

Un relato de vida para comprender el devenir histórico de la educación física en Colombia

A Life Story to Understand the Historical Development of Physical Education in Colombia

Por: Jhon Carlos Cortés Murillo¹

1. Docente-investigador Corporación Universitaria CENDA Coordinador Línea de investigación Motricidad y Desarrollo Humano Contacto: Jhon.cortes@cenda.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8160-7979>

OPEN ACCESS



Copyright: © 2023 Revista El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de investigación

Recibido: octubre de 2021

Revisado: noviembre de 2021

Aceptado: febrero de 2022

Doi: 10.21500/16578031.5641

Citar así: Cortés Murillo, J. C. (2023). Un relato de vida para comprender el devenir histórico de la educación física en Colombia. *El Ágora USB*, 23(1), 260-279.

Doi: 10.21500/16578031.5641

Resumen

Es importante comprender el carácter histórico de la vida de una profesional de la educación física en relación con la disciplina como práctica social estructurante más allá de sus normas, coyunturas, fines pedagógicos y demás referentes formales. Se logra demostrar que educar en y desde la educación física es, reconocerle en su dimensión histórico formal pero también cultural, esto quiere decir que sus destinatarios son más que un conjunto de escolares depositarios de acciones, por el contrario, se trata de corporeidades en formación y tensión, pues como se evidencia en este estudio, la educación física sirve para empoderar, regular y otorgar un lugar a los sujetos en la sociedad, aun si trata de una tabla de salvación para enfrentar la pobreza.

Palabras clave: Historia de la educación; Profesionales de la educación; Educación Física; Relato.

Abstract

It is important to understand the historical character of the life of a physical education professional in relation to the discipline as a structuring social practice beyond its norms, junctures, pedagogical purposes, and other formal references. It is possible to demonstrate that to educate in and from physical education is to recognize it not only in its historical-formal, but also cultural dimension. This means that its addressees are more than a group of schoolchildren who are depositaries of actions. On the contrary, it is about corporeities in formation and tension, because as evidenced in this study, physical education serves to empower, regulate, and give a place to subjects in society, even if it is a lifeline to face poverty.

Keywords: History of Education; Education Professionals; Physical Education, and Narrative.

Introducción

Comprender el devenir histórico de la educación física a partir de las voces, relatos y narrativas individuales de los actores de la disciplina, implica interpretar los sentidos y significados que subyacen a los vínculos que cada individuo establece con el modelo disciplinar preponderante que determina en buena medida sus formas de pensar y actuar. Por tanto, historizar la educación física implica integrar en su comprensión las relaciones que sus profesionales han tejido con ella en los distintos momentos de su vida. Por consiguiente, la historia personal y narrativas de quienes la constituyen no solo son importantes para reconocer el valor de la subjetividad en los espacios de formación en los que la educación física hace presencia, sino también para trazar líneas históricas en torno a los modelos y mutaciones de la disciplina en distintos momentos de su camino, especialmente desde el instante en el que esta se formaliza como acción educativa y profesión al interior de las instituciones escolares a principios del siglo **XX**.

Así, este trabajo aborda los procesos que historizan la educación física a partir de la experiencia personal de una de sus profesionales, además, conduce al análisis de los contextos sociales y espaciales como factores determinantes que inciden en la educación física y sus actores. Es por esta razón que, cuando se habla de la historia de la educación física, y en especial, cuando se busca elaborar explicaciones sobre su trasregar, es obligatorio considerar *el recuerdo* y la subjetividad como acontecimientos universales que permiten recorrer los senderos de las experiencias sociales y personales en los que la historia como proceso y producto, permite relacionar los sentidos y significados que se configuran en los distintos momentos y ámbitos de la vida de cada sujeto.

Es por esto que el docente que acomete la tarea de enseñar en el patio ha de fijar en su labor diaria, un conjunto de elementos que inciden y reproducen la educación física como práctica histórica. La Educación física no solo constituye prácticas y marcos intersubjetivos y estructurales de producción, es decir, formar sujetos para el civismo o poder trabajar, sino que también aporta y reproduce marcos de sentido propios de una época, “los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres” recuerda Bloch, (2001, p. 64), citando un viejo proverbio árabe.

En cuanto al sentido y devenir histórico de la educación física, Chinchilla (1999) señala que, “en Colombia no se ha dado un desafío a los estudios históricos en sentido estricto” (p. 2), razón por la cual la observación de las circunstancias del contexto junto con los sucesos y personas que participan de estos, abre una puerta a la comprensión de la lógica de transformación y reproducción de los actores de la historia de la disciplina y en consecuencia de la historia misma, por tanto, la historia de vida como mecanismo y fin, orientada a la búsqueda del significado, nutre la historia disciplinar. “Es interesante apreciar en el conjunto de la educación y de la sociedad una actitud contrapuesta, entre el reconocimiento que se hace de la importancia de la educación física y sus funciones en la persona y la cultura” (Chinchilla, 1999, p. 2). Así, reconocer de primera voz, de la voz de los actores, —docentes y estudiantes de Educación física—, el conjunto de razones, significados y evocaciones históricas acerca de su relación con la disciplina, permite caminar otros caminos

de conocimiento que conectan con el pasado y ayudan a la comprensión del presente de la educación física en Colombia.

La historia y la historicidad de la educación física colombiana

El debate sobre el devenir histórico de la educación física en Colombia implica comprender las distintas instancias en las que ella se configura. Sus distintos cambios, formas hacer y justificar su presencia en la escuela y fuera de ella, han creado las condiciones necesarias para verla como una práctica que aporta al sujeto y la sociedad, sin embargo, los debates actuales en torno a su epistemología, práctica y desarrollo profesional, indican que esta carece de fundamento cuando se trata justificarla y analizarla por fuera de la escuela.

Es evidente que la racionalidad histórico-educativa le ha otorgado su carácter institucional, bien sea como saber y política, o como profesión para vivir. Quizá por la apreciación lineal que se tiene del devenir histórico, los intentos por consolidar una historia de la disciplina en Colombia que defina su propio sendero parecen estar configurados en obras como: *Historiografía de la educación física* (Chinchilla, 1999), Vaca (1987) en *Historia de la educación física a través de sus normas*, y en *Historia del alma mater de la educación física en Colombia*, (Vaca, 1993), trabajos que destacan la necesidad de forjar una historia en la que prevalezca la mirada analítica, sin embargo, vale aclarar que dicha consideración no es excluyente de otros procesos, hechos y métodos; contrario a esto, sus análisis invitan a cuestionar las relaciones que constituyen las estructuras históricas de la disciplina.

En su obra, el profesor Chinchilla recoge numerosos estudios que bajo la mirada analítica explican tales estructuras, obras como: *La Educación física en el proceso de la Modernización*; Chinchilla (1998), *La educación física y el deporte en Colombia. Una historia*, (Contecha, 2000), *Historia de la Educación Física en Colombia como profesión, 1936-1986* (Gómez, y Parra, 1986), *Nos dejó el tren* (Vidales, 1961), *Laureles* (Galvis, 1988), *Oro plata y bronce: una aproximación a la historia del deporte colombiano* (Galvis, 1996), *Surgimiento del tiempo libre y el deporte en Bogotá 1890-1920* (Martínez, 1997), *Educación física y mujer 1930-1950. Aproximación a una historia de la sexualidad* (Rodríguez, 1997), *La educación física en Colombia. Una historia por construir* (Quesada y Alonso, 1991), *Horizonte de sentido de la educación física colombiana* (Chinchilla, Torres, Peña, Peña, Salgado y Cruz, 1996), y *Apuntes para la historia de una confusión: educación física-deporte* (Garzón, 1996), hacen parte del análisis exhaustivo del autor.

A pesar de que estos estudios tienen en común el interés por otorgar a la educación física un pasado legítimo plasmado en archivos institucionales, normativos o de prensa, también es cierto su marcado desinterés por el carácter vivencial y evocativo del sujeto histórico y su vocación docente, de ese sujeto activo, reactivo y muchas veces inconsciente que paulatinamente se forma en el campo, que vive en él y de él, aquel que de forma extraña olvida el lugar que ocupa en los acontecimientos como si no fuera parte de ellos. No obstante, los argumentos expuestos en estos estudios permiten apreciar los contextos y nudos en los cuales la educación física se ha configurado no solo como disciplina y norma, sino como manifestación cultural interconectada.

Es quizá por esto que el devenir histórico de la educación física en Colombia ha configurado un interés particular y permanente que asocia genealógicamente al deporte con la formalización de la disciplina. Al respecto, [Rocha \(2018\)](#) plantea que posterior a la ley 80 de 1925 se materializó la intención del Estado colombiano frente a las políticas de mejoramiento de la raza, esto quiere decir que en adelante, las instituciones oficiales abogarían por configurar las relaciones sociales que permitirían cumplir con este propósito, razón por la cual se creó la Comisión Nacional de Educación Física cuyo objetivo era fomentar el desarrollo del deporte mediante la construcción de espacios adecuados para dichos fines, así como el desarrollo de eventos deportivos, publicación de libros y promoción de organizaciones de cultura física. Este proceso traería aparejado un conjunto de reformas en el sistema educativo que darían lugar a la creación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) quien se encargaría de la organización de planes de estudio y formación de profesionales que cumplieran esta función ([Herrera, 2001](#)).

en el reglamento para las escuelas primarias por primera vez, aparece un capítulo dedicado a la educación física referente a la preservación de la salud y el desarrollo de fuerza, dando lugar así al concepto de higiene, la prevención de las enfermedades, la importancia de las condiciones adecuadas del espacio (luz y aire, aulas), así como de profesionales preparados para cumplir esta tarea ([Herrera, 2001, p. 37](#))

Bajo este contexto, [Pedraza \(2011\)](#) identifica que, en el primer tercio del siglo *XX*, las ideas de higiene y eugenesia hacían parte de los marcos culturales de los intelectuales que concebían la cultura física y el deporte como herramientas fundamentales para el desarrollo de la nación, en este sentido surge un discurso progresista asociado a la pureza genética y la ciencia como mecanismo para lograrlo.

En la actualidad se cuenta con un número abundante de pruebas en las que el deporte se homologa a la educación física y en ocasiones se asumen como iguales, no obstante, los debates epistemológicos y teóricos de la disciplina en los últimos 50 años en Colombia, en los que se destacan las obras de [Manuel Sergio \(1987\)](#), [Cagigal \(1964\)](#), [Le Boulch \(1971\)](#), [Benjumea \(2011\)](#), [MEN \(1999\)](#), [Gallo y Urrego \(2015\)](#), [Parlebas \(1998, 1996\)](#) entre otros, permiten inferir que se incurre en un error al otorgar tal familiaridad, pues no todo lo deportivo es propio de la educación física. Es de allí que el crecimiento del deporte en Colombia y su hermandad con la educación física se hace cada vez más importante hasta el punto que el primero termina por ocupar el espacio—aula—del segundo dentro de la arquitectura escolar. Es por lo anterior que, explicar el contexto histórico de la disciplina, significa anudar los hilos que tejen las experiencias de los sujetos con los procesos y circunstancias que la recrean y reproducen cotidianamente.

Así como el deporte a partir de diversas políticas sociales cobró verdaderas dimensiones materiales no solo en los parques, barrios y veredas del país, también lo hizo como aula ocupando los espacios físicos que hoy se utilizan para realizar la clase de educación física ([Cortés y Certuche, 2016](#)). En este mismo sentido, pero en el contexto de la formación profesional, los primeros planes de formación otorgaron un espacio importante a aspectos pedagógicos

y didácticos articulados a los marcos teóricos y técnicos de deporte tal como lo demuestra Rocha (2018) en su análisis sobre la creación del INEF en 1933, según el autor,

en una descripción del plan de estudios del INEF en 1940 se nombran materias como Didáctica y Metodología de la Educación Física o Práctica Docente, cuyo énfasis se centra en la enseñanza de la educación física y los deportes en los estudiantes de colegio (p. 18)

De igual forma en los planes formativos más recientes de las 29 universidades que hoy ofrecen programas de Licenciatura en Educación Física en Colombia, una investigación de la Corporación Universitaria CENDA (2018), ha identificado que los cursos y seminarios que estos ofrecen incluyen en sus denominaciones al deporte como parte fundamental, tan solo tres de dichos planes presentan una redefinición nominal de los mismos. A pesar de los cambios teóricos, conceptuales y gnoseológicos que trajo la Constitución de 1991, la Ley General de Educación (1994) y los Lineamientos Curriculares en Educación Física (1999), ninguna otra universidad ha dejado de incluir en sus planes de estudio cursos de deportes que van de la mano con nuevas teorías pedagógicas para enseñarlos en la escuela. Si bien es cierto esta no es una evidencia de los procesos efectivos que los programas desarrollan cotidianamente, si constituye una innegable prueba que relaciona la tradición programática de los mismo con las políticas y paradigmas educativos que se han creado y reproducido en la disciplina desde principios del siglo XX.

Es en este sentido que la perspectiva actual sobre la historia de la disciplina debe prece-der cautelosa ante aquellas preocupaciones que sin medir su impacto invocan la educación física y su historia para explicar hechos que no hacen parte de su camino, pues no se puede obviar que toda narrativa histórica se fija a sus propios desarrollos conceptuales así como a la interpretación de los hechos y sus respectivos efectos, por tanto, uno de los espacios para analizar la historia de la educación física es reconocer su dinámica actual, es decir, entenderla como un hecho formal y concreto circunscrito a los movimientos de la escuela (MEN, 1999), hoy se puede afirmar que lo que se encuentra por fuera de esto, solo constituye un esfuerzo por hermanar otras prácticas que desde tiempo atrás han consolidado su propio espacio y no por ello, incapaces de incidir o aparecer en la educación física y su devenir. No se trata de negar los vínculos actuales e históricos de la disciplina con su contexto, la cultura, la política o la ciencia, por el contrario, lo que se pretende es decantar con mayor claridad dónde se encuentran los vasos comunicantes que explican las relaciones de unos hechos con otros y así aclarar la red de su propia historia.

Es por anterior que la comprensión de la complejidad histórica de la educación física implica indagar en los distintos niveles en los que esta ocurre; para esto es necesario analizar los archivos, el espacio, las aulas de clase, discutir sobre los discursos, evaluar su impacto, observar los procesos pedagógicos, cuestionar la formalización epistemológica y por supuesto, comprender las emociones, experiencias y pensamientos de aquellos que la ven como una oportunidad para vivir, en este sentido, es importante mencionar que esta investigación adopta una postura alternativa frente a la tradición lineal de la historia de la

disciplina, apelando a las evocaciones y significaciones que se alojan en los recuerdos del sujeto y en el encuentro de su memoria con la profesión, pues se trata de rescatar la narrativa subjetiva como nudo y vector de significados.

Para fijar un posición al respecto, es fundamental señalar que no es conveniente “considerar al sujeto como depositario pasivo de significados sino, más bien como creador de ellos sin desligarle del mundo circundante en el que se encuentra inmerso” (Hernández, citado por [Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañon, 2010, p. 55](#)), por la misma razón, [De Certeau, \(2006\)](#) al hablar del sujeto histórico señala, “siempre es bueno recordar que a la gente no debe juzgársela idiota” (p. 57), es decir, lo que el sujeto cree que es, no puede estar apartado de los cambios, ni de los procesos y mucho menos del medio, este es el mundo sensible que se matiza en las experiencias de la persona no solo vivencialmente, sino como posibilidad evocativa “el aquí y ahora que contiene al que fue el aquí y ahora anterior” ([Schütz, 1932, p. 80](#)), por ello, una de las tareas de la historia de la disciplina será entender el significado de su devenir a partir de aquello que sus actores resguardan en la subjetividad, de esta manera la reconstrucción del recuerdo “encontrará su espacio y en última instancia su sentido social” ([Domínguez, 2002, p. 92](#)).

Este sentido social no es otra cosa que una puerta abierta a la subjetividad y sus relaciones con la evocación, [Berrio \(2000\)](#), señala que “las personas hablan o escriben con sus propias palabras el comportamiento recordado” (p. 50). Es en este sentido que las narrativas subjetivas de vida se vuelven estructurales, para [Ferraroti \(2007\)](#), la historia de vida como enclave metodológico, pero, sobre todo, como lógica historizante, es la que permite a los investigadores y protagonistas de los relatos reconstruir el presente a partir de las huellas que han quedado en sus recuerdos y actuaciones ([Carmona, 2017](#)), es allí, en aquellas cicatrices evocativas donde las personas se anudan al mundo simbólico social ([Bassi, 2014](#)). Se abre así el camino a nuevas narrativas que van tomando forma en las actuaciones cotidianas “cada historia de vida es una narración individual portadora de significaciones colectivas donde se vierten enunciados públicos partiendo de enunciados privados”. ([Ferraroti, 2007, p. 85](#))

Habrà que entender que las personas reconstruyen su pasado según lo permite su memoria ([Moreno, Espinosa y Zapata 2017](#)), la historia ha de manifestarse por los sinuosos senderos del recuerdo y sin un orden cronológico exacto, [Puyana y Barreto \(1994\)](#) indican que “relatar la vida, no es vaciar una sucesión de acontecimientos vividos, sino hacer un esfuerzo para dar sentido al pasado, al presente y a lo que éste contiene como proyecto” (p. 189). Cuando se armoniza lo que la persona relata, se entiende que es allí donde se encuentra la esencia del recuerdo y el significado emerge.

Diseño metodológico

Este es un análisis que apela a la narrativa subjetiva de vida de una profesional de la educación física. Una mujer que, sin grandes pretensiones de celebridad, participa de la historia de la disciplina a partir de sí misma, es decir, desde sus necesidades y sueños. En este sentido, en la figura de la profesional también se encuentra a la maestra, a la hija, a la madre, al dolor, a las prácticas educativas y al camino mismo tanto del sujeto como de la disciplina. Por tanto,

la investigación busca reconocer los hilos y nodos que tejen la historicidad de la educación física como práctica educativa y profesional a partir de las evocaciones de la protagonista. Se trata así de un relato de vida de una profesora que bajo consentimiento firmado quiso participar de la investigación. Una mujer de treinta años, graduada en el 2010, la menor entre dos hermanas, residente en el sur de la ciudad de Bogotá y madre adoptiva de su propia sobrina.

La indagación rastreó los momentos y recuerdos más relevantes en la vida de la protagonista destacando los elementos característicos en cada uno de ellos. Para esto se optó por el método historia de vida, apoyado en el uso de entrevistas a profundidad, retomando el modelo multi-dimensional de [Atkinson \(1998\)](#) y bajo las pautas del relato de vida ([Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008](#)) con el objetivo de segmentar los aspectos estructurales de la narrativa denominados aquí, *episodios*. En este proceso se reconoce la entrevista a profundidad y los relatos de vida como estrategias de indagación constante y complejas que permiten obtener información de la voz de los actores dentro de un marco de referencia estructurante mayor, en el cual la educación física se asume transversal a cada *episodio* de la vida de la protagonista. La ruta metodológica se encuentra estructurada en cinco momentos.

Primer Momento. Modificación al modelo multidimensional de Atkinson (1998)

Para el desarrollo de entrevistas a profundidad, [Atkinson \(1998\)](#) propone el estudio de ocho dimensiones de existencia en las cuales se gestan y fijan las experiencias que configuran la vida y los recuerdos de una persona, estas corresponden a: *nacimiento y familia de origen, escenario cultural y tradicional, factores sociales, educación, amor y trabajo, eventos y periodos históricos, vida interior y espiritualidad, y visión del futuro*. Las modificaciones se hicieron considerando el propósito de la indagación que recae en la relación *educación física-sujeto histórico*, razón por la cual cada dimensión apunta a localizar los espacios, relaciones y momentos donde esta se pudo dar, por tanto, las nuevas dimensiones se definen a partir de aquellos escenarios en las cuales este vínculo se hace más fuerte y evidente, a saber:

Factores sociales: se comprende como el conjunto de relaciones expuestas en las experiencias que involucran las interacciones de la protagonista con diferentes personas y dinámicas que la rodean: entorno familiar, amistades, estado, vida económica, creencias, recreación y otros espacios y relaciones de socialización excluyendo la escuela.

Educación física: se entiende como el conjunto de acontecimientos y experiencias referentes a la educación física escolar mediante metodologías propias de la disciplina.

Deporte como práctica cultural: se comprende como la práctica y comportamiento que se obtiene o reproduce desde el deporte a partir de su representación y valor en la sociedad.

Educación y escolarización: se comprende como todo el conocimiento que se adquiere ya sea familiar, social y escolar—colegio y universidad—, pero que, para el caso específico no involucra la educación física y el deporte.

Vida personal: son todos aquellos aspectos propios de la persona, esenciales e íntimos donde se refleja la importancia que le otorga a la vida y a su propio ser.

Eventos históricos: corresponde a sucesos o acontecimientos que han sido reconocidos cultural y socialmente de importancia, de carácter local, regional o nacional, incluidos aquellos relacionados con el deporte y la educación física.

Visión del futuro: alude a la visión, metas y planes que se tienen previstas en la vida futura.

Segundo momento. Generación de preguntas direccionadas a la relación sujeto histórico-educación física—articulación del cuestionario—.

Siguiendo el modelo de Atkinson (1998), el autor propone algunas preguntas guía que sirvieron de soporte para adaptar y redactar nuevos interrogantes que ampliaron el margen de indagación.

Tercer momento. Prueba piloto y nuevas preguntas

Una vez definidas las dimensiones y sus respectivas preguntas, estas fueron sometidas a prueba piloto con un docente de características similares al sujeto previsto para la indagación. El resultado de la prueba fue sometido a lectura analítica o inferencial, la cual se asume como mecanismo de análisis e interpretación, *leer para comprender* a partir del entendimiento, la retención, la reflexión y la proposición, según Manayay (2010), la lectura analítica se desarrolla considerando: a) Comprensión: por qué de las cosas, cómo surgen, cuál es el propósito de lo expuesto en el texto, b) Inferencia: sentido y significado de los enunciados, c) Síntesis: resumen, d) Evaluación: valoración de información y contexto, e) Opinión y juicio, f) proposición: generación de preguntas o interpretaciones.

Cuarto momento. Aplicación del instrumento

El instrumento final está constituido de ochenta preguntas. Para aplicarlo se realizaron cuatro encuentros de dos horas y cuarenta minutos en promedio. Durante cada encuentro se abordaron dos dimensiones en el siguiente orden: Encuentro uno: *Factores sociales y deporte como práctica cultural*. Encuentro dos: *educación física y educación*. Encuentro tres: *vida personal y eventos históricos*. Encuentro cuatro: *visión del futuro y resolución de inquietudes de los encuentros anteriores*.

Quinto momento. Transcripción y lectura analítica de las entrevistas durante el trabajo de campo

Para esto, la información registrada a partir del primer encuentro fue sometida a lectura analítica o inferencial buscando analizar gradualmente su contenido con el objetivo de identificar aspectos asociados a los temas tratados y generar nuevos interrogantes que fueron abordados en los encuentros consecuentes.

Esquema de análisis. Para la organización, tratamiento y análisis de la información es importante recordar que este comienza con la lectura analítica realizada en el trabajo de

campo. Sin embargo y luego de organizar toda la información en los registros digitales, esta transita por tres momentos: el primero corresponde a la identificación y selección de información asociada a las dimensiones y *episodios* mediante codificación axial, en el que las dimensiones y episodios juegan como criterios de selección. En un segundo momento, la información fue vaciada en una matriz de doble entrada en la que las *dimensiones* y *los episodios* se utilizan como *categorías de clasificación*, las primeras como variables y los segundos como casos. Finalmente se realiza un proceso de lectura diagonal que permite transversalizar o, si se permite la expresión, poner en relación y dialogo distintos episodios y dimensiones con el objetivo de reconstruir una narrativa que altera la lógica analítica lineal del relato y permite tejer las declaraciones de la protagonista con la interpretación y reflexión del investigador.

Es importante agregar que las *dimensiones* fueron definidas por su carácter relacional con otros factores y actores del contexto, mientras que para *los episodios* se hizo por su naturaleza temporal. La periodización de los episodios se hizo tomando en cuenta el tiempo que la protagonista estuvo vinculada a las distintas *etapas* y *ciclos escolares formales* expuestos en el conjunto de normas curriculares para la educación en Colombia a excepción del pre-escolar y la vida laboral post-universidad. No obstante, los aspectos asociados a esta última han sido integrados al *episodio Vida laboral*, pues allí también se incluyen las experiencias laborales que se gestaron durante el tiempo de formación profesional. Frente al preescolar, es importante indicar que, durante los años de infancia de la protagonista, la educación pre-escolar en Colombia no se consideraba importante para el estado y la realidad económica de sus padres les impedía pagar una institución privada.

Periodización de los episodios

De acuerdo a lo expuesto, la periodización de los episodios corresponde a los siguientes:

Episodio, primaria: concierne al conjunto de experiencias ocurridas dentro del dominio escolar formal. Alude al conjunto de prácticas y recuerdos sobre la orientación pedagógica y los acontecimientos que se dieron dentro de la geografía escolar. Entre los años 1993 a 1998.

Episodio, vida extra-escolar primaria: refiere al conjunto de recuerdos y experiencias ocurridas fuera de la geografía escolar y lejos del dominio pedagógico. Entre los años 1993 a 1998.

Episodio, Bachillerato: recoge el conjunto de experiencias ocurridas dentro del dominio pedagógico circunscrito a la geografía escolar y a las prácticas institucionales del colegio. Entre los años 1999 a 2004.

Episodio, vida extra-escolar bachillerato: concierne al conjunto de experiencias ocurridas fuera del contexto geográfico y pedagógico del colegio. Recoge el conjunto de recuerdos vinculados a prácticas dadas fuera de ámbito escolar formal, pero que, en algunos casos implica la orientación pedagógica, por ejemplo, la participación en procesos de formación deportiva. Entre los años 1999 a 2004.

Episodio, universidad: alude al conjunto de experiencias durante el paso formal por la universidad, todas ellas vinculadas con la formalización de la profesión bajo la orientación pedagógica universitaria. Entre los años 2004 a 2010

Episodio, vida extra-escolar universitaria: refiere al conjunto de experiencias ocurridas en la etapa universitaria pero fuera de la formalización de la misma. Recoge los recuerdos sobre sucesos que estuvieron distantes del control pedagógico universitario. Entre los años 2004 a 2010

Episodio, vida laboral: compete al conjunto de experiencias ocurridas dentro y fuera del ejercicio profesional y paralelo al mismo, en el que el entorno socio-cultural incide sobre los acontecimientos, también se refiere a la labor pedagógica-profesional, además, incorpora la formalización del trabajo desde el 2007 hasta el momento en que se realizó este estudio

Luego de esto se realizó un proceso de codificación abierta que permitió construir una red de sentido que contempla los elementos particulares y emergentes de la información recabada, finalizando con la descripción teórica de las relaciones que allí se dan. Es importante señalar que los nombres de las personas que se mencionan fueron cambiados para proteger su identidad.

Resultados

Todo el entorno social parece confabularse a favor como si de ello dependiera la vida, desde los seres más cercanos hasta aquellos que se encontraban ausentes y despertaron dolores profundos, hacen parte de los recuerdos de Ana sin importar las dificultades del camino recorrido, *mi papá cuando me gradué del colegio ya había fallecido, pero mi mamá si me apoyó [...] muchos amigos también me apoyaron económicamente*, así comienza este relato, con un *yo creo*. Un *yo creo* que Ana evoca refiriéndose a su madre *le gustaba levantar las manos cuando cruzaba la meta, era una experiencia extraña, pero de profunda felicidad, así me lo contaba*. Un *yo creo* como un acto de fe cotidiano que no tiene reparos en alojarse en la memoria y que empieza a tomar forma en sus experiencias en la escuela.

Para Ana, la escuela primaria es un escenario en el que las emociones, su vida social de infante, su mundo cultural marcado por la necesidad, pero a la vez por la ceguera inocente de la niña que apenas alcanza a conocer sus propios miedos, alegrías y apegos, define su camino. Recordar el colegio *ubicado sobre la montaña* evoca el camino, la ruta, la contemplación y el retorno al miedo, pero también a la añoranza, *déjeme decirle que cuando era pequeña no me gustaba ir a la escuela*.

Al inicio de sus estudios las relaciones con algunos compañeros no fueron agradables, no comprendía la diferencia con otros niños y al no comprenderla, simplemente les temía; *había una niña que tenía síndrome de Down, yo le tenía miedo*, le temía porque era diferente, *grande y en ocasiones agresiva, sobre todo cuando se daba cuenta que la evadía*. Poseída por el temor infundado y por razones propias de su edad, le era más fácil esconderse, aunque en su

comprensión era la decisión correcta, *ella me daba mucho miedo, esa niña me perseguía y yo me metía debajo de las mesas*, agazapada y llena de zozobra le observaba a pesar de que nunca sufrió ningún ataque, solo fue una respuesta instintiva ante lo diferente.

El acompañamiento de sus maestros y quizá la falta de verdaderas discusiones sociales sobre la diferencia para comprender esta situación no es evidente, para Ana la falta de orientación no le permitiría aceptar la diferencia como algo natural. Recuerda que su madre a partir de promesas no cumplidas le persuadía para ir a la escuela, pero con resultados negativos como ella lo afirma, *fue traumático estar allá durante ese tiempo, es un recuerdo terrible de mi paso por la primaria*. La escuela es un mundo donde el niño interactúa con sus pares, identifica a los demás y construye su imagen en contraste con otros.

Contrario a esta nefasta experiencia, Ana perpetúa en su memoria al docente que en primaria le orientaba todas las materias, para ella, él permitía espacios de creatividad, de construcción y aprendizaje que fueron muy importantes, *me daba todas las materias, Gío se llama... Él era muy comprensivo y por eso le quería mucho, enseñaba con amor, se veía que le gustaba lo que hacía. En sus clases me gustaba mucho aprender, siempre aprendía cosas nuevas y tenía amigos con los que jugaba. Me gustaba aprender juegos; juegos de calle como las escondidas, o los inventábamos, jugábamos con pelotas, tapas de botellas de gaseosa, con palos de escoba, con lo que había*, en Ana y sus evocaciones es evidente la huella en el desarrollo emocional y cognitivo cuando la vocación docente y las dinámicas jugadas complementan el acto educativo.

Frente a la educación física y sus experiencias en la primaria, manifiesta desinterés por el área, considera que nunca recibió *una adecuada orientación que me permitiera enamorarme o disfrutar de ella*, por el contrario, describe que la educación física era utilizada por el docente como mecanismo de control comportamental, allí las restricciones autoritarias sobre el movimiento del niño aparecen con mayor fuerza, el maestro *exigía a los niños quedarse quietos durante el desarrollo de la asignatura, si yo o alguno de mis compañeros no acataba las ordenes, simplemente nos sentaban y no nos permitía jugar*, esto le forjó un sentimiento de malestar y descontento al punto de desvalorizar la asignatura como algo beneficioso al aprendizaje, pues su percepción *era que no se hacía nada y como no hacían nada, no hay nada que recordar, no aprendí nada, solo a obedecer*.

Pese a no recordar experiencias frente a la actividad física, lúdica o deportiva en la escuela bajo orientación pedagógica de la educación física, mantiene en su memoria las imágenes de su hermana practicando el atletismo, *en primaria lo único que me inquietó del deporte fue mi hermana, ella era atleta del colegio y le iba muy bien, salía a representar al colegio en competencias y cosas así, yo la veía como un ejemplo, quería ser como ella*. Estas experiencias, a pesar de ser ajenas, le inspiraron deseos y sueños, motivaciones positivas que ratifican la importancia de la imagen y la admiración sobre el despliegue corporal, particularmente frente al éxito deportivo y el reconocimiento social. Sin embargo, para aquel momento Ana no practicaba el deporte, tan solo lo idealizó en la figura de su hermana, no obstante, junto con su hermana y sus amigos de barrio mantuvo vivo el espíritu lúdico y motriz.

Más allá de un ambiente familiar caracterizado por la preocupación no menos importante de subsistir, Ana nunca jugó con sus padres y tampoco realizó alguna actividad física junto a ellos, *le confieso que en primaria nunca se me pasó el deporte por la mente, me parecía algo aburrido y con mi familia nunca tuve la oportunidad de compartir cosas así. Mi mamá siempre estuvo dedicada al hogar y mi papá al trabajo, casi no salíamos y no había la oportunidad para el deporte.*

Las pocos recuerdos al respecto, refieren a juegos de la calle o juegos tradicionales y otras actividades que desarrollaba sin ningún juguete o elemento tecnológico prediseñado para estos fines; la creatividad y reproducción cultural y popular brotaba en manos de los niños, solo se requería del cuerpo, la disposición, las ganas de divertirse o la amistad vecinal para hacer de los palos de escoba, de las casas en obra negra o del lote enmontado, un contexto vivencial que enaltece la diversión, la estética, la creatividad de Ana y sus amigos.

A partir de lo anterior, Ana evoca el lugar en el que vivió, *un barrio marginado en el sur de Bogotá donde las posibilidades de desarrollo y de acceso a oportunidades educativas después de la escuela son escasas.* La pobreza y escasez de recursos limitan las posibilidades de soñar más allá de lo inmediato y aunque *muchos lo perciben como peligroso* por su ubicación en ciudad Bolívar –localidad 19–, para ella y sus compañeros de la cuadra, era el sitio ideal para jugar, *era un barrio que hasta ahora estaba surgiendo, entonces había pocas casas y montes desocupados, entonces jugábamos a las escondidas, había mucho espacio.*

La calle era el lugar ideal para socializar el cuerpo, compartir, jugar y reconocerse sin preocupaciones, todo lo que había a su alrededor era conocido pero sin límites a su creatividad, sin embargo, las cosas cambian, el desarrollo actual del barrio presenta numerosas construcciones, no hay espacios de juego, ni disfrute, *ahora uno juega a las escondidas y le toca correr tres manzanas, todo está muy poblado*, según Ana, estos cambios también afectan el espíritu lúdico de los niños, *han perdido los espacios*, la experiencia e interacción con el entorno se reduce y la felicidad se aminora, esto también ha diezariado los juegos tradicionales que ella conocía, ahora los intereses de los niños y jóvenes también han cambiado, *compartí con los amigos de la cuadra, juegos tradicionales que ahorita realmente no se ven, que tarrito, que cogidas, rejito quemado, todo ese tipo de actividades, yermis [...] que ya la verdad se han acabado.* Pese a los cambios, Ana ha comprendido la importancia del juego; el juego como una expresión libre y espontánea que se realiza entre pares y que *busca el bienestar, la alegría, la satisfacción* y claro, aporta al desarrollo motor y cognitivo, reflexión que hoy hace parte de su vida e impacta la vida social y cultural de los niños y niñas que educa.

Cuando llega el bachillerato, la figura del profesor de educación física empieza a tomar fuerza, sin embargo, las pulsiones siguen dormidas, la escuela y la educación física no representan nada distinto a repetir y seguir instrucciones, *Cuando pasé a sexto vino el segundo profé, aunque solo estuve un año con él. Fue mi director de curso, se dedicaba a hacer lo suyo y ya, no se le veía agrado*, a diferencia de su profesor de educación física en la primaria, este maestro contemplaba la clase como un escenario de prácticas deportivas en las que el desarrollo técnico se vuelve central, *sus clases eran trabajos de deporte, vamos a trabajar tenis decía; entonces... volea, revés y esas cosas, en todo caso era bueno con eso. Trabajaba por ciclos; baloncesto, atletismo;*

siempre abordaba diferentes deportes, sin embargo, estas prácticas hicieron que Ana apreciara el sentido social de las mismas cuando el profesor organizaba grupos representativos como una obligación escolar, Ah...ahora que recuerdo le gustaba mucho trabajar porras, armaba grupitos e íbamos a otros colegios y también hacia un concurso en el colegio, a veces no se trataba de gusto personal, sino de una obligación escolar, aquí el docente de educación física cobra mayor importancia.

Para Ana, este era un profesor afectivo, Él era un profe más querido que Enrique (el maestro de primaria), sin embargo, los lazos de confianza, amistad y reconocimiento aun no permitían mayores acercamientos interpersonales fuera de los compromisos académicos, que, aunque en ocasiones no parecen relevantes, son vitales para sus decisiones futuras, este profesor organizaba, *los concursos de porras y el día olímpico, salíamos a marchar por las calles del barrio con pancartas y disfrazados de deportistas. Se hacía un match, se practicaban diferentes deportes y salíamos a hacer una caminata por el barrio. Se hacían campeonatos de baloncesto, futbol, la carrera de atletismo, voleibol y otros deportes y juegos para niños, con apuro y cariño brotan los detalles en la memoria de Ana, esos momentos y eventos que marcaron su desarrollo como atleta, como persona y como profesional que se cristalizan luego de la llegada del tercer maestro.*

Es a partir de aquí que inicia su vida deportiva; la motivación proviene del tercer docente de educación física que tuvo. Utilizaba el deporte como herramienta para el fortalecimiento de las relaciones sociales de los estudiantes, *Jorge entró al colegio motivando a los estudiantes con el cuento del baloncesto... Los equipos que armó salían a representar al colegio, entonces, cuando yo vi eso, recordé lo que veía en mi hermana en la primaria, ¡salir a representar al colegio!, yo también quería hacerlo y esa era una buena oportunidad, logrando en los educandos compromiso y trabajo para ser reconocidos por los demás estudiantes que hacían las veces de observadores y anhelaban hacer parte de los grupos.* De esta manera el docente de educación física avivó los sueños, hizo del deporte una oportunidad pedagógica individual y colectiva que aportaba a la construcción de lenguajes comunes que soportan la conducta social de quienes pertenecían y deseaban hacer parte de los grupos; una configuración cultural y social del deporte como medio para la construcción de identidades y proyectos de vida y no como fin último de la educación física y sus dimensiones.

Nada impidió que Jorge viera en Ana su potencial deportivo, las diferentes prácticas y actividades hicieron las veces de laboratorio para diagnosticar sus capacidades; Ana se destacaba en otros deportes, *Todos los años este profe organizaba la carrera atlética del colegio y yo siempre la ganaba. Cuando el notó eso me dijo que yo tenía buenas habilidades para el atletismo y me sugirió seguir por ahí, además, él me decía que pronto se iría del colegio y con seguridad el equipo de baloncesto se acababa, él me dijo que el atletismo me habría espacios;* esta situación de exploración del deporte y las habilidades ratifican el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos frente a la práctica que le permite a los educandos establecer hábitos y estilos de vida que constituyen oportunidades a futuro, estas situaciones, momentos y actividades son de vital importancia no solo para el docente de educación física que tiene la capacidad de observar, evaluar y detectar habilidades, destrezas, capacidades, aptitudes y actitudes de los estudiantes, sino de reconocer en ellos su carácter, resiliencia y perseverancia, que trascienden la educación física como disciplina y la sitúan dentro de los procesos culturales.

Una serie de experiencias competitivas comienzan a forjar su camino hacia la *marcha*, pero el deportista competitivo *necesita de apoyo financiero, también coraje*, y a falta de dinero, Ana demuestra tener una de las cualidades más sobresalientes para transformar la vida: la perseverancia, ¡no! ¡yo termino!, se decía a sí misma cuando al borde del agotamiento luchaba por un puesto a los juegos nacionales. En Ana, las competencias se tornan significativas, hay unas que marcan de forma consistente el sentido de la vida, *Medellín marcó para mí todo [...] haber quedado en un segundo lugar fue algo que me abrió muchas puertas, y me hizo creer más de lo que yo creía, que era buena, que tenía que estar ahí*. El deporte empezaba a abrir muchas puertas, a dibujar un futuro prometedor: una carrera universitaria —gracias a una beca— y al mismo tiempo *a triunfar en el alto rendimiento*, todo, por ahora, comenzaba a tener un sentido. Su entrenador le ha comprendido de la mejor manera, sabe de sus capacidades, pero también del significado de su entorno, pero, sobre todo, del valor existencial. Éste fue determinante para orientar el sentido de su vida profesional, de la atleta, de la hermana, de la hija, de la madre adoptiva, de la maestra, de la entrenadora, un hombre que deliberadamente entrega su vida a su profesión y a quienes forjan un espíritu insoslayable característico del deporte moderno.

Durante ocho semestres todo parecía fluir con las dificultades soportables de la vida. La sublime sensación que produce la obtención de altos logros, la oportunidad de demostrar que *se es el mejor entre los mejores* han sido, todos ellos, significativos, en sus palabras, *en los eventos nacionales que he participado y que he tenido la oportunidad de quedar en el podio... las calificaciones antes de ir a esas competencias nacionales han sido significativas*. Por otro lado, se acercaban momentos difíciles, era hora de asumir las responsabilidades de la vida adulta, se llegaba el momento en el que coexistirían dos realidades necesarias. Se debía vivir en el tránsito del estar deportado y en el mundo de los deberes y las obligaciones. Los avatares del tiempo y de su contexto existencial traen consigo noticias buenas con rostros de pesadumbres, además, trae consigo la paradoja de su vida.

El esfuerzo y los resultados deportivos trajeron como recompensa la oportunidad de estudiar en la universidad, ¡qué buena noticia!, solo una carrera le llamaba la atención, la licenciatura en educación física en ese momento no parecía corresponder con su vida de atleta, *no me llamaba la atención, me gustaba el deporte, pero no enseñar*, un dilema a pesar que el deporte ocupaba gran parte de su vida y sus rutinas diarias, desde su perspectiva, es diferente el desempeño del licenciado en educación física [para ella docencia] y el deporte, entendía que un entrenador deportivo trabaja con *seres humanos cuyo interés está centrado en el deporte*, por otro lado, el licenciado de educación física tiene la “desventaja” de *planear procesos escolares* focalizados a seres humanos que tienen distintos intereses, incluso, *aquellos que no desean estar allí*. Sin embargo, la educación física fue el camino a seguir luego de acoger el consejo de su entrenador, no obstante, y hasta octavo semestre sus temores no dejaron de perseguirla, su temor no radicaba en el gusto por la carrera, se trataba de una dificultad procedimental: el dominio del grupo; *para mí enseñar era tener dominio del grupo, niño corriendo por todas partes, indescifrables [...] Pero ahora que conozco, puedo hacer muchas cosas con los niños*. Se interpreta que lo importante no es la educación física como rotulo, es el maestro que tiene los conocimientos de la educación física y que además tiene vocación, eso es lo importante para Ana, seres humanos con pasión por lo que hacen.

A un paso de cruzar la meta, como en aquella carrera en la que obtuvo el apoyo económico para iniciar sus estudios y un lugar en los juegos nacionales, Ana estaba decidida a culminar su carrera universitaria. Los obstáculos exigían un alto grado de capacidad emocional. Sin embargo, su vida se vería afectada por el duelo familiar, la pérdida de su hermana, aquella figura femenina que inspiró sus deseos de echarse a correr aminoró cada una de sus emociones, *fue muy difícil, no sabía qué hacer, estaba asumiendo toda la carga de los problemas de mi familia*, pero fortaleció su coraje, su hermana no solo sostenía económicamente la familia, también dejaba con Ana a su pequeña hija. Así, el desmoronamiento de su mundo junto a las nuevas y más complejas responsabilidades fueron entrando a su vida sin decidir sobre ellas.

Como si todo estuviera conectado, todas las dificultades se juntaron, crisis vocacional, *cansancio excesivo por cuenta del entrenamiento y el trabajo*, maternidad por contingencia, *pérdida de la beca por resultados desfavorables*, nuevas responsabilidades económicas, miedo al fracaso, insuficiencia financiera, todas las circunstancias sugerían que había escogido el camino equivocado, las prácticas universitarias confrontaban la realidad con el sueño. Ana cada día se *afirmaba equivocada de carrera*, sin embargo, algunos de sus maestros que han podido ver más allá del contenido académico, *me aconsejaban y ayudaban constantemente*. Ana comprendió que su formación profesional, al igual que las pruebas de marcha, representaba un desafío en el que el éxito depende de un ¡no, yo termino!

Una dura etapa estaba por cerrarse, la experiencia que obtuvo como madre después de la muerte de su hermana, *la pérdida de la beca cuando estaba en octavo semestre* y el comienzo de una vida laboral, trae consigo nuevas formas de vida, responsabilidades y compromisos. La profesión y ser deportista de rendimiento comenzaron a dar frutos financieros, pero a un costo bastante significativo, *dejar la carrera como atleta de alto rendimiento*, bien dicen *que uno no puede ser esclavo de dos amos*. Era hora del desempeño como profesora de educación física y como *entrenadora del Instituto Distrital para la Recreación y el deporte -IDRD-*, dos experiencias que fortalecieron su aprendizaje y satisfacción existencial.

La vida laboral le permite reconocerse como maestra en el caótico mundo de los niños, Ana empieza a comprender *que las dificultades y problemas de los niños van más allá de la condición infantil*, se trata de una realidad investida de incoherencias profundas, *maltrato, soledad, falta de cuidado, inequidad social, padres sin formación escolar consistente, ambientes de riesgo, pobreza, vulnerabilidad y otros cuantos problemas* constituyen referentes en los que identifica sus propios miedos, pero a la vez, asume una postura que les hace frente, sin embargo, la escuela parece hacerle juego a estas dificultades, pues en uno de los colegios en los que laboró, *los profesores de educación física terminan siendo los responsables de dictar materias correspondientes a otras profesiones* que, aunque pueden relacionarse con la educación física tienen su especificidad, por otro lado, profesores de otras asignaturas tiene una visión de la profesión distorsionada, *lo que he percibido sobre otros docentes es que dicen que los educadores físicos somos unos vagos, unos echados, unos irresponsables, que nunca cumplimos, que hacen la tarea más fácil*. La primera problemática desde la perspectiva de Ana tiene su origen en *la falta de autoridad y los padres que no asumen las responsabilidades de la formación, alimento y cuidado de sus hijos*, sin olvidar el desempeño *irresponsable de algunos maestros*.

Para Ana, ejercer la educación física permite que *los niños desarrollen las capacidades motoras madurando las formas básicas de movimiento*, sin embargo, debe hacerse *mediante la dirección del maestro*. Solo se logra contribuir al desarrollo en la medida que las actividades tienen un objetivo, razón por la cual cuestiona las acciones de algunos colegas; *vaya juegue, pero no dirigen ese juego, esas habilidades se logran si el juego está dirigido*. Aunque los recuerdos proclaman el triunfo del tiempo y los conceptos, Ana no olvida la importancia del espacio para la enseñanza, una última visita al colegio en el que se formó le permite comparar el estado actual del lugar con sus recuerdos, enfatiza en las locaciones y las conductas de los estudiantes, así como en las percepciones frente a los cambios generacionales comparando lo que vivió con lo que se observa hoy, *Se ha vuelto terrible, las paredes rayadas, parece más bien una cárcel y no un colegio, cuando yo estudié allí, era un colegio normal, agradable, su cancha, su parquecito, los profesores bien, los estudiantes... bueno, de todas maneras, ya las épocas han cambiado mucho*.

El desagrado por las transformaciones es inocultable, *suprimir los espacios verdes* es un acto violento en contra del espíritu lúdico de la escuela, encontrar *una escuela poco amigable*, paisajísticamente recargada de nuevas edificaciones, *carente de espacio para jugar* y para hacerse como sujeto estético es desalentador; además, sus recuerdos contrastan lo que sucedía con las niñas de su tiempo frente a las que pudo apreciar en aquella oportunidad, allí, la imagen corporal constituye un referente moral, *antes se veían las niñas así con su falda larga con las medias cortas, ahora se ven las niñas con sus minifaldas, de medias largas, maquilladas*, comportamientos que reflejan las ideas de libertad propios de una época.

Por otro lado, Ana considera que esta profesión tiene la función de *contribuir a la salud y a la estabilidad emocional ser una mejor persona y a tener una mejor calidad de vida*, para ella, ser profesora de educación física ha resultado *ser de gran influencia*, todo lo que hace depende de esta profesión, le permite tener una perspectiva de mundo diferente, *no es precisamente por ser específicamente educación física, se trata del ser profesional*, esto permite ampliar el horizonte de comprensión y ver que el medio ofrece opciones más rentables, pero lo importante es *contribuir a formación de otros seres humanos*.

Por ello Ana considera que un deportista, en la profesión que escoja, *dará lo mejor de sí para sobresalir y estar dentro de los mejores*, esto sugiere que las cualidades valorativas y de personalidad se transfieren a los campos de desempeño, la transferencia no es únicamente en el plano de la capacidad motriz y de pensamiento y aunque el desempeño como docente de educación física ha resultado ser significativo, la verdadera pasión ha resultado ser la enseñanza del atletismo, ahora se añora otro proyecto, *ser entrenadora de personas cuyos objetivos esté puestos en los altos logros, en el alto rendimiento*. Se cuenta con un modelo, para ella excepcional, un gran maestro, un educador *que saca lo mejor de sí y de sus entrenados, con alto espíritu humano*, capaz como muchos de comprender la necesidad de tener una verdad por la cual se pueda morir, en sus palabras: *Jorge fue el que me indujo al deporte, gracias a él pude hacer mi carrera y ser alguien importante para la sociedad, quiero que esos niños también me recuerden así, que digan en siete años: yo tuve una profesora que gracias a ella soy importante para usted*. Jorge es uno de esos profesores memorables no solo por su buena enseñanza, es decir, por las huellas indelebles en la memoria de Ana, sino porque le ha abierto caminos a partir de la pasión y las emociones puestas en juego en su enseñanza.

Conclusiones

En este análisis, es evidente que los factores subjetivos de la vida de Ana, afirman una situación histórica particular asociada al ímpetu del deporte dentro de la escuela, es decir, de una estructura instaurada. No obstante, en el caso de Ana, la educación física a partir de su tendencia deportiva, favorece la emergencia de una personalidad combativa y perseverante, a propósito, Ackerman citado por [Martínez, Anaya y Salgado \(2014\)](#) señalan que:

la conformación de la personalidad requiere el apoyo de la identidad familiar, y que, a su vez, la identidad familiar requiere el apoyo de una comunidad más amplia. En esta lógica, la identidad de cada persona estaría sujeta a factores exógenos al propio ámbito familiar. (p. 451)

Con la formación de este tipo de espíritu, la educación física adquiere cada vez más fuerza y relevancia ante la presión del contexto externo, su historia no solo se construye en la reproducción de las estructuras formales, sino en la preservación y recreación de un conjunto de principios que surgen de la interacción de los valores y convicciones de vida de quienes participan de ella con los factores sociales que los rodean, es en este punto donde se abren nuevos caminos a la comprensión de la disciplina y su devenir, pues dichos valores se encuentran sujetos a las experiencias que las estructuras sociales imprimen en cada sujeto, en otras palabras, se trata del espacio social e individual en el cual se reproducen las estructuras-estructurantes ([Bourdieu, 1991](#)), es decir, la acción social de la subjetividad en la historia, punto de partida y llegada a las nuevas comprensiones de lo que se es.

Ahora bien, como se ha demostrado, educar en y desde la educación física es, reconocerle en su dimensión histórico formal pero también cultural, esto quiere decir que sus destinatarios son más que un conjunto de escolares depositarios de acciones, por el contrario, se trata de corporeidades en formación y tensión ([González y González, 2010](#)), pues como se evidencia en este estudio, la educación física sirve para empoderar, regular y otorgar un lugar a los sujetos en la sociedad, aun si trata de una tabla de salvación para enfrentar la pobreza.

Observar los sucesos y relaciones de los actores involucrados en estos, implica comprender el contexto sin olvidar su dinamismo, pero a la vez, aquello que prevalece, como, por ejemplo, el evidente rol que juega el disciplinamiento del espíritu lúdico de los niños en la escuela. La educación física forma, y la forma no es otra cosa que un conjunto de contingencias que actúan unas sobre otras ([Cortes y Certuche, 2017](#)), a su vez, el espíritu lúdico de los niños denota la importancia de su carácter reproductor de cultura tal como se manifiesta en los juegos de la calle junto a los vecinos. Es interesante que estos juegos, un poco libres y populares, permitan regular las relaciones de convivencia pacífica ([Huizinga, 1972](#)) en un contexto vulnerable y susceptible a la violencia, por tanto, su influencia en la vida del sujeto es consecuente con su lógica de transformación y resulta de gran utilidad a la educación física y la sociedad, pues a través de la regulación pedagógica del juego, se contribuye a la estructuración de la persona, es decir, la diversión lejos de ser una emoción, constituye un mecanismo de disciplinamiento ([Tocaná, 2007](#)) y control comportamental.

Frente a lo anterior, la comprensión del devenir histórico de la educación física en la vida de sus actores y su relación con otras prácticas y saberes, supone construir un vínculo profundo con sus procesos en virtud de su acontecer. En este sentido, construir esta comprensión implica posicionar al investigador dentro de una postura epistemológica que le lleve a asumir que el conocimiento histórico está comprometido con la emoción, la vida, y con los marcos educativos en los cuales se movilizan dichas emociones. “Lo anterior supone nuevas estrategias en el enfoque de las asignaturas y, desde luego, cambio en la concepción del docente (modelos mentales, procesos de pensamiento) acerca de la asignatura” (Aldana, 2008, p. 65) Por tanto, el observador y particularmente el licenciado en educación física, debe ampararse en el conocimiento de los contextos por los cuales transitan sus saberes con el objetivo de ser crítico ante sus propias acciones, pues no se trata de criminalizar el deporte u otra práctica asociada a la educación física, sino releerlas y recrearlas como expresiones culturales y diversas; más allá de las intenciones discursivas y prácticas (Pedraza, 2011) que estas representan en el modelo social preponderante.

La formación profesional de los licenciados en educación física de hoy sigue contemplando el deporte como uno de sus ejes movilizados, sin embargo, cuando los motivos de los escolares se ponen en juego al momento de realizar las clases, el poder regulador y disciplinario del deporte condiciona las posibilidades de estos (Tocaná, 2007), es en este sentido que la formación que se recibe en la universidad tal como se expone en los pensamientos de Ana, así como en aquellos recuerdos sobre sus profesores de primaria y bachillerato permiten decantar una cierta prevalencia del deporte como contenido, fin educativo y marco social de alto valor para sobrevivir. En otras palabras, el deporte además de seguir integrado a los planes de formación de licenciados en educación física, (CENDA, 2018) así como dar continuidad al paradigma del disciplinamiento y regulación social de la población (MEN, 1999), también se utiliza para superar las falencias estructurales del estado, especialmente frente a la desatención de contextos vulnerables.

Este deporte como pedagogía o contenido de la educación física, promueve el deseo de superación no como propósito de la actividad deportiva, sino como intención del docente que lo asume como una oportunidad para la vida con lo que se desatienden aspectos de la formación personal y social que el estudiante debe resolver por fuera de la institución, como por ejemplo, el respeto y reconocimiento de las capacidades propias y ajenas, la formación en la diversidad, el relacionamiento con el entorno y la significación del cuerpo más allá de la exaltación de los estereotipos atléticos.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, D. (2012). *Deporte y Educación física en Colombia: Inicio de la popularización del deporte 1916-1942*. Tesis de Maestría en Historia. Bogotá: Universidad Javeriana
- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J., y Cañón, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen, *Diversitas*, 6(1), 37-49 <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a04.pdf>
- Atkinson, R. (1998). The Life Story Interview, in Gubrium, J, and Holstein, J. (2002). *Handbook of interview research. Context & Method*, THOUSAND OAKS, 121-140

- Bassi, J. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de Investigación. *Athenea digital*, 14(3), 129-170
- Benjumea, M. (2011). *Motricidad como dimensión humana. Un abordaje transdisciplinar*. Medellín: Léeme
- Berríos R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. *Paidea Puertorriqueña*, 2(1), 1-17.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Tauros
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México DF: Fondo de cultura Económica
- Cagigal, J. (1964). Notas para una filosofía de la Educación Física, *Revista Española de Educación Física*, s.n(sv). 719
- Carmona, J. (2017). Narraciones y relatos autobiográficos sobre la construcción de la vida en familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(15), 1380-1381
- Congreso de La Republica de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la Republica
- Contecha, L. (2000). La educación física y el deporte en Colombia. Una historia, en *lecturas educación física y deportes*, sn(sv), 1-4 <https://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm>
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico, *Psykhé*, 17(1), 29-39
- Corporación Universitaria CENDA. (2018). *Documento Maestro para la renovación de registro calificado*. Bogotá: CENDA
- Cortés, J., y Certuche, J. (2016). Sobre el hecho de ser ciudad y ciudadanía. Condiciones espaciales de práctica en educación física. *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 17-28 <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/17202>
- Cortés, J., y Certuche, J. (2017). Éramos niños y queríamos correr y jugar. La educación física más allá de las normas y los muros de la escuela. *Revista Lúdica Pedagógica*, 25(1), 33-46 <https://doi.org/10.17227/ludica.num25-7020>
- Chinchilla, V. (1999). Historiografía de la educación física en Colombia, *Revista colombiana de educación*, 38(39), 101-116 <https://doi.org/10.17227/01203916.5434>
- Chinchilla, V. (2005). La educación física en el proceso de la modernización, en *Memoorias encuentro de investigadores*, Sao Paulo, Universidad de Campinas <https://doi.org/10.17227/ludica.num7-1240>
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*, Bogotá: Lomas de Santa fé. Reedición
- Domínguez, C. (2002). La enseñanza de la historia: identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1(7), 87-114 <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200705.pdf>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método, *Convergencia, revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>
- Gallo, L. y Urrego, J. (2015). Estado de conocimiento de la Educación Física en la Investigación Educativa, *Perfiles Educativos*, s.n(38), 143-155
- Gómez, A., y Parra, L. (1986). *La educación física como profesión 1936-1986*, Bogotá: Universidad Central
- González, A., y González, C. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad, *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 2(15), 173-187
- Herrera, M. (2001). Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un

- hombre nacional?, en *Educación y Cultura Política: Una Mirada Multidisciplinaria*, compiladores Herrera, M., y Jilmar, C. Bogotá: Plaza & Janés
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editores
- Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós. Traducido por Lidia de Franze.
- Manayay, M. (2010). Lectura analítica del texto escrito: bases didácticas y actos didácticos, *Revista de educación, cultura y sociedad*, 9(19), 41-49
- Martínez-Priego, C., Anaya-Hamue, M. E. y Salgado, D. (2014). Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales: relaciones en el contexto educativo familiar. *Educ. Educ.* Vol. 17, No. 3, 447-467. DOI: [10.5294/edu.2014.17.3.3](https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.3)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1999). Lineamientos Curriculares para la Educación Física. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Documento número 15; orientaciones pedagógicas para la Educación Física, recreación y Deporte*, Bogotá: MEN
- Moreno, C., Espinosa, G., y Zapata, L. (2017). Entre el hogar y el asfalto: relatos y experiencia de vida de habitantes en condición de calle, *Revista Lasallista de Investigación*, 2(14), 65-72
- Moreno, I. (2014). La subjetividad desde el margen, *Estudios de Psicología*, 32(3), 313-320 <https://doi.org/10.1174/O21093911797898565>
- Parlebas, P. (1998). Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física. Argentina. Artículo inédito, intérprete: Ruth Edelstein.
- Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para la Educación Física moderna*. Málaga: Unisport. Traducido por Carmen García López
- Pedraza, Z. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad, educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Bogotá: Universidad de los Andes
- Puyana, Y. y Barreto, J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa: Reflexiones metodológicas, *Revista maguaré*, 1(10), 185-196 <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196>
- Rocha, P. (2018). *Si queremos mejorar nuestra raza: educación física y deporte en Colombia, 1930-1950*. Trabajo de grado en historia. Bogotá: Universidad Javeriana
- Sergio, M. (1987). *Para uma Epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: compendium. Tesis doctoral realizada en 1986.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Tocánás, S. (2007). Educación física, cuerpo y disciplinamiento. Reflexiones desde el pensamiento foucaultiano. *Diálogos pedagógicos*, 10(s.v), 54-67
- Trueba, S. (2019). Mentores y niveles de compromiso de docentes memorables de los profesores de Educación Física. *Educación y Humanismo*. 21(37), 158-172. DOI: [10.17081/eduhum.21.37.3052](https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3052)
- Vaca, A. (1987). *Historia de la educación física colombiana a través de sus normas*. Bogotá: Universidad Central
- Vaca, A. (1993). *Historia del Alma Mater de la Educación Física Colombiana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional