa més?*
- *Bueno, fer esport també.*

- *I per divertir-se què li agrada a l'Anna?*
- *Llegir.*
- *I què li agrada llegir?*
- *D'aventures.*
- *D'aventures? Per què?*
- *Perquè li agraden les coses noves i... la imaginació.*

El que destaquem com a detall inquietant en l'àmbit de l'oci, i vinculat també als discursos de masculinitat i feminitat, és la referència a l'exclusivitat de les pràctiques físiques i esportives depenent del sexe dels cossos narrats, així com el fet que la pràctica esportiva va minvant progressivament i amb força entre les representacions dels subjectes, especialment en referir-se als cossos de sexe femení. En aquest sentit, la manca de temps i la desmotivació són les causes més comunes per justificar l'abandonament de la pràctica d'activitat física o esportiva:

- *Creus que practica alguna activitat física o esportiva?*

- *Ell abans jugava a futbol...*
- *... però ara amb la universitat i això ja no... ho ha deixat córrer...*

Efectivament, descobrim que algunes activitats físiques o esportives apareixen atribuïdes exclusivament a un dels dos sexes. Així, el futbol, l'aeròbic amb bicicleta o l'esquí apareixen com a esports de pràctica exclusiva per als cossos de sexe masculí, mentre que l'aeròbic, el ioga, sortir a córrer, la natació o el voleibol es mostrarien més apropiats per als cossos de sexe femení, mostrant novament unes connotacions tipificades de gènere:

- *Creus que practica algun esport aquesta noia?*
 - *Si, natació.*
 - *Per què creus que fa natació?*
 - *Perquè no té pinta que faci bàsquet, ni futbol... té més pinta de que faci natació, que és més tranquil...*
 - *Més tranquil?*
 - *...el futbol és un esport molt accelerat...*
-
- *Quin esport deu fer el noi de la imatge?*
 - *No sé, és molt baixet... deu fer futbol com tots.*

Així doncs, es reafirmen les conclusions dels treballs de Vázquez, Fernández i Ferro (2000), en què els participants en la recerca, segons el seu sexe, manifestaven predilecció per una sèrie d'activitats físiques. Aquestes autores confirmaven la presència de discursos de gènere en analitzar que segons el professorat implicat en la recerca les alumnes rebutjaven aquell tipus d'activitats que requerien un nivell alt d'esforç físic, més agressives, competitives o, simplement, que alteressin o deterioressin el seu aspecte físic o «look». Vázquez, Fernández i Ferro (2000) acabaven la seva investigació conclouent:

La práctica de las actividades físicas está asociada, en gran medida, a los estereotipos de género; así, las chicas practican más los deportes de adscripción femenina (aeróbic, baloncesto, gimnasia rítmica, baile, natación...); en cambio los chicos se concentran más en el fútbol, ciclismo y balonmano. (p. 91.)

Possiblement, aquesta adscripció d'una pràctica esportiva a un sexe determinat, que també hem pogut constatar en la nostra recerca, té el seu origen en els discursos socials, i concretament en els missatges implícits que ens ofereixen els mitjans de comunicació: quantes vegades tenim l'oportunitat de gaudir de partits de la Superlliga femenina de futbol a través de la televisió? Quin ressò mediàtic van tenir els últims èxits aconseguits per la secció femenina de futbol del RCD Espanyol? Quines fitxes cobren les jugadores de la Supercopa? Quantes dones presideixen clubs de futbol arreu del món? La invisibilitat mediàtica de la dona en el món del futbol, per exemple, pot ser una de les causes de la poca adscripció de la dona a aquest esport impermeablement masculí.

Però, a més dels discursos de gènere, també trobem novament en la constitució física i en la vestimenta de la imatge dos elements que determinen les representacions que els nostres participants construeixen del cos adult. Així, el tipus de constitució física i la indumentària es presenten com a indicadors potents del tipus de pràctica esportiva que el cos social adult practica:

- *Creus que practica algun esport?*
- *Sí, el tennis.*
- *Per què creus que fa tennis?*
- *No sé, els braços... té els braços forts i les tennistes tenen així els braços.*

- *Quin esport creus que practica aquesta noia?*
- *Futbol, no!*
- *Per què creus que no juga a futbol?*
- *Perquè les noies que juguen a futbol no porten faldilles.*
- *No porten faldilles?*
- *No, porten pantalons i a vegades, samarretes de tirants.*

En aquest context, ens sembla rellevant recordar que també vam analitzar, en la nostra recerca, el paper de l'escola i, en concret, l'enfocament general de les classes d'educació física, per tal d'entendre millor actituds estereotipades de gènere. Per aquesta raó vam preguntar als participants què feien a les classes d'educació física i si creien que aquesta assignatura era important i els serviria en el futur.

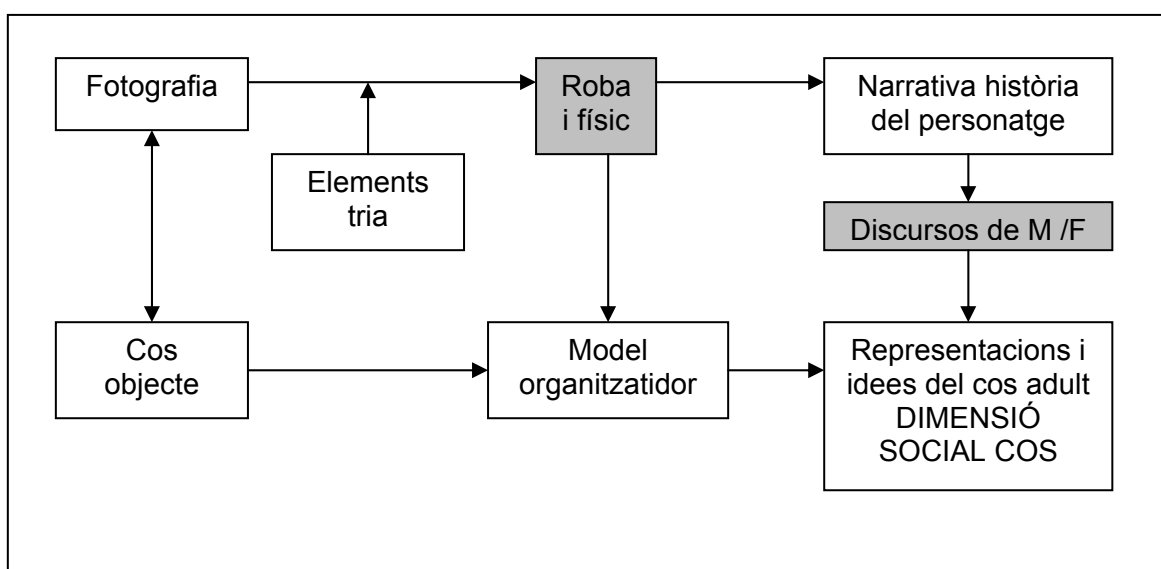
Les seves respostes van vincular la importància de l'educació física des del punt de vista de la higiene i la salut, limitant per tant el seu paper a l'adquisició d'hàbits d'higiene i salut i de condició física genèrica, i centrant-se en un paradigma de la salut que només té en compte la dimensió objectiva del cos. En aquest sentit, els participants es mostren coherents quan posteriorment clarifiquen que precisament la higiene/salut i la condició física genèrica representen les grans aportacions de l'educació física per al seu futur:

- *Per què creus que és important fer educació física a l'escola?*
- *Perquè no t'engreixes tant i millores la teva salut i això...*
- *En què creus que t'ajudarà haver practicat educació física quan siguis adult?*
- *Pues que no em cansaré tant i tindrè millors qualitats.*

Així doncs, la manca d'intervenció educativa des de l'assignatura d'educació física, en la tasca de deconstrucció dels discursos que ofereixen els mitjans de comunicació, afavoreix i potencia la resistència dels discursos estereotipats de gènere en la pràctica esportiva. Introduir la dimensió social del cos en les

classes d'educació física a través de la pedagogia crítica (Sicilia i Fernández Balboa, 2005; Evans, Davies i Wright, 2004; Lleixà, 2003; Kirk, 2003; Pérez Samaniego, 2002), que més enllà de la pràctica motriu motivi també la reflexió crítica i compartida sobre les pràctiques corporals i motrius en el nostre context social, representa, al nostre entendre, la manera més eficaç per modificar els models organitzadors arquetípics dels nostres joves en relació amb l'activitat física i l'esport.

Així doncs, tenint en compte la discussió precedent, podem concloure que les representacions que fan els nostres participants en relació amb la vinculació entre els contextos amb els quals el cos adult interactua amb els altres s'articulen amb els elements vestimenta/complements, constitució física i discursos de masculinitat i feminitat. Aquests elements són fonamentals en la construcció del model organitzador dels cos social de sexe masculí i femení. Proposem un esquema que ens pot ajudar a comprendre amb més facilitat el procés narratiu que segueixen els nostres participants per representar el cos social adult en aquesta recerca:



Taula 13: Procés narratiu dels participants

10.2. Conclusions de la tesi

Les interpretacions que fem fet de les dades ens permeten concloure que els models organitzadors a través dels quals tots els participants de 10 i 14 anys han donat significat a la realitat comparteixen uns elements comuns per interpretar el cos de sexe masculí i de sexe femení: la vestimenta / complements i el físic.

Aquests indicadors mostren un vincle estret amb la identitat personal del cos, posant de manifest l'existència d'una dimensió social del cos, que no tan sols es concreta en un procés intern d'identificació de com és la imatge, sinó que fins i tot és capaç de justificar la possible història de la seva vida. Així, les relacions proactives entre l'individu i la societat, que es concreten en les interaccions entre el cos i els diferents contextos d'interacció social amb els altres, nodreixen també les representacions i idees del cos social de sexe masculí i femení.

La relació indissoluble entre la forma de vestir, la constitució física i la identitat personal, que hem discutit en el capítol anterior, forma part del discurs revaloritzador del cos en el context cultural postmodern, on el cos adquireix per primera vegada en la història el valor d'element central i manifestació més immediata de com som i qui som. D'aquesta manera, el cos com a constructe complex es transforma en un projecte que podem construir i reconstruir segons els discursos socials disponibles i l'anàlisi, presa de consciència i implicació personal que cadascú elabora a partir d'aquests discursos. Així doncs, les representacions del cos social no són originals o neutres en cadascun de nosaltres, sinó que s'interpreten en un context sociocultural, condicionant també la nostra identitat personal.

D'altra banda, hem pogut constatar com aquests discursos a través dels quals es representa el cos social adult, en el cas dels nostres participants, estan mediatitzats per rols de gènere atribuïts al sexe masculí o al sexe femení. Els discursos de masculinitat i feminitat formen part del teixit discursiu de la

identitat personal del cos social adult i de la seva manera d'interactuar amb els altres. La intensificació de discursos estereotipats de gènere apareix en la nostra recerca de forma progressiva entre els alumnes de 10 i 14 anys d'ambdós sexes, tant en les representacions del cos social que es refereixen a la identitat personal com en la història de la seva quotidianitat. Fins i tot hem pogut constatar en la discussió que les representacions estereotipades dels cos adult arribava fins a tal punt que les noies adolescents assumien el seu paper futur des de la resignació, sense mostrar cap senyal de rebel·lia ni cap discurs de necessitat de canvi. Aquest fet ens parla, doncs, de la rigidesa i la potència dels discursos socials de gènere que intervenen en el procés de construcció del cos social. La inqüestionabilitat progressiva d'aquestes representacions estereotipades que els participants nois i noies, especialment de 14 anys, manifesten entorn del cos adult de sexe femení, és un indicatiu evident que els discursos de masculinitat i feminitat continuen presents en el nostre context cultural postmodern en el segle XXI. Tot i que en la nostra realitat quotidiana cada cop són més freqüents els missatges que progonen una clara necessitat d'oferir una igualtat d'oportunitats entre homes i dones.

De la mateixa manera podem deduir, pel que fa a l'àmbit educatiu, que si bé pensàvem que les moltes pràctiques coeducatives motivades des de diferents òrgans institucionals i el tracte d'igualtat d'oportunitats entre nois i noies a les nostres aules resultaven suficients per abordar la discriminació de gènere i garantir entre els nostres estudiants una mirada equitativa entre la dona i l'home, ens adonem ara que l'acció pràctica no és suficient per reconstruir els models organitzadors individuals que donen sentit al cos social sexual, possiblement a causa de la naturalesa pròpia de l'estereotip, marcada per la hipersimplificació d'una creença, i que la resistència al canvi requereix una intervenció més complexa. Així, la intervenció directa sobre l'anàlisi dels models organitzadors individuals que donen significat, en aquest cas, al cos adult sexual, es presenta com un treball paral·lel i necessari a la pràctica d'activitats coeducatives que ja s'està duent a terme en la majoria de les nostres escoles.

L'educació física, com a àrea de coneixement que s'ha encarregat històricament del tractament del cos i de la motricitat, es troba en aquests moments ubicada en un paradigma de la salut entès des d'una visió reduccionista del cos, ja que prioritza els hàbits saludables i higiènics, intervenint només en la dimensió somàtica del cos. Entenem doncs, que el cos, en el nostre context cultural postmodern, no es pot contemplar únicament des del vessant objectiu i somàtic, és a dir, que no el podem limitar a la seva dimensió de cos-màquina o de cos que sent i s'expressa a través del moviment. Efectivament, tal com hem pogut observar al llarg de la recerca, les representacions del cos social tenen una afectació directa a la identitat personal del subjecte i a la seva manera d'interactuar amb els altres en diferents situacions quotidianes, determinant les aspiracions i possibilitats individuals en els diversos contextos d'intercanvi social, i modificant fins i tot la forma del mateix cos somàtic.

La complexitat que comporta el context cultural postmodern a la idea de cos no pot quedar ignorada per l'educació física del segle XXI. L'aposta per una educació física integradora de les diferents dimensions: la dimensió objectiva, la subjectiva i també la dimensió social del cos, representaria, en primer lloc, un indicador clar d'una educació física entesa com una autèntica educació integral, és a dir, aquella que contempla totes les dimensions de la persona: la cognitiva, la social, l'emocional i la física. Des del nostre punt de vista, aquesta perspectiva de l'educació física entesa des de la intervenció educativa global pren un significat nou i atractiu, ja que ara no s'entendria únicament com una intervenció educativa a través del cos i del moviment, sinó també com una reflexió presa de consciència i posicionament de l'individu entorn de la cultura corporal i del moviment del nostre dia a dia emmarcat en el nostre context cultural.

Proposem, per tant, una redefinició i ampliació de la funció educadora de l'educació física en l'àmbit escolar, en la qual la seva funció no es limiti a la pràctica motriu o corporal, sinó que es complementi també amb una intervenció

educativa que parteixi de la reflexió sobre la pràctica motriu i la cultura corporal. Aquest eixamplament de les funcions educatives de l'àrea d'educació física ens permetria intervenir en la deconstrucció dels models organitzadors individuals, tot proposant intervencions de caire interdisciplinar en les classes d'educació física respecte de la naturalesa de les representacions del cos de sexe masculí i femení, examinant el paper de la moda i dels mitjans de comunicació en la construcció del cos social de sexe masculí i femení; analitzant les relacions de jerarquia i sovint de subordinació que es produeixen en la pràctica física i vinculant-les als discursos estereotipats de gènere; observant la relació entre el cos social sexuat, els discursos de gènere i la pràctica esportiva; explorant les aspiracions i motivacions individuals envers la pràctica d'activitat física i la relació amb els discursos de masculinitat i feminitat en les concepcions de cos per a cada sexe; estudiant la repercussió i la difusió dels èxits esportius de les dones des d'un vessant social i crític... Evidentment, considerem oportú apuntar que aquesta tasca amb els alumnes ens obligaria als mestres i professors/es d'educació física a deconstruir d'igual forma els nostres propis models organitzadors a l'hora de representar els nostres alumnes de sexe masculí i femení a les classes d'educació física.

L'aplicació i la consolidació de pràctiques pedagògiques crítiques en el món de l'educació física i l'esport són sens dubte una bona referència, ja que el paradigma pedagògic crític resulta a priori el més idoni per a deconstruir tant els models organitzadors individuals com els discursos socials disponibles entorn de la cultura corporal i el moviment. L'adaptació de treballs d'autors i autores reconeguts per la seva investigació entorn de l'educació física i des del paradigma crític, com ara Antonio Fraile, Juan Miguel Fernández-Balboa, Álvaro Sicilia i Carmina Pascual, entre d'altres, poden esdevenir un punt de referència fonamental per iniciar el disseny i l'aplicació de classes d'educació física en què l'esquema de treball incopori també la dimensió social del cos. En aquest sentit, volem deixar constància del fet que la nostra disciplina disposa ja d'un marc pedagògic teòric-pràctic reconegut i valorat àmpliament, i que per

tant serà útil com a punt de partida per dissenyar programes d'intervenció en aquesta línia.

D'altra banda, els límits que ens imposa sempre el marc curricular en el nostre país, en aquest cas no han de suposar cap problema. La nova ordenació dels ensenyaments dels estudis de primària i secundària que ens marquen els decrets del DOGC 142/2007 i 143/2007, respectivament, ofereix un marc ampli per al treball de la dimensió social del cos. D'aquesta manera, la LOE, en el seu desplegament als estudis de primària i, concretament, a l'àrea d'educació física, es refereix, tot i que no de forma específica, al treball de la dimensió social del cos quan afirma:

Establir una prioritat de continguts en educació física requereix respectar la doble polarització entre continguts procedimentals i actitudinals. Els primers permetran a les nenes i nens sentir-se competents en el pla motor. Els segons els permetran afrontar, des d'una perspectiva ètica, les nombroses i complexes situacions que envolten l'activitat física i esportiva, així com les relatives a la cultura corporal. D'altra banda, l'adquisició de conceptes, tot i estar supeditada als anteriors tipus de continguts, facilitarà la comprensió de la realitat corporal i de l'entorn físic i social.

L'alumnat ha de construir el seu coneixement a partir de diferents tipus d'activitats: individuals i col·lectives, cooperatives, expressives, de condicionament físic, a l'aire lliure, etc. Aquest coneixement permetrà descobrir les possibilitats de practicar activitats físiques en el seu entorn proper, prevenir situacions de risc associades a la pràctica d'activitats físiques, tenir una mirada crítica vers les imatges corporals difoses pels mitjans de comunicació, i ser sensible a les diferències culturals i la seva influència sobre els hàbits de vida i sobre la pràctica d'activitats físiques. (DOGC 4915, 2007: 21860.)

De la mateixa manera, el DOGC 4915, quan exposa l'ordenació curricular dels estudis de secundària, i concretament en referir-se als objectius de l'àrea d'educació física, proposa com a objectiu número deu:

Adoptar una actitud crítica davant el tractament del cos, l'activitat física i l'esport en la societat actual i valorar-ne els aspectes positius. (DOGC 4915, 2007: 21915.)

Així doncs, queda totalment justificada la intervenció educativa de la dimensió social del cos a través de la reflexió sobre la cultura corporal i motriu del context cultural postmodern.

Fins i tot el Parlament Europeu, en la seva proposta de resolució del parlament sobre la funció de l'esport en l'educació (2007), i adonant-se, després de l'anàlisi de diversos informes i estudis, de la repercussió de les qüestions de gènere en el món de l'esport, convida els països membres a introduir les qüestions de gènere en els currículums escolars d'educació física i a no limitar-se únicament al treball pròpiament motriu i procedimental. El text especifica en concret que el Parlament Europeu:

Insta a los Estados miembros a que, al desarrollar acciones en materia de deporte y educación física, integren la dimensión de género teniendo presente de forma sistemática las diferencias existentes entre las condiciones, situaciones y necesidades de las mujeres y las de los hombres. (Parlament Europeu, 2007: 22.)

Pide a los Estados miembros y a las autoridades competentes que ofrezcan a los profesores de educación física una formación sobre la cuestión del género mediante la integración de este aspecto en sus planes de estudios y que pongan fin a la degradación del estatuto de la asignatura de educación física y de sus profesores. (Comisión de cultura y educación del Parlamento Europeo, 2007: 23)

Entenem, després d'analitzar cadascuna de les parts d'aquesta investigació, que la importància de l'àrea d'educació física en el nostre context cultural postmodern és innegable. Cal, però, creure'ns, dissenyar i saber explicar a la resta de la societat de forma clara i responsable quines són les noves funcions de l'educació física en el marc educatiu formal; mostrar les raons per les quals és important el desenvolupament de totes les dimensions del cos en l'educació dels nostres nois i noies, així com fer comprendre per què l'àrea d'educació física és la més idònia per dur a terme aquesta tasca sempre des d'un vessant interdisciplinari.

Redefinir l'educació física en un context cultural que ha canviat i està canviant esdevé una tasca fonamental per a una àrea «en moviment», que en la seva evolució i la seva responsabilitat ha de reivindicar l'espai digne que li pertoca en el currículum escolar.

10.3. Aportacions i limitacions de la recerca

10.3.1. Aportacions de la recerca

10.3.1.1. En el camp del marc teòric del cos social

Les poques recerques dutes a terme en el terreny de la dimensió social del cos i les moltes al·lusions a la necessitat d'abordar estudis en aquesta línia (vegeu Gervilla, 2002; Pérez Samaniego, 2002; Kirk, 2004; Velázquez Buendía, 2007) representen la primera aportació interessant d'aquesta tesi al camp científic de les ciències socials. En aquest mateix sentit, la manca d'un cos teòric ben definit sobre la dimensió social del cos ha suposat iniciar un exercici d'endrega, estructuració i recerca d'interaccions entre les aportacions de les diferents ciències socials en aquest camp, és a dir, que ens ha obligat a organitzar la literatura en un marc teòric concret i definit.

Si bé entenem que aquest és un primer exercici que caldrà revisar i anar actualitzant, creiem que pot servir de base per a futures investigacions en

el camp de la dimensió social del cos. D'altra banda, els resultats no ens deixen indiferents, i considerem que tenen unes repercussions importants en el camp educatiu.

Tot i així, volem aclarir que aquesta tesi no pretén generar un cos teòric sòlid i ferm, sinó que vol aportar elements per contribuir a generar teoria sobre un tema encara poc treballat en l'àmbit educatiu, convidant a la reflexió científica a través de noves línies d'investigació.

10.3.1.2. En el camp metodològic

Abordar la recerca des d'un paradigma constructivista, utilitzant la tradició metodològica hermenèutica, ens ha permès una aproximació innovadora i valenta sobre la temàtica de les representacions del cos social adult.

En aquests moments no hi ha recerques en les quals s'abordi la dimensió social del cos des de les dades generades de forma inductiva a partir de les narratives dels participants. Aquest fet és rellevant si tenim en compte que les categories amb les quals s'ha operat han sorgit de les narratives personals dels participants, garantint així la comprensió més autèntica i significativa de la problemàtica. De fet, sovint han emergit de l'anàlisi de categories que inicialment no havíem previst o no imaginàvem que esdevinguessin significatives en aquesta recerca, però que els nostres participants les han situades com a elements importants en la nostra investigació. Per tant, considerem que aquesta recerca obre també noves possibilitats metodològiques a futures recerques i encoratja amb alternatives metodològiques el desenvolupament d'altres formes de fer recerca en el camp de les ciències socials.

Finalment, no volem deixar de mencionar l'aportació que suposa la utilització del *software* d'anàlisi de dades ATLAS/ti quant a la seva potencialitat en l'anàlisi vertical de les dades qualitatives d'aquesta tesi. Tot i les limitacions que planteja aquesta recerca, entenem que l'exercici de codificació i l'ús dels diferents nivells d'anàlisi, especialment de l'anàlisi

en profunditat que permet la *query* a través dels seus operadors booleans, permeten un nivell d'interpretació de les dades molt aprofundit i alhora sempre inacabat (Muhr, 2004). El ventall de noves interpretacions o reinterpretacions que suggereixen els resultats de les dades, així com les moltes noves preguntes que es poden tornar a formular a les dades, atorguen sempre una sensació de treball inacabat a un projecte d'investigació que sembla restar viu.

10.3.1.3. En el camp educatiu

A llarg de la discussió dels resultats de la recerca, hem pogut contrastar com la dimensió social del cos apareix com una dimensió identificable entre els nostres participants, a través de les representacions, les idees i els valors que, de forma conscient i inconscient, atribueixen al cos adult d'ambdós sexes. El fet que els nois i noies hagin utilitzat la indumentària, els complements, el físic i els discursos de masculinitat i feminitat com a elements principals per construir i desenvolupar els seus models organitzadors del cos social adult, posa de manifest la necessitat de contemplar la dimensió social del cos des del marc educatiu i, més concretament, des de l'àrea d'educació física.

Al nostre entendre, no intervenir educativament davant l'aparició d'uns models organitzadors del cos social adult, basats en un teixit discursiu fonamentat en el físic de la persona, la roba i els discursos tipificats de gènere, representa afavorir mancances formatives que no tan sols tenen conseqüències evidents en el camp de la salut física i psíquica de la persona, sinó que, a més, motiven la construcció d'un model social de convivència poc conscient de l'origen social dels discursos i, per tant, de la seva relativitat i necessitat de reivindicar les diferències. Finalment, no podem passar per alt les conseqüències cognitives, ja que aquests models organitzadors són més pròxims a l'establiment d'estructures cognitives simples allunyades de la complexitat cognitiva (Morin, 1998) que demana la contemporaneïtat (Morin, 2001).

Així doncs, eixamplar els objectius curriculars és una exigència que l'educació física no pot passar per alt en una societat postmoderna fortament corporeïtzada (Fernández Balboa, 1997). L'educació física té l'oportunitat històrica de reivindicar la seva intervenció més enllà de les dimensions objectives (cos somàtic) i subjectives (cos vivenciat) del cos. Implicar-se en lectures atrevides que mostrin noves possibilitats i nous reptes a l'àrea pot suposar la recerca de nous arguments per al sentit de l'educació física en l'àmbit escolar formal del present i del futur.

Així doncs, podem afirmar que aquesta investigació desperta una nova via d'intervenció educativa entorn del cos a les escoles, els instituts i les universitats. En els resultats obtinguts es veu la clara necessitat d'abordar el tema de la dimensió social del cos vinculat al gènere a través de projectes educatius de qualitat que permetin als nostres alumnes conscienciar-se i deconstruir les seves idees de cos masculí i femení, en relació amb la roba, el físic i els discursos de masculinitat i feminitat.

10.3.2. Limitacions de la recerca

Creiem que és tan important ser conscient de les aportacions com de les limitacions de la investigació presentada. En aquest sentit, les limitacions d'aquesta tesi es produeixen sobretot en el camp metodològic, tot i que no es vol passar per alt les limitacions pròpies d'un marc teòric sense gaires referents.

10.3.2.1. En relació amb el marc teòric

Si bé el cos, en les seves concepcions més naturalistes, ha estat àmpliament abordat des de les diferents àrees de coneixement, la dimensió social del cos no ha suscitat debat fins al final del segle xx. La novetat d'aquest debat es tradueix en un marc teòric reduït i poc ordenat, cosa que suscita la primera limitació d'aquesta tesi: haver d'elaborar un marc teòric a partir d'una literatura

escassa i sense gaires referents, variada quant a disciplines des de les quals s'estudiïn les diverses dimensions que configuren l'entramat complex del concepte cos social.

10.3.2.2. En relació amb el camp metodològic

Possiblement, les limitacions més importants de la tesi les detectem en el camp metodològic:

- Limitacions pel que fa al nombre d'analistes: qualsevol recerca en què s'analitzin dades qualitatives requereix una estructura d'analistes que permeti contrastar els significats de les categories, així com consensuar les codificacions dels textos. La presència d'un grup d'analistes afavoreix que en tot moment es garanteixi una distància entre les dades i els investigadors/es, fent d'aquesta una funció reguladora del mateix procés d'anàlisi i interpretació de les dades.

Evidentment, aquesta estructura desitjada és inabastable en una tesi doctoral. Per aquesta raó, s'ha intentat compensar la figura d'un grup d'analistes amb reunions periòdiques amb el grup de recerca en el qual està inscrita aquesta tesi, per tal de compartir significats i avaluar el procés d'anàlisi de les dades.

- Limitacions en relació amb el mètode de recollida de dades: la recollida de les dades es va fer a través del *mètode clínic de Piaget*. Concretament, l'estratègia utilitzada va ser l'entrevista clínic, així com les narracions personals. És important tenir en compte que aquest mètode afavoreix, en la seva aplicació, l'elicitació d'unes categories en contra d'unes altres. Per aquesta raó, qualsevol posicionament sobre el mètode de recollida de dades és en si mateix una limitació que volem reconèixer i tenir en compte en aquesta tesi.

10.4. Prospectiva i futures línies d'investigació

Si bé la voluntat principal d'aquesta recerca era respondre a uns objectius plantejats en relació amb les representacions dels cos adult, cal tenir en compte que les respostes als objectius han obert nous interrogants que susciten noves recerques sobre el tema. En aquest sentit, el projecte general en què s'inscriu aquesta investigació té una nova dimensió susceptible de ser abordada des de disciplines dispars però complementàries. En aquest apartat procurem oferir una visió prospectiva sobre la dimensió social del cos, així com temptejar noves línies de recerca entorn del tema.

Tot i que l'estudi del cos en la seva dimensió social és un tema relativament nou i poc treballat des del marc educatiu, el nou context cultural ens planteja la urgència del seu tractament. Els resultats obtinguts plantegen múltiples vies d'actuació des del marc de les ciències socials que es podrien concretar en diverses recerques.

Així, per exemple, els resultats obtinguts ens suggereixen qüestions entorn de les conseqüències d'un model organitzador del cos social adult construït a partir dels elements discursius de la roba, el físic i els discursos de masculinitat i feminitat entre els nostres participants de 10 i 14 anys; d'altra banda, ens qüestionem també sobre quines accions i/o intervencions cal començar a dissenyar per tal d'intervenir educativament en les representacions i idees que tenen els nostres participants sobre el cos social adult. A partir d'aquestes idees proposaríem, a tall d'exemple, quatre preguntes que, en la seva correcta concreció, podrien esdevenir plantejaments de problemes per a futures investigacions en aquest entramat complex del concepte cos social:

1. ¿Com afronten les noies adolescents la transició a l'adulthood amb un model organitzador negatiu sobre el que representa la dona adulta ideal?

2. El disseny i el desplegament de projectes pedagògics que fomentessin la deconstrucció dels discursos de masculinitat i feminitat entre els nostres participants, ¿afavoriria representacions del cos adult menys tipificades?
3. ¿Les representacions de cos social entre el professorat són semblants a les dels nostres participants? ¿Mostra el professorat les mateixes motivacions o expectatives en tractar amb alumnes de sexe masculí o femení?
4. ¿Com evolucionen i s'articulen els rols de gènere, les representacions del cos de sexe masculí i femení i les conseqüents formes d'entendre la vida en els espais de convivència multiculturals?

L'estudi de la dimensió social del cos i el seu tractament educatiu representen un dels reptes de l'educació física dels nostres temps. Abordar el cos social implica abordar també els discursos de masculinitat i feminitat a través de pràctiques educatives que acceptin amb entusiasme una funció més àmplia de l'educació física escolar. El cos ja no és el que era, i l'educació física ha de ser prou flexible per respondre a aquesta nova realitat més complexa amb pràctiques interdisciplinars que s'adaptin a les tres dimensions del cos que vivim en l'actualitat. Defugir aquesta responsabilitat representa, per una banda, passar per alt l'existència de la dimensió social del cos, i per l'altra, ignorar la força dels elements de la indumentària i del físic en l'elaboració d'aquesta dimensió del cos; i finalment, també suposa ignorar la influència que tenen els discursos de masculinitat i feminitat en la visió del cos en les seves tres dimensions. Allò que avui se'ns presenta com a repte és sens dubte la nostra oportunitat històrica per justificar, amb arguments renovats, la necessitat de l'educació física en l'educació formal.

CAPÍTOL 11

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Anderson, W.T. (1990). *Reality isn't what it used to be*. San Francisco: Harper and Row.
- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos: Madrid.
- Arenas, L., Brezzi, F., & Bussy, D. (2003). *Proyecto ARESTE: Arrinconando Estereotipos*. Madrid: Dirección General de la Mujer.
- Ariño, A. (1997). *La sociología de la cultura*. Barcelona: Ariel.
- Armistead, N. (1974). *Reconstructing social psychology*. Harmondsworth: Penguin.
- Askew, S. & Ross, C. (1988). *Boys don't cry. Body and sexism in education*. Open University Press: Milton Keynes.
- ATLAS.ti [CD-ROM]. (2003). Versió WIN 5.0 (Build 60). Berlin: Scientific Software Development.
- Bain, L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37 (2), 145-153.
- Bain, L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in physical education. A Kirk, D. & Tinning R. (1990). *Physical education, curriculum and culture: critical in the contemporary crisis*. Londres: Falmer Press.

- Barberá, E. & Martínez Benlloch, I. (Coords). (2004). *Psicología y género*. Madrid: Prentice Hall.
- Beck, U. (2000). *La democracia y sus enemigos: textos escogidos*. Barcelona: Paidós.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Nova York: Doubleday.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Berstein, R. (1988). *Beyond objectivism and relativism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Botella, L. (1995). Personal construct psychology, constructivism, and postmodern thought. A R.A. Neimeyer & G.J. Neimeyer (Eds), *Advances in Personal Construct Psychology*, (p. 3-36). Greenwich, CN: JAI Press.
- Botella, L., & Figueras, S. (1995). Cien años de psicoterapia: ¿El porvenir de una ilusión o un porvenir ilusorio? *Revista de Psicoterapia*, 24, 13-28.
- Brullet, C. & Subirats, M. (1990). *La coeducación*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Londres: Harvard.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Londres: Harvard University Press.

Burr, V. (1998). *An introduction to social constructionism*. Londres: Routledge.

Burr, V. (2003). *Gender and social psychology*. Nova York: Routledge.

Cahoone, L. (Ed.). (1996). *From modernism to postmodernism: an anthology*.
Oxford: Blackwell.

Capllonch, M. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación primaria: estudio sobre sus posibilidades educativas*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Departament de teoria i història de l'educació, Barcelona.

Castañer, M. & López, C. (2007). Investigar la lectura de la imatge fixa publicitària en relació amb el cos i l'activitat física. *Guix*, 333, 6-13.

Castellana, M. (2004). *La Relació de l'adolescent amb les persones significatives: la demanda d'ajuda de l'adolescent com a recurs per gestionar problemes en els àmbits moral, material i sentimental*.
Barcelona: PAU Education.

Comisión de cultura y educación del Parlamento Europeo. (2007). *Informe sobre la función del deporte en la educación (2007/2086 INI)*.

Connell, R. (1983). *Which way is up?*. Sydney: George Allen and Unwin.

Connell, R. (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.

Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.

Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Londres: Sage.

Devis, J. (Coord.). (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.

Douglas, D. (2003). Grounded Theory of management: a methodological review. *Management Research News*. 26 (5) Patrington.

Duch, Ll. & Melich, J.C. (2003). *Escenaris de la corporeïtat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Durkheim, E. (1965). *The elementary forms of religious life*. Nova York: The Free press.

Eco, U. (1984). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.

Evans, J., Davies, B., & Wright, J. (Eds.). (2004). *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. Londres: Routledge.

Fernández, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.

Fernández-Balboa, J.M. (Ed.). (1997). *Critical postmodernism in human movement, physical education and sport*. Nova York: SUNY.

- Fernández García, E. (2003). Temas transversales: diferencias de género e igualdad de oportunidades en educación física. A Sánchez Bañuelos, F. (Coord.). *Didáctica de la educación física*, (p. 181-201). Madrid: Prentice Hall.
- Fielding, N.G. & Lee, R.M. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. Londres: Sage.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1980). Body/Power. A Gordon, C. (Ed.). *Michael Foucault: Power/Knowledge*. Brighton: Harvester.
- Freund, P. & McGuire, M. (1991). *Health, illness and the social body*. Nova Jersey: Prentice-Hall.
- Fullat, O. (2002). Me siento cuerpo [Ponència]. XX Congreso nacional Educación física y universidad. Guadalajara.
- Gadamer, H.G. (1996). *Verdad y método I*. (6ª ed.). Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (1994). *Verdad y método II*. (2ª ed.). Salamanca: Sígueme.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 309-320.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self*. Nova York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.

- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (2002). Valores del cuerpo y educación ¿qué cuerpo educar? [Ponència]. XX Congreso nacional Educación física y universidad. Guadalajara.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs. forcing: Basics of grounded theory*. Mill Valley CA: Sociology Press.
- González, C. (2007). L'educació física a la televisió: "Cuéntame cómo pasó". *Guix*, 333, 14-20.
- Guba, E.G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. A Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*, (p. 99-117). Sage: Londres.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. Madrid: F.C.E.
- Heller, A. & Fehér, F. (1989). *Políticas de la postmodernidad*. Barcelona: Península.

Herrero, O. (2003). *De la ausencia de significado al significado de la ausencia: la construcción discursiva de los procesos de duelo en un caso de psicoterapia*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Ramon Llull, Departament Psicologia, Barcelona.

Hesse, E. (1980). *Revolutions and reconstructions in the philosophy of science*. Bloomington: Indiana University Press.

Informe Belmont. (1978). Principios éticos y orientaciones para protección de sujetos humanos en la experimentación. Recuperat l'1 de febrer de 2007, a http://www.iier.isciii.es/er/pdf/er_belmo.pdf.

Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson-Laird, P.N. (1990). *El ordenador y la mente: introducción a la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Kirk, D. (1993). *The body, schooling and culture*. Deakin: Deakin University Press.

Kirk, D. (1998). *Schooling bodies: School practice and public discourse 1880-1950*. Leicester: Leicester University Press.

Kirk, D. (2004). Towards a critical history of the body, identity and health: Corporeal power and school practice. A J. Evans, *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*, (p. 52-67). Londres: Routledge.

Kvale, S. (Ed). (1992). *Psychology and postmodernism*. Londres: Sage.

- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laín Entralgo, P. (1984). *Antropología médica*. Salvat: Barcelona.
- Langlade, A. & de Langlade, N.R. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: editorial stadium.
- Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1983). *Simbología del movimiento: psicomotricidad y educación*. Barcelona: Científico-médica.
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento: en edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Leirman, W. (1996). *Quatre cultures en educació*. Madrid: Cauce Editorial.
- Lippman, W. (1922). *Public Opinion*. Londres: Transaction.
- Losada, J.L. & López-Leal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Liotard, J.F. (1994). *La Posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Lleixà, T. (2003). *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE Barcelona.
- Llei orgànica 142/2007 del 26 de juny, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915, del 29 de juny del 2007, (p. 21822-21870).

Llei orgànica 143/2007 del 26 de juny, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915, del 29 de juny del 2007, (p. 21870-21946).

Mardones, J.M. (1994). El neo-conservadurismo de los posmodernos. A G. Vattimo (Ed.). *En torno a la posmodernidad*, (p. 21-40). Barcelona: Anthropos.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis (28 paragraphs). *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 1(2). Recuperat el 28 de maig de 2006, a <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

Mauss, M. (1980). *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Michel, A. (1987). *Fuera de moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: Unesco-LaSal.

Moreno, M; Sastre, G; Bovet, M. & Leal, A.. (1998). *Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Muhr, T. (2004). *Atlas/ti User's and reference guide*. (2ª ed.). Berlin: Scientific Software Development.

- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*. Recuperat el 16 d'octubre de 2006, a <http://antalya.uab.es/jmunoz/cuali/Atals5.pdf>
- Murray, M. (2000). Levels of narrative analysis in health psychology. *Journal of Health Psychology*, 5, 337-349.
- Nietzsche, F.W. (1984). *La Gaia ciència*. Barcelona: Laia.
- Novak, J.D. (1988). Constructivismo humano: un consenso emergente. *Enseñanza de las ciencias*, 6, 213-223.
- Novak, J.D. (1993). Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 167-194.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Londres: Temple-Smith.
- O'Hara, M., & Anderson, W.T. (1991.). Welcome to the postmodern world. *Family Therapy Networker*, 23, 19-25
- Ortí, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. A García Ferrando, M. (Comp). *El análisis de la realidad social*, (p. 171-203). Madrid: Alianza.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. Londres: Routledge.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

- Parrat-Dayan, S. (1998). La teoría de Piaget sobre la causalidad. En Moreno, M; Sastre, G; Bovet, M & Leal, A. (1998). *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*, (p. 31-46). Barcelona: Paidós.
- Pastor, R. (2004). Cuerpo y género: representación e imagen corporal. A E. Barberá & I. Martínez Benlloch (Coords.), *Psicología y género*, (p. 217-239).
- Pérez Ramirez, C. (1993). Evolució històrica de l'educació física. *Apunts*, 33, 24-38.
- Pérez Samaniego, V. (2002). Cuerpo, construcción social y educación física [Comunicación personal]. XX Congreso nacional Educación física y universidad. Guadalajara.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- Pidgeon, N. (2003). Grounded theory: theoretical background. A J.T.E. Richardson, *Handbook of qualitative research methods for psychology and social sciences*, (p. 75-85). Oxford: BPS Books.
- Pidgeon, N. & Henwood, K. (2003). Grounded theory: practical implementation. A J.T.E. Richardson, *Handbook of qualitative research methods for psychology and social sciences*, (p. 86-101). Oxford: BPS Books.
- Picq, L. & Vayer, P. (1985). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Madrid: Científico-médica.

- Planella, J. (2003a). *Cos i discussivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Departament de Teoria i Història de l'educació, Barcelona.
- Planella, J. (2003b). Pedagogia del cos simbòlic: el cos com a valor emergent entre els joves. *Temps d'educació*, 27, 383-395.
- Prat, M. & Soler, S. (2007). Esport.Net, una mirada crítica a l'esport a través dels mitjans de comunicació. *Guix*, 333, 21-32.
- Reason, P. & Rowan, J. (1981). *Human inquiry*. Nova York: John Wiley.
- Rennie, D.L. (1995). Strategic choices in a qualitative approach to psychotherapy process research. A L. Hoshmand and J. Martin (Eds.), *Research as praxis: Lessons from programmatic research in therapeutic psychology*, (p. 198-220). Nova York: Teachers College Press.
- Rennie, D.L. (1998). Grounded theory methodology: the pressing need for a coherent logic of justification. *Theory and Psychology*, 8, 101-119.
- Rennie, D.L. (2000). Grounded theory methodology as methodical hermeneutics: Reconciling realism and relativism. *Theory and Psychology*, 10, 481-502.
- Richardson, J.T.E. (1996). *Handbook of qualitative research methods for psychology and social sciences*. (3^a ed). Oxford: BPS Books.
- Riemann, G. & Schütze, F. (1987). *Trajectory as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social process*. A D. Maides (Ed.), *Social organization and social process: Essays in honor of Anselm Strauss*, (p. 333-357). Nova York: Aldine de Gruyter.

Sánchez Bañuelos, F. (Coord.). (2002). *Didáctica de la educación física*. Madrid: Prentice Hall.

Sarbin, T.R. (1986). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. Nova York: Praeger.

Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. (1ª ed). Londres: Sage.

Shilling, C. (2003). *The body and social theory*. (2ª ed). Londres: Sage.

Schwandt, T.A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. A N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research*, (p. 119-137). Londres: Sage.

Shweder, R. (1995). Santa Claus on the cross. A W.T Anderson (Ed.), *The truth about the truth*. Nova York: Tarcher Putman.

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Londres: Sage.

Smart, B. (1991). *Posmodernity*. Londres: Routledge.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An overview. A N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research*, (p. 273-285). Londres: Sage.

- Subirats, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y sociedad*, 10, 46-47.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice, *Journal of social issues*, 25, 79-97.
- Toffler, A. (1990). *Power: knowledge, wealth, and violence at the edge of the 1st century*. Londres: Bantam Press.
- Turner, B.S. (1984). *Body and society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sicilia, A. & Fernández-Balboa, JM. (Coord.). (2005). *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- Stolcke, V. (1992). ¿Es el género para el sexo como la raza para la etnicidad?. *Mientras Tanto*, 48, 87-111.
- Urdanibia, I. (1994). Lo narrativo en la posmodernidad. A G. Vattimo (Ed.), *En torno a la posmodernidad*, (p. 41-75). Barcelona: Anthropos.
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1995). *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

- Vázquez, B; Fernández, E; Ferro, S. (2000). Educación física y género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B. (2001). La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI. A J. Devís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, (p. 213-227). Alcoy: Marfil.
- Velázquez Buendía, R. (2007). ¿Qué educación física?... ¿Qué educación?. *Tàndem*, 23, 7-17.
- Vilanou, C. (2001). Imatges del cos humà. *Apunts*, 63, 94-104.
- Weber, M. (1958). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. Nova York: Charles Scribner's Son.
- Weitzman, E.A. & Miles, M.B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. Londres: Sage.