

Referencia para citar este artículo: Murica, N. & Melo, L. G. (2011). Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 669 - 682.

Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados*

NAPOLEÓN MURCIA**

Profesor Titular Universidad de Caldas

LUIS GERARDO MELO***

Profesor Universidad de Caldas

Artículo recibido en abril 26 de 2010; artículo aceptado en noviembre 8 de 2010 (Eds.)

Resumen: Presentamos los resultados de dos categorías centrales del proceso de investigación “acompañamiento pedagógico a juegos intercolegiados Armenia 2008”, tomando como unidad de análisis los imaginarios de la comunidad que participó en los juegos. Total aproximado 3.800 personas. Estructuramos el diseño a partir del enfoque de complementariedad etnográfica (Murcia & Jaramillo, 2009). Utilizamos un enfoque emergente con el que buscábamos la comprensión de esta realidad a partir del desarrollo de métodos cualitativos y cuantitativos de recolección de información. El perder y el ganar surgen como emergencias inductivas desde un primer momento desarrollado con entrenadores, entrenadoras y deportistas líderes de sus respectivos deportes. En la movilidad de sus imaginarios encontramos que la lógica imperante o imaginario central de las comunidades es que los juegos sean un escenario de **competencia selectiva**.

Palabras clave: Sentidos del perder y del ganar, juegos intercolegiados, enfoque de complementariedad.

Sentidos do perder e do ganhar. Seleção e discriminação em jogos inter-colegiados

Resumo: Apresentamos os resultados de duas categorias centrais no processo de pesquisa “acompanhamento pedagógico à jogos inter-colegiados Armenia 2008”, onde tomamos como unidade de análise os imaginários da comunidade que participou nos jogos, com um total aproximado de 3.800 pessoas. Estruturamos o desenho à partir do enfoque de complementariedade etnográfica (Murcia e Jaramillo, 2009). Utilizamos um enfoque emergente com o qual buscávamos a compreensão desta realidade à partir do desenvolvimento de métodos qualitativos e quantitativos de coleta de informação. O perder e o ganhar surgem como emergências indutivas desde o primeiro momento desenvolvido com treinadores, treinadoras e esportistas líderes nos seus respectivos esportes. Na mobilidade dos imaginários encontramos que a lógica imperante ou o imaginário central das comunidades consiste em que os jogos sejam um cenário de **competência seletiva**.

Palavras-chave: Sentidos do perder e do ganhar, jogos inter-colegiados, enfoque de complementaridade.

* Este artículo de reflexión es producto de la investigación “acompañamiento pedagógico a los juegos intercolegiados” realizada por la Universidad de Caldas y la Universidad del Quindío, en cabeza del grupo de motricidad y mundos simbólicos, a cargo de los siguientes investigadores: Napoleón Murcia (investigador coordinador del proyecto), la investigadora Eneidy Johana Betancourt, y los investigadores Jhon Fredy Orrego, Luis Gerardo Melo, Julián Eduardo Betancur, Hernán Humberto Vargas, Jorge López y José Enver Ayala. El estudio fue cofinanciado por la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y Coldeportes Nacional en 2008, bajo el contrato radicado el 26 de sep/2008 en Ascun. Fecha de iniciación octubre de 2008, fecha de finalización noviembre de 2010.

** Licenciado, Magister en educación, énfasis en educación comunitaria. Doctor en ciencias sociales niñez y juventud. napo2308@gmail.com

*** Tecnólogo especializado en Gimnasia Escolar. Universidad Federal de Pelotas Brasil. Ph. D Academia de Cultura Física de Moscú.

Meanings of losing and winning. Selection and discrimination of inter-school games

Abstract: We submit the results of two central categories of the “*pedagogical accompaniment to Armenia 2008 inter-school games*” research process, taking the imaginaries of the participating community as the analysis unit. The approximate tally was 3,800 people. The design was structured on the basis of the ethnographic complementarity approach (Murcia & Jaramillo, 2009). An emerging approach to look for the comprehension of this reality from the development of qualitative and quantitative information gathering methods was implemented. Losing and winning arise as inductive emergencies from a very first moment with both male and female trainers, sportspeople and leaders in their respective fields. From the mobility of their imaginaries, it is found that the community dominant logic or central imaginary is that the games become a selective competition scenario.

Keywords: Meanings of losing and winning, inter-school games, complementarity approach.

-1. Presentación. -2. Trayecto Metodológico. -3. Dimensiones emergentes de un imaginario social instituyente: Ganar y perder como posibilidad. -4. Algunos puntos de fuga. -Lista de referencias.

1. Presentación

En el presente texto tomamos como referencia los resultados de un estudio realizado en 2008, por el grupo de investigación “Motricidad y mundos simbólicos”, Universidad de Caldas y Universidad del Quindío, en el marco de los juegos nacionales intercolegiados, Armenia 2008. Lo realizamos tomando como unidad de análisis los imaginarios de los deportistas y los entrenadores participantes en este evento.

Los juegos intercolegiados son un evento organizado por Coldeportes Nacional con periodicidad anual. El evento tiene varias fases: la inter-escolar o inter-clases, los municipales, los regionales y los nacionales, y están regulados por la resolución 000559 de 2008. En él intervienen niños y niñas de las instituciones educativas del país. Dado que es una extensión de los procesos escolares de la educación física y del deporte formativo, su propósito es fundamentalmente pedagógico buscando “contribuir a la formación integral de los estudiantes facilitándoles condiciones de integración para el desarrollo de la práctica deportiva y fomento sociocultural” (XXIX Juegos intercolegiados 2008).

Los resultados nos permitieron construir el “perder y ganar” como dos categorías centrales (observables), desde las cuales realizamos la orientación del trabajo de campo en profundidad.

Estas dos categorías surgen como emergencias inductivas desde un primer momento desarrollado con entrenadores, entrenadoras y jóvenes líderes de sus respectivos deportes. Los imaginarios muestran

la **competencia selectiva** como eje central que los dinamiza, apropiando el concepto Darwiniano de lucha y supervivencia de las especies, donde las más débiles sucumben ante el poder de las más fuertes. Pero también se deja entrever en los resultados que emerge una lógica que toma gran fuerza instituyente, referida a los juegos como posibilidad de desarrollo transhumano, en el cual se favorece la potenciación de múltiples dimensiones.

Sin proponerlo como teoría central de interpretación, los resultados muestran una proximidad con la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu (2008, a y b) y la genealogía de Foucault (2002), las cuales aportan claridades en la comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales que circulan en los juegos intercolegiados.

2. Trayecto Metodológico

En la investigación, siguiendo el enfoque de complementariedad, desarrollamos un diseño que comprende tres momentos:

Primero: construcción de los observables o categorías foco. Logrado desde entrevistas en profundidad desarrolladas con los técnicos de los juegos y con deportistas líderes.

