

Educación física y Proyecto de Nación: entre el gobierno del individuo y el gobierno de la población (1935-1943)

Duvan Rene Góngora Vargas

Directora

Olga Cecilia Díaz Flórez

Tesis para optar al título de Magister en Educación

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Bogotá D.C, Colombia
2025**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO

Yo, Duvan Rene Góngora Vargas, declaro que este trabajo de grado titulado: Educación física y Proyecto de Nación: entre el gobierno del individuo y el gobierno de la población (1935-1943), elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado, en primer lugar, a Dios y a la vida, que siempre me han colocado en los lugares y momentos precisos para alcanzar cada una de mis metas. A mi familia, que durante todo este proceso —y especialmente cuando enfrenté dificultades de salud— me brindó un apoyo incondicional que aligeró mis preocupaciones y fortaleció mi espíritu. A las oraciones de mi madre, que cuando me sentía derrotado siempre estuvieron ahí, sosteniéndome y levantándome; más que nadie, ella es merecedora de todos mis logros. A mi novia, pilar fundamental de cada día, cuya compañía, paciencia y amor fueron esenciales para llegar hasta aquí. Y a todos los amigos y familiares que han estado pendientes de mí a lo largo de estos años, gracias por no soltarme.

Pero, principalmente, dedico esta obra a todos los maestros que han aportado a mi formación. Desde aquella profesora de preescolar que debía llamar a mi madre para que fuera a cambiarme porque me había embarrado jugando en la escuela, hasta la docente que, incluso el último día de escritura de esta tesis, seguía corrigiendo mis normas APA con dedicación. Este logro es también de cada uno de ellos: maestros de escuela, docentes universitarios y de posgrado; profesores de fútbol, metodólogos y todos aquellos educadores que despertaron en mí la vocación de ser maestro, educador físico y magíster. A quienes sembraron en mí la inquietud por aprender, enseñar e investigar, los llevo presentes en estas páginas y en cada paso de mi vida profesional.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a cada persona e institución involucrada en la construcción de esta investigación. A la Universidad Pedagógica Nacional, a la Maestría en Educación y a todos los profesores del Departamento, porque cada seminario despertó inquietudes y reflexiones que hoy se ven reflejadas en este trabajo. A mis compañeros de la maestría, quienes interpelaron mi trabajo con sus preguntas, críticas y sugerencias, ayudándome a enriquecer mi trabajo. A mi familia, que no solo me acompañó emocionalmente, sino que también me ayudó en la recolección, clasificación y selección de la información, siendo un apoyo invaluable en los momentos más demandantes de esta investigación.

Agradezco igualmente al Archivo Histórico de la Universidad Nacional, al Centro de Documentación del Ministerio de Educación, al Museo Pedagógico de la UPN, a la Biblioteca Luis Ángel Arango, así como al Archivo Digital del Banco de la República y a los repositorios de diversas instituciones que me brindaron acceso a las fuentes documentales que constituyeron el soporte fundamental de esta investigación. Y extendiendo también mi agradecimiento al maestro Óscar Saldarriaga, quien me escuchó atentamente cuando le expuse mi trabajo y cuyos comentarios fueron pertinentes para finalizar esta investigación. De igual manera, a los colegas educadores físicos cuyas obras y discusiones leí durante este proceso y que despertaron múltiples ideas que nutrieron mi propio pensamiento.

De manera muy especial, quiero expresar mi gratitud a la profesora Olga Cecilia Díaz, quien me acompañó a lo largo de casi tres años, guiando, orientando y leyendo cada línea de esta investigación. En palabras propias del fútbol, “se jugó la vida” en cada clase, en cada tutoría y en cada consejo, para que este producto alcanzara la mayor calidad posible. Su compromiso y dedicación fueron determinantes para llegar hasta aquí.

Contenido

La Construcción de la cuestión social en Colombia y la función de la educación física	8
Primeras huellas de la educación física en Colombia	22
<i>El primer intento de estructuración de la educación física en Colombia 1925 – 1935</i>	<i>32</i>
La educación física en la configuración del Estado Liberal	40
El sistema nacionalista de supervigilancia de la educación física.....	40
Democratización y expansión de la educación física en la instrucción pública.....	59
<i>Formar la infancia: disciplina, salud y moral</i>	<i>66</i>
<i>Educación para todos: una formación para elevar el nivel cultural y productivo de la población.....</i>	<i>72</i>
<i>Educación física en la Escuela Normal y sus contribuciones al proyecto modernizador del Estado Liberal.....</i>	<i>76</i>
<i>Cuerpos productivos, la clave del progreso y la modernización de la nación.....</i>	<i>79</i>
Cultura y deporte: La educación física por fuera de los muros de la escuela	85
La función cultural y social de la educación física.....	86
<i>Cultura Aldeana</i>	<i>88</i>
<i>Colonias escolares.....</i>	<i>91</i>
<i>Patronatos Escolares.....</i>	<i>96</i>
<i>Escuelas ambulantes.....</i>	<i>98</i>
<i>Extensión cultural</i>	<i>101</i>
<i>Excursiones y Grupos Exploradores</i>	<i>108</i>
<i>Fiesta de la juventud o Día Olímpico colombiano.....</i>	<i>112</i>
El deporte en la construcción del proyecto de nación	121

Entre los saberes experimentales y los saberes sociales en la educación física: el INEF 1936 – 1942.....	144
¿Qué debían aprender los profesores de educación física?	158
Gobierno de la evolución fisiológica como base de la educación integral del sujeto	173
<i>El Plan Nacional de Educación Física: complemento de la formación especializada y ampliación del gobierno sobre la población.....</i>	<i>205</i>
¿Era el profesor de educación física un técnico de lo social?	213
La educación física y el educador físico: posibilidades en el marco de la reforma liberal .	231
Referencias.....	241
Anexos.....	247

Lista de anexos

- Anexo A. Fotografías de las Escuelas Ambulantes.....	246
- Anexo B. Fotografías del Día Olímpico Colombiano realizado en el año 1940.....	248
- Anexo C. Plano de la Ciudad Universitaria año 1939 en el que se señaló el espacio asignado al INEF.....	250
- Anexo D. Esquema de una plaza de educación física propuesto por Cecilia Uribe estudiante del INEF en su tesis de grado.....	250

La Construcción de la cuestión social en Colombia y la función de la educación física

El análisis de algunas investigaciones acerca de la emergencia de la educación física en Colombia permite identificar diferentes perspectivas de investigación que se traducen en diversas maneras de abordar su historia y en la construcción de hipótesis analíticas sobre las condiciones en que esta se institucionalizó. En el caso de las historiografías, la elaborada por el profesor Vaca (1993), se constituye en una valiosa fuente de referencias documentales, pues su esfuerzo se basó en ubicar y compilar los documentos más relevantes para contribuir con los trabajos en torno a la historia de la educación física y alrededor de los cambios que se generaron en la primera institución formadora de sus profesores.

En otros casos, se ha resaltado el análisis de cuáles fueron los discursos y prácticas que influyeron en la formación del profesor de educación física (Mendoza, 2021), y en esa misma línea, las condiciones que hicieron que emergiera la necesidad de esta nueva profesión en Colombia (Tiria, 2023). Así mismo, se privilegiaron otros asuntos, como visibilizar el lugar que ocupaba la actividad física en la formación regulada del cuerpo social desde el consumo (Pacheco, 2010); y el análisis de las condiciones que favorecieron la oposición entre los discursos de la educación física y el deporte en Colombia, en el que se identificaron las características y los ejercicios de poder presentes en la configuración de estas profesiones (Pinillos, 2003). Otra de las investigaciones analizadas, profundizó en las condiciones que permitieron el surgimiento del discurso del deporte en la escuela, lo que generó transformaciones en los fines formulados para alcanzar el tipo de sujeto que para la época se esperaba formar y el papel que en todo ello se atribuía al deporte escolar (Velandia, 2021).

Los aportes de estas investigaciones e historiografías analizadas permitieron plantear posibles líneas de profundización; comprender los asuntos de los que se han encargado otros

autores; despertar el interés por identificar algunos aspectos que no se han abordado o no se han profundizado; y acercarse a la delimitación de la presente investigación y el periodo para su análisis. En este sentido, cobró relevancia, el proceso de institucionalización de la educación física en Colombia y la formación de sus profesores entre la segunda y la cuarta década del siglo XX, en la que se profundice, desde la perspectiva arqueológico genealógica, en las funciones que cumplió la educación física tanto para la educación en el país como para la configuración del proyecto de nación.

La mayoría de estas investigaciones se abordaron desde la perspectiva arqueológico genealógica de Foucault, lo que permitió comprender los alcances, limitaciones, y la manera en que desarrollaron sus análisis desde esta orientación, y, en consecuencia, a la par que se crea el interés investigativo, se amplió la comprensión y apropiación del enfoque analítico en el que es relevante visualizar algunos asuntos que serán pertinentes señalarlos a continuación.

La arqueo-genealogía de Foucault es una perspectiva analítica que se interesa por evidenciar las eventualizaciones o contingencias en la historia, de manera que se desnaturalice la cuestión de que el presente sea una causa o efecto de un producto del pasado, en la que se deja de pensar en clave teleológica. Esto quiere decir que es un enfoque histórico no tradicional ni lineal, no se inquieta por la cronología de los acontecimientos, ni por hacer una descripción o resumen de eventos del pasado, sus intereses son otros, así como lo señala Vásquez (2021):

Su asunto no son los periodos históricos, ni las instituciones, ni acontecimientos. Su tema es el pensamiento, pero no esos productos del pensamiento que llamamos ideas, ni el pensamiento entendido como mentalidad, esto es, como esquema subyacente del comportamiento [...] El pensamiento, como sostenía Foucault, es la forma de acción, es decir, es la práctica en tanto que reflexionada o problematizada; habita hasta en el gesto aparentemente más trivial (p.70).

El acercamiento a diferentes obras de Foucault o de algunos que se encargaron de profundizar en sus aportes, permite apreciar que inicialmente estuvo interesado en objetos analíticos como la enfermedad mental, la delincuencia, la sexualidad y otras problematizaciones vinculadas con las formas del poder hacia el individuo y la sociedad, preguntándose sobre las circunstancias, traducidas en prácticas, que tuvieron que ocurrir para que se dieran estos fenómenos. Estas problematizaciones que investigó el autor le permitieron comprender los discursos que hicieron posible su emergencia y que circulaban en una época específica. El asunto de la arqueo-genealogía era, por tanto, ocuparse de las prácticas “discursivas y no discursivas”, como las llamó Foucault, en el que se cree que hubo una ruptura coyuntural importante que generó esa problematización, conformado así, el objeto central de la perspectiva.

Inicialmente, para el análisis de estas prácticas que estaban atravesadas por unas relaciones de poder, se basaba en un modelo bélico, en un esquema lucha/represión que se centraba en ver el poder en su dimensión estratégica basada en la oposición de fuerzas, es decir una guerra constante de la cuál no es posible escapar, pues no existiría nada por fuera del poder. Este asunto fue cuestionado y reelaborado por el mismo Foucault, para proponer una analítica que incorpora la dimensión de la subjetividad, no como simple efecto de la relación entre el saber y el poder, sino como una variable relativamente independiente capaz de configurar líneas de fuga, para lo cual reintroduce la cuestión del sujeto. Esto implicaba además reconocer las articulaciones que se generan entre las tres dimensiones –sujeto, saber y poder– así como destacar el carácter relacional del poder: un juego de acciones sobre acciones, en el que es posible revertir el ejercicio del poder.

Por tal razón, dirá Foucault (1991), estas relaciones son móviles, reversibles y siempre pueden ser modificadas, lo cual supone la libertad como su condición de posibilidad. Esta concepción refiere que, en las relaciones de poder, siempre hay una respuesta de las partes

implicadas, lo que quiere decir que no se ejerce una dominación sobre el otro, sino que se interviene sobre sus acciones. No se pretende anular la libertad sino conducirla al acudir a tecnologías específicas. Gobernar, por tanto, es para Foucault “estructurar el posible campo de acción de otros” (p. 86).

Esta comprensión de formas de reflexividad y de tecnologías que hacen posible y dan lugar a la conducción de la conducta de los demás, es lo que Foucault llamaría la gubernamentalidad, una bisagra entre las tecnologías de poder (aquellas prácticas que pretenden someter la conducta del otro) y las tecnologías del yo (lo que permite al individuo, solo o con ayuda de otros, conducir la conducta de sí mismos), (Castro Gómez, 2015).

Esta gubernamentalidad o el giro analítico que le da Foucault a su perspectiva, sobre todo en la comprensión del poder, es vital para el desarrollo de esta investigación, con el fin de analizar las prácticas discursivas y no discursivas como una forma de guiar la conducta del otro, de manera que sea consensuada y entendida como proveniente de su libertad, que se conciben además, como lo que los sujetos hacen o dicen en una época específica, que no son producto de una problematización naturalizada, sino que son interdependientes. (Castro Gómez, 2015)

Con estas consideraciones, en el acercamiento a investigaciones que tuvieran en cuenta este enfoque analítico y contribuyeran a delimitar este trabajo, la investigación de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) plasmada en el libro *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*¹, aporta elementos relevantes en función de la delimitación y la perspectiva teórico-metodológica en clave de esta analítica que abrieron un campo de posibilidades. Estos

¹ Investigadores que hacen parte del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, pioneros en desarrollar trabajos desde esta perspectiva arqueológico genealógica en Colombia. Esta obra permitió identificar posibles rutas de análisis y de profundización.

autores, buscaron dar respuesta a la siguiente pregunta “¿Qué papel jugó la práctica pedagógica en la pugna por la construcción de lo social en Colombia entre 1900 y 1946?” (p.397). Para los autores, la emergencia y la invención de lo social será una construcción histórica que se configuró desde un doble proceso.

En primer lugar, la transformación de los dispositivos de gobierno de la población, que pasan del gobierno desde las familias, al gobierno a través de las familias, es decir, del individuo cerrado a las tradiciones eclesiásticas, a un sujeto orientado hacia el progreso técnico, la defensa de la raza, la democratización de la cultura, y la formación de sujetos sociales que se abren al médico, al higienista, al maestro, al psicólogo, al antropólogo, al sociólogo, y a través de todos ellos, a la administración estatal; y, en segundo lugar, el conflicto de soberanías entre el poder moral y el poder político, escenario de materialización de la batalla entre la Iglesia y el Estado. Este horizonte, en palabras de los autores:

nos permite leer el proceso de conformación del campo social desde la educación pública durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. En él, hemos podido distinguir cinco líneas de fuerza, cinco puntos de tensión y de cambio alrededor de los cuales se constituyeron ciertos efectos estratégicos sobre el niño, la familia y la población [...] tales líneas fueron: 1° la medicalización de la población, 2° el asistencialismo escolar, 3° la lucha en torno al derecho a educar e instruir, 4° la transformación de los métodos pedagógicos, y 5° la creación de un cuerpo de intelectuales y técnicos de lo social (Sáenz et al. 1997, p.423)

Todas estas líneas de fuerza se conforman de prácticas discursivas y no discursivas que constituyeron el proceso de conformación de lo social en Colombia. La medicalización se refiere a todas aquellas prácticas que hicieron parte de la apropiación de los saberes médicos y de los discursos racistas, biologicistas, eugenistas que apuntaban a la salud de la población, a combatir

las enfermedades y regenerar la raza. Este tipo de estrategias, y la racionalidad que acompañaba este modo de gobierno de la población, se constituye en uno de los aspectos más influyentes en la configuración de la educación física. El asistencialismo escolar es el reflejo de las acciones de auxilio hacia la población rural, aspecto que se disputaban la caridad filantrópica de la Iglesia que había existido por años, y la nueva orientación que empezaba a tener la escuela, de asistencia los más necesitados (Sáenz et al. 1997).

La lucha por instaurar el monopolio al derecho a educar e instruir se basó en el debate permanente sobre la participación y correspondencia en la educación de la población, un papel disputado por la Iglesia y el Estado. La cuarta línea de conformación de lo social sería la transformación de los métodos pedagógicos, que también representó una discusión permanente respecto a las críticas a la escuela tradicional y los esfuerzos por lograr la adopción de la escuela nueva y sus transformaciones internas. Y, por último, la conformación de estos técnicos e intelectuales de lo social emerge por la coexistencia de los conceptos médicos, psicológicos, sociológicos, los cuales creaban la necesidad de un cuerpo de personas encargados de esta articulación, entre los cuales aparecería el maestro (Sáenz et al. 1997).

La relación entre la educación física y estas cinco líneas de fuerza se ha hecho presente en las fuentes secundarias y primarias analizadas, pero hay una especificidad más que se puede dar a partir de los desarrollos de estos autores, especialmente en la tercera parte de su investigación, llamada, *De los saberes experimentales a los saberes sociales, 1935-1946*. En este capítulo se hace referencia, a que posterior a la intensificación de los discursos acerca de la regeneración de la raza y las transformaciones en el saber pedagógico a partir de la apropiación de la pedagogía activa, y de la estatalización en las instituciones formadoras de Docentes de las experiencias de

medicalización entre los años 1920 y 1934, se producirían entre 1935 y 1943 unos acontecimientos relevantes.

Por un lado, se pierde la fuerza de las reformas y las polémicas pedagógicas, la política estatal redefine la mirada del maestro, que ya no se dirige fundamentalmente al alumno sino a la población, y tampoco se centra en los métodos de enseñanza, sino en el asistencialismo escolar dirigido a los pobres, posicionándose, sin que desaparezca esa estrategia medicalizadora, otras estrategias politizadoras y transformadoras de las relaciones sociales y de la relación entre el Estado y la sociedad (Sáenz et al. 1997).

Al mismo tiempo, en este periodo en Colombia, según los autores, existe un proceso de centralización de la educación pública y de unificación de instituciones y actividades del Estado, que redefinieron las relaciones con los partidos políticos y con la Iglesia. Los discursos estatales sobre la educación pública empiezan a redirigir la mirada, en un tránsito de la influencia de otros países, principalmente Alemania y Estados Unidos, hacia el propio país. Así mismo, todas las reformas liberales se encaminaron a disminuir la brecha entre lo rural y lo urbano, para aceptar y asumir que los problemas de la nación no procedían de la degeneración racial, sino de la necesidad de democratizar a la población campesina. Los discursos estatales en esta coyuntura, planteados en el gobierno de López Pumarejo entre 1934 y 1938, se orientaron a despertar un sentido nacionalista, lo que representó una adaptación de la pedagogía a los problemas de la nación, así como el ingreso del saber en el terreno de lo social, económico y político, que volcaba todo hacia la democratización nacional (Sáenz et al. 1997).

Para los autores, el papel de la educación se concentró, por tanto, en combatir el deterioro físico de la infancia en contra de las afecciones que podría haber generado las complejidades del ingreso a la modernidad, el incremento de la energía mental, formar el carácter y los hábitos de disciplina, desarrollar el espíritu de cooperación y sacrificio, e incrementar la confianza en sí mismo (Sáenz et al., 1997).

Estos tres asuntos: el interés por la institucionalización de la educación física en Colombia, la identificación de una perspectiva analítica acorde a los análisis, y los desplazamientos planteados por Sáenz et al, conformaron la fuente de interés de la presente investigación, que pretende indagar, cuál fue la función de la educación física en el proceso de desplazamiento y/o articulación del gobierno del individuo al gobierno de la población, el lugar que ocupó en la construcción del campo de lo social, y la manera en que estos proceso moldearon la formación de educadores físicos en el país.

La pregunta que situaría los intereses y alcances a los que se pretende llegar con esta investigación es la siguiente: ¿qué funciones cumplió la educación física en Colombia, en el proceso de transformación o articulación del gobierno del individuo al gobierno de la población entre la tercera y cuarta década del siglo XX? Esta pregunta empezó a orientar la consulta de fuentes documentales primarias y secundarias, de manera que se pudieron establecer grupos de análisis encaminados hacia la comprensión de esta problematización.

A partir del tratamiento de las fuentes consultadas se logró organizar esta investigación en virtud de tres interrogantes que guiaran los análisis y mostraran los asuntos que se privilegian en cada uno de los capítulos: 1º ¿De qué manera los debates pedagógicos y las reformas educativas

del Estado Liberal² moldearon la función de la educación física y el papel de sus instituciones?, 2° ¿De qué forma los proyectos y campañas educativas desarrollados por el Estado por fuera de los muros de la escuela configuraron la función de la educación física y el papel de los educadores físicos?, 3° ¿De qué modo este desplazamiento o coexistencia de los saberes experimentales y los saberes sociales influyeron en la función de la educación física y la formación de los profesores?

El abordaje de la primera pregunta va a corresponder a los análisis planteados en el segundo capítulo de esta investigación, en los cuales adquieren relevancia los debates pedagógicos presentados a partir del primero gobierno del Presidente Alfonso López Pumarejo (1934), el papel estratégico de la educación física para el proyecto de nación del Estado Liberal, la organización administrativa para atender a estas nuevas necesidades, y la función en todo el sistema de instrucción pública, primaria, secundaria, normalista y de algunas instituciones que la incluían. Esto anterior, debido a que desde el año 1933 se empezaron a ver materializadas las prácticas que permitieron la institucionalización de la educación física en el país por medio de la reactivación de secciones, comisiones y direcciones, y por la organización administrativa encargadas de su buen funcionamiento.

En el tercer capítulo se privilegian los aspectos culturales, nacionales y deportivos en las principales reformas, proyectos y campañas educativas complementarias a lo desarrollado en la escuela, y que se extendían para la toda la población colombiana. Ya que, además del plan obligatorio para la instrucción pública, se estructuraron otros proyectos destinados especialmente a la población rural, indígena y los más pobres, que serán objeto de análisis en este capítulo, como el de cultura aldeana, las colonias escolares, los patronatos, las escuelas ambulantes, la realización

² En esta investigación se hace referencia con “Estado Liberal” al Estado en los periodos de hegemonía del partido liberal en la dirección del país (con la presidencia de José Hilario López en 1849-1853 y entre 1861 y 1880), pero principalmente con Alfonso López Pumarejo y Eduardo Santos entre 1930 y 1946.

de excursiones escolares, la conformación de los grupos de Scouts, las escuelas vocacionales y las modificaciones para la educación femenina, iniciativas que redimensionaron los alcances de la educación física.

En materia deportiva, se identificaron y analizaron diversas iniciativas configuradas en el proceso de institucionalización de la educación física, que se contrastan con algunas fuentes secundarias, como la celebración anual del Día Olímpico o día de la Juventud Colombiana, la realización de los primeros Juegos Bolivarianos en Barranquilla, la ejecución de distintos juegos deportivos nacionales, la inauguración del Estadio el Campin y del estadio Alfonso López Pumarejo en la Universidad Nacional, la creación del Comité Olímpico Nacional y la participación del país en algunos congresos internacionales. A partir de estas acciones, se identifican las funciones atribuidas a la educación física y que se reconocen como prácticas vinculadas al gobierno de la población.

Estas finalidades del Estado para toda la población y la dinámica de los proyectos que se ejecutaban en el país, derivaron en la necesidad de crear una institución encargada de la formación de los profesores de educación física: el Instituto Nacional de Educación Física (INEF); instancia creada en el año 1936, que tendría una gran trascendencia en esta investigación, y que, junto a las demás prácticas, permitieron identificar la relevancia que se le atribuía a la educación física en esta coyuntura.

La especificidad que permite el análisis del INEF, se vincula directamente con el tercer interrogante que estructura este trabajo y del que se deriva el cuarto capítulo, acerca de los saberes que se privilegian o que coexisten en la configuración de la educación física, y en especial en la formación de sus profesores, pues tal como aclaran Sáenz et al, (1997), en este periodo se produjo un cambio de orientación en el fundamento y en el discurso pedagógico: el reemplazo de los

postulados Decrolyanos, basados en el desarrollo del individuo, por la propuesta democrática y social de Dewey. Este giro se explora en las fuentes documentales primarias, tanto en las referencias al saber que circulaba en las regulaciones como en los procesos de formación vinculados con la educación física.

En el marco de la formación de maestros que particularmente se impartió entre los años 1935 y 1943 interesa igualmente indagar por ¿cuál fue la función atribuida al Educador Físico en esta coyuntura? En diálogo con los análisis de la investigación de Sáenz et al, (1997) en la que identifican dentro de las líneas que contribuyeron a la conformación de lo social, destacan la constitución de un “campo de intelectuales y técnicos de lo social” (p. 465), en el que emergen nuevos saberes sobre la vida, la infancia y la organización social, así como nuevas instituciones y funcionarios encargados de enseñar dichos conocimientos, dotados de saberes científicos, teóricos y técnicos sobre la salud de la población.

Ante este análisis de los intelectuales y técnicos de lo social, Saldarriaga (2011) encuentra una paradoja en cómo al maestro en esta coyuntura –y aún persiste esta postura– se le negaba el reconocimiento de un estatuto teórico de su saber y el acceso a la formación de los expertos, pero a la vez se le reclamaba la aplicación de los mecanismos de registro de datos e información requerida para la gestión de la población a través de “políticas, planes y campañas de salvación de la patria” (p. 248). Nos preguntamos entonces: ¿se trataba de un educador físico del lado de los expertos en salud e higiene o de un maestro que aplicaba y hacía posible la escuela eugenista y examinadora?

Finalmente, en el último capítulo se mencionan algunas tensiones y resistencias que se produjeron frente a los intentos de institucionalización de la educación física y que expresan una pérdida de interés por garantizar las condiciones inicialmente atribuidas. La finalización del

periodo analítico tendría su fundamento en este apartado que se encargará de señalar cuáles fueron los acontecimientos que generaron una ruptura y discontinuidad en las funciones de la educación física para el gobierno del individuo y de la población. De igual modo, este capítulo integra los análisis y retoma las preguntas de investigación y el modo como se consolidaron en los desarrollos de la investigación para dar cuenta de los alcances logrados.

Los usos que se le pueden dar a esta perspectiva analítica, y que guiaran la metodología de esta investigación, se distancian de una lectura pragmática de las fuentes. Foucault se preocupó en que su obra no fuera únicamente un conjunto de textos para interpretar, sino que se usaran en relación con la identificación de problematizaciones. Lo que se pretende, es que sus elaboraciones aporten instrumentos utilizables de manera fragmentada sin captar situaciones o fenómenos de forma totalizante, y, por el contrario, resalte su discontinuidad y explore pistas, acontecimientos, desplazamientos, rupturas y condiciones que generaron las posibilidades de emergencia de nuevas problematizaciones que están a la base de las prácticas de gobierno y las racionalidades que las acompañan. A todos estos aspectos es a lo que se hace referencia con la “caja de herramientas de Foucault”.³

Lo que permite la caja de herramientas es identificar la emergencia de problematizaciones que se vinculan o le dan forma a la educación física, para ser investigada mediante el análisis de las prácticas que circulaban en una época específica (para este caso, entre la segunda y cuarta década del siglo XX) en la que se considera se produjeron rupturas, tensiones y eventualidades

³ La “caja de herramientas” es una metáfora en la que Deleuze utiliza el término para hacer referencia a todos los modos en que se puede utilizar la perspectiva, mencionada en el libro *Cómo hacer cosas con Foucault* de Francisco Vázquez García, la referencia de la entrevista que Deleuze realiza a Foucault aparece en la página 12 del texto.

que permitieron su emergencia. Esta perspectiva permite que pueda ser llevada a todas las disciplinas, ámbitos o personas que quieran investigar con estos alcances analíticos.

En otras palabras, su perspectiva puede ser usada para “todo gesto, sean cuales fueran los campos en los que tiene lugar, que ‘toma prestada’ de Foucault, toda práctica que encuentra en el pensamiento de ese autor algo que le permita construir una investigación nueva” (Lorenzini, Revel y Sforzini 2013:18, citado por Vázquez, 2021, p.17). También, nos posibilita retomar investigaciones anteriores, realizadas desde este enfoque arqueológico-genealógico, para establecer críticas, elaborar preguntas e interesarse en otras problematizaciones que se considere no fueron tenidas en cuenta o no se profundizaron.

Para analizar esta problematización desde este enfoque, se propone estudiar los documentos⁴, sin ánimo de interpretar lo que el texto quiere decir, sino tomando las descripciones que se realizan como comprensión de lo discursivo y no discursivo presentes en el periodo elegido. Esta ruta metodológica, consiste en dar un tratamiento especial a los documentos, idealmente desligándolo de las concepciones tradicionales, o como dirá Foucault

La historia ha cambiado de posición respecto al documento: se atribuye como tarea primordial no interpretarlo, ni tampoco determinar si es veraz y cuál sea su valor expresivo, sino trabajarlo desde el interior y elaborarlo. La historia lo organiza, lo recorta, lo distribuye, lo ordena, lo reparte en niveles, establece series, distingue lo que es pertinente de lo que no es, fija elementos, define unidades, describe relaciones (Foucault, 1970, p.10).

De este modo, se realizó una revisión documental de fuentes primarias de manera organizada y acorde al periodo elegido, en el que se analizaron entre otras cosas, documentos

⁴ Estos documentos, no son solamente textos escritos para interpretar lo que se quería decir en una época específica. Desde el enfoque tienen una importancia mayor, ya que estos tienen la inmensidad de cargar con todas estas discontinuidades históricas.

jurídicos, en el que se plasmaban, leyes, reformas y decretos, documentos institucionales, producciones académicas, revistas, manuales escolares, periódicos, informes, circulares, memorias de los ministros de educación, planes de estudios del INEF así como varias tesis de egresados, algunos manuales y textos de difusión tanto para maestros como para alumnos y las familias en general, en el que sobresale en representación, el Plan Nacional de Educación Física elaborado por el Ministerio de Educación y algunos discursos que señalaban la inclusión en el plan de estudios en la escuela primaria, secundaria y complementaria, así como de las escuelas normales y de algunos instituciones más, como las escuelas de enseñanza industria y de artes y oficios. De igual modo, las fuentes secundarias, como historiografías y otras investigaciones seleccionadas, permitieron aproximarse a una comprensión de los acontecimientos, y ubicaban las principales rupturas permitiendo comprender vínculos con los análisis y las elaboraciones construidas.

Para organizar este archivo, se acudió a fuentes físicas y medios digitales ubicados en diferentes instituciones: el Archivo histórico del Banco de la República, el Archivo histórico de la Universidad Nacional, el Museo Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional, la Biblioteca Luis Ángel Arango, el centro de documentación del Ministerio de Educación Nacional, diferentes textos que recopilaban fuentes primarias, como bibliotecas y repositorios de algunas universidades.

Primeras huellas de la educación física en Colombia

Antes de iniciar con el desarrollo investigativo, se considera que es relevante situar históricamente algunos aspectos necesarios para la comprensión de los acontecimientos, rupturas y desplazamientos que se analizarán posteriormente. En este sentido, se parte de la identificación de diferentes aspectos de la situación económica, política, cultural y social que afectaron la educación en Colombia y la emergencia de la educación física en el país, previas al periodo seleccionado.

Según Saldarriaga (2011) la *función social* de la educación a la que se hace referencia en la investigación de Mirar la Infancia, empieza a aparecer como concepto según algunos historiadores en la década de los 30 con el poder liberal, pero el autor señala, que este concepto está presente desde la reforma instruccional de 1870. Más allá de este acontecimiento relevante, la función social de la educación se estaba configurando a partir de un ajuste lento de piezas desde que existe algún tipo de formación educativa en Colombia, las cuales, para ilustrar mejor, señaló cuatro matrices, a veces cronológicas, en ocasiones superpuestas y en otros momentos desfasadas, del proceso de recomposición mutua entre el poder pastoral y el poder político⁵.

La primera matriz es nombrada como el de la Iglesia Católica, en la que se identificaba lo social con la moral de todos los hijos de Dios bajo su poder soberano, presente desde el periodo de la colonia y en la cual la Iglesia se hace cargo de la educación en el país. Al respecto, Aline Helg (2022) en su investigación sobre la educación en Colombia a través de una historia social,

⁵ El poder pastoral, o el poder moral correspondiente a una tecnología de gobierno de la Iglesia sobre la población, es definido por Sáenz et al, como un poder que implica un propósito final que es la salvación individual de las personas, un mandato de sacrificio del pastor por la vida y salvación del rebaño, su blanco es el destino personal de cada individuo, y su medios son explorar sus almas haciendo revelar sus secretos más íntimos lo cual supone la producción de saberes sobre la conciencia y técnicas para su dirección. Y el poder político, se ocupa de las masas o grupos localizados en un territorio a los cuales se les exige acciones de lucha por el bien común, de la patria o de la ciudad.

económica y política, caracteriza las relaciones entre el Estado y la Iglesia en el periodo colonial como una regulación según el Real Patronato de Indias, el cuál situaba a la Iglesia y sus órganos bajo el control de la Corona de España, comprometiéndose a cristianizar los territorios y dar las condiciones óptimas para la educación.

La autora aclara cómo posterior a la independencia de la colonia, y sobre todo a partir de 1819 y hasta mediados del siglo XIX, se configura la estructuración de la educación y la organización de la instrucción pública, periodo de tiempo que se puede caracterizar como la emergencia del sistema educativo, así como la alfabetización y la escolarización de los colombianos, al igual que otras transformaciones en materia económica, y otros aspectos que influirían en esta emergencia, como la llegada masiva de extranjeros, la urbanización y la cristalización de las estructuras sociales del país que conformarían la Colombia por lo menos hasta los años 80 (Helg, 2022). A partir de lo anterior, las ideas de Iglesia se mantienen y se posicionan como una de las matrices que conforman la función de lo social en Colombia.

La segunda matriz es la de la *filosofía liberal de carácter jurídico*, la cual consiste en el derecho del Estado moderno a dirigir el sistema educativo, que rompe con la tradición de lo establecido en la matriz de la Iglesia especialmente en el periodo colonial, posicionándola incluso como contraria, el ciudadano era su sujeto e instrumento y su saber era la ley y el derecho; momento histórico en el que la educación se proclama y legitima como derecho universal que el Estado debía garantizar (Saldarriaga, 2011).

La emergencia de la tercera matriz surge en la última década del siglo XIX pero se reconoce claramente durante las dos primeras décadas del siglo XX, época cumbre de la polémica sobre la regeneración de la raza que ocupó a los intelectuales del momento y generó un auge de los saberes médicos, biológicos, psicológicos y experimentales, así como las campañas higienizadoras,

antialcohólicas y eugenésicas, como la adopción de los métodos activos de corte biologicistas en la educación, matriz en la que se entiende al sujeto desde su vida orgánica y que se denominaría biomédica (Saldarriaga, 2011).

Por último, la matriz sociopolítica se verá aparecer en la década de los 30, que ya había tenido presencia desde 1914 con la fundación del Gimnasio Moderno, pero se posiciona posteriormente en el país bajo el lema de democratización de la cultura, al retomar los métodos educativos de John Dewey orientados hacia la confianza, la libertad y la responsabilidad social (Saldarriaga, 2011).

Esta forma de organización de las matrices de conformación de lo social en Colombia permite organizar los acontecimientos y desplazamientos relevantes para esta investigación, generándose entre ellas una relación de coexistencia: una vez que emergen, no hay abandono de alguna, sino que se superponen, se resisten unas a otras, se relacionan y en ocasiones coexisten.

Para esta investigación la hipótesis que se establece es que la configuración e institucionalización de la educación física y de la formación de los profesores se dio en el marco del desplazamiento de las dos últimas matrices sin abandonar las huellas de las anteriores, y en medio de una lucha de la Iglesia por reclamar el lugar perdido. En ese sentido, y al retomar los planteamientos de Saldarriaga (2011) el poder eclesiástico no es visto como acabado o perteneciente a un tiempo pasado, sino que estuvo presente en todo el proceso de modernización, de manera que tuvo que adaptarse, abrirse a las nuevas concepciones y saberes liberales para poder competir por el gobierno de la población.

Estas resistencias de la Iglesia ya se venían presentando sobre todo a partir de 1849, año en que se crean los dos partidos políticos que comenzarían a dominar la vida política de Colombia y

a orientar el país en medio de una sucesión de guerras civiles, en las que el partido conservador tendría la ventaja de contar con la ayuda de la Iglesia, quien amenazaría a sus creyentes con la excomunión de toda persona que apoyara el partido Liberal, acción en la que esta concepción liberalista, contraria a las tradiciones eclesiásticas no encontró otra alternativa que el anticlericalismo como intento de eliminar la influencia de la Iglesia (Helg, 2022).

Según Helg (2022), la primera victoria de los liberales llegaría con la presidencia de José Hilario López (1849-1853 y luego entre 1861 y 1880), quien en los dos periodos presidenciales logró establecer las bases de una sociedad liberal, federalista y laica que buscaba “formar así una nueva generación adicta a las ideas liberales que votaría más tarde por ellos (p.23)”; aspecto que se vería reflejado en la conquista de la presidencia de este partido hasta 1886. Lo que más se resalta para este trabajo, es que, en el marco de un Estado Liberal, en el año 1870, llega el primer Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (DOIPP), que por primera vez definió la educación como una de las funciones del Estado y como una obligación de los padres hacia sus hijos.

A partir de este decreto el Estado estableció una estructura educativa centralizada y unificada que no rompió relaciones con la Iglesia al incluirla como fundamento de las materias religiosas referentes a la moral, pero dejaba establecida su neutralidad frente a otras. El mayor esfuerzo fue la ampliación del concepto de educación para que indujera a la formación integral, física, intelectual y moral del niño, modernizando los métodos de enseñanza que excluyeran la memorización y el abuso de los castigos, y que se preocupara por crear un grupo eficaz de docentes para estos fines (Helg, 2022). A partir de la necesidad de la formación de los profesores en el periodo presidencial de Eustorgio Salgar Moreno (1870 – 1872) se contrató la primera misión pedagógica alemana, aspecto que vale la pena resaltar y que según Helg (2022) se explican por diversos sucesos.

En primer lugar, el auge en ese entonces de las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Froebel y Herbart. En segundo lugar, las relaciones diplomáticas y económicas que acercaron a estas naciones en materia educativa, como las exportaciones de tabaco, oro, café y quina con destino a Alemania que adquirirían creciente importancia en el comercio exterior. En 1855 no representaban sino el 11 % del valor total de las exportaciones (contra el 44 % hacia Inglaterra); en 1870 la cuota subía al 33 % (contra el 24 % para Inglaterra). Por último, es necesario mencionar el impacto de la victoria alemana sobre Francia en 1870 y el ascenso de Prusia, que la prensa colombiana no dejó de atribuir a su política educativa. El cónsul general de Colombia en Berlín, Eustasio Santamaría, se encargó de contratar profesores alemanes formados según los métodos nuevos para dirigir Escuelas Normales en Colombia. “En 1872 nueve profesores desembarcaron en el país y cada uno se dirigió a un Estado diferente [...] Precedieron estos profesores a la inmigración alemana de comerciantes y empresarios a la cuál abrieron el camino” (Helg, 2022, p.45).

Según las investigaciones analizadas sobre educación física en Colombia, el DOIPP, promulgado el 1 de noviembre de 1870, introdujo novedades educativas en el país, entre ellas, hacer obligatoria la práctica de la educación física en la escuela colombiana. Sin embargo, no se pretende aludir a un origen o a buscar un punto de partida, ya que por un lado la importancia de realizar ejercicio físico en la escuela se remonta a finales del siglo XIX, principalmente en lo concerniente a enfrentar los problemas de higiene y salud de la población como lo analizan algunos trabajos investigativos.

Por otro lado, este discurso acerca de la práctica obligatoria, únicamente fue visto en textos políticos que no trascendían, y en una que otra institución educativa traducida en la clase de gimnasia y calistenia, que se desarrollaba en las horas libres o de descanso, asignadas una o dos veces en la semana, que hacían entender, que, para esta época, hablar de educación física, era

referirse a actividades que hicieran mover el cuerpo como complemento de la formación moral e intelectual. Sin embargo, la importancia del DOIIP, es que la educación física se empieza a ubicar en el radar de las discusiones educativas, su práctica era necesaria para complementar la formación de los niños, por lo que las preocupaciones acerca de su implementación empiezan a hacerse latentes.

La emergencia y hegemonía de la matriz jurídico política, tiene mucho que ver con este decreto orgánico, ya que la fracción radical del Partido Liberal hace un cambio sustancial sobre la educación en Colombia: “volvieron a dotar de instrumentos al Estado para ejercer sus facultades de Estado docente, es decir, su capacidad política y financiera para fomentar y dirigir la organización de un sistema educativo nacional, sistema que quisieron uniforme gratuito y laico” (Saldarriaga, 2011, p.211). A partir de estos desarrollos se evidencia el cambio de una tradición eclesiástica a una nueva orientación y organización de la educación, en la que se empezaron a circular prácticas para modernizar la instrucción pública en Colombia, pero que siempre estuvieron sujetas a diferentes tensiones que vale la pena resaltar y algunos acontecimientos relevantes en esta coyuntura.

En primera medida, muchos de los liberales pertenecientes a este partido no compartían de manera unánime el anticlericalismo. Uno de ellos fue Rafael Núñez, quien, en 1880 al asumir la presidencia del país, rescató las ideas sociales católicas que atenuaban la oposición de la Iglesia para evitar conflictos, y de este modo proponer una política de la regeneración que recaería en la Constitución Política de 1886, la cual reconocía a la religión católica, apostólica y romana como la encargada de educar la moral de la población. Además de lo anterior, se concertaría el concordato de 1887, impulsado por el papa León XIII, quien intentaba volver a poner en el radar internacional la influencia de la iglesia y desplegaba actividades ante los Estados a través de sus

nuncios, aspectos que renovarían la fuerza del partido conservador, principal aliado a los intereses de la Iglesia e impulsaría de nuevo la disputa por retornar a la dirección del país (Helg, 2022).

En 1886 vuelven al poder los conservadores; esta derrota liberal se atribuye a la división del partido, entre los más radicales y los que consideraban sus ideas como extremistas. Esta división posteriormente condujo a que la fracción más radical entrara en guerra por la disputa del control del país desde el año 1899 hasta 1902. En este proceso murieron miles de campesinos reclutados, se perturbó la economía de la nación, hubo afecciones en la agricultura y se reveló que lo establecido en la Constitución, basado en un supuesto acuerdo entre partidos políticos, no había unificado el país ni reforzado el poder central, y finalmente terminó con la victoria y el comienzo de la hegemonía conservadora en el Estado (Helg, 2022).

Esta batalla civil, que sería llamada la Guerra de los Mil Días, era muestra de la oposición de los liberales al dominio del partido conservador que controlaba el poder, y traería posteriormente efectos sobre la educación bajo el gobierno de Rafael Reyes. En 1904 se reactivó el proyecto de regeneración de Núñez a través de un movimiento de centralización y modernización del Estado, se creó el Ministerio de Instrucción Pública y entró en vigor la Ley Uribe de 1903, creada por la necesidad de contrarrestar todas las afecciones que se habían dejado al descubierto después estos enfrentamientos, como la miseria, el odio político, la debilidad moral y la falta de productividad por lo que se consideró necesario formar nuevas generaciones libres de esos vicios heredados (Tiria, 2023).

La escuela fue vista como el medio para la rehabilitación nacional y para regenerar la raza inspirado en ideas sociobiológicas de la época, se creía que la educación debía fortalecer tanto el cuerpo como el espíritu de la población, por lo que Antonio José Uribe propuso una educación basada en la concepción de que las necesidades nacionales demandaban nuevos rumbos, mayor

impulso y mejor orientación en la noble empresa de aleccionar e instruir a la niñez y a la juventud. La función de la escuela según Uribe, sería la de restaurar la sociedad y esta ley se encargaría de organizar la Instrucción Pública del país (Sáenz et al, 1997).

El primer artículo de esta Ley Uribe consagraba el orden por la definición de una instrucción pública organizada y dirigida según la religión católica. El Concordato con la Santa Sede se respetaba en su totalidad: conforme a la doctrina vaticana, la educación primaria no era obligatoria, pero era gratuita cuando la impartía el Estado [...] Además, en la exposición de motivos de la Ley, el ministro de Educación Pública declaró: En nuestro vicioso sistema de educación se encuentra principalmente el origen de nuestro singular atraso industrial y en mucha parte el de nuestras guerras civiles (Helg, 2022, p.146).

Lo que se puede identificar en esta legislación no era muy diferente a lo puesto en práctica en 1870 por los liberales, pues se produce una coexistencia de una filosofía liberal más jurídica, y una vuelta a las ideas conservadoras y eclesiásticas, pero esta vez renovadas y modernas que retomaban las huellas de lo planteado en la hegemonía liberal adaptándolas a sus intereses. Otra modalidad de hibridación que se identifica es que funcionaron las ideas de centralización del Estado y de una estructura federalista, ya que se mantenía la imagen del Estado central que designaba y tomaba las decisiones más globales, pero se confiaba a los gobernadores y a los directores de los departamentos la instrucción pública y el funcionamiento de la educación en los territorios. Las funciones del Estado central estaban limitadas únicamente a fijar los programas y dotar a los locales del material escolar.

El Gobierno nacional se encontró materialmente incapaz de crear un sistema de educación elemental centralizado que habría podido servir para reunificar el pueblo colombiano. Por el contrario, el Estado central dio pruebas de un interés particular por los colegios secundarios de todo el territorio: se comprometió a financiarlos e inspeccionarlos. Esperaba preparar así los hijos de la

élite, destinados a convertirse en los dirigentes del mañana. Esta prioridad no tuvo nada de original puesto que los colegios siempre fueron una piedra fundamental en la estrategia de las élites; pero la Ley de 1903 dejó la puerta abierta a los departamentos y a los municipios para crear sus propios establecimientos, dispensando así a la autoridad central de la obligación de difundir toda la enseñanza secundaria. Asimismo, el Gobierno nacional conservó la red de escuelas normales puestas en pie por la reforma de 1870 (Helg, 2022, p.149).

En el marco de la hegemonía conservadora se empezaron a fortalecer los discursos sobre la regeneración de la raza. La gran cantidad de muertos de la Guerra de los Mil Días había generado alarma a los intelectuales, quienes intentaban encontrar explicaciones a la violencia. Dentro de las razones, estaban las del psiquiatra liberal Luis López de Mesa (quien después sería ministro de educación) el cuál acudía a la idea de que la herencia racial del pueblo colombiano era negativa y se debía regenerar por medio de la inmigración. El pediatra Calixto Torres Umaña aludía a la debilidad biológica del pueblo colombiano, y el pedagogo Simón Araujo, fundador de varios colegios liberales, sostuvo que la juventud colombiana tenía las mismas facultades que las personas de otras naciones, pero había perdido el interés debido al mal funcionamiento de la instrucción pública del país (Helg, 2022).

Las polémicas de la regeneración de la raza también se manifestaron en los ideales de personajes influyentes como Agustín Nieto Caballero⁶, educador y abogado colombiano nacido en Bogotá en 1889 que realizaría estudios en Estados Unidos y Europa, graduado de filosofía y ciencias de la educación, como también de biología y sociología en la universidad de Columbia, el cual se convertiría en líder de la pedagogía activa al proponer la necesidad de una cultura colectiva que incidiera en la formación de los ciudadanos fundamentada en principios autónomos y

⁶ Fue director nacional de la educación primaria y normalista, ministro de educación nacional, rector de la Universidad Nacional entre otros cargos públicos.

dinámicos que la alejaban de la escuela tradicional y que tenían en cuenta los diferentes niveles educativos (Báez, 2011).

En el modelo de escuela nueva que presenta Nieto Caballero, relaciona algunos elementos esenciales que deben estar presentes en ella, tales como: las excursiones escolares, del trabajo manual, la disciplina de confianza, los métodos activos de enseñanza y un plan de estudios general con áreas básicas de trascendencia para la vida de hombres y mujeres de una sociedad ansiosa de conectarse con el mundo moderno (p.135).

En 1914 Nieto Caballero fundó el Gimnasio Moderno, institución que retomaría modelos pedagógicos de la escuela nueva, y en 1916 fue coautor de la Revista Cultura, en la que educadores, médicos, periodistas y políticos opinaban sobre estas cuestiones y divulgaban las ideas en boga en Europa y los Estados Unidos. Estos debates recaerían en la visita de algunos exponentes de estas ideas; el Estado aceptaría algunas de estas propuestas, principalmente de personajes católicos con la intención de reducir las resistencias de la Iglesia, y que conformarían la segunda misión alemana de octubre de 1924 (Helg, 2022).

Así mismo, a través de la gestión de Agustín Nieto, se produjo la visita de Ovidio Decroly al Gimnasio Moderno en 1925, quien expuso sus concepciones sobre la Escuela Nueva con un tono anticlerical en la que el médico belga expresaba los errores tradicionales de considerar a los niños como adultos en miniatura y no como niños integrales. También planteó una pedagogía a través de las etapas de observación de la realidad, la asociación entre esa observación y la teoría y la expresión oral y escrita de los conocimientos que el niño adquiriría. Muchas de estas ideas serían apropiadas por las instituciones que pretendían generar cambios en el fundamento de la práctica pedagógica, en particular los Centros de Interés asociados a las actividades cotidianas de los niños,

como la alimentación, el trabajo, el vestido, las cuales se articulaban en un método que también organizara las materias escolares (Helg, 2022).

Entre 1924 y 1934 se produjeron varios tipos de reformas orientadas a solucionar uno de los problemas más importantes de Colombia: la pobreza, que impedía el desarrollo de la nación y que se explicaba por la herencia biológica y la degeneración colectiva, pues se aludía a que problemas como la criminalidad, la locura, las enfermedades y el alcoholismo, era más frecuente en la población pobre. Los proyectos apuntaban a brindar asistencia a esta población, y el Estado central se basó principalmente en la experiencia de Boyacá y de Bernal Jiménez, quien desarrolló varias iniciativas en este departamento, como crear patronatos escolares organizados por damas de la élite, la realización de bazares, ventas de caridad y colectas que aseguraban el sostenimiento de la escuela. Así mismo, en el país se impulsaron entre 1925 y 1930 bibliotecas para las escuelas, se plantearon proyectos de vestimenta y de atención médica que se verían materializados en años posteriores. En 1927 el Congreso reorganizó el ministerio de Instrucción y Salud pública, para crear el Ministerio de Educación Nacional (Helg, 2022).

El primer intento de estructuración de la educación física en Colombia 1925 – 1935

En este campo de tensiones, en el que la escuela se llevaba el foco principal de las polémicas sobre educación, la educación física tendría su primer impulso de organización extendida a toda la población, obligatoria y científicamente estructurada en comparación a cómo se entendió hacia 1870, pues ya no sería únicamente un conjunto de prácticas que se debían generar como complemento a la formación intelectual y moral en los tiempos libres y de descanso, sino que llegaría a ocupar un espacio central para los proyectos del progreso de la nación.

El profesor Humberto Vaca en una de sus obras más importantes (1993), aclara que “puede afirmarse que la educación física colombiana comenzó en noviembre del año 1925 con la promulgación de la ley 80” (p.11), cuando el gobierno, basándose en políticas públicas promulgadas en el Uruguay, buscaba regular, organizar y promover la educación física en Colombia e intentó generar su emergencia en las escuelas, las universidades, organizaciones, asociaciones, federaciones y distintos escenarios tratando de hacerla obligatoria para todo el sistema educacional. La cara que acá se intentaba dar a la educación física reflejaba la necesidad de un nuevo saber que atendiera los procesos de la formación física, cuidado de la salud, rehabilitación de enfermedades, hábitos de higiene, formación del carácter, vitalidad, aumento de las energías; entre otras intenciones en boga que se reunían en la búsqueda del mejoramiento de la raza.

Sin embargo, los acontecimientos que se desarrollaron entre los años 1925 y 1935, se considera, sí alcanzaron a ser un impulso para tener en cuenta, pero por diferentes razones a expresar a continuación, y que se pueden contrastar con las fuentes documentales, no pudieron tener la trascendencia que significara una implicación mayor en la institucionalización de la educación física en Colombia. Es así como, a partir de lo expuesto en la Ley 80 de 1925, las únicas acciones que se lograron adelantar fueron dos: En primer lugar, la creación de la Comisión Nacional⁷ y la Sección de educación física en el Ministerio de Instrucción pública, a las cuales se les había destinado un presupuesto para el fomento de esta práctica en el país y se plasmaron las propuestas para emprender su organización y difusión, pero que finalmente no logró empezar labores.

⁷ La Comisión Nación de Educación Física también sería nombrada en otras fuentes primarias como Dirección Nacional de Educación Física, aclaración pertinente para comprender que se está hablando de la misma dependencia.

Y en un segundo momento, en el año 1927 se contrató, en el marco de la segunda misión alemana, los servicios del profesor Hans Huber encargado de organizar la educación física en el país. Este profesor alemán realizó el primer intento de creación de una institución encargada de la formación de los profesores de educación física a través de un informe enviado al Ministerio de Educación en el año 1928, en el cuál proponía fundar un Instituto de gimnasia (Vaca, 1993).

No obstante, el mayor obstáculo al desarrollo, más allá de estas dos acciones, fue la crisis de 1929 por la Gran Depresión, y aunque no tuvo un impacto tan grande como en otros países, sí tuvo repercusiones y consecuencias políticas en Colombia, como no permitir el desarrollo de la Ley 80 y estancar todos los proyectos que se habían pensado. Las dificultades presentadas fueron las malas condiciones económicas del tesoro nacional en el que se redujo el presupuesto para la educación y afectaron a las instituciones, a los maestros y las campañas que se estaban ejecutando.

Por un lado, la crisis de 1929 favoreció el retorno de los liberales al poder después de 40 años de hegemonía conservadora, ya que escándalos financieros “respecto al endeudamiento colombiano y a las concesiones acordadas por el Gobierno a compañías estadounidenses contribuyeron a dividir el Partido Conservador alrededor de dos candidatos para las elecciones presidenciales de 1930” (p.192). El partido liberal, por su parte, solamente presentó a Enrique Olaya Herrera como candidato a las elecciones y obtuvo una victoria inesperada (Helg, 2022).

Otros acontecimientos que marcaron esta ruptura en la hegemonía conservadora fueron la violencia que se generó luego de las elecciones locales de 1931 que costaron la vida de centenares de personas y la guerra no declarada entre Colombia y Perú por el control de la región de Leticia sobre el Amazonas; situación que “unió momentáneamente la nación. Pero lentamente los liberales conquistaron los puestos ocupados durante décadas por los conservadores” (Helg, 2022, p.193).

El ingreso de los liberales a esta nueva etapa de mandato es una ruptura importante para los desarrollos de esta investigación ya que a partir de ese momento la racionalidad en el gobierno de la población se vuelca hacia otros objetivos que tendrían implicaciones en las funciones y emergencia de la educación física. Y así como es importante señalar estas circunstancias políticas en las que inicia el periodo analítico, también se considera vital, mencionar algunas condiciones generales del sistema de instrucción pública en Colombia al iniciar la tercera década del siglo XX.

En cuanto a la enseñanza primaria, existían escuelas de veredas rurales alejadas, en las que permanecían los métodos tradicionales de formación; las escuelas urbanas ubicadas en pueblos y en departamentos en las que existían unas mejores condiciones con profesores preparados que se ubicaban incluso por encima de la clase media; las escuelas urbanas de las ciudades que por el contrario tenían un número de estudiantes superior al número de maestros que existían, pero las condiciones económicas no permitían ni la contratación y tampoco ofrecer un salario adecuado para los que ya ejercían; y, por último, existían las escuelas privadas a las cuales asistían los hijos de las familias más adinerada, sin embargo a nivel general la asistencia alumnos en estos primeros años de educación eran bajos (Helg, 2022).

En la enseñanza secundaria según Helg (2020), los colegios grandes en su mayoría eran religiosos, su número se incrementó con el Concordato y se establecieron más colegios masculinos y femeninos dirigidos por directores y profesores católicos; a la par, otro gran número de instituciones se habían creado adoptando las nuevas ideas liberales, con modelos pedagógicos de otros países como Estados Unidos, Inglaterra y Alemania: “principalmente en Bogotá, se preocuparon los liberales por fundar colegios privados que ofrecieran a la élite la posibilidad de escapar a las congregaciones religiosas y de formarse en un espíritu más moderno y libre” (p.122)

La enseñanza secundaria sufriría en el año 1932 una nueva reestructuración: los cuatro años del tronco básico desaparecerían y se conformaba un solo ciclo de seis años. El examen de bachillerato tendría lugar en las capitales departamentales bajo la dirección de un jurado nombrado por el Gobierno nacional, pero, sobre todo causó una reforma en la organización y formación de los profesores al imponerse la obligación del bachillerato para los candidatos que quisieran seguir en la Facultad de Educación, para cursar allí dos años de estudios para ser maestros de primaria y cuatro para obtener el título de profesores de secundaria (Helg, 2022).

Entre 1930 y 1932 el servicio médico escolar solamente se desarrolló en su totalidad en Cundinamarca, ya que en otros departamentos era nulo o contaban únicamente con un médico escolar que debía visitar todas las escuelas primarias del territorio. Los problemas económicos no permitieron que se atendieran estas necesidades ni las de los comedores y generaron el naufragio de los proyectos de patronatos escolares, iniciativa que perdió la contribución de las élites locales. En cuanto a la formación profesional, existían las escuelas de artes y oficios, la enseñanza industrial, la Escuela Nacional de Comercio y se empezaban a crear programas de enseñanza agrícola. Se promovieron cursos de actualización de un año que se realizarían en Bogotá para maestros diplomados que estaban laborando (Helg, 2022).

La Conferencia Nacional del Magisterio realizada en 1934 fue el bosquejo para las reformas escolares que anunciaría Alfonso López Pumarejo, convocada por el Ministerio de Educación en Bogotá, en el que se trataron temas sobre la organización de una confederación de maestros, la salud de la población, la fortificación de la raza, el analfabetismo la protección de la infancia y la posibilidad de crear una escuela primaria nacional (Helg, 2022).

El eje del programa del magisterio puede resumirse en la siguiente afirmación: hacer del pueblo colombiano un núcleo humano fuerte por su vigor corporal y por su potencia espiritual, capaz de

constituir una cultura propia a base de sus propios recursos y a pesar de la hostilidad del medio geográfico y de las posibles inferioridades étnicas. Y desarrollar esta empresa a base de una escuela primaria renovada, única, gratuita, obligatoria, democrática y selectiva a la vez, defensiva y humanizadora. (Revista Educación (1934), citado en Helg, 2022, p.203)

Lo que menciona Helg (2022) es que en este programa se expresaba un nacionalismo que todavía no existía, pero anticipaba con agrado la creación de una escuela colombiana que estuviera adaptada a las necesidades del país “fundada sobre su cultura popular y su folclor, siguiendo el camino de México y el planteamiento en el Perú de Haya de la Torre” (p. 203). Esta nueva consideración anunciaba el nuevo periodo en el que entraría la educación en Colombia y que se consolidaría con el programa de la Revolución en Marcha de la presidencia de López Pumarejo, que entre 1934 y 1938 aceleraría las transformaciones que hasta el momento habían sido lentas, haciendo énfasis en las regiones más pobres, en los maestros, sus necesidades y en generar un desplazamiento hacia la democratización. En cuanto a la educación física este proceso de aceleración de las propuestas de un Estado Liberal frente a la educación, recaería en el interés por reactivar la importancia atribuida a esta formación previamente planteada en la Ley 80 y poner en marcha las iniciativas allí señaladas.

Precisamente, en el gobierno de Enrique Olaya Herrera se expide el decreto 1734 del 19 de octubre de 1933, en el que se consideraba que las situaciones económicas en el país no habían permitido implementar la ley 80 de 1925, primera en intentar organizar y fomentar la educación física en el país. A través de este decreto se buscaría restablecer la Sección en el Ministerio de Educación, organizar la Comisión Nacional de Educación Física y favorecer el estímulo al deporte al apoyar algunas asociaciones deportivas particulares, que en ese momento ingresaban a los circuitos internacionales (1933b).

Las funciones de esta Comisión Nacional de Educación Física, tal como lo señala el decreto, estaban encaminadas a promover la organización de concursos de atletismo; relacionar las asociaciones deportivas nacionales con las extranjeras, que unificaban su acción y sus métodos; crear y fomentar las asociaciones de cultura física; publicar revistas y libros y organizar conferencias públicas para ilustrar la importancia de los deportes en la salud, en la inteligencia y en la moral de los individuos. También se establecían labores para la conservación de la ética deportiva al intentar implantar acciones para combatir la explotación comercial de los deportes (MEN, 1933b).

Otras de las funciones de la Comisión Nacional, era impulsar la creación plazas de deportes con la finalidad de “fomentar la salud, la recreación física, el mejoramiento de la energía mental y la educación del carácter” (Art. 11). Con este propósito, en este Decreto se establecía que la Comisión debería proporcionar los planos para su construcción, así como encargarse de la dirección de las plazas públicas de deportes, los estadios nacionales y de los escenarios de educación física en general, elaborar sus reglamentos y contratar el personal para su correcto funcionamiento. Igualmente, esta entidad debía privilegiar estos escenarios para organizar concursos y exhibiciones en los días de fiestas patrias, con la intención de que los niños de las escuelas realizaran ejercicios físicos por lo menos dos veces por semana y así llevar una ficha médico sanitaria antropométrica de cada alumno.

A la Comisión Nacional también se le atribuía en este decreto la creación de escuelas de educación física, preferentemente anexas a las plazas de deportes y parques nacionales. Igualmente sería la instancia que autorizaría los campeonatos o actividades deportivas, y organizaría las Olimpiadas Nacionales, a partir de las condiciones que fijara el Comité Olímpico Internacional. Finalmente debía proyectar y poner en práctica un “plan racional de educación física obligatorio

en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de educación secundaria y universitaria” (Art. 3), combatir las causas del deterioro físico en la infancia y en la juventud de todas las clases sociales, y desarrollar las actividades que considerara necesarias para el logro de sus fines que no estuvieran previstas en el decreto (MEN, 1933b).

De este modo, la educación física y la formación de profesores, pasan a constituirse en un foco relevante en las reformas educativas, tomando un lugar privilegiado en las preocupaciones del Estado. Si bien, la ley 80 y el posterior decreto 1734, son hitos de la educación física colombiana, el periodo analítico seleccionado para esta investigación tiene como inicio el año 1935, ya que se considera, que tuvieron que pasar dos años más para que todos los proyectos, ideas y estructuras se llevaran a cabo y empezara el proceso de configuración e institucionalización de la educación física y de la formación de sus profesores en Colombia en el marco del desplazamiento del gobierno del individuo al gobierno de la población.

La educación física en la configuración del Estado Liberal

El presidente Alfonso López Pumarejo en el año 1934 anunciaba en su discurso de posesión ante el congreso, la prioridad que tendría la educación en su mandato, afirmando que el atraso de Colombia no se debía a factores como el clima y la raza sino que se atribuían a la falta de preparación de las personas y al desconocimiento de su nación, “Desde el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo la educación empezó a ser entendida y realizada en función de objetivos políticos del Estado a partir de los cuales se buscó mantener su coherencia y armonía como totalidad” (Sáenz et al, 1997 p.267). La educación física no fue ajena a este proceso y fueron muchas las reformas y debates educativos generados en el Estado Liberal que fueron moldeando su función y resaltando su relevancia para el logro de los propósitos reformistas.

En este capítulo se aborda el análisis de los aspectos nacionales, culturales y políticos identificados desde las fuentes primarias, en las que se hace evidente una partidización de los debates pedagógicos y un despliegue organizativo de la estructura administrativa de la educación física para responder a los propósitos del Estado Liberal. En el segundo apartado se plasma la materialización de estos aspectos en el sistema de instrucción pública en Colombia para dar cuenta de las funciones de la educación física entre el gobierno del individuo y de la población en la escuela primaria, secundaria normalista y de algunas instituciones que la incluían.

El sistema nacionalista de supervigilancia de la educación física

La educación en Colombia en las tres primeras décadas del siglo XX estuvo marcada por debates pedagógicos en los que se planteaban críticas a los métodos tradicionales. En ese contexto se destacan los discursos de personajes influyentes en materia educativa para el país, como Miguel

Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez y Agustín Nieto Caballero⁸, quienes formularon discursos de apoyo al cambio en la educación en Colombia a favor de la Escuela Nueva, pero defendieron a su vez, una apolitización de la institución escolar, resaltando que poco o nada tenía que ver con las pugnas partidistas (Sáenz et al., 1997).

Sin embargo, según Sáenz, et al. (1997) a partir del año 1935, con la nueva hegemonía liberal, la educación pública hace parte de la pugna partidista entre el Estado y la iglesia; aspecto que se hizo extensiva a la partidización de los debates pedagógicos y educativos. Los liberales querían hacerse cargo y apropiarse de la pedagogía activa, diluyendo la frontera de los fines educativos del Estado y las propuestas del liberalismo, situación que necesariamente ubicó a este partido en una contraposición al tradicionalismo, al conservatismo y a las congregaciones católicas. Se perdió ese ambiente suprapartidista que estaba latente desde el año 1920 hasta 1935, y se promovió una serie de reformas y discursos que establecían los objetivos a los que debía apuntar la educación y la escuela, como uno de los referentes más importantes en el gobierno de la población. Esta orientación se manifiesta en el Informe del ministro Darío Echandía⁹ al referirse a la situación del gobierno frente a los problemas de la educación en el país:

Desde la iniciación misma de la campaña electoral que habría de llevarlo a la presidencia de la república, el doctor Alfonso López expresó con suficiente claridad y conveniente frecuencia, su decisión inquebrantable de hacer de la educación del pueblo la preocupación central y preferida de su gobierno. En cumplimiento de este propósito, y con el beneplácito de las cámaras, se dotó al

⁸ Estos tres personajes, Médico para el primer caso, Pedagogo para el segundo, y abogado y psicólogo para el tercero, tuvieron una presencia relevante en la política colombiana con diferentes cargos como Ministros de Educación, directores nacionales de educación primaria, secundaria y normalista, directores y rectores de instituciones educativas entre otros cargos públicos, de manera que les permitió tener gran influencia en la toma de decisiones para la educación colombiana en la época. Algunos de ellos también abrieron caminos particulares que tuvieron repercusiones educativas en el país, como el caso de Agustín Nieto Caballero con el Gimnasio Moderno y la inclusión de la Escuela Activa.

⁹ Darío Echandía fue presidente interino entre el 19 de octubre de 1943 y mayo de 1944, designado durante la licencia de López, quien viajó a los Estados Unidos para acompañar a su esposa para un tratamiento médico.

despacho a mi cargo con un presupuesto que se estimaba suficiente para la iniciación de la campaña que el presidente de la república había ofrecido realizar (MEN, 1936a, p. 9).

En el análisis de las memorias de los ministros de educación, documentos oficiales que se presentan ante el congreso para exponer los problemas identificados, las medidas adoptadas, los proyectos en curso y las perspectivas futuras frente a la educación del país sobre todo a partir del año 1935 y hasta 1942, se puede apreciar que esta apuntaba a una transformación de las condiciones de vida de la población bajo una perspectiva asistencialista, higienista, nacionalista y modernizadora, para atender a una formación moral, intelectual y física, a través de la ayuda social, la salud y la instrucción de un buen ciudadano con identidad nacional que integrara las nociones de la pedagogía activa aplicadas a engrandecer la nación y la cultura colombiana.

Si bien la administración de López Pumarejo se distribuyó en dos periodos separados (1934-1938 y 1942-1945), el periodo presidencial intermedio de Eduardo Santos (1938-1942) mantuvo la orientación que había tomado la educación en Colombia y enfatizó en la cultura rural. En cada una de estas memorias, se reconocían las labores que se adelantaban para mejorar la educación en el país y a pesar de las dificultades identificadas se resaltaban los logros en torno al desarrollo que se estaba impulsando con el proyecto de nación que pretendía el Estado Liberal. Al respecto, el ministro German Arciniegas señalaba en su informe al Congreso, en 1942:

Sería cerrar los ojos ante la realidad, desconocer el hecho resplandeciente de que en los últimos diez años se han multiplicado los esfuerzos del Gobierno en favor de la educación pública, y el país ha asistido a un renacimiento que sólo tiene par en la historia de la República en dos periodos igualmente brillantes y que marcan los grandes jalones de nuestra cultura durante la República. Me refiero a la obra creadora de Santander y a la época que ilustraron con sus nombres Dámaso y Felipe Zapata, Santiago Pérez, Camacho Roldán, Vargas Vega y cuantos con ellos compartieron el gran movimiento de mediados del siglo pasado (MEN, 1942a, p.4).

Ante todos estos procesos que se adelantaban Sáenz et al. (1997) mencionan que, desde el primer gobierno de López Pumarejo, una concepción de unidad en las instituciones y actividades del Estado condujo hacia la centralización, pero fundamentalmente a la nacionalización de la educación, generando una conciencia colectiva sobre los problemas de alfabetización, los derechos ciudadanos y los objetivos económicos. En este sentido los autores aclaran que entre los años 1935 y 1946, estas intenciones estatales de centralizar y nacionalizar la educación pública colombiana redefinieron las relaciones tanto entre los partidos políticos, como entre Estado y la Iglesia y el Estado central y los departamentos. López Pumarejo quiso despertar un sentido nacionalista de revivir lo autóctono, arremetió con las Misiones Pedagógicas Alemanas presentes durante varios años con la intención de superar los complejos de inferioridad que habían generado. Para estos autores, estas críticas no se trataban de xenofobia o de obligar a profesores extranjeros a abandonar el territorio, sino de un debate partidista y de voltear la mirada sobre el país con la intención de resaltar sus raíces indígenas, su geografía y la historia de la vida de las aldeanas, para adaptar la pedagogía a la cultura nacional y regional.

Aunque desde inicios del siglo ya se había pensado en las reformas de la escuela rural y ocupaba un espacio en las funciones a privilegiar por parte del Estado, fue entre 1935 y 1946 que se plasmó como preocupación para elevar el nivel de vida del pueblo colombiano. Disminuir la brecha entre la educación rural y la urbana era una dificultad que inicialmente se atribuía a la debilidad biológica del campesino, pero posteriormente, se fue transformando en una concepción de atraso del pueblo de carácter político y cultural, donde la solución era la democratización de la sociedad colombiana, y la política educativa se centró en un objetivo claro (Sáenz et al. 1997):

la población rural marginada de los procesos de modernización del país. Remover los obstáculos existentes para integrar la masa a la vida moderna. [...] Los fines de democratización y modernización de la cultura de los gobiernos liberales requería, para su realización, un contacto

directo y masivo de la población con el Estado, para lo cual además de volcar la escuela hacia su entorno social, se diseñó desde el Ministerio de Educación una campaña de divulgación cultural sin precedentes en la educación pública nacional (pp.292-296).

La hipótesis central de esta investigación se basa en el reconocimiento del papel estratégico que adquiere la educación física en Colombia al configurarse como una de las respuestas relevantes para promover las finalidades educativas, no solamente escolares, del Estado Liberal. Este proceso se producirá no solo con la promulgación del Decreto 1734 de 1933, sino con las diversas iniciativas que favorecieron su proceso de institucionalización durante la segunda mitad de esta década, a partir de su inclusión en la mayoría de los proyectos, reformas y transformaciones que tendría la educación en el país. Para ello fue necesario generar acciones que favorecieron la organización administrativa y la configuración de instituciones que permitieran responder a las reformas que se extendieron hasta la siguiente década.

En este marco con el Decreto 1734 y con la Ley 12 de 1934 que reorganizó el Ministerio de Educación Nacional, se reactivó la Sección de educación física en el Ministerio de Educación Nacional con su respectiva dirección; una Comisión Nacional encargada de la toma de decisiones, compuesta por el director, un subdirector, un inspector nacional y algunos colaboradores más; y un Consejo Nacional de Educación Física, conformado por trece personas encargadas de diseñar y promover las prácticas de cultura física en todo el territorio.

En las Memoria del ministro de educación Luis López de Mesa, se señala que mientras se organizaban todos los requisitos que requería esa administración, iniciaron las funciones de dirección e inspección de educación física en el país, con un profesor y un visitador instructor. El

ministro aclaraba que el señor Rafael Tanco¹⁰ tenía la misión de ir estudiando las necesidades en este campo, de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión que “tan patrióticamente trabaja ad honorem y mostrando fervor por la buena marcha de estas labores” (p.100). Igualmente elogiaba las buenas capacidades de Tanco, por su programa de Ejercicios para la gimnasia y por promover los deportes más adecuados según las edades de los alumnos, así como por organizar una cartilla que se estaba editando para la información correspondiente de los maestros en todo el país (MEN, 1935b).

La sección de inspección escolar de educación física solicitaba a este profesor, que aun sin haber elaborado los reglamentos correspondientes para desarrollar esta práctica, observara la forma en que se ejecutaba esta labor en los colegios, así como de obligar su inclusión. De este modo entrar en acción provisional con los propósitos planteados hasta que llegara el momento de vincular el personal necesario para suplir las funciones estipuladas (MEN, 1935b).

En días pasados quisimos traer un especialista en esta parte de la educación, pero a pesar de la buena voluntad que demostró el que solicitamos en Chile, condiciones fiscales y de desvalorización de la moneda colombiana nos lo estorbaron por ahora. Creo que debemos insistir en tal propósito, siquiera para obtener algunos cursos de información, sentar las bases de la organización de la sección respectiva del Ministerio, seleccionar el personal adecuado a la continuación de esta materia. Es consolador poder afirmar que en los últimos tiempos se ha despertado grande entusiasmo en el país por estas prácticas del deporte y aun de la educación física (p.100).

Estas funciones se empezarán a materializar a partir de 1936 cuando profesor chileno Candelario Sepúlveda¹¹ sería contratado para ser el director del Departamento Técnico del

¹⁰ Rafael Tanco fue un boxeador colombiano quien impulso este deporte en el país, y que posteriormente se convertiría en un influyente personaje de la educación física al elaborar textos de orientación para su práctica, en el que sobre sale un texto realizado en compañía del Ministerio de Educación Nacional. Este señor sería además profesor en el INEF.

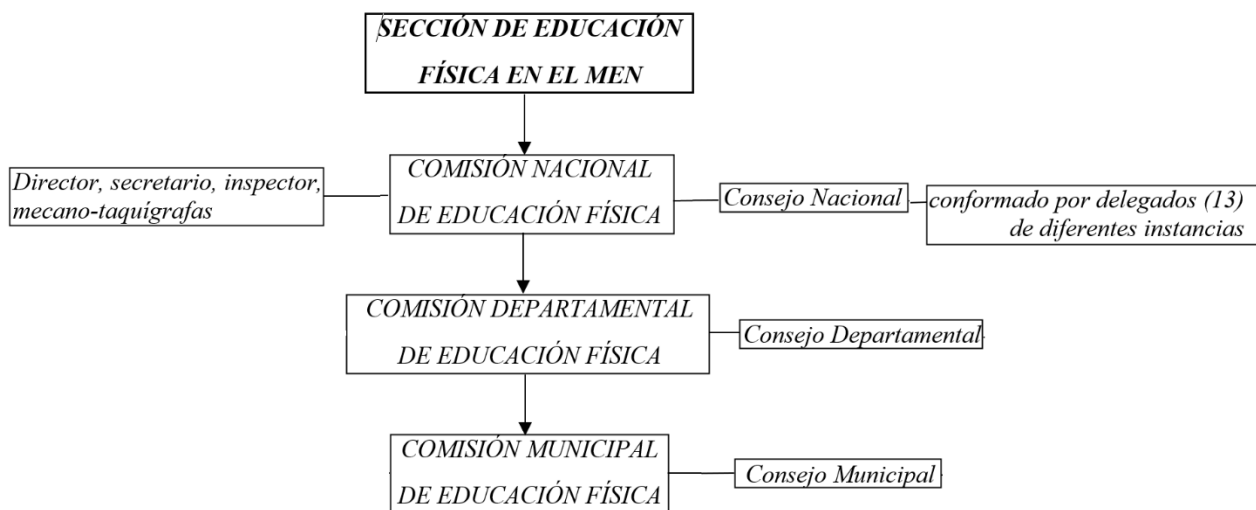
¹¹ No es un dato menor, teniendo en cuenta que, para la época, era uno de los países que más desarrollos investigativos y científicos tenía, en este saber siempre estaba un paso adelante.

Ministerio de Educación Nacional, y tendría el compromiso de organizar y fomentar la educación física en el país, como de estar al frente de la organización de un curso de orientación en esta materia, en el que se matricularon alrededor de 180 personas, entre maestros, tenientes policías y soldados. El curso constaba de asignaturas de anatomía, fisiología, química, nutrición y gimnasia y estaban cargo en su mayoría de profesores de la Universidad Nacional de Colombia (en adelante UNAL), curso que terminaría en noviembre de 1936 (Vaca, 1993).

Entre 1935 y 1936 se promulgaron diversas normas para operativizar las funciones de las respectivas comisiones y agentes implicados en el desarrollo de las diversas tareas de la Sección de educación física, tal como se detalla en el primer informe de labores y proyectos desarrollados en el país escrito por el director Candelario Sepúlveda y presentando en la memoria del ministro Darío Echandía, en el cual se plasmó la organización que administraría todo lo referente a la educación física, como reglamentos, cargos, condiciones y funciones de cada una de los dependencias, agencias, instituciones y personal requerido.

Figura 1.

Organización administrativa de la educación física en Colombia



Nota: Elaboración propia a partir del informe del director de educación física (MEN, 1936c).

Este informe retomaba como base las funciones señaladas para la Dirección Nacional en el decreto 1734 de 1933 (y por correspondencia las de la ley 80 de 1925) y desplegaría una ampliación minuciosa y completa de cada uno de los puntos que se trataron en estas normas, además de añadir algunas decisiones más que se expresan a continuación. La organización de la educación física, según el informe, contemplaba una estructura jerárquica (ver figura 1) con una Dirección Nacional o comisión, Departamental y Municipal. Cada sección tenía unas funciones generales, sus facultades y la designación de los organismos que la componían. Así, toda dirección estaba conformada por un director encargado de orientar, dirigir y realizar una *supervigilancia*¹² general de la educación física. Según las atribuciones territoriales de cada instancia, se contaría con el apoyo de una secretaría administrativa y de los respectivos inspectores. También hacía parte de ellas, un consejo conformado por delegados del sector educativo (primaria, secundaria, universitaria, enseñanza industrial y artes y oficios), un delegado de higiene, un médico deportista, un profesor y una profesora de esta materia, seleccionados por la dirección correspondiente, representantes deportivos, y de Boy Scouts y Girls Guides (MEN, 1936c).

En cuanto a los aspectos específicos de la Dirección Nacional de educación física y como proyección de las labores de sus distintas instancias, esta tenía a su cargo:

La dirección, supervigilancia, orientación y dirección general de las manifestaciones de la educación física en todo el territorio de la república. Entiéndase por manifestaciones de la educación física, la gimnasia, los juegos recreativos, los juegos pedagógicos, los deportes, el atletismo, las danzas, las rondas escolares, la gimnasia rítmica, la calistenia etc. (MEN, 1936c, p. 75).

¹² Término destacado por esta investigación ya que llama la atención al modo que se denominaba a esta acción de control y seguimiento de las prácticas de educación física según el informe del director en 1936.

Las funciones que debía realizar esta Dirección Nacional eran diseñar los planes y programas de estudio de los distintos niveles escolares, las fichas de desarrollo físico para los alumnos de todos los grados, así como los instrumentos de registro para llevar las estadísticas de sus medidas antropométricas; generar un reglamento de escalafón docente con su respectivo diseño de concurso; dotar de todos los materiales y elementos técnicos para la enseñanza de la educación física; dirigir y crear los planes de estudio del INEF, a fin de organizar los cursos de orientación para profesores.

En materia deportiva a la Dirección Nacional de Educación Física le correspondía imprimir los reglamentos de todos los deportes; adquirir libros, aparatos y útiles gimnásticos de antropometría y de kinesiología; organizar el tiro al blanco escolar y aportar los elementos necesarios para su funcionamiento; favorecer la organización de clubes, ligas, asociaciones y federaciones; informar y proponer las leyes de la práctica del deporte; y, resolver las consultas de los directores y otros organismos. En cuanto a la difusión de la educación física, la Dirección Nacional debía conformar una sección encargada de la propaganda científica por medio de periódicos, revistas, boletines informativos, programas, normas, conferencias, clases científicas y demostraciones; publicar cartillas sobre los deportes, juegos escolares, gimnasia, calistenia, regímenes de vida sana, higiene, y nutrición; suscribirse a revistas extranjeras para publicar y obtener textos que allí circularan; encargarse de la aprobación de cualquier documento que se quisiera poner a circular en el país; y propiciar la presentación de películas que demostraran la importancia de la cultura física (MEN, 1936c, pág. 77).

A la Dirección Nacional se le asignaba la labor del diseño de los planos para la construcción y de la elaboración de los reglamentos de diferentes espacios como piscinas, estadios, canchas de foot-ball y demás lugares en los que se practicara alguna actividad física; organizar las visitas de

inspección a todas las regiones del país, a fin de supervigilar el buen desarrollo de la educación física; crear colonias de vacaciones; e iniciar cursos para militares, oficiales del Ejército y la Policía Nacional. La vigilancia estaba a cargo del inspector o inspectora nacional, que además de visitar las distintas zonas del país, debían dictar clases modelo para orientar a los profesores en los métodos más modernos, y a partir de lo observado, proponer construcciones de escenarios, según la necesidad que evidenciaran en el territorio.

El Consejo Nacional de educación física tenía dentro de sus funciones asesorar la Dirección Nacional en su toma de decisiones y estaría integrado por el ministro de Educación Nacional, el director nacional, un delegado del INEF, un delegado de la educación primaria y otro de secundaria, un representante de la UNAL que debía ser miembro de la Facultad de Medicina, un delegado del Ejército Nacional, de la Marina de Guerra y de la Policía Nacional, de cada una de las federaciones atléticas o deportivas con personería jurídica, un delegado de los Boy-scouts y un delegado de la enseñanza particular, es decir de las instituciones privadas.

En cuanto a la organización departamental, cuya conformación y funciones eran similares a las de la Dirección Nacional, debían atender y hacerse cargo de las condiciones y necesidades específicas por departamento. Igualmente, supervigilaba todos los procesos de la educación física en el territorio, haciendo cumplir aquellos programas, reglamentos y orientaciones que emanara la Dirección Nacional. A continuación, se detallan algunas funciones de vigilancia y control que cumplía el director departamental:

Deberá informar detalladamente acerca de todas las anomalías y faltas de cumplimiento a los planes y programas de estudio [...] podrá solicitar el auxilio de la fuerza pública a fin de hacer cesar aquellos espectáculos de educación física (gimnásticos, deportivos o atléticos) que no tiendan a la práctica de una educación física racional, o que tiendan a degenerar la raza, o sean un atentado contra las buenas costumbres. La dirección departamental debe ejercer una estrecha vigilancia

acerca de las actividades que desarrollan las asociaciones, ligas, clubes deportivos, e impedir las prácticas malsanas o perjudiciales para el correcto desenvolvimiento de la educación física. Aquellas instituciones que se nieguen a aceptar y respetar la orientación deberán ser privadas de su personería jurídica (MEN, 1936c, pág. 82).

De igual modo que en el plano nacional, la Dirección Departamental tendría un Consejo con una participación amplia de diferentes sectores encargados de asesorar y participar en la toma de decisiones, esto a través de un representante elegido de las asociaciones deportivas de deportes como foot-ball, basket-ball, atletismo, natación y boga, ciclismo, tenis, box y lucha, Boy-scouts y Girls-guides, tiro al blanco, esgrima, gimnasia, polo, rugby y cualquier otro deporte¹³ que pudiera organizarse en el futuro. Este Consejo debía dictar un reglamento propio para sus deliberaciones y demás prácticas que era aprobado por la Dirección Nacional, y a fin de estudiar y solucionar los problemas de su incumbencia, podía subdividir sus actividades en tantas comisiones como creyeran conveniente.

El Consejo Departamental estaba encargado de tramitar las peticiones de personería jurídica de las instituciones deportivas y gimnásticas que se fueran creando, las cuales serían aprobadas por la Dirección Nacional y por el Ministerio de gobierno. Por tanto, ninguna petición podía ser tramitada por parte de los clubes, las ligas, asociaciones y Direcciones Municipales, sino por el conducto regular de la Dirección Departamental. Por último, a fin de intensificar el desarrollo de la educación física en los departamentos, se realizaba una inspección periódica en las ciudades y municipios para orientar y hacer cumplir todas aquellas medidas relacionadas con una buena marcha de la educación física.

¹³ Es esta investigación se mantiene la forma escritural de los deportes que se tenían en la época encontradas en las fuentes primarias.

Por su parte, las Direcciones Municipales, además de las funciones vinculadas con los otros dos niveles (el departamental y el nacional), tenían tareas de divulgación, promoción y control en los territorios. Es decir, debían “enviar circulares, folletos y cuadros de orientación general sobre los programas de estudio elaborados por la Dirección Nacional de Educación Física, y toda otra comunicación tendiente a fiscalizar la obra que deben realizar los Clubes, Asociaciones y Ligas Deportivas” (p.85). No obstante, se aclara que las instituciones particulares de deportes tenían su autonomía en cuanto a su organización y existencia como colectividad, estaban sometidas a la labor fiscalizadora y de orientación técnica por parte de la Dirección Municipal, en la cual el director correspondiente, debía vigilar e inspeccionar los torneos, certámenes, competencias y toda clase de presentaciones públicas que se realizaran (MEN, 1936c).

El Consejo Municipal estaba conformado, además del director municipal por un representante de cada una de las ligas deportivas, “entiéndese estas, como la agrupación de clubes dentro del territorio de la municipalidad y que practiquen el mismo deporte” (MEN,1936c, p. 85). Se organizaban de esta manera, con el fin de propiciar la buena marcha de la educación física de todas las instituciones, exceptuando la de los colegios, escuelas y universidades, cuya enseñanza debía regirse por los programas dictados por la Dirección Nacional. Al consejo municipal le correspondía relacionar las actividades entre todos y cada uno de los institutos deportivos, estudiar la mejor forma de llegar a la práctica por el bien del deporte, e idear la creación e instalación de campos, plazas y demás sitios de acceso público con carácter de cultura física.

Este último aspecto referente a los escenarios, podría denominarse como la principal preocupación de la Dirección Municipal, ya que estaba dentro de sus funciones confeccionar los estudios, planos y presupuestos para la construcción de gimnasios, canchas deportivas, plazas de

juegos infantiles, baños públicos, piscinas, y cada escenario de educación física en el municipio.

Además, establecía que:

deberá existir un empleado capaz de servir de guía a los escolares y deportistas en general que vayan a practicar, a fin de que poco a poco estos elementos vayan agrupándose hasta formar los clubes y ligas deportivas, disciplinados y eficientes. [...] Deberán contar con los elementos necesarios, a fin de ser facilitados a los escolares y deportistas en general. La dirección y el consejo municipal estudiarán un reglamento de funcionamiento de las plazas deportivas de su jurisdicción. En dicho reglamento deberá establecerse la manera de controlar, desde el primer día, la asistencia a los campos deportivos; la edad y sexo de los asistentes; su profesión u oficio; el motivo o causa de su concurrencia al campo, si es padre o madre de familia y el número de hijos con que concurrió, etc., y organizar en forma constante y permanente, durante las horas de atención para el público, una estadística que sea el fiel reflejo de la realidad. Dentro de lo posible, el encargado de una cancha o plaza deportiva deberá ser un profesor de educación física, con amplios conocimientos acerca de los juegos pedagógicos y recreativos para las distintas edades [...] De todo esto debe dejarse expresa constancia en el libro de novedades que diariamente debe llevarse. Es conveniente que las plazas y campos deportivos contengan la mayor cantidad de elementos gimnásticos y deportivos posible, a fin de prestar una mejor atención a los asistentes y estar distribuidos dentro de las ciudades o pueblos, de acuerdo con las necesidades de la población escolar y de las masas obreras, a quienes deberán estar abiertos en los días festivos, y a horas especiales, durante los días de trabajo (MEN, 1936c, p.88-90).

En este informe del director nacional Candelario Sepúlveda (1936c) se hace muy evidente la importancia atribuida a los escenarios para la educación física del país, en el que señala la conveniencia de que la Dirección Municipal, dentro lo posible, pudiera dotar los territorios de una plaza deportiva con gimnasios, canchas de varios deportes tanto para adultos como para niños, piscina, vestuarios, baños, tribunas para los espectadores, quioscos para bandas musicales y

orquestas, casa para la administración que contuviera elementos disponibles como aros, cuerdas, sacos, balones, pelotas y otros útiles para las diferentes actividades, un lugar para guardar los materiales, salón de conferencias y cine, gabinete para mediciones antropométricas y de examen médico, biblioteca, espacio verde con plaza infantil dedicado para los niños menores de seis años, donde puedan ir en compañía de sus padres a utilizar los juegos pedagógicos y recreativos, con columpios, balancines, deslizadores, toboganes, cuerdas y demás prácticas infantiles.

En este informe Candelario Sepúlveda presentaba también las labores desarrolladas para la organización del deporte en el país y que muestran las funciones atribuidas para la educación física desde este ámbito con el fin de darle una orientación científica:

A fin de controlar en buena forma la práctica de los deportes y del atletismo, y considerando la necesidad efectiva que tiene el Estado de velar por una científica orientación de la educación física en todas las sociedades e instituciones que colaboren con los poderes constituidos acerca de la grandeza de la raza y por consiguiente de toda la nación, el gobierno nacional dicta la siguiente organización deportiva (MEN, 1936c, pág. 90).

La cultura deportiva atribuida a las asociaciones e instituciones, debía organizarse teniendo en cuenta que el Estado tenía la obligación de velar por un desarrollo científicamente orientado, de manera que sus actividades en cualquier punto del país, estuvieran auxiliadas y vigiladas por las diferentes direcciones de educación física, quienes a partir de las consideraciones en el informe del Director Nacional debían proporcionar a las asociaciones, ligas y clubes, los medios y recursos necesarios para realizar estas labores.

Las iniciativas de la Dirección Nacional de Educación Física con la organización del deporte, consistían en que cada rama deportiva y atlética a partir del año 1936 debida ser dirigida por una institución superior con personería jurídica, a la que se le empezaría a llamar *federación*, con sede en Bogotá y de la que saldría un delegado que asistirá al Consejo Nacional de Educación

Física. Así mismo, en las capitales de los departamentos, comisarías o intendencias se organizaron organismos denominados *Asociaciones*, a las que les correspondía dirigir y controlar los deportes. Su conformación se hacía por medio de una o más *Ligas Deportivas*, las cuales tenían como requisito contar con al menos tres clubes y elegir un representante para el Consejo Municipal. *El Club deportivo* debía tener un número de socios determinada por la cantidad de habitantes de la población en la que desarrollaran sus actividades y llevar al menos un año de funcionamiento, así como algunos requisitos relacionados con la organización calificada por la Dirección Municipal (MEN, 1936c).

Esta composición jerárquica en la organización administrativa de la educación física (nacional, departamental y municipal) también se extendería en la estructura del deporte en Colombia a través de Federaciones, Asociaciones, Ligas y Clubes. El estatuto y reglamento que regía los deportes, los debía dictar la federación, además de recibir las peticiones de los demás organismos, de manera que reportara los datos, informes, estadísticas y solicitudes a la Dirección Nacional de Educación Física. Otras funciones eran presentar una memoria anual de sus labores; mostrar las estadísticas de los fondos de empleados y la lista de delegados que viajaran al extranjero a cargo de las comisiones deportivas, así como los fondos utilizados para ello; y organizar anualmente los campeonatos nacionales de sus respectivas ramas.

Otras disposiciones que señala en informe del Director Nacional para el funcionamiento específico de los eventos deportivos, era la asignación del presupuesto por parte del Ministerio de Educación y de la Dirección Nacional, para la realización de las actividades aprobadas por la federación de cada deporte. Las instituciones deportivas y atléticas que cumplieran con la reglamentación, podrían desarrollar sus prácticas en los estadios, campos deportivos, plazas, gimnasios y demás lugares de propiedad municipal, departamental o nacional. La federación, en

común acuerdo con las asociaciones, estaba encargada de organizar el cuerpo de árbitros que dirigían los certámenes y estudiar las medidas disciplinarias que creían necesarias. Las competencias organizadas debían desarrollarse en épocas específicas, teniendo en cuenta los diversos climas, estaciones del año y las horas que no constituyeran peligro para la salud de los competidores (MEN, 1936c).

Esta reorganización del Ministerio de Educación, meses después de posesionarse el presidente Alfonso López Pumarejo, muestra la importancia que el Estado Liberal daba a la educación como uno de los medios y estrategias para consolidar el proyecto de nación, expandir la alfabetización y los valores de la modernidad¹⁴. A su vez, la institucionalización de la educación física en el país se convierte en uno de los mecanismos privilegiados para materializar la intervención estatal y fomentar no solo el nacionalismo sino también para “aprehender la realidad nacional fue una de las grandes originalidades del pensamiento político de López”, tal como lo aclara Helg (2022, p. 207). Para ello, las estructuras administrativas y todos los mecanismos de articulación entre estas instancias, se constituyen en ámbitos para recabar la información y organizar estadísticas, de tal modo que junto a las ciencias naturales y sociales “abrevien y faciliten el trabajo”, tal como lo expresaba en su discurso de posesión el 7 de agosto de 1934 el presidente López Pumarejo (citado por Helg, p. 207).

Entre 1935 y 1936, los esfuerzos del Estado estuvieron concentrados en organizar la estructura administrativa de la educación física, consolidando los planes e iniciativas que

¹⁴ Las condiciones de la educación en esta coyuntura nos ilustran la magnitud de la problemática: “La población mayor de diez años era en un 50% analfabeta, con un acentuado predominio del analfabetismo en las zonas rurales. De los niños en edad escolar, 513.775 estaban matriculados, mientras que 950.000 carecían totalmente de contacto con el sistema educativo. Si se contara un maestro por sesenta alumnos, faltarían quince mil escuelas y un número igual de maestros para estar en medida de ofrecer un mínimo de educación elemental a la población de siete años de edad” (Helg, 1980, p. 2, elaborado a partir de las memorias del ministro de 1932 y la Revista Educación, año 1, n. 3 de 1933).

posibilitaran el mejoramiento de las condiciones físicas, materiales e intelectuales de niños, jóvenes y adultos. Estas constantes referencias hacia una educación física científica y los diferentes discursos minuciosos sobre las funciones de cada agente implicado en esa organización, expresan la voluntad del Estado por generar saberes especializados y una formación técnica moderna.

En esta organización de la educación física por direcciones nacionales, departamentales y municipales se puede identificar que se conformó en la lógica de la descentralización de la educación oficial, ya que como menciona Helg (1980) la multitud de fuentes de poder y de financiamiento impedían al Estado una política activa

En la instrucción primaria, la Nación establecía los programas y financiaba los útiles y textos; el Departamento ejercía la inspección escolar, nombraba a los maestros y pagaba sus salarios; el municipio estaba encargado de suministrar los locales y muebles escolares. La secundaria nacional era costeadada y vigilada por la Nación, mientras que la normalista nacional era costeadada por la Nación, pero inspeccionada por el Departamento; sin embargo, en ambos casos, si los planteles eran departamentales o municipales, no dependían del Ministerio de Educación. Finalmente, la educación industrial, comercial, agrícola y universitaria era costeadada con fondos nacionales si los establecimientos funcionaban en Bogotá, con fondos departamentales o municipales en los demás casos (Helg, 1980, p.4).

La educación física se organizó de manera que se creara una estructura de atención y vigilancia aplicable en todos estos niveles y en todos los territorios, para gