

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedaogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Murcia Peña, Napoleón; Orrego Noreña, Jhon Fredy
Los juegos intercolegiados en Colombia: competencia selectiva versus construcción
ciudadana
Pedagogía y Saberes, núm. 31, julio-diciembre, 2009, pp. 99-113
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064889012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Los juegos intercolegiados en Colombia: competencia selectiva versus construcción ciudadana***

Resumen

El artículo presenta los resultados del estudio “Acompañamiento pedagógico a juegos intercolegiados 2008” cuyo propósito fue comprender los sentidos que la comunidad participante construye sobre los juegos, articulados con propósitos de formación ciudadana. Se evidencia cómo la categoría central desde la cual se definen los juegos es la competencia selectiva, en torno a la cual gira la organización, la práctica y los discursos en ellos. Pese a ello, se muestra una tendencia instituyente, en la cual los juegos intercolegiados podrían orientarse hacia la formación transhumana.

Palabras claves: Juegos intercolegiados, motricidad y desarrollo humano, complementariedad, imaginarios sociales.

***El artículo es producto de la investigación con el mismo nombre realizada por la Universidad de Caldas y la Universidad del Quindío en cabeza del grupo de motricidad y mundos simbólicos a cargo de los investigadores Napoleón Murcia (investigador coordinador del proyecto), Jhon Fredy Orrego, Luis Gerardo Melo, Eneidy Johana Betancourt, 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, bajo el contrato radicado el 26 de septiembre de 2008 en ASCUN.

Napoleón Murcia Peña*
Jhon Fredy Orrego Noreña**

* Ph.D. Profesor Titular Universidad de Caldas, Colombia. Director del Departamento de Estudios Educativos. Director grupo de investigación *Mundos Simbólicos: estudios de motricidad y educación*. Profesor y director de la línea *Educación y vida cotidiana* en el doctorado de Educación de la Universidad de Caldas, Profesor Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales.

Correo electrónico: napo2308@gmail.com

** Mg. En Educación. Profesor Universidad de Caldas. Director de la Línea en Motricidad del grupo *Mundos simbólicos: estudios en motricidad, educación y vida cotidiana*.

Correo electrónico: orres_8@hotmail.com

Fecha de recepción: 14 de agosto de 2009

Fecha de aprobación: 15 de diciembre de 2009

Inter-school games in Colombia: selective competence versus citizen construction

Abstract

This article presents results of the research: “Pedagogic accompany to Inter-school games 2008”, which goal was to understand the senses that participant community make about the games, connected to proposals of citizen construction. It is evident how the central category, from games are defined, is selective competence, around of it organization, practice, and speeches, are focused on. Despite of that, it shows an establishing tendency, in which inter-school games might be directed towards trans-human formation.

Key words: Inter-school games, motor functions and human development, complementary, social imaginaries.

Jogos intercolegiais na Colômbia: competência seletiva versus construção cidadã

Resumo

O artigo apresenta os resultados do estudo Acompanhamento Pedagógico aos Jogos Intercolegiais 2008, cujo objetivo era compreender as formas que a comunidade participante constrói sobre os jogos, articulados com propósitos de formação para a cidadania. O artigo mostra que a categoria principal utilizada para definir os jogos é a competição seletiva, em redor da qual gira a organização, a prática e os discursos nesses jogos. No entanto, mostra uma tendência instituinte em que os Jogos Intercolegiais poderiam dirigir à formação trás-humana.

Palavras chave: Jogos intercolegiais, motricidade e desenvolvimento humano, complementariedade, imaginários sociais.

"Los juegos intercolegiados se proponen como una estrategia de formación integral y su reglamento se orienta a la participación, la unión, la convivencia ciudadana y el fortalecimiento de valores. Pese a ello, las prácticas de los juegos intercolegiados están regidas por la competencia y centradas en una dinámica del triunfo o derrota"

Estado del problema

Estado del arte. Como un programa de política nacional descentralizada, los juegos intercolegiados tienen una dinámica propia que busca fomentar la participación de los jóvenes estudiantes en el deporte como resultado de los procesos previos de preparación deportiva extraescolar y de las clases de educación física.

Los juegos se desarrollan en diferentes niveles: intercursos, intercolegiados, departamentales y nacionales; se encuentran regulados por la Resolución 000559 del 4 de julio de 2008 de COL-DEPORTES¹. Ésta busca potenciar, además de las dimensiones motrices propias del deporte, el respeto, la tolerancia, la autonomía y la participación, aspectos centrales para una sana convivencia ciudadana.

¹ Resolución que tiene como propósito contribuir a la formación integral de los estudiantes al facilitarles condiciones de integración para el desarrollo de la práctica deportiva y el fomento sociocultural

La organización de estos juegos por niveles encuentra similitudes en eventos de la misma índole establecidos en otros países: En Cuba, por ejemplo, la estructura de la preparación deportiva está organizada en tres niveles: la educación física, escuelas de formación deportiva y los centros de alto rendimiento. (Frank Duval, 2007). En España, la clase de Educación Física se orienta en la escuela primaria y secundaria por especialistas tres veces por semana con miras a participar en los juegos interclases desde los cuales se realizan las preselecciones (deporte federativo); pese a ello, los juegos deportivos en edad escolar fomentan la participación de la mujer y los discapacitados físicos, el esfuerzo, la disciplina la cooperación, el espíritu de equipo antes que el esfuerzo competitivo (Blázquez, 2008; departamento de Educación Cultura y Deporte, orden 30 de Junio de 2008).

En una versión sucinta de las investigaciones acerca del deporte escolar, se encontraron tres tendencias fundamentales: la primera centrada en la práctica (Hernández, 2004); la segunda, en opiniones respecto de las prácticas (Sampol et. al., 2005); y la tercera, en la relación del deporte y el autoconcepto (Ruiz, Rodríguez y Grandmontagne, 2004 y Zulaika Isasti, Grandmontagne, 2000). A pesar de los tópicos tratados, se hace evidente un vacío en relación con los imaginarios y la formación ciudadana. Desde lo metodológico, las investigaciones detentan un carácter descriptivo; es decir, no se evidencian estudios en esta temática que busquen comprensiones en profundidad ni validaciones crítico-sociales.

En el ámbito nacional adquiere relevancia, para el estudio, la investigación realizada por Murcia, Taborda y Ángel entre 1993 y 1997 y publicada en 1998 –con una segunda edición en 2004– acerca de las "Escuelas de formación deportiva con enfoque integral". El estudio valida una propuesta metodológica y de contenidos que comprobó la posibilidad de potenciar el desarrollo de la creatividad a la par con el desarrollo de la motricidad. Asimismo, se hace pertinente señalar el estudio desarrollado por el grupo de motricidad y mundos simbólicos en 2005 acerca de los imaginarios de los jóvenes escolarizados frente a la clase de educación física (Murcia, et. al, 2005) y el trabajo en escuelas deportivas con una orientación hacia la paz que viene desarrollando Luís Fernando Montoya (2008).

Planteamiento del problema. Los juegos intercolegiados se proponen como una estrategia de formación integral y su reglamento se orienta a la participación, la unión, la convivencia ciudadana y el fortalecimiento de valores. Pese a ello, las prácticas de los juegos intercolegiados están regidas por la competencia y centradas en una dinámica del triunfo o derrota. De este modo, aportan pocos elementos a la formación de otros aspectos diferentes al desempeño competitivo. Esto se evidencia, entre otros aspectos, en la dinámica de evaluación de estos juegos por parte de la comunidad, centrada en la cantidad de medallas logradas.

Sin embargo, a pesar de esta notoria contradicción, no se evidencian estudios que busquen los orígenes o los sentidos de tales contradicciones, como tampoco estudios que visualicen la posibilidad real que estos juegos brindan en la formación de ciudadanos integrales, tal como lo define su propósito.

Los anteriores elementos sustentan la necesidad de realizar un estudio que comprendiera, en un inicio, los imaginarios que rodean estas prácticas para, desde tal comprensión, proponer alternativas que ayuden a redefinir los procesos y discursos al respecto.

En atención a los anteriores enunciados, se formuló una serie de preguntas que ayudaron a orientar este trabajo: ¿qué sentidos tienen los juegos intercolegiados 2008 para la comunidad participante y cuál es su influencia en su formación como ciudadanos?, ¿qué orientaciones pedagógicas se derivan de un mejor conocimiento del sentido de la participación en los juegos para la formación de maestros y entrenadores? y ¿cómo valorar una perspectiva de formación y organización de los juegos hacia el desarrollo de competencias ciudadanas?

Los objetivos

General. Comprender el sentido de la participación de niños, niñas y profesores- entrenadores que hacen parte de los juegos intercolegiados nacionales 2008 con el fin de generar información que contribuya a una mejor formulación de políticas para el deporte formativo.

Específicos. a) Documentar las percepciones de los niños y niñas que hacen parte de los juegos intercolegiados nacionales 2008 respecto de ganar y perder y la influencia en su formación como ciudadanos; b) Reconocer las necesidades y las expectativas de los participantes en los juegos que sean útiles para la construcción de los lineamientos de política pública para el Plan Decenal del Deporte; c) Identificar estrategias que promuevan el fortalecimiento del deporte formativo con enfoque integral.

Tópicos teóricos y metodológicos en la orientación del estudio

Los imaginarios como realidad social

Se asume que las realidades sociales de los juegos intercolegiados se definen desde una dinámica de tal complejidad que conjugan en sí mismos discursos, acciones y representaciones sociales que se constituyen en el marco de unos imaginarios sociales que mueven a las comunidades participantes. Dinámicas que han sido tratadas fundamentalmente desde dos grandes propuestas teóricas y metodológicas: autores que han desarrollado la teoría de los imaginarios (Durand, Castoriadis, Shotter, Pintos, Murcia, Hurtado o Baeza) y quienes han considerado la teoría social desde los sistemas vivos y autopoéticos (Varela, Maturana, Frigogine o Capra). Cabe señalar los aportes a estas discusiones de autores como J. Searle, en la comprensión de las relaciones entre lo simbólico, la representación y la intencionalidad en lo institucional, Niklas Luhmann, respecto de la observación de segundo orden, y Pintos, en cuanto al metacódigo de relevancias y opacidades.

Para la comprensión del sentido, el estudio se fundamentó en la lógica de los imaginarios sociales expuesta, entre otros autores, por Castoriadis, Pintos, Baeza, Shotter, Yogo y Murcia.

Estos autores tienen en común asumir los imaginarios como esquemas de inteligibilidad social que regulan las formas de ser, decir, hacer, representar e imaginar de las comunidades. En estos marcos de referencia, acordados y validados socialmente, las personas ven comprensibles sus acciones e interacciones y es allí donde cobran validez.

Los autores en mención consideran, además, que existen varios tipos de imaginarios. Por ejemplo, en los *instituidos*, las categorías que

constituyen los esquemas de inteligibilidad son claramente visibilizadas desde los simbólicos o representaciones que las personas y comunidades construyen. Este tipo de imaginarios es tan fuerte que las formas de hacer, ser, decir e imaginar generadas desde sus marcos se consideran comunes y difícilmente se cuestionan. Las personas consideran el imaginario instituido como normal, natural; de hecho, se asume como realidad que orienta sus acciones e interacciones. (Murcia, 2006, 2008c, 2009 a, b; Baeza, 2000; Juan Luis Pintos, 2004; J. Shotter, 1993; F. Yogo, 2003).

Los imaginarios *radicales* se constituyen en expresión, primera, sin referentes de la psiquesoma; son realmente creativos y únicos y, por tanto, generan las nuevas dinámicas sociales. Sin embargo, para que sea imaginario debe tener sus formas de representación consolidadas y guiar las acciones e interacciones de las personas o persona que lo asume (Castoriadis, 1983, p. 253).

Los imaginarios *instituyentes* constituyen un tercer tipo. Su fuerza social genera representaciones comunes y comienzan a guiar las formas de ser, decir, hacer y representar de un grueso número de personas. La constante referencia que las personas hacen de ellos permite que se constituyan en puntos de fuga para actuar, representar y decir de muchas personas; de allí que se puedan convertir en verdaderos movimientos sociales que generan fuerzas instituyentes hacia cambios sociales.

La formación ciudadana

Se toma aquí como referencia la propuesta de educación ciudadana expuesta por el Ministerio de Educación Nacional, desde la cual se definen los conocimientos, las competencias cognitivas, las competencias emocionales, las comunicativas y las integradoras como ejes para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Se parte de reconocer que "las personas puedan usar sus habilidades (cognitivas, emocionales, comunicativas) y sus conocimientos de manera flexible y proponer alternativas creativas y nove-

dosas para la resolución de los problemas individuales y sociales, de manera cada vez más inteligente, comprensiva, justa y empática" en el marco de los tres grandes ámbitos de la educación ciudadana –convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias– tal y como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional.

Ahora bien, tal intención debe ser apropiada, de forma contundente, por los y las jóvenes deportistas en los juegos intercolegiados y, del mismo modo, asumido con responsabilidad por los entrenadores, además, en los procesos de preparación.

El juego y el deporte como posibles escenarios para la educación ciudadana

En el proceso de análisis, se considera que el juego, con su valor intrínseco de motivación, permite dinamizar no solamente procesos referidos a la formación motriz sino aquellos propios de una integralidad desde la cual se articula la formación en competencias ciudadanas.

La UNESCO, en su Declaración Mundial de los Derechos de los niños, señala que el juego "es la forma preferida de expresión infantil y juvenil, en la que el niño y el joven proyecta su mundo. Juegan constantemente y reproducen en sus juegos sus vivencias y relaciones con su entorno. No se puede hablar de juego sin hablar de aprendizaje". Argumentos como este se articulan con las referencias de Murcia y Ángel (2004) y de Hahn (1988) al ver la formación deportiva infantil como lo más importante en el proceso; lo trascendental no debe ser el resultado o producto deportivo sino los componentes lúdicos del proceso de entrenamiento y de los procesos pedagógicos implicados. Así, los entrenadores de categorías infantiles y juveniles no han de ser entrenadores que buscan el éxito (Joch, citado por Hanh, 1988); deben ser, ante todo, maestros que logren un nexo importante a nivel afectivo entre el niño, el joven y el deporte: su

responsabilidad es pedagógica, más que de dirección mecánica del entrenamiento tecno-motor.

Las referencias a la formación deportiva integral expuestas por Tabora y Ángel (2004) se constituyen en otro elemento de gran importancia a tener en consideración para el proceso. Asimismo, se han de reconocer las propuestas de Vasalo (2001) en relación con la crítica de la excesiva especialización temprana de los deportistas, lo cual lleva a su retiro cada vez más temprano, y las propuestas de Aisenstein, Ganz y Perczyk (2001) respecto del potente papel formativo del deporte hacia la construcción de capital social.

Trayecto Metodológico

Los anteriores elementos sustentan el diseño de investigación; un diseño trazado desde la complementariedad etnográfica. Se pretende, de este modo, un acercamiento a las realidades sociales y, de manera particular, a la motricidad como ese tipo de realidad que, por su complejidad, no les es propio un solo método o un solo enfoque epistemológico. La reducción a una sola óptica implicaría la no consideración de la motricidad en sus múltiples dimensiones.

En concordancia, no se propone un método de investigación para el estudio de las realidades de la motricidad sino un diseño definido desde la emergencia de observables o focos de análisis, desde los cuales se construye el plan de recolección y procesamiento de la información. Los métodos fungen aquí como herramientas que apoyan la comprensión de las realidades.

Desde esta consideración particular de diseño, el estudio se realizó en tres momentos:

Con el primero se buscaba construir los observables o categorías foco. Se logró desde entrevistas en profundidad desarrolladas con los técnicos de los juegos y estudiantes líderes. Los entrevistados se determinaron según las zonas, la modalidad deportiva y las condiciones de género. Se llegó a un total de 16 entrevistas a entrenadores y otras tantas a estudiantes-deportistas.

El segundo momento se construyó a partir del diseño de recolección profunda de la información. Se determinaron cuatro observables o categorías foco: ganar y perder –expectativas, actitudes, justificaciones–; influencia de los juegos en los valores ciudadanos –percepción del otro, autoconcepto y expectativas–; cumplimiento de la normatividad de los juegos –conocimiento de la normatividad, actitudes y expectativas–; y estrategias para el deporte formativo –preparación deportiva, potencialidades y falencias del proceso y expectativas–.

A partir de estas categorías se construye el tercer momento para el cual se definieron los instrumentos de recolección en profundidad:

Entrevista focalizada. Era necesario ampliar la entrevista en profundidad orientada ahora a los focos emergentes ubicados, de manera específica, en el marco del fenómeno perder y ganar. Tal propósito implicó aplicarla *in-situ*, finalizada cada competencia para lograr evidencia del impacto del perder y ganar. Se distribuyó por modalidad deportiva –deporte individual o de conjunto y género– para un total de 26 entrevistas distribuidas entre jugadores ganadores y perdedores y 26 entrevistas distribuidas entre entrenadores ganadores y perdedores.

Encuesta. Con al ánimo de lograr mayor amplitud en las categorías cualitativas definidas, se aplicó una encuesta con jugadores y entrenadores estructurada a partir de las categorías y subcategorías emer-

gentes definidas en el primer momento. Se desarrolló con una muestra aleatoria. Se tomaron dos conglomerados: los deportistas infantiles y los juveniles. En cada uno se definieron diez 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, se tomó uno por deporte.

Observación. En el transcurso de algunos eventos deportivos se realizó un proceso de observación no participante. Se recurrió al registro la filmadora y a las notas de campo. Este proceso se desarrolló de forma aleatoria; se consideraron tanto los elementos deportivos como otros eventos: los momentos de premiación y los grupos de discusión. En total, se realizaron diez registros de observación.

Grupos de discusión. Con algunos grupos de deportistas tomados al azar, se realizaron grupos de discusión a partir de las categorías emergentes definidas.

Hallazgos

El estudio muestra, de forma persistente, cuatro grandes categorías simbólicas² en el marco de las cuales se dinamiza el imaginario acerca del perder y el ganar en los juegos intercolegiados: los conceptos en

² Para Cassirer (1971), las categorías simbólicas se constituyen en agrupaciones que cumplen, por lo menos, tres condiciones: son concurrentes entre el grupo de personas que conforman la comunidad, tienen una permanencia en el tiempo y significan algo para las comunidades. Para J. Searle (1971), lo simbólico radica en la carga intencionada que le colocamos a los objetos con miras a dotarlo de un estatus 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).

Desde lo anterior, las categorías simbólicas se encuentran cargadas de sentido y cumplen la función de expresar los imaginarios sobre algún fenómeno. Asimismo, Castoriadis (1983) considera que los imaginarios por ser intangibles acuden a las representaciones y simbólicos para mostrarse. En otras palabras, el significado de algo o alguien está dado por la dinámica del imaginario y se expresa en una representación de ese algo o alguien, lo cual puede ser una categoría simbólica. Se asume la categoría simbólica y no la representación, toda vez que lo simbólico se halla 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 referencia y daría posibilidad a dos categorías del imaginario social propuesto por Castoriadis (1993,1998) a saber: imaginarios radicales e instituyentes.

sí sobre el perder y el ganar, las expectativas, las actitudes acerca de estas categorías y las bases fundamentales sobre las que se apoyan (en términos de los procesos de formación, los apoyos, la organización y el reglamento).

El Ganar y el perder

El ganar y el perder se ha ido definiendo en los imaginarios de los competidores, entrenadores y jueces desde dos perspectivas fundamentales: la mayoritaria apostada en la hegemonía del deporte competitivo donde ganar se convierte en el único fin y perder se asume como derrota y fracaso; la otra perspectiva, la menos practicada pero la más deseada, se define desde una perspectiva transhumana³ en donde tanto el ganar como el perder son posibilidades de reflexión, crecimiento y reconocimiento.

Pese a que en las leyes y en los reglamentos de los juegos intercolegiados es importante la perspectiva transhumana, la gran mayoría de las prácticas y los discursos en los juegos se orientan hacia la lógica hegemónica que marca incluso las formas de medir el resultado de los juegos: las medallas. Efectivamente, para la comunidad y los directivos en general, la única forma de medir el comportamiento de su región se da en la cantidad de medallas obtenidas y, en otros casos, a la cantidad de deportistas movilizados. Lo anterior porque la forma como están organizados los juegos no permiten otra opción de valoración de su efectividad. Sin embargo, la mayoría de los discursos consideran los juegos como un escenario para la formación transhumana.

³ Según Reinaldo Suárez (2000), una perspectiva transhumana es aquella que articula múltiples dimensiones del ser humano.

Perder, una dicotomía entre el querer y el hacer. ¿Aprovechar el error?

El perder, en la comunidad de los juegos intercolegiados, toma diferentes matices; desde aquellos centrados, básicamente, en los resultados asumidos como propósitos hegemónicos⁴ del perder como derrota, fracaso, no lograr resultados, hasta aquellos imaginarios radicales/instituyentes que consideran el perder como posibilidad de aprendizaje y de reflexión para la formación transhumana.

Para la gran mayoría de deportistas y entrenadores *perder* debe ser una posibilidad de reflexión, incluso habría que tomarse con mucha serenidad y calma para analizar los escenarios que llevaron a tal resultado. Exaltan la parte formativa de perder, pero en el imaginario instituido subsiste la idea de que "llegaron fue a ganar"; por eso, se sienten frustrados al haber perdido:

Ella tiene deportistas que les ha ido muy mal, pero lo toma muy tranquila, se pasará mucho, pero dice que en cualquier momento llega su día. Por eso tiene que mejorar mucho, entrenar más y ponerle mucha cabeza a las cosas, pensando en lo positivo para más adelante ganar las medallas. (P4)

Pese a asumir la pérdida con serenidad, el perder se convierte en una derrota que exime del sabor de la medalla. Esta bifurcación entre el deber ser y el ser concretos se manifiesta también en las observaciones realizadas: se pudo apreciar que el papel preponderante de los entrenadores consiste en vigilar que

4 Las categorías centrales desde las cuales se dinamiza la vida de las personas se asumen aquí como imaginario hegemónico: cuando son tan instituidas las prácticas y los discursos que se constituyen en "la verdad" para la gran mayoría de la comunidad científica, las organizaciones del Estado y las personas directamente afectadas como entrenadores, jugadores y jueces. Más aún cuando sus acciones e interacciones se orientan desde allí como algo natural, casi que sin ningún tipo de cuestionamiento.

"La lógica para analizar el perder señala la incapacidad del perdedor y la posibilidad de quien gana para aprovechar el error del adversario. Lógica que poco favorece los procesos de reconocimiento social en términos de 'ocupar el lugar del otro' para una adecuada comprensión y eventual acuerdo y negociación"

su pupilo gane la medalla –de ahí que no sean extraños los regaños en público–.

Asimismo, en las encuestas se muestra que el 65.2% de los entrenadores considera el perder como no lograr una meta y el 29.4% de los estudiantes como no hacer real el triunfo (P8 y DP8). La configuración de estas concepciones diluye el imaginario del perder como posibilidad de reflexión y se orienta con fuerza la idea de que lo importante es el triunfo como único resultado posible; así, perder se constituye, justamente, en una derrota, una incapacidad. Quizá por esta circunstancia la categoría "perder es ganar un poco", observada en algunas encuestas, se considera como poco relevante para los jugadores y las jugadoras (8.7%). [DP8].

Desde esta concepción, la lógica para analizar el perder señala la incapacidad del perdedor y la posibilidad de quien gana para aprovechar el error del adversario. Lógica que poco favorece los procesos de reconocimiento social en términos de "ocupar el lugar del otro" para una adecuada comprensión y eventual acuerdo y negociación. Por el contrario, el aprovechar el error del otro para derrotarlo se convierte en una lógica del capitalismo salvaje que potencia la búsqueda del punto débil para sacar ventaja; algo similar a lo expresado en el dicho popular de "a papaya dada, papaya partida", lo cual obstaculiza cualquier proceso que se precie de educar para la ciudadanía:

Pues no me creo más que nadie, pero el otro competidor sabía lo que estaba jugando y sabía que no podía cometer un error que fue fatal; de pronto, si hubiera jugado mejor, sin cometer el error, me hubiera ganado; porque aquí no se pueden cometer errores. (P3)

En un sencillo análisis de esta concepción del perder no tiene cabida ninguna de las tres dimensiones de la formación ciudadana, pues la convivencia para la paz, la participación y la responsabilidad democrática y la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias demandan, en sí mismas, ayudar al otro antes que aprovechar su error para derrotarlo. ¿Acaso la lógica misma del deporte está en contra de la formación ciudadana? Es una hipótesis a explorar con más profundidad.

Por eso, pese a estos intransigentes imaginarios hegemónicos que se miden únicamente desde los resultados competitivos (medallas), se evidencia que algunos entrenadores están logrando en sus pupilos transformaciones que llevan, por lo menos, a hacer un parte reflexivo en sus actuaciones y a pensarse en cuanto personas frente al perder y a quien pierde, así sean de su mismo grupo o equipo.

Pues hubo un momento en el que algunas nos desesperamos un poco pero supimos manejar las cosas, eso hizo que finalmente ganáramos, yo pienso

que a todas nos han enseñado a tener unos valores dentro de la cancha y cuando de pronto cometemos errores lo que intentamos hacer es animar a la persona que lo cometió, no echarle el agua sucia, sino animarla para que se recupere y no hayan más dificultades. (P3)

En una perspectiva de formación verdaderamente integral no basta con "saber manejar las cosas y calmarse"; se hace necesario reconocer al otro en sus limitaciones y potencialidades, cobijarlo con la comprensión de su acto negativo y apoyarlo con la solidaridad. Pero eso debería hacerse no solamente con el otro de mi equipo, tal como se evidencia en el relato, sino con el jugador del equipo contrario; con el otro que, pese a ser mi adversario, ha luchado por llegar donde está. Esto permitiría una postura ética ciudadana, en tanto el otro se constituye no en el enemigo a vencer sino en el adversario temporal a superar, pero a la vez en ayudar y animar al compañero. Por esto, la lógica del juego deportivo debe transformarse de una lógica del perder como derrota y fracaso hacia una lógica del perder como posibilidad, oportunidad, reflexión y reconocimiento y ayuda del ser humano, tal como se presenta en el siguiente relato:

[...] perder, en el sentido de la palabra, es cuando una niña, una jugadora pasa algo hacia ella, cuando una lesión, cuando la niña se siente emocionalmente mal, eso sí es perder; de resto, no veo algo que sea perder, la gracia de estos partidos se pierde, se gana. (P2)

Justificaciones

Cuando se buscan las justificaciones al perder, es común para la gran mayoría de los y las entrenadoras considerar que se debe a la falta de preparación, lo cual se encuentra relacionado con factores intrínsecos de motivación del deportista como la perseverancia y la preparación psicológica.

Pues nos sentimos mal [...] la metimos con toda pero la suerte no estuvo de nuestra parte, ya hemos perdido dos partidos [...] Creo que nos faltó un poco más de precisión, a las punteras les faltó un poco más de ganas y esfuerzo para poder ganar este partido. (P13)

La mayoría de los y las deportistas justifican su derrota al hecho de no estar preparados para ese nivel de competencia:

Yo ni siquiera había entrenado para marcha, pues venía entrenando para carrera de 1000 metros, pero me dijeron que debería venir a representar el municipio en marcha y listo [...] los de la liga me dijeron que no tenían quién los representara en marcha. Por eso me descalificaron porque yo no había entrenado (P25)

Este relato representa a varios deportistas que llegan a los juegos a cumplir con una imposición de las ligas sin haber tenido un proceso de preparación adecuado. Tal tipo de acciones no sólo obstaculiza la comprensión del significado de lo justo o injusto, lo legal o ilegal, lo equitativo o inequitativo; además, genera en el niño o niña un escenario de frustración ante el proceso que ha llevado y que no es tenido en cuenta e incide de forma muy fuerte en una baja autoestima –aspectos centrales en una mediana educación con sentido ciudadano–.

En otra dirección, la reflexión comina la importancia de sentirse bien en el proceso. De hecho, cuando se refieren a los entrenadores consideran que ellos 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 competencia. Pues pese

a que aceptan el entrenador como su orientador y consideran valiosa su ayuda a tiempo, la gran mayoría de los deportistas no están de acuerdo con el maltrato.

Sí estamos de acuerdo con lo que el profe hace, pues si el profe, a pesar que nos hacen harts goles no nos va a decir nada, obviamente que uno va a seguir así, claro como no me dice nada. Es bueno lo que hace el profe porque a él subirse un poco, mejor dicho, presionarnos hace que nosotros nos apuntemos en lo que estamos, nos concentremos. (P5)

Ganar: juego entre el éxito y la posibilidad de reconocimiento

El ganar, fuerza poderosa que mueve a los jugadores y entrenadores en los juegos intercolegiados, para la gran mayoría de participantes se convierte en el único fin: *"Si claro, nosotros venimos en la mentalidad de todas las jugadoras y todos los deportistas [...] deben tener siempre una mentalidad ganadora, de ir a ganar, de ir a triunfar"* (P2). No así en el discurso de los directivos, para quiénes el sentido de los juegos está en la formación integral, la preparación y el escenario de encuentro.

Ganar como único propósito es el imaginario social que impera en los juegos intercolegiados. Se mentaliza el ganar y se socializa en el lograr una medalla. De ahí que el éxito en los juegos se mide por la cantidad de medallas logradas; de este modo se opaca, incluso, una postura mucho más perversa: la cantidad de deportistas movilizados.

No obstante, pese a este imaginario instituido y hegemónico, para gran cantidad de participantes el ganar debe ser un momento de reconocimiento del otro. Un momento en el cual, desde el júbilo y la alegría que ello genera, no se debe menospreciar al otro. Por el contrario, se debe propiciar el reconocimiento del (la) deportista, del proceso y del esfuerzo realizado para llegar al triunfo. Si perder se constituye en un momento de reflexión, y no una derrota, ganar es un momento de reconocimiento, respeto y apoyo.

Pues siempre nos han enseñado a ser muy humildes, nos han enseñado que cada equipo nos enseña algo nuevo, porque sin el otro equipo nunca podríamos aprender más cosas de las que ya sabemos. (P3)

El significado de ganar no es tanto importancia en las medallas o quedar de primero sino en cada competencia ir mejorando y que todo el mundo hable bien de uno y digan "este joven es muy fuerte y puede llegar muy lejos con las condiciones que tiene"; esas son mis metas. (P4)

Pero, de manera infortunada, una cosa piensan y otra cosa hacen las personas involucradas en los juegos; el ganar como posibilidad de construcción, reflexión y formación se torna nada más que en un discurso de los entrenadores, pues en su gran mayoría, en un 91%, termina aceptando que el objetivo de su participación se halla en lograr unos resultados positivos en términos de medallas.

Las razones de ganar se relacionan con las de perder; entre otras, se atribuye a la buena organización en el campo de juego o a la preparación deportiva y psicológica. Y emerge una categoría importante en las encuestas relacionada con el sentirse bien (17.39%) en entrenadores y la satisfacción y felicidad (11.83%) de los (las) deportistas, lo cual muestra un alto nivel de coincidencia con las justificaciones del perder.

Las Expectativas

Las expectativas de deportistas y entrenadores asistentes a estos eventos se relacionan, principalmente, con la competencia deportiva; con medirse y evaluarse tras el enfrentamiento con otras delegaciones; y, en menor escala, con la posibilidad para conocer otras latitudes y relacionarse con otras personas o con una categoría fuertemente instituyente referida al espacamiento y a la alegría de participar.

De ahí que no sea extraño escuchar de los y las deportistas relatos como el siguiente: *"La actitud de las niñas, consecuentemente al otro equipo me gustó, excelente, me gusta"*

"cuando los equipos terminaron, cuando los equipos entran a la cancha con la actitud de alegría, de ponerle ánimos al partido, eso me gusta a mí de los equipos". (P2)

Se evidencia el interés de sentirse bien, alegres y disfrutando de cada uno de los momentos de la competencia. La pasión por sentirse bien, por estar alegres, contrapone una categoría definitivamente radical respecto de los imaginarios hegemónicos donde la alegría es fuente de desconcentración y desinterés.

Sentirse bien, como enaltecer el espíritu y el amor por la patria, podría constituirse en otro de los propósitos de los juegos, sin importar las medallas que aporten, pues en los imaginarios de chicos y chicas lo más importante está en representar su institución, su municipio o solamente su familia.

"Pues no sé, creo que el rector del colegio, el alcalde, no esperaban esto de nosotras y que llegáramos a un Nacional y pues ellos tenían las expectativas era en el equipo de Voleibol y entonces ellos quedaron sorprendidos al ver que un equipo de fútbol de Salón femenino pasara [...]" (P13)

Con todo esto, las expectativas de los y las deportistas también están fuertemente asociadas a propósitos que involucran proyectos individuales como escalar posiciones en el deporte o a nivel social y económico:

"Pues en estos juegos como ir abriendo más camino para que la gente lo vaya apoyando a uno más, las instituciones, los centros deportivos, las directivas del colegio, el INDER Valle" (P4)

"[...] nosotros le damos nuestra satisfacción a nuestro colegio, nuestro municipio y nuestro departamento [...]" (P11)

La posibilidad de lograr una escala más tanto en el reconocimiento como en el posicionamiento social se evidencia en el fragmento de relato, común en muchos deportistas.

Y por último, una expectativa común entre los y las deportistas derivada de las posturas hegemónicas y fundamentadas en motivadores extrínsecos como las presiones familiares o institucionales radica en lograr medallas:

"Pues ellos esperan lo mejor de mi, esperan que les lleve aunque sea una medalla, una medalla de las tres categorías, vamos a lucharla toda, todavía faltan dos categorías entonces todavía se puede conseguir una de oro" (P3)

Las Actitudes

Las actitudes, concebidas como esos actos de exteriorización y de reacción de los sentimientos ante diferentes situaciones, toman matices positivos y negativos en los y las competidores-as y entrenadores-a-, analizadas desde los comportamientos que asumen los actores antes, durante y después de la competencia.

Las actitudes de los y las deportistas y entrenadores-as se relacionan de manera muy estrecha con las visiones técnico-instrumentales, utilitaristas y hegemónicas del deporte. Espacio donde la victoria produce alegría, euforia y emoción; la derrota sólo lleva a la tristeza, a las recriminaciones por los errores cometidos y por lo que pudo haber sido en caso de que las cosas se hubiesen hecho de manera diferente. Esta actitud pone en consideración contraria a los sueños o al deber ser descrito en los discursos antes mencionados. Por un lado, se piensa en la importancia de unas prácticas de los juegos que se orienten a

"Quienes asumen actitudes extremas, de modo frecuente se dejan llevar por la emoción de la ganancia o por la tristeza de la pérdida hasta el punto de convertir la derrota en fuente de recriminación y ultraje. Se extravían las definiciones mesuradas y las concertadas que aceptan la corrección en el marco del respeto y la tolerancia"

favorecer aspectos más amplios del desarrollo humano; por otro, en las prácticas se acentúa la lógica hegemónica del "ganar a toda costa".

Los entrenadores son, en su gran mayoría, temperamentales en su comportamiento frente a los comportamientos de sus dirigidos. Sus actitudes toman, básicamente, tres direcciones: algunos se dejan contagiar por sus deportistas en cada triunfo; otros buscan aislar la alegría, incluso del comportamiento y actitud de sus dirigidos cuando ganan, otros más mesurados asumen con tranquilidad cualquier evento, concilian y acuerdan con sus dirigidos.

Quienes asumen actitudes extremas, de modo frecuente se dejan llevar por la emoción de la ganancia o por la tristeza de la pérdida hasta el punto de convertir la derrota en fuente de recriminación y ultraje. Se extravían las definiciones mesuradas y las concertadas que aceptan la corrección en el marco del respeto y la tolerancia.

Tanto en las entrevistas, en los grupos de discusión como en las encuestas se asume la postura moderada como la ideal y en la que estarían de acuerdo la gran mayoría de los y las deportistas y entrenadores-as; no obstante, la gran mayoría de las acciones de los entrenadores-as apuntan a favorecer imposiciones a veces arbitrarias, sin contar con los deportistas. En algunas observaciones hechas se describe: *El profesor grita e insulta a un chico que no pasa la bola [...] cuando al grupo le hacen varias cestas, el director los llama airadamente y les regaña diciéndoles que si es que nos son capaces de hacer nada bien.*

De cualquier forma, entrenadores y deportistas asumen la necesidad de que el resultado no intervenga en las relaciones personales o del grupo, lo cual pasa a ser una contradicción: el entrenador aspira a que no se asuman posturas extremas como la sumisión, cuando incluso algunos deportistas ven en su entrenador el supremo, único que sabe: *"Mi entrenadora se pone muy brava pero, como ella sabe cómo trabajo y el tiempo que he entrenado, sabe que las cosas las hago muy bien, hago lo que ella me dice, y me salen las cosas muy bien"* (P4).

Pese a ello, existen posturas moderadas en las cuales el entrenador asume actitud de orientador en todo momento; sobresalen en este caso deportes como natación, tenis de mesa, gimnasia, ajedrez. Cuando pierden para reorientar y aconsejar de forma concertada; cuando ganan, para reconocer la capacidad del otro y darle los agradecimientos por la oportunidad. Se aprecia en algunas descripciones que: *"el profesor exhorta al competidor para que dé la mano a su contrincante que perdió"*, *"el niño que acaba de perder se sienta con el entrenador y hablan calmadamente sobre las dificultades, todo el grupo que lo acompaña participa y lo anima"*.

Es de considerar que la actitud de los equipos frente a los líderes es positiva siempre que asuman posturas moderadas, pues aceptan sus recomendaciones.

Bases fundamentales

Procesos, apoyos, organización y reglamento

Tras la participación de los y las jóvenes deportistas en los juegos intercolegiados se encuentra una red de instituciones y procesos sociales que permiten la realización de las prácticas deportivas; redes que, a su vez, entrelazan y determinan, de una forma u otra, el camino que los y las deportistas deben seguir y la forma como se asumen a sí mismos en estos procesos. Estos tejidos hacen parte de los imaginarios instituidos que condicionan la forma de actuar y referirse al deporte como práctica social, aún siendo inconscientes en muchos casos. De manera recurrente se acude a ellos para determinar hasta dónde se puede llegar para conocer los límites de las acciones y las proyecciones deportivas de cada uno de los actores de esta práctica social.

De las entrevistas en profundidad y grupos de discusión emergen categorías específicas: la participación de los profesores de Educación Física; las relacionadas con las bases estructurales que ayudan a los y las deportistas a lograr sus metas, sueños y objetivos; los procesos desarrollados previamente hasta aquellos llevados a cabo en el mismo evento; los distintos tipos de apoyo (institucionales, familiares y sociales); la organización de los juegos y el reglamento.

La participación de los y las profesores de Educación Física es central en los juegos no tanto porque la clase se oriente al deporte formativo, pues éste se realiza en jornadas contrarias a la jornada escolar, sino porque son ellos y ellas quienes tienen a su cargo un gran número de los deportistas que participan en los intercolegiados. El problema radica, justamente, en que

no existen reconocimientos especiales para quienes asumen esta tarea en los colegios públicos; quienes así lo hacen deben asumirlo por voluntad y con sus propios esfuerzos, incluso destinando parte de su salario para proyectar a un joven destacado.

[...] ahora los que trabajamos en los diferentes colegios oficiales, nos gusta la parte deportiva teniendo en cuenta que en Colombia existe un programa de Educación Física donde se ven diferentes unidades gimnasia, voleibol y baloncesto y otras actividades, proyectos de tiempo libre... Pero es que la educación, vuelvo y te repito, es de la clase de Educación Física, y vos con las dos horas y el profesor, y te voy a colocar un caso muy particular en Medellín de los colegios oficiales de los poquitos profesores vinculados soy yo, los otros se van para el privado donde les pagan, entonces cuántos niños se pierden en el oficial que tengan unas características buenas, son muchos, entonces el sector oficial está desconocido. (P2)

En muy pocos casos se evidenció un profesor de educación física de un colegio público a quien se le esté dando reconocimiento por esta tarea.

A ver, esto nosotros empezamos el equipo, el profesor siempre nos entrena en las tardes, él nos entrena, duramos a veces una horita, dos horitas, dándole, en educación física ya es como un tiempo para todo el grupo, el salón pero no, el profesor nos dedica mucho tiempo, una semana él estuvo con nosotros ahí ayudándonos, sí, el profesor nos entrena de buena manera. (P5)

Esto hace que la mayoría de los y las deportistas no tengan procesos orientados de una manera adecuada, como evento preparatorio a los juegos intercolegiados. La gran mayoría no participa en procesos de formación previos sino que deben enfrentarse a las fases de intercursos para, en el mejor de los casos, iniciar su preparación; la cual se basa en la participación en uno y otro evento realizado en el marco de estos juegos.

"El problema radica, justamente, en que no existen reconocimientos especiales para quienes asumen esta tarea en los colegios públicos; quienes así lo hacen deben asumirlo por voluntad y con sus propios esfuerzos, incluso destinando parte de su salario para proyectar a un joven destacado"

[...] la preparación, pues no, en el colegio hicimos los intercursos y ahí el profesor seleccionó un grupo que seguimos participando en el intercolegiado municipal y así fuimos escalando. (P25)

Pero en esta preparación existen diferencias de acuerdo con la institución de donde provenga el o la deportista. Se genera, de este modo, ruptura e incomprendimiento para los participantes en torno a la categoría de equidad, pues mientras unos tienen la posibilidad de realizar procesos de preparación previos y seriamente orientados, la gran mayoría no puede acceder a esos privilegios.

La inequidad en este sentido se visualiza desde dos dimensiones. En primer lugar, en los juegos intercolegiados participan deportistas que pertenecen a las ligas; por otro lado, los colegios privados tienen profesor de deporte quien prepara a los deportistas fuera de la clase de educación física. Esta doble condición de inequidad hace que los deportistas de los colegios públicos no tengan opciones reales en competencia frente a otro quien ha desarrollado un largo y sostenido proceso de preparación. Con lo cual se reproducen las condiciones sociales de poder y discriminación ejercidas por las grandes potencias, esquematizadas en una lógica del egoísmo.

Pues yo comencé jugando en Bogotá que había una mesita entonces yo empecé a jugar allá y me gustó y allá en el colegio me metieron a los intercolegiados y me becaron en la liga, seguí entrenando y me adecué al deporte y me gustó mucho. (P16)

Se evidencia que los técnicos de las ligas que participan en estos juegos siempre llevan sus competidores con tiempos de preparación superior a los que son seleccionados de los intercolegiados y las diferencias en los resultados deportivos son, por lo regular, a favor de los primeros; no así los procesos de formación, los cuales están centrados, casi que de forma exclusiva, a lograr triunfos expresados en medallas.

Estos desequilibrios en la preparación se reflejan también en el fogeo que tienen los deportistas. Mientras que algunos lo realizan con diferentes instituciones; otros, por el contrario, solo en los juegos intercursos antes de ir a la competencia.

Como el colegio nos apoya, entonces nosotros siempre hemos estado no sólo en los campeonatos de intercolegiados sino de liga con varios equipos, hemos tenido procesos, y cada día, partido tras partido, vamos ganando experiencia, vamos ganando nosotros lo que una niña debe tener, roce, debe tener de todo, así ganamos todos porque, socialmente las niñas también se están formando como personas. (P2)

El problema radica en que ese roce parece estar vedado para la gran mayoría de los y las deportistas que provienen de las instituciones públicas, para quienes la única preparación previa son "los juegos

intercursos". Esta discriminación en la preparación se nota incluso en el tipo de deporte practicado, pues los deportistas de deportes de conjunto tienen largos procesos de preparación; no así los deportistas de deportes individuales, excepto los que pertenecen a ligas deportivas. De hecho, muchos deportistas de deportes individuales son seleccionados sin siquiera tener un historial deportivo en la institución educativa o en la liga respectiva; de este modo se presentan rotundos fracasos tanto en el comportamiento de sus resultados en medallas como en sus logros de formación. Asimismo, se hace evidente la improvisación y la falta de respeto de varias instituciones (secretarías municipales y departamentales de deporte).

De otra parte, la formación está orientada fundamentalmente a lo deportivo, aunque existe el deseo expreso, sobre todo por los estudiantes y algunos entrenadores, de formar para la vida. Es importante destacar que la mayoría de entrenadores-as y deportistas consideran de gran relevancia la participación de la familia en los acompañamientos de los practicantes.

En cuanto a la organización consideran la importancia de los lugares de concentración y escenarios que permitan el encuentro, además que faciliten la participación efectiva y puntual a los compromisos deportivos. En fin, existen otros factores de inequidad en la organización de los juegos que hace dudar de cualquier propósito de educación ciudadana, como lo muestra, por ejemplo, la descripción de un evento particular: *"Las delegaciones de Antioquia y Valle tienen carpas para masajes e hidratación, mientras que las otras delegaciones están al aire libre sentados en la grama del estadio"*.

Dada la tendencia de los discursos que persisten en los juegos hacia el desarrollo humano, entrenadores y deportistas coinciden en llamar hacia una organización que enfatice en la formación en valores, que fortalezca el proceso de formación de ciudadanos reflexivos y proactivos. Por ejemplo, proponen premiaciones a todos los participantes para que, de esta manera, se fortalezca el evento como una oportunidad de integración y convivencia entre las delegaciones.

Cuando se habla de reglamento se hace referencia a aquellos estatutos, lineamientos, preceptos, etc. que marcan ciertos límites y libertades de actuación y de comportamiento y que son estipulados y reconocidos en un grupo o un contexto socio-cultural específico. Consideración de gran importancia, toda vez que para vivir en sociedad se requiere vivir en el marco de unas reglas determinadas; aspecto de gran importancia en la educación ciudadana.

En este foco de referencia, los actores sociales consultados asumen conocer el reglamento, aunque con más profundidad el del deporte específico; en el comportamiento general se rigen por los acuerdos del grupo y de las delegaciones. Respecto del valor educativo de la norma y del reglamento, la gran mayoría de los actores aspiran a que se constituya en un medio y escenario de educación para la convivencia y otros valores ciudadanos:

Con el juez, no, él llegó a decirnos que habíamos jugado bien que no lloráramos, que se nos iban a presentar más oportunidades... Los jueces no sólo ven su participación como juzgamiento, sino como formación deportiva de los jóvenes, además que su participación es importante para proteger la integridad de los deportistas. (P12)

Los árbitros, por su parte, consideran en su totalidad que su papel consiste en hacer cumplir el reglamento y actúan en consecuencia. Pero, a la vez, ven el papel educativo que deben tener los reglamentos.

Bueno, principalmente ser uno muy responsable, muy idóneo, muy imparcial a la hora de juzgar y sobre todo muy atento, muy disciplinado en cuanto al juzgamiento se trata, porque si hay muchísima gente, y hay que tener mucho cuidado a la hora de oprimir el botón. (P17)

El problema es que la actitud de la gran mayoría de los jueces se ciñe a "hacer cumplir la norma" como varios de ellos lo ratifican en sus entrevistas.

En consonancia con los anteriores hallazgos, donde las aspiraciones son unas y las actitudes otras, en la norma se aprecia la misma contradicción. Pues al ser confrontada esta respuesta con la pregunta frente a la actitud "si la norma aplicada lo perjudica" asumen que la aceptan pero protestan "respetuosamente", varios de forma airada. Cuando ella los favorece, o se aplica equivocadamente al adversario, la asumen con tranquilidad e incluso con alegría, lo cual muestra un desequilibrio en la consideración ética de los y las deportistas, entrenadores y entrenadoras.

Estos comportamientos sugieren la necesidad de un cambio de perspectiva de la forma como se enseña y aplica la normatividad en los juegos, si se quiere desarrollar el valor ético y de respeto por la norma, tan importante en los procesos de construcción social.

Algunos Puntos de Fuga

- El sentido de participación de los niños, niñas, entrenadores y jueces que hacen parte de los juegos intercolegiados se orienta a considerar los juegos como un escenario de competencia extrema en el cual el perder y el ganar son las razones que los dinamizan. En el caso de los y las deportistas, los y las entrenadores-as, el gran propósito de la participación está centrado en ganar unas medallas; en el caso de los árbitros, hacer cumplir el reglamento.

En el marco de los juegos, las acciones e interacciones de la comunidad están centradas en esa lógica competitiva que muy poco favorece el desarrollo de valores ciudadanos; pues, los alojamientos de las delegaciones son escenarios de "con-

centración", los sitios de participación son escenarios únicamente para la competencia y los procesos que en ellos se desarrollan no se centran en la educación sino en la competencia "selectiva", donde el menos apto es discriminado y se exalta el más apto.

Pese a que las prácticas se encuentran mediadas por unos imaginarios de "competencia selectiva" –unos imaginarios totalmente instrumentales, donde lo importante es ganar a cualquier precio–, en los discursos de la gran mayoría de las personas que participan en los juegos subyacen imaginarios orientados a la formación transhumana; esto es, unos imaginarios que reconocen y recomiendan los juegos intercolegiados como posibilidad de desarrollo. Imaginarios que comienzan a tener fuerza instituyente –en tanto son comunes en las personas de esta comunidad pero aún no han generado prácticas desicivas que lleven a formar los imaginarios instrumentales hegemónicos– y que expresan el *ethos* de fondo del estudio.

De hecho, la lógica que dinamiza estos imaginarios instituyentes parece estar, incluso, en el Plan Nacional del Deporte y en la Ley 181 de 1995; en especial esta última que en su decimoquinto artículo expresa la necesidad de que el deporte a nivel escolar debe constituirse en escenario de formación integral: "... aquel que tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral del individuo". Pero la fuerza de las prácticas sociales generadas desde unos imaginarios fuertemente instituidos por la tradición deportivista dificulta este propósito previsto en el Plan Nacional.

Se hace pertinente considerar que esta condición de formación integral del deporte escolar se ha generado desde la intervención de las comunidades, las cuales participan en la construcción del Plan Nacional. Sin embargo, no ha sido interpretada de manera adecuada por los organizadores de los juegos ni por las comunidades que allí participan. Se hace imperante, en consecuencia, la implementación de estrategias y procesos de intervención y capacitación que no sólo incluyan los aspectos teóricos sino que involucren las relaciones prácticas en las comunidades en torno a la interpretación y el desarrollo de las normas que busquen hacer de los juegos intercolegiados, y en consonancia con ello el deporte escolar, un proceso de formación transhumana en el cual se desarrolle y potencien intencionalmente valores como el respeto, la tolerancia, el reconocimiento

del otros y la conciencia de la norma en el marco de las responsabilidades de convivencia social.

En una perspectiva que apunte a considerar los juegos intercolegiados como escenario de formación transhumana, la organización debe orientarse hacia otro tipo de competencia, una competencia donde se exalten los valores de la participación, la equidad, la colaboración, el juego limpio, el respeto, entre otros; aspectos que no pueden favorecerse en el marco de una organización de los juegos como selección.

- En la dinámica de los imaginarios encontrada, el perder toma diferentes matices: desde aquellos que se centran en los resultados asumidos como propósitos hegemónicos del perder como derrota, fracaso, no lograr resultados, hasta aquellos imaginarios radicales instituyentes que consideran el perder como posibilidad de aprendizaje y de reflexión para la formación transhumana.

El ganar, en cambio, se constituye en el motor que mueve la participación en los juegos tanto a deportistas como entrenadores. De hecho, ganar una medalla se constituye en el sueño y en el anhelo de los y las deportistas, azuzados por las expectativas familiares, institucionales (secretarías de deporte y colegios) y la influencia de los medios de comunicación. Unos y otros ven en las medallas la única opción de valorar los resultados de una participación. No obstante, surge un imaginario instituyente con gran fuerza en las entrevistas de los y las deportistas: asistir por participar y lograr otro tipo de experiencias, sociales, conocimiento y lúdicas.

Justamente en una lógica que parece contradecir el espíritu esencial de la formación integral, en el Plan Nacional del Deporte se plantea como uno de sus objetivos específicos elevar "el nivel de logros deportivos del país, en el ámbito nacional e internacional" y, para ello, propone como estrategia la "intensificación del proceso competitivo y de las actividades en el Deporte para todos, el Deporte en los Centros de Enseñanza y Deporte para Altos Logros".

Como puede notar, se proponen niveles de formación deportiva que coadyuvan a lograr el propósito de la proyección hacia logros deportivos nacionales e internacionales, pero cada uno en el marco de sus posibilidades: el deporte escolar para formación integral que incluye, efectivamente, la formación motriz y el nivel de deporte para altos logros, donde la lógica de la competencia selectiva se impone en tanto se han generado las bases de formación transhumana en los otros niveles. Melo, Murcia y Ángel (2000) consideran las capacidades que se pueden potenciar y la forma de hacerlo en las diferentes edades, con el fin de alcanzar un desarrollo multidimensional.

- En esta lógica de la competencia selectiva dada en los juegos intercolegiados, las justificaciones del perder se asocian con la falta de preparación y de fogueso. Aspecto que se encuentra relacionado con factores intrínsecos de motivación del deportista como la perseverancia y la preparación psicológica. Pese a ello, quienes asumen la perspectiva hegemónica del perder buscan excusas en factores extrínsecos, entre los cuales el competidor contrario es uno de ellos. Se hace notorio que en un proceso de formación y preparación para unos juegos hacia el desarrollo transhumano, el desarrollo de valores relacionados con el deporte y la motricidad, la equidad, en la preparación, en los foguesos y en el deporte formativo escolar deben constituirse en la base de su dinámica.
- La participación de los (as) profesores (as) de Educación Física se convierte en el eje de los juegos. Esta condición se adquiere no porque la clase se oriente al deporte formativo, pues este se realiza en jornadas contrarias a la jornada escolar, sino porque son ellos y ellas quienes tienen a su cargo la mayor parte de los deportistas que participan en los intercolegiados. En este sentido, la selección de deportistas se realiza de manera fundamental a partir de los juegos interes-

colares - interclases y en contadas ocasiones con procesos de preparación previa. Por tanto, se torna recomendable generar los ambientes apropiados, tanto en tiempo, escenarios, implementos y remuneraciones económicas, para los maestros que se dedican a realizar estos procesos de preparación.

Aun cuando en el plan nacional del deporte se incluye el "Deporte en los establecimientos educativos, instituciones de educación superior, y la fuerza pública" y el "desarrollo de las actividades extracurriculares de Educación Física y Deporte como continuación y ampliación de las actividades curriculares", no se hace referencia a la necesidad de reconocimientos, capacitaciones y estímulos para los profesores de Educación Física. A pesar de que, como lo demuestran los hallazgos, son ellos los encargados de dar la formación deportiva de base a los niños, jóvenes y adolescentes en edades escolares.

- La organización de los juegos presenta dificultades en cuanto a alojamientos y realización de eventos: no permite la integración que debería tener los juegos intercolegiados. De otra parte, se evidencia inequidad y desigualdad en las garantías de la competición, pues mientras unas delegaciones cuentan con los medios suficientes, incluso con masajistas, otros no cuentan ni siquiera con adecuada hidratación. Ahora bien, si nos remitimos a la carta fundamental de los juegos, en la cual se consigna lo concerniente a la preparación, la organización y el desarrollo de los juegos intercolegiados, encontramos que se han de tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros, frente a la organización (Artículo 31):

1). Disponer técnica, reglamentaria y oportunamente, de los implementos deportivos necesarios (según carta fundamental), para la realización de las competencias en los escenarios en que se programen. 2). Disponer la recepción, alojamiento, alimentación, hidratación y transporte interno de las delegaciones participantes. [...] 6). Organizar y asegurar los servicios médicos, paramédicos y de primeros auxilios para los participantes a través de la División Médica del Ente Deportivo Departamental, Secretaría de Salud Departamental. [...] 9). Preparar y coordinar con el Instituto de Turismo y Cultura de la sede, folletos de la ciudad para distribuir a los Entes Deportivos participantes, que indique de los lugares turísticos de esparcimiento local, información de actividades de integración cultural o social de los estudiantes, deportistas participantes y las principales características de la ciudad sede. [...] 11). Proyectar actividades recreativas para los participantes con el propósito de permitir la integración y el sano esparcimiento, como complemento y propósito del programa.

No obstante, desde la investigación se han hecho evidentes ciertos inconvenientes en el acceso a las actividades de esparcimiento, recreación e integración con otras delegaciones, debido principalmente a la ubicación de las delegaciones.

Lo anterior no se encuentra en concordancia con lo expresado en el plan nacional en términos de "formar técnica y profesionalmente el talento humano directriz, pedagógico de juzgamiento y otros". En la intención de organizar unos juegos que tiendan verdaderamente al desarrollo integral de los niños y las niñas, los organizadores deberían estar capacitados de forma suficiente y adecuada para cumplir tales propósitos. De tal suerte que la organización tanto de escenarios deportivos, de alojamiento y de reconocimiento no debería centrarse en la competencia selectiva, en la búsqueda de exaltar solamente a quien gana; debería estar centrado en propiciar ambientes ricos en participación, encuentro, apoyo, ayuda, colaboración y recreación, entre otros.

- Pese a que los árbitros consideran el gran valor formativo que "debería" tener la aplicación de la norma, la gran mayoría considera que su papel consiste en

"hacer cumplir el reglamento" y actúan en consecuencia. Al respecto, cabe anotar cómo en el plan solamente se expresa la necesidad de capacitar a los jueces, pero está visto que tal capacitación se da solo en términos de las normas y reglas de los deportes.

- En cuanto a la aplicación de la norma consideran, en primer lugar, que la norma la respetan, así no estén de acuerdo con ella. Sin embargo, en el *ethos* de fondo se evidencia que ese respeto no se da por el reconocimiento educativo y real de lo que ella significa sino por el temor a ser sancionado nuevamente. Esto se sustenta, además, en unas categorías emergentes en relación con las actitudes cuando se aplica una sanción de forma equivocada. Si los perjudica, la aceptan pero protestan "respetuosamente"; cuando los favorece, la asumen con tranquilidad e incluso con alegría, lo cual muestra un desequilibrio en la consideración ética.

En una lógica de formación ciudadana, este tipo de actitudes sólo forma una *habitus* ético equivocado: se acomoda a las circunstancias y no asume la equidad como referencia. La perspectiva ética que debe imperar en la educación ciudadana debe estar centrada, como mínimo, en la posibilidad de reconocer el principio de respeto al otro, cualquiera sea su condición; esto es, la equidad como actitud en la consideración de las normas y del enfrentamiento racional, lo cual implica "no aprovechar la ventaja" sino consiliar las diferencias para que haya igualdad de oportunidades.

La competencia selectiva no puede seguir representando el espíritu de los juegos intercolegiados: la sola selección implica un acto de discriminación que no es posible tolerar en una educación para la convivencia ciudadana, máxime cuando se da en condiciones de desigualdad de oportunidades de preparación, de fogeo, de alimentación y de protocolo previo a la competencia. En las propuestas que viene desarrollando el Grupo de Mundos simbólicos se desarrollan propuestas teóricas y prácticas que pueden constituirse en base para el desarrollo de procesos menos técnicos y orientados a generar otras formas de competencia (ver Murcia, 2008a, 2008b).

Bibliografía

- AISENSTEIN A., GANZ N. y PERCYK J. (2001, febrero). «*El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización contextualización*» en *Revista Digital*, año 6 – Núm. 30
- ARNOLD, P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- BAEZA, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- BLÁZQUEZ, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- CAPRA, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama.
- CASSIRER, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas*, [Tomo I]. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. [Vol.1]. *Marxismo y teoría revolucionaria*. España, 1983, Argentina: Tusquets Editores.
- CASTORIADIS, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. [Vol.2]. *El imaginario social y la institución*. Barcelona, España, 1993, Argentina: TusQuest.
- CASTORIADIS, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Argentina: Eudeba.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 181 de enero de 1995 [Ley del Deporte]
- DUVAL N. F. (2007). *La educación física y el deporte en Cuba. XXI. Congreso panamericano de educación física, recreación y deporte*. Lima, Perú.
- DÍAZ, O. R. (2005). «*El deporte extraescolar en Asturias. Deporte, ocio y competición. Análisis en una Comarca*» en Revista virtual, Núm. 86, Buenos Aires.
- HANN, E. (1998). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- INSTITUTO COLOMBIANO DEL DEPORTE, COLDEPORTES, Acuerdo 0058 de 1991.
- INSTITUTO COLOMBIANO DEL DEPORTE, COLDEPORTES. “Documento preliminar: Escuelas Deportivas”, Subdirección de Deporte, Recreación y Educación Física. Coordinación Nacional del Sector Formativo. Santafé de Bogotá D.C. 2008.
- MELO G., MURCIA, N. y ÁNGEL L. F. (2000). «*Educación de las capacidades físicas en niños y adolescentes*» en *Revista de Educación Física y recreación*, Núm. 11. Universidad de Caldas.
- MATURANA HUMBERTO. (1995). *La realidad. ¿Objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- MURCIA N., TABORDA, J. y ÁNGEL F. (2004) *Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil*. Armenia: Kinesis
- MURCIA, N. et. al. (2005). *Imaginarios de los y las jóvenes escolares sobre la educación física en Colombia*. Armenia: Kinesis.
- MURCIA, N. (2006). *Vida universitaria e imaginarios sociales*. [Tesis doctoral Magna Cun-Laude]. Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. CINDE, Universidad de Manizales.
- MURCIA, N. (2008a) *Hacia la expansión de las libertades Humanas. La ruptura de los paradigmas en la formación deportiva*. Congreso internacional de cultura física. Cuba, 2008.
- MURCIA, N. et. al. (2008b). *Escuelas de formación deportiva con sentido ciudadano*. XXII Congreso internacional de la ESEF, Ciudad de México, 2008.
- MURCIA, N. (2008c). *Jóvenes universitarios y universitarias. «Una condición de visibilidad aparente»* en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Vol. 6 Núm. 2, julio-diciembre de 2008. 821-852. Manizales: CINDE.
- MURCIA, N. PINTOS, J. y OSPINA H. (2009a). «*Función versus institución*» en *Revista Educación y Educadores*, Vol. 12 Núm. 1, año 2009, 63-92. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- MURCIA, N. (2009b). «*Vida universitaria e imaginarios. Posibilidad en definición de políticas sobre educación superior*» en *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, Vol. 7, Núm. 1, enero-junio de 2009, 235-266. Manizales: CINDE.
- RUÍZ DE AZÚA, S. et al. (2004). «*Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia*» en *Apunts: Educación física y deportes*, Núm. 77, 18-24.
- SAMPOL, P. S. et al. (2005). «*Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca*» en *Apunts: Educación física y deportes*, Núm. 81, 5-11.
- SEARLE, J. (1971). *La construcción social de la realidad social*. Buenos Aires: Paidos.
- PINTOS, J. L. y GALINDO, F. (2003). «*Comunicación política e imaginarios Sociales*» en Salomé Berrocal. (Coord.) *Comunicación política en televisión y nuevos medios*. [en línea], disponible en: <http://www.usc.es/cpolíticas/mod/book/view.php?id=783>
- PINTOS, DE CEA H. J. (2004). «*Inclusión/exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social*» en *Semata, Ciencias sociales y Humanidades*, Núm. 16-17.
- SHOTTER, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- VASALO, C. M. (2001). El deporte: un trabajo de alto riesgo. [En línea]. disponible en: <http://www.sobreentrenamiento.com/publice/Articulo.asp?id=98&tp=s>
- YOGO, F. (2003). *Magma. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: Biblos.
- ZULAIKA, I. Luis M. &, Goñi G. A. (2000). «*La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa*» en *Apunts: Educación física y deportes*, Núm. 59, 6-10.