Los actores entrevistados fueron:

16 entrenadores y entrenadoras y 16 deportistas, líderes en sus respectivas delegaciones. Estos actores se seleccionaron por zonas, modalidad deportiva y género. Procesada la información en este primer momento, se definieron los observables o categorías emergentes y se construyó el diseño de recolección profunda

de la información (segundo momento del proceso de investigación).

Los observables o categorías foco definidas fueron: **ganar y perder**: con las siguientes subcategorías:

- Influencia de los juegos en los valores ciudadanos: percepción del otro, autoconcepto y expectativas, justificaciones.
- Cumplimiento de la normatividad de los juegos: conocimiento de la normatividad, actitudes, expectativas y justificaciones.
- Estrategias para el deporte formativo: Preparación deportiva, potencialidades y falencias del proceso, expectativas y justificaciones.

Desde estas categorías definimos los instrumentos de recolección en profundidad, asumiendo los siguientes:

- Entrevista focalizada: Se distribuyó por modalidad deportiva (deporte individual o de conjunto y género) para un total de 26 entrevistas distribuidas entre jugadores y jugadoras ganadores y perdedores, y 26 entrevistas distribuidas entre entrenadores y entrenadoras ganadores y perdedores. Propósito: ampliar la entrevista en profundidad, orientada ahora a los focos emergentes ubicados específicamente en el marco del fenómeno perder y ganar. Para tal propósito fue necesario aplicarla in situ (finalizada cada competencia), para lograr evidencia del impacto del perder y ganar.
- Encuesta: con el ánimo de lograr más amplitud en las categorías cualitativas definidas, se aplicó una encuesta con deportistas, entrenadoras y entrenadores, tomando como focos las categorías y subcategorías emergentes definidas en el primer momento.

La encuesta se aplicó a una muestra aleatoria, constituida por dos conglomerados: los deportistas infantiles, y los juveniles; en cada uno, 10 estratos, de acuerdo con las zonas participantes:

- Total de la muestra: 140 estudiantes por conglomerado.
- Universo: 3.081 Deportistas
- Universo A: 1541. Factor Categoría A= $n/N=171/1541=0,1110$
- Universo B: 1540. Factor Categoría B= $n/N=109/1540=0,1103$
- Rango de error: 0.7

En cuanto a la muestra de entrenadores y entrenadoras, se consideró uno por deporte.

- Observación: en el transcurso de algunos eventos deportivos se realizó un proceso de observación no participante, tomando como herramienta de registro la filmadora y las notas de campo. Este proceso se desarrolló de forma aleatoria, considerando no sólo los elementos deportivos, sino algunos otros eventos como los momentos de premiación y los grupos de discusión. Se realizaron 10 registros de observación.

- Grupos de discusión: con algunos grupos de deportistas tomados al azar, se realizó grupos de discusión sobre las categorías emergentes definidas.

En las entrevistas y en la observación se utilizó como herramienta de procesamiento el Atlas Ti. El método de interpretación fue el análisis de discurso. En la encuesta la herramienta estadística fue Excel; pese al procesamiento estadístico de esta información, buscamos su utilidad sólo en la medida en que podía corroborar o negar la información cualitativa, razón por la cual no es pertinente la definición de variables ni la definición de lógicas inferenciales.

Perder y ganar: habitus versus imaginarios instituyentes

El perder y el ganar son dos categorías emergentes que insistentemente soportan los discursos y prácticas de quienes asisten a los juegos, y constituyen los ejes sobre los cuales se movilizan los imaginarios sociales¹ de la comunidad que

1 Asumimos en el estudio los imaginarios sociales como los esquemas de inteligibilidad social en torno a los cuales las comunidades acuerdan y validan sus formas de ser corrientes. Esto es, los acuerdos sociales que les permite a las personas de una comunidad determinada decir, hacer, representar e imaginar, en el marco de lo que ella considera como lo "corriente", constituyen el imaginario social. Es importante sin embargo aclarar que en esta consideración existen imaginarios totalmente instituidos por lo social, a tal punto que son hegemónicos, y regularmente constituyen los marcos sobre los cuales se formulan las leyes, normas y reglamentos. Pero existen también otros imaginarios menos rotundos en lo social, que se han ido construyendo por pequeños grupos de la misma sociedad, a los cuales se les ha llamado imaginarios radicales en tanto no tienen como base lo existente en la sociedad, sino que rompen con las tradiciones; y un tercer tipo de imaginarios son los instituyentes, imaginarios que de ser radicales han pasado a tener un buen dominio social y generan cambios importantes en las formas de ser, de decir, de representar y de imaginar, de las comunidades. El peso de estos imaginarios no es tan fuerte en lo social, ni éstos aparecen en las leyes y normas como los instituidos, ni tampoco son tan incipientes como los radicales; sin embargo, ya tienen un peso social relativamente amplio

participa en ellos. La dinámica de los imaginarios que se moviliza en estas dos categorías simbólicas² muestra dos tendencias fundamentales: una centrada en la lógica de la “competencia selectiva” que asume los juegos como un escenario de confrontación irracional donde se pierde y se gana, en el cual quien gana es exaltado y quien pierde es relegado y hasta olvidado; en esta tendencia se ubican la mayoría de las prácticas de los sujetos participantes. Otra tendencia, manifiesta en los discursos de las personas participantes, reconoce la importancia de los juegos intercolegiados para, además de potenciar las cualidades físicas y motricias propias del deporte, formar personas íntegras; pero sobre todo, “los juegos deben ser un espacio que ayude a la formación de verdaderos ciudadanos” y ciudadanas proactivos y proactivas y que propicien escenarios de convivencia social positivos y democráticos (fragmento de relato de un entrenador).

La primera tendencia fuertemente arraigada en todas las prácticas de los juegos, se define desde la lógica de la “competencia selectiva”, que se vive en la vida cotidiana donde el desempeño de los sujetos se valora fundamentalmente por su comportamiento en la lucha real por la sobrevivencia, desde el acceso a los niveles básicos de subsistencia hasta la lucha por el poder. En todos estos niveles de la vida cotidiana se libra una gran batalla, una competencia donde siempre hay perdedores o perdedoras y ganadores o ganadoras, donde las reglas del juego están definidas por las oportunidades y debilidades del sujeto oponente.

Heredera de la lógica Darwiniana, esta competencia se desarrolla en las economías de mercado como escenario de confrontación irracional, de lucha constante por la selección, y deja a su paso discriminación y prepotencia. La debilidad es castigada con la expulsión de quien no soporta esta lucha, mientras la fortaleza y la habilidad extrema son resaltadas y premiadas con la introducción al sistema de mercado y con la impostación de los productos y hábitos sociales de quienes comandan la competencia. El perdedor o perdedora y el ganador o ganadora son los protagonistas, y en un gran escenario de violencia simbólica se reconocen y aceptan todos los trucos que sean necesarios para ganar.

Efectivamente, en las prácticas de los juegos intercolegiados se reproducen las mismas dinámicas de esta competencia selectiva; existe una confrontación irracional, en la cual se selecciona entre las personas fuertes y las débiles. La competencia selectiva lleva a que unos sujetos pierdan y otros ganen; quienes pierden se frustran, en muchas ocasiones ven sus ilusiones truncadas y son totalmente invisibles en los juegos, mientras que quienes ganan no sólo se llenan de júbilo sino que son premiados, exaltados y visibilizados en los reportes y medios de comunicación.

Estas lógicas no sólo tienen influencia en los sujetos que compiten sino en las regiones, como colectivos sociales, que se preparan para tal evento; y los más fuertes regularmente imponen sus condiciones a la hora de definir los ambientes de competencia.

Es notorio ver cómo las delegaciones de Antioquia y Valle tienen sitios de hidratación y atención en carpas para preparar a sus deportistas, mientras que las otras delegaciones reparten bolsas de agua, sin siquiera una carpa donde refugiarse del sol (descripción de un diario de campo).

Los juegos intercolegiados se constituyen así en un escenario complejo donde se reproducen las condiciones de la realidad social; la racionalidad desde la cual funcionan los procesos, los discursos e imaginarios de los competidores y competidoras, de los padres y madres, de las entrenadoras y entrenadores, devienen de los habitus asimilados a lo largo de la historia social y configurados en el bullicio del día a día. Al parecer, el papel efectivo de la escuela en la reproducción de los habitus, denunciado por Bourdieu (2008, a, b), se cumple con los juegos intercolegiados.

(Ver, Castoriadis, 1983, 1989; Pintos, 2002, 2005; Murcia, 2006, 2008; Murcia, Pintos & Ospina, 2009; Murcia, Murcia & Murcia, 2009).

2 Para Cassirer (1971), las categorías simbólicas son agrupaciones que cumplen por lo menos tres condiciones: son concurrentes entre el grupo de personas que constituyen la comunidad, tienen una permanencia en el tiempo, y significan algo para las comunidades. Para Searle (1971), lo simbólico es la carga intencionada que le colocamos a los objetos con miras a dotarlos de un status o funciones que sobrepasan a las funciones naturales. La concepción de categoría como agrupación discursiva aparece en los trabajos realizados por el grupo GCIS, de España, en cabeza del Dr. Juan Luis pintos (2003). En el sentido anterior, las categorías simbólicas están cargadas de sentido y cumplen la función de expresar los imaginarios sobre algún fenómeno. En este orden, Castoriadis (1983) considera que los imaginarios, por ser intangibles, acuden a las representaciones y a lo simbólico para mostrarse. En otras palabras, el significado de algo o de alguien está dado por la dinámica del imaginario, y se expresa en una representación sobre ese alguien o ese algo, la cual puede ser una categoría simbólica. Se asume la categoría simbólica y no la representación, toda vez que lo simbólico está definido por la intencionalidad y da paso a múltiples sentidos, no necesariamente referidos a algo tomado como referencia; entre tanto, la representación es más cercana a la re-ferencia, y no daría posibilidad a dos categorías del imaginario social propuesto por Castoriadis (1983,1998), a saber: imaginarios radicales, imaginarios instituyentes.

Pero esas disposiciones de que habla Bourdieu (Ibíd.), son la expresión más evidente de las formas de ser, de decir y de imaginar de las personas en el marco de unos acuerdos validados socialmente; de hecho, el mismo Bourdieu reconoce la importancia de los acuerdos y validación social del hábitus: “(...) *el hábitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas*” (Bourdieu, Ibíd., p. 31).

Por eso, al constituirse la competencia como un hábitus social, es en torno a ella que gira la dinámica de los imaginarios. El perder y el ganar son las categorías centrales de este imaginario social arraigado en las acciones e interacciones de las personas. Se podría decir que al estar instituido un imaginario social centrado en la competencia selectiva, al considerar que esto es lo normal y que es válido y comprensible socialmente, se generan desde estos imaginarios los discursos, prácticas, interacciones e incluso los sueños, y se asumen “*disposiciones*” o hábitus sobre las formas de actuar de las personas. De hecho, las personas son, actúan, hablan, representan e imaginan, en consonancia con lo que asumen como la realidad, de acuerdo a lo que consideran válido y comprensible socialmente.

La anterior relación permite comprender el hecho de que, no obstante el peso de estos imaginarios instituidos, existen otros imaginarios que comienzan a mostrarse como potentes a nivel social y que asumen la idea de que los juegos intercolegiados deben ser una posibilidad para la formación multidimensional, y en especial para la formación ciudadana. Imaginarios instituyentes que se salen de los hábitus hegemónicos y que proyectan otras formas de ser, de hacer, de decir, de representar y de imaginar; otras formas que posiblemente pasarán a ser parte de los acuerdos validados socialmente. Imaginarios emergentes que generarán, con el tiempo y la fuerza de su práctica social, un potente punto de referencia en la constitución de nuevas disposiciones hábitus sociales.

Un paso por la dinámica que asumen los imaginarios en cada una de estas categorías (perder y ganar) muestra indefectiblemente que, así las acciones e interacciones actuales de la comunidad apunten a reproducir los hábitus, existen en los imaginarios sociales firmes intenciones hacia la

constitución de otras formas de ser, de decir y de hacer, orientadas hacia dimensiones no sólo instrumentales del perder y del ganar.

Perder y ganar: entre frustraciones y glorias

El perder y el ganar, en los imaginarios sociales de la comunidad de los juegos intercolegiados, toman diferentes matices: unos radicalmente funcionales, devenidos de la fuerza instituida y heredada, con un hábitus claramente orientado hacia la práctica del deporte como competencia desmedida y salvaje. En estos imaginarios, que son instituidos por lo social -toda vez que desde ellos se generan la gran mayoría de las acciones e interacciones en los juegos-, el perder y el ganar son asumidos como rotundos fracasos o como totales éxitos y glorias.

Los otros matices que muestran los imaginarios sociales podrían denominarse transhumanos, en tanto asumen que los juegos deben ser un escenario de formación para la vida, un escenario que además de servir como eje regulador de la exigencia motriz y del desarrollo de procesos mentales, sea la posibilidad de educar en dimensiones axiológicas y potenciar intencionalmente una educación ciudadana orientada hacia la convivencia social positiva y propositiva, hacia la paz, hacia la participación democrática y hacia el cuidado del medio ambiente. En estos imaginarios considerados algunos radicales y otros ya instituyentes (puesto que comienzan a cobrar fuerza social), el perder y el ganar toman otras direcciones; el perder como posibilidad para reflexionar y colaborar, y el ganar como opción de reconocimiento del otro y de la otra, como dinámica propia del esfuerzo, la organización y la dedicación, en el marco del respeto, de la tolerancia y sobre todo de la equidad.

Yo vine aquí fue a ganar

El ganar es una fuerza muy poderosa que mueve a los jugadores y jugadoras, a los entrenadores y entrenadoras, y a algunos sujetos deportistas que participan en estos juegos; a tal punto que para la gran mayoría de ellos y de ellas, el “*ganar a cualquier costo*” se convierte en el único fin (concepto recurrente).

Las prácticas y dispositivos de los juegos se centran en el ganar como propósito, y coinciden con la mayoría de las disposiciones “hábitus” de los deportistas y entrenadores o entrenadoras, quienes en sus comentarios sobre sus prácticas, asumen como único fin el “ganar”, “el triunfo”, el “obtener medallas, ya sea primero, segundo, o tercer puesto”. Quizá por esto los procesos de preparación realizados por los entrenadores y entrenadoras se orientan al logro de resultados; a tal punto que el 91.3%, ellos y ellas lo asumen como única opción, y el 39.13% dice que es una oportunidad de descubrir talentos (P6)³.

En torno al ganar como categoría central del imaginario instituido, se disponen los artefactos organizativos, administrativos, sociales y logísticos de los juegos intercolegiados.

Las delegaciones deben estar concentradas, en lo posible, en sitios aislados donde no tengan distractores.

Los sitios de concentración son siempre retirados de los escenarios, y eso ha causado traumatismos para el desplazamiento; a veces llega uno tarde a las competencias y lo sancionan; pero en últimas lo importante es que los muchachos están aislados y así uno puede trabajar para las competencias; pues yo vine aquí fue a ganar (entrenador).

En este relato, que representa la voz de la gran mayoría de los entrenadores y entrenadoras entrevistados en los juegos intercolegiados, se evidencia como normal el aislar a un grupo de niños, niñas y jóvenes que asisten a este evento; para el maestro o maestra es claro y corriente, aceptado y acordado socialmente, que el objetivo de su estadía en este escenario es la competencia y que su propósito central es ganar medallas con los competidores y competidoras de su delegación. Pero además deja entrever la forma como los sujetos organizadores piensan los juegos: únicamente como escenario de confrontación, de lucha por una medalla.

En esta misma lógica de organización los reportes permanentes sobre estos encuentros deportivos, solicitados por los directivos del evento y por la prensa, solamente registran la cantidad de medallas que cada una de las delegaciones ha logrado. De igual forma, la valoración social de la

participación de una delegación se mide por las medallas ganadas. *“Desafortunadamente a uno como directivo lo miden es por las medallas, a pesar que ahora también uno debe mostrar en los reportes la cantidad de gente que movilizó”* (Secretario departamental de deporte).

En los juegos intercolegiados, la disposición y administración de los escenarios deportivos solamente permite la competencia; los jueces están para juzgar y para *“hacer cumplir las normas”*, tal y como lo afirma uno de ellos al ser entrevistado y como lo muestran todas las acciones e interacciones de los jueces registradas en este proceso de investigación.

Incluso, el estatus de las diferentes delegaciones en el marco de sus relaciones de poder, reflejadas en el ganar medallas, ejerce influencia a la hora de disponer los escenarios para la competencia. Esta influencia se evidencia claramente en uno de los diarios de campo realizado por uno de los investigadores:

Estamos en las pruebas de atletismo, en la pista definida para tal evento; son las 3 de la tarde y el sol es impresionante; muchos niños y niñas están compitiendo en las diferentes pruebas, mientras otros están sentados, de pie, o en charlas con sus entrenadores. Las delegaciones de (xxx) y la de (xxx)⁴ tienen cada una, una carpa adecuada con una mesa para masajes, en la cual preparan a sus deportistas; los otros niños y niñas se ubican, algunos en una carpa situada en el campo de fútbol y los otros en campo abierto (se omiten los nombres de las delegaciones).

Es evidente que en una lógica centrada en el competir selectivo, cuyo único propósito es ganar, las condiciones de equidad no se favorecen, pues lo importante aquí es crear las condiciones para lograr tal propósito (ganar), sin importar que los sujetos contrincantes estén en condiciones adversas; la ventaja, la debilidad, el error del otro, debe ser aprovechada. *“aquí el que da papaya se fregó; a papaya dada, papaya partida”*, dice un jugador.

¿Y los perdedores?

Nada de los juegos está dispuesto para quien pierde, pues al ser asumido como derrota lo que genera es frustración, mengua el autoconcepto,

3 Este código corresponde a la encuesta procesada, desarrollada con Entrenadores.

4 Se omite el nombre específico de la delegación por derecho ético.

y en ocasiones genera sentimientos de rabia y de venganza.

De hecho, para la gran mayoría el perder es asumido como el fracaso en una meta propuesta, y la meta está claramente definida en los imaginarios instituidos: el triunfo deportivo, el logro de una medalla que le dé el paso a...

(...) no, es que perdí y bueno no quiero hablar, por que uno perder se siente un poco mal y entonces no tiene los ánimos de estar hablando con la otra persona, de todas maneras es una frustración muy grande.

En este relato de un joven de ajedrez, se evidencia cómo el perder, en una lógica de competencia selectiva, imprime en el jugador o jugadora sentimientos de fracaso, frustración, pero sobre todo de rencor que incluso lo desmotivan a la hora de generar una opinión.

Sin embargo, las definiciones del perder asumidas en las encuestas, muestran que el 65.2% de los entrenadores y entrenadoras consideran el perder como no lograr una meta, y el 29.4% del colectivo de estudiantes, como no hacer real el triunfo (ver resultados de las encuestas a deportistas PD8⁵ y a entrenadores y a entrenadoras P8). Con lo cual se asocia el perder, casi de forma exclusiva, con el logro de resultados; se pierde cuando no se ha generado un resultado que tiene como propósito único el triunfo. Pese a esto, como lo muestra el relato, perder es algo más que no lograr el triunfo; es impresionarse profundamente, con una impotencia tal, que quienes pierden lo expresan, en muchas ocasiones llorando o buscando justificaciones que dejan ver otras dimensiones del problema. De hecho, en las encuestas antes definidas, el 28.78% de los estudiantes y de las estudiantes asocian el perder con la tristeza.

Buscando justificación de resultados

La racionalidad desde la cual se han levantado todos los dispositivos discursivos y prácticos en y para los juegos intercolegiados, hace que la gran mayoría de los pequeños y pequeñas deportistas que pierden busquen justificaciones en factores externos a sus propios desarrollos; no así quienes ganan, que en la mayoría de los casos se exaltan

desde sus capacidades y “superioridad” mostrada en la competencia.

Estas justificaciones se fundamentan en los esquemas de inteligibilidad social que se han construido históricamente, y que devienen de los imaginarios hegemónicos del entrenamiento deportivo.

Fungen, como lo manifiesta Foucault (2002, p. 55), como “regímenes de verdad” en el marco de los cuales se definen las acciones e interacciones de los sujetos que participan en los juegos. Son en realidad dispositivos de poder que mantienen la lógica hegemónica vigente y desde la cual se sustentan.

Se podría decir que el principal dispositivo discursivo de poder que hace posible las sujeciones a este sistema de competencia selectiva, está en las teorías del entrenamiento deportivo, las cuales son aplicadas a los procesos de formación deportiva sin ninguna consideración de su pertinencia educativa.

Estos imaginarios están impresos en las justificaciones de los resultados que, tanto entrenadores y entrenadoras como competidores y competidoras, tienen sobre sus actuaciones, pues asumen como normales estos dispositivos que debieron ser, para poder lograr los desempeños deseados; por eso, siempre las relaciones de un triunfo o una derrota, se establecen, entre otros, con los procesos de preparación previa: física, psicológica, técnica y por supuesto táctica; entonces, si estos dispositivos no se realizaron adecuadamente, son ellos los culpables de las derrotas. “(...) es que me desconcentré... no estábamos preparados para aguantar tanta presión... estaba muy nervioso (o nerviosa), no había entrenado lo suficiente...”, son expresiones constantes en los jugadores y en las jugadoras, entrenadores y entrenadoras.

En las encuestas se orientan hacia respuestas menos técnicas:

La experiencia para los entrenadores y entrenadoras es la que más relación tiene con la ganancia o la derrota (57% en encuesta P3), y para los niños y las niñas competidoras lo es en un 25% (PD3), y ésta se define como el paso permanente en los procesos de preparación, entrenamiento y fogueo deportivos, conceptos básicos del entrenamiento deportivo.

Un entrenador así lo expresa: el haber ganado se debe a “los años de preparación, al sacrificio, al

5 Este código corresponde a la encuesta procesada, desarrollada con deportistas.

esfuerzo realizado y el deseo de ganar en cada una de las competencias...

Estas particularidades se ven reflejadas en las causales del triunfo dadas en las encuestas realizadas: el 21,73% de los entrenadores y entrenadoras atribuyen el éxito al esfuerzo, el 47,43% al empeño colocado en las competencias y entrenamientos (P7), y los deportistas y las deportistas muestran mayor relevancia en el esfuerzo con un 60,53% (PD7).

De otra parte, la derrota se debe a la forma como se organizan los dispositivos de la competencia, la falta de apoyos oportunos y suficientes para desarrollar los procesos adecuados, la mala organización, la distancia de los alojamientos y, en las primeras competencias, la falta de tiempo para reposar luego de muchas horas de viaje; pero todos estos aspectos asociados al dispositivo discursivo hegemónico del entrenamiento deportivo.

Una justificación que, pese a lo extraña, no es remota en los juegos:

Yo soy atleta y he venido preparándome para carreras de velocidad; pero el secretario de deportes me dijo que tenía que participar en marcha, por que no había quien lo hiciera; por eso me descalificaron, por que cometí un error técnico. En realidad, apenas logré unas pocas explicaciones sobre la marcha (relato de una deportista).

Otra niña descalificada en disco expresa: "(...) lo que pasa es que yo no soy lanzadora, solamente tenía que hacerlo por que para eso me trajeron, claro, desafortunadamente me descalificaron.

No es comprensible cómo, en una lógica de competencia selectiva, ocurren este tipo de situaciones. De hecho se supone que los "deportistas" deben estar preparados para competir de la mejor manera; sin embargo, al parecer la necesidad de justificar el gasto de los recursos, o de mostrar la cantidad de población que participa en los juegos lleva a las secretarías a generar este tipo de actuaciones.

Se da, por supuesto, que los mayores perjuicios para la formación de un sujeto ciudadano pleno, de un ciudadano o ciudadana que requiere convivir en el marco de unas normas de convivencia equitativas y justas, de un ciudadano o ciudadana responsable, se están generando en este tipo de situaciones.

En este sentido, son muchas las teorías que consideran el contexto cercano -el mundo de la

vida- como importante referencia en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones. Para referir sólo tres: De Subiría-Samper (1995) asume que para la formación del proyecto de vida se requiere no sólo de los escenarios propicios, sino de la intencionalidad educativa; para Berger y Luckmann (2001), es en la socialización primaria donde se interiorizan normas costumbres, valores... A decir de los autores, ésta se favorece gracias a la gran carga emotiva que se vive en estas edades. Pero es Manuel Antonio Baeza (2000), quien proporciona importantes pistas para interpretar este tipo de intervenciones, al asumir que la construcción de identidad se da en el marco de las relaciones y referencias construidas en los acuerdos sociales; esto es, que un sujeto construye su identidad no mediante un proceso meramente individual, sino en sintonía con los imaginarios sociales, pues desde ellos se proyecta el tipo de ser y la función que éste cumple en el colectivo social de referencia. Jaramillo, Murcia y Portela, en un estudio realizado con más de 32 instituciones educativas en Caldas, muestran cómo las actitudes negativas frente a la Educación física y, en general a las prácticas del ejercicio físico, son devenidas de experiencias frustrantes que el niño o niña ha tenido en momentos de su formación escolar previa (Jaramillo, Murcia & Portela, 2005).

Las anteriores referencias descifran en las prácticas de los juegos intercolegiados una realidad poco alentadora para el propósito de formación transhumana, toda vez que existen por lo menos tres factores asociados: en primer lugar, la edad infantil es el espacio propicio para la construcción del proyecto de vida o de la personalidad del futuro sujeto joven y adulto; en segundo lugar, esta identidad se construye en el marco de los imaginarios sociales instituidos, los cuales, en el estudio, muestran ser efectivamente negativos para la construcción de valores ciudadanos; y en tercer lugar, el deporte, como uno de los escenarios de mayor aceptación por los niños, niñas y jóvenes en la escuela (Murcia, et al., 2005, Murcia, Portela & Orrego, 2005), está generando una representación de competencia selectiva que en nada favorece la construcción de procesos transhumanos.

La referencia de Baeza es rica para la interpretación, puesto que asume la construcción de identidad como un proceso ligado al magma de significaciones imaginarias sociales sobre el ser,

sobre el decir, sobre el actuar y sobre el imaginar; pero por ser magma no desconoce el poder de lo individual, sobre todo cuando el sujeto logra ciertos grados de autonomía. Esto explica el hecho de que frente a ese imaginario instituido como “hábitus instrumental” que subyace en las prácticas de la comunidad de los juegos intercolegiados, existan otros imaginarios cifrados en los sueños, en el querer ser, que le apuestan a unos juegos orientados efectivamente hacia el desarrollo transhumano.

Lo paradójico es que en el reglamento general se insiste en que éste debe ser un escenario de convivencia y que, además de desarrollar las cualidades propias del deporte, debe ser un proceso que ayude a la educación integral.

El “entrenamiento deportivo”, como dispositivo discursivo de poder, está también apoyado por otro, que utiliza la organización de los juegos, en el marco del “deporte como asenso social y como altruismo”. En el primero de los casos, el dispositivo ha generado unos imaginarios según los cuales un buen deportista puede solucionar sus problemas económicos y lograr asenso social (pese a que se han dado muy pocos casos en Colombia, esta posibilidad es un fuerte dispositivo de poder que se toma como referencia constante en los niños y niñas competidoras y competidores); en el segundo caso, se ha generado el imaginario de poder representar al país en campeonatos internacionales, con lo cual sueñan la mayoría de los niños y las niñas: “... mi interés está en competir a nivel internacional, y representar bien a Colombia en otro país”, “... llegar donde están los mejores que es en los juegos olímpicos”.

Pero uno de los dispositivos de poder más fuertes, en tanto “dispositivo práctico” y que, por tanto, mueve definitivamente estos imaginarios de competencia selectiva, es la forma de exaltar al sujeto ganador e invisibilizar al sujeto derrotado: estamos hablando de la premiación y la medallería.

No sólo por que se premia con una medalla a quien gana, sino por que es la única referencia que hacen los medios de comunicación sobre el comportamiento de las delegaciones. Los juegos intercolegiados se tratan como una competencia de alto nivel, poniendo en la balanza las delegaciones por el número de medallas ganadas. Las otras delegaciones, las que pierden, ni siquiera son mencionadas en estos reportes.

En la sociedad en general esto se da por descontado; es tan potente este dispositivo, que la gran mayoría de las instituciones apoyan a sus estudiantes con el ánimo de que “traigan una medalla”, “no ganó ni una medalla”; es el comentario común de las personas referente a sus delegaciones.

Estos dispositivos fungen como fuerzas ocultas que dinamizan las voluntades de quienes participan en los juegos, haciendo que vean en la competencia selectiva su única opción; fabricando, como lo manifiesta Foucault (1999), “como una ficción la historia”, una fuerza tal que es lo común, lo aceptado, lo normal en estas realizaciones.

Con gran razón dice Pintos (2003) que los imaginarios son fuente de realidad, o, en otras palabras, es lo que la gente considera como realidad; y la realidad para quienes participan en los juegos es la competencia selectiva, la cual se sostiene gracias a que se han fabricado dispositivos de poder capaces de sostenerla en el tiempo. En estudios realizados por Murcia (2006) Murcia, Pintos y Ospina, 2009, Murcia (2009 a, b, c), se muestra esta reacción de las personas frente a la fuerza instituyente de los imaginarios sociales.

3. Dimensiones emergentes de un imaginario social instituyente: Ganar y perder como posibilidad

La dinámica de los imaginarios sociales no se puede definir únicamente desde unos hábitos potentes, devenidos de unos imaginarios igualmente instituidos, por que estaríamos viendo solamente la cara hegemónica y plana de las realidades sociales; es necesario ver el envés de las realidades, no como caras ocultas, sino como caras menos potentes que justamente son las que provocan las ebulliciones al interior de las realidades plenamente instituidas y por tanto dominantes (Murcia, 2006, 2008, Murcia, Pintos & Ospina, 2009).

Estas caras, que no son tan arraigadas y por tanto no han desarrollado, aún, “disposiciones” o hábitos generales, son llamadas por Castoriadis (1998) imaginarios radicales e imaginarios instituyentes, y a su propio decir, son las que permiten la dinámica social.

Justamente, la dinámica de los imaginarios sociales definida en los juegos intercolegiados, muestra que, además de los imaginarios instituidos

centrados en la competencia selectiva, existen otros imaginarios que asumen los juegos y en ellos el perder y el ganar como opciones. Opciones de reflexión, de reconocimiento del otro, de ayuda al otro; opciones de acuerdos.

Imaginarios que, en muchas ocasiones son radicales, en tanto son iniciales y sicosomáticos, y en otras ya comienzan a tener una fuerza importante en las personas y a generar simbólicos capaces de representarlos, y por tanto instituyentes.

Actitudes positivas al perder y al ganar

Es irrestricto el apoyo al perder y al ganar desde las miradas hegemónicas que asumen los juegos como competencia selectiva, pero a ese régimen de verdad que se esboza en la gran mayoría de las acciones y dispositivos de los juegos, escapan las prácticas discursivas que se generan cuando la comunidad afronta el problema de la formación en estos escenarios.

Pues en estas referencias, la gran mayoría de las personas involucradas considera que éstos (los juegos) deben ser orientados hacia la formación transhumana; deben ser un escenario de encuentro con el otro y lo otro, con el respeto a la norma social, el apoyo al más débil y la capacidad de reflexión.

Con lo anterior se rompe la hegemonía de un imaginario instituido y se comienza a dinamizar en los discursos unos imaginarios instituyentes hacia procesos menos instrumentales de los juegos intercolegiados.

Mientras que en las prácticas y los dispositivos generados para la realización de los juegos, todo apunta a considerarlos como escenario de discriminación y segregación, en los discursos esta lógica cambia hacia una providencia donde los juegos deben ser un escenario de construcción de tejido social.

Como se explicó antes, los esquemas de inteligibilidad (imaginarios) instituidos tienen a su favor los hábitos, y todos los dispositivos de organización y administración que permiten que estos esquemas sean posibles, así como los dispositivos de poder que hacen que la gente continúe con estas prácticas, mientras que los imaginarios radicales, e incluso los instituyentes, aún no tienen estos dispositivos a favor y por tanto “están apenas siendo”, se están instaurando en los

discursos de las personas para posicionarse como fuerza capaz de generar algunas disposiciones y con ellas formas de hacer, de decir, de representar.

Efectivamente, la dinámica de los imaginarios sociales nos muestra que, pese a que exista una aparente quietud en las creencias, pese a que exista un aparente estatismo en los esquemas de comunicación y validación social, en el epicentro de los imaginarios permanece una gran movilidad, una ebullición fuerte, definida por otros imaginarios que apenas comienzan a instaurarse y por tanto, o bien son meras ideas de personas, o bien ya comienzan a mostrar fuerza social.

Esa ebullición comienza con la palabra, en las realidades conversacionales de la vida cotidiana, y se van consolidando hasta lograr fuerza social capaz de generar los hábitos necesarios para convertirse en la guía de las acciones e interacciones de las comunidades.

Shotter define así esta movilidad social:

(...) en un principio, la existencia de esas entidades políticas reside en su mera subsistencia en lo que la gente dice de ellas, pero, en la medida en que nuevas formas de hablar tienden a “construir” nuevas formas de relación social, empiezan a asumir una existencia más “real” (normalmente intransigente) cuanto más se habla, cuanto más se habla “dice” ellas, y dan origen a nuevas instituciones y estructuras sociales (Shotter 1993, p. 29).

Son varias las categorías que surgen como emergencias dinamizadoras de los imaginarios sociales definidos en los juegos intercolegiados, algunas de las cuales se exponen con fuerza instituyente.

Posibilidad de reflexión. *Ciertamente, en las entrevistas y cuando se abordó el problema del papel de los juegos a nivel social, la gran mayoría de los niños y niñas consideran que el perder es posibilidad de reflexión. Bien sea, sobre el por qué de los resultados adversos, de las actitudes negativas o de los comportamientos de los otros. “(...) no se trata de buscar un culpable, se trata de pensar en lo que pudo ser mejor y corregir el error” (niño deportista).*

Para la gran mayoría, es importante aprender de los errores, pues en una competencia, así se pierda, se está adquiriendo experiencia, se está logrando la posibilidad de realizar el proceso cada vez mejor y no repetir los errores; en algunos casos

se buscan asociaciones con los cursos de la práctica vital: “*como en la vida no siempre se gana, sino que a veces se pierde*”, “*ganar es aprender y perder es también aprender de los errores*”, dicen los niños y las niñas en sus entrevistas.

Y quienes ganan consideran que siempre el triunfo hay que asumirlo con humildad. Por eso, el ganar no deteriora la amistad con los otros equipos, pues son ellos quienes les permiten competir para poder mejorar, y el triunfo no los hace más grandes; se destaca que al momento de la competencia los deportistas y las deportistas son rivales a quienes hay que vencer, pero luego de “*terminada la competencia e independiente del resultado, se les debe tratar con respeto y humildad*”, según una entrenadora.

Sentirse bien. En otras direcciones, este grupo de imaginarios instituyentes se proyecta hacia la lógica de la felicidad y el bienestar. Por supuesto, unos imaginarios mucho más humanos, de referencia social fenomenológica, en la cual el sentir felicidad y disfrute debe hacer parte de nuestras realizaciones. Ya Huizinga desde 1990 lo había promovido en el “*Homo luden*”⁶, cuando expresaba que pese a que se juega por muchas razones y dentro de ellas la razón biológica, es mediante el juego que el ser humano logra exaltar su verdadera naturaleza humana buscando como esencialidad únicamente el disfrute, la lúdica.

En esta dirección, cuando los jugadores y las jugadoras se refieren a los entrenadores y a las entrenadoras, consideran que ellos y ellas siempre los invitan a reflexionar en los momentos más apremiantes de su competencia, y en este sentido los exhortan a que jueguen con alegría y se gocen la contienda. Esto parece algo contradictorio con lo expuesto anteriormente, y en realidad lo es, pues en algunas acciones que no implican riesgo para sus propósitos, o en algunas acciones que se podrían denominar “de consuelo”, por que ya perdieron, acuden a este criterio: “lo importante es que se diviertan”, pero en los casos apremiantes cambian estas afirmaciones por aseveraciones de orden: “lo importante es que ganen”.

Esto confirma, una vez más, la confusión que existe entre las acciones prácticas y los discursos que empiezan a generar cambios en algunas prácticas o hábitos. Esto deja en evidencia una posible erupción magmática que comienza a desequilibrar las lógicas hegemónicas en los juegos interescuelas.

Apoyo. Además de considerar el perder o el ganar como posibilidades de reflexión, para muchos y muchas de los actores de esta comunidad los juegos deben ser una posibilidad para encontrar al otro en sus debilidades y apoyarlo en la formación de su autoconcepto.

En las entrevistas a profundidad se evidencia que, cuando los deportistas y las deportistas pierden una competencia o un partido, en la gran mayoría de los casos se brindan apoyo entre ellos, bien sea antes de iniciar la faena o en el mismo proceso. Con ello buscan darse ánimo y calmar los nervios que el enfrentamiento implica.

Estos apoyos regularmente se realizan entre los equipos o entre las delegaciones; en el primer caso, una dinámica del propio juego es apoyarse en las buenas y en las malas jugadas; en el segundo caso, los compañeros y compañeras de la delegación siempre buscan acompañar y apoyar a quien está compitiendo.

No admiten, en ningún escenario de las entrevistas, que el regañar o el ultrajar sean buenas estrategias, pues cuando se utilizan estos métodos se ponen más nerviosos; mejor asumen que, si bien son importantes los llamados de atención, éstos deben realizarse de forma constructiva. De hecho, admiten que los buenos profesores o profesoras -entrenadores y entrenadoras-, son quienes les sugieren, tranquilizan y corrigen, pero siempre en el marco de las buenas maneras y siempre prestándole el apoyo moral que requieren.

Esto lleva a que los resultados sean aceptados por la gran mayoría, pese a que en muchos casos no se comparten.

De hecho, estos hallazgos son corroborados por los deportistas y las deportistas en la encuesta, cuando el 59.4% asume que no se afectan las relaciones con una derrota, e incluso el 14,5% considera que la relación con sus compañeros y compañeras mejora, lo que está muy relacionado con la consideración de los entrenadores y entrenadoras en el mismo instrumento, donde el 69.6% considera afectar las relaciones, y el 13%

6 En el *Homo Luden*, el autor promueve un análisis fenomenológico del juego, como expresión de la vida del ser humano en una especie de ausencia de realidad “como si”, en la cual quien juega se aparta de los cánones de la normalidad para hacer normal lo que no lo es y anormal lo que es normal. El juego en este contexto es una transcendencia de la vida práctica hacia la exaltación de lo más profundo de la imaginación del sujeto.

cree que las mejora (ver resultados de las encuestas a deportistas P5 y a entrenadores y entrenadoras DP5).

4. Algunos puntos de fuga

Decididamente, el sentido del perder y del ganar dado por la comunidad que participa en los “juegos intercolegiados Armenia 2008”, muestra la dinámica propia de unos imaginarios sociales en los cuales existe un fuerte esquema de inteligibilidad social que asume los juegos en el marco de la competencia selectiva devenida del modelo discriminatorio Darwiniano de selección natural de las especies. En ella, el ganar es considerado como el gran triunfo y hacia el cual van dirigidos todos los esfuerzos del proceso; esto se debe conseguir por encima de todo. Entre tanto, el perder ni siquiera es tomado como referencia por la organización, y se asume como la gran derrota y el fracaso.

En torno a este esquema de inteligibilidad se generan todos los dispositivos discursivos y prácticos de los juegos, y en torno a ésta se despliegan los hábitos o disposiciones de la comunidad que en ellos participa.

Dos dispositivos de poder que definen la permanencia de estos imaginarios son, en primer lugar, la lógica teórica de los juegos como si fueran “juegos deportivos”, y con ella las teorías del entrenamiento deportivo aplicadas a los procesos de preparación previa de los niños y la niñas; y en segundo lugar, los incentivos otorgados únicamente a quien gana y representados en una medalla, símbolo que tiene tanta potencia social, que desde él se mide la participación de las personas y de las delegaciones (los medios de comunicación, los patrocinadores e institutos de deporte son evaluados fundamentalmente desde el número de medallas logradas en los juegos).

En otro ángulo de análisis, al ser considerados como escenario de discriminación selectiva, los juegos reproducen las condiciones sociales que se viven en Colombia. Este hecho nos ubica frente a lo que Bourdieu ha llamado “el campo” (Bourdieu, 2008, a, b). El problema es que las tensiones que reproduce son las propias del campo del deporte, en el cual se da por aceptado que existe un imaginario orientado hacia la competencia selectiva. No así el campo de la “educación integral” o formación transhumana (donde se supone que

se ubican los juegos intercolegiados), en el cual las tensiones no pueden orientarse en marcos de discriminación del más débil, sino que deben articular la formación hacia el reconocimiento del otro, hacia la colaboración, hacia la ayuda mutua, hacia el respeto y la tolerancia.

Por eso, el problema no está en que se asuma en los juegos intercolegiados la competencia como categoría central de los imaginarios, pues en una lógica de campo, estas tensiones (la lucha, los intereses, la competencia, el poder) son expresiones normales; la gran duda está en el tipo de relaciones que se están reproduciendo, o sea, en la forma como se está dando la competencia (que se aprovecha de las debilidades del otro y de la otra, que discrimina, que busca el triunfo a cualquier precio), sin consideraciones que apunten a hacer de ella un verdadero proceso de formación transhumana.

El problema estaría en el “interés” instrumental que claramente demuestra esta lógica de la competencia desmedida. Este interés instrumental es claramente esbozado en los criterios de reconocimiento de quien gana: “*En los protocolos de premiación se otorgan medallas a los ganadores y ni siquiera se menciona a los otros participantes*” (diario de campo). Pese a los lineamientos teóricos de los juegos dados en su reglamento general que busca la “*formación multidimensional*”, en la práctica solamente se favorece el éxito deportivo, la gloria de ser un ganador o ganadora de medallas.

Pero en este mismo marco de referencia, una cosa son las acciones de los sujetos participantes y sus discursos implícitos, y otra los discursos que buscan hacer explícita la necesidad de considerar los juegos como un proceso de formación integral.

En estos, se espera y aspira a que los juegos sean un verdadero escenario de formación transhumana; un escenario donde se aproveche el encuentro con el otro para disfrutar y reconocerse, para apoyar y ser apoyado, para respetar y ser respetado. Un escenario que les permita a los sujetos infantiles soñar con su par, pero también con la opción de ser el mejor, se gane o se pierda; un escenario donde se den las bases para una adecuada convivencia social y para el desarrollo ciudadano.

Esta aparente contradicción entre las acciones e interacciones, lo que está mostrando es la emergencia de imaginarios instituyentes que reclaman una lógica menos técnica e instrumental

de los juegos intercolegiados. Mientras la presión social y los dispositivos de un imaginario funcional fuertemente arraigado orientan las acciones e interacciones de la comunidad, existen en su interior los ruidos de otros imaginarios que comienzan a tomar fuerza en los discursos de las personas, pero que aún no generan prácticas reales capaces de cambiar los contextos de desarrollo. El ruido de unos imaginarios instituyentes que propendan por la formación multidimensional y en esta medida por asistir a los juegos para ayudar a buscar formas de los jóvenes y las jóvenes (entre ellas las formas deportivas), para ayudar a configurar personalidades positivas, para ayudar a reconocer al otro y a la otra como sujetos de interacción e intervención válidos y valiosos para su propia configuración.

En consideración a ello, es necesario que haya una reorganización de los juegos intercolegiados en todo el sentido de la palabra: una redirección de la forma como están dispuestos los escenarios, ya no de competencia sino de encuentro. Una redirección de la forma como están distribuidas las delegaciones, ya no como lugares de concentración sino como escenarios de esparcimiento y reconocimiento. Una reorientación de la forma como se premia, ya no discriminando a quien no gana sino estimulando a quien participa. Una redirección de las formas de valoración de las delegaciones, institutos educativos e institutos de deporte no orientada a la cantidad de medallas sino a los resultados de la convivencia y reconocimiento, aplicando algún sistema de control que permita valorarlo. Una redirección de los procesos de preparación previa no orientados a la formación desde las lógicas del entrenamiento deportivo, sino hacia las lógicas de la formación deportiva como escenario para la convivencia y la ciudadanía positiva y propositiva.

En este marco de posibilidades instituyentes, el observatorio de calidad de la Educación de Caldas viene promoviendo un programa de “buenas prácticas educativas”, en el cual se valora y reconoce aquel esfuerzo que realizan las comunidades educativas en procura de dinamizar procesos educativos de calidad. Sin embargo, en ninguna de las prácticas seleccionadas se da el campo de la motricidad y del deporte, que por ser un área de gran interés para los niños y niñas podría generar impactos de gran valía y proyección

social. Asumir la posibilidad de la práctica de la actividad física como escenario de construcción de tejido social, podría ser en estas experiencias un evento de gran impacto (ver informe estadístico 2008, observatorio de calidad de la educación).

Lista de referencias

- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. 17ª. reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu. Trad. Silvia Zuleta.
- Bourdieu, P. (2008a). *La teoría del mundo social*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008b). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Biblioteca Clásica, 2ª edición.
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas, Tomo I*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Madrid: TusQuets.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.2. El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: TusQuets.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- De Zubiría, S. (1995). *Formación de valores y actitudes. Un reto de las escuelas del futuro*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Foucault, M. (1999). Verdad y Poder. En: *Obras esenciales II: Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós Básica.
- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Huizinga, J. (1990). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jaramillo, L., Murcia, N. & Portela, H. (2005). *La clase de educación física. Un problema de preparación o seducción*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. et al. (2005). *Imaginarios del joven escolarizado ante la clase de Educación física*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N., Orrego, J. & Portela, H. (2005). *La*

- educación física en Caldas. Voces que reclaman visibilidad social.* Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. (2006). *Universidad y vida cotidiana. Imaginario de profesores y estudiantes.* Tesis doctoral Magna Cum Laude, 2006. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales.
- Murcia, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias. Una condición de visibilidad aparente. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud.* 2(6), pp. 821-852.
- Murcia, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios sociales. Posibilidad en definición de política sobre educación superior. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud.* 1(7), pp. 235-266.
- Murcia, N., Pintos, J. & Ospina, H. F. (2009). Función versus institución. Imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores.* 1(12), pp. 63-92.
- Murcia, N., Murcia, G. & Murcia, G. (2009). Imaginarios sociales y autoevaluación universitaria. *Revista Educación y Educadores.* 3(12), pp. 99-118.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. (2009). *Investigación cualitativa. La complementariedad etnográfica. 2ª edición.* Armenia: Kinesis.
- Observatorio de calidad de la Educación(2008). *Informe estadístico.* Manizales: Fundación para el Desarrollo Educativo de Caldas.
- Pintos, J. & Galindo, F. (2003). Comunicación política e imaginarios Sociales. En: S.Berrocal. (Coord.) *Comunicación política en televisión y nuevos medios, pp. 111-133.* Barcelona: Ariel.
- Pintos, J. (2005). Tesis provisionales para el diseño de las rutas de acceso a las realidades diferenciadas en nuestras sociedades y sobre la intervención plural en las expectativas de los ciudadanos y los rendimientos funcionales de las organizaciones. En: G. Pérez-Soto (Coord.) *Las manifestaciones actuales de la cuestión social. pp. 37-45.* Buenos Aires: Instituto di Tella, Unesco.
- Instituto Colombiano del Deporte (2008). Resolución 000559-XXIX Juegos intercolegiados nacionales. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano del Deporte.
- Searle, J. (1971). *La construcción de la realidad social.* Buenos Aires: Paidós Básica.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje.* Londres: Amorrortu. Trad. Eduardo Sinnott.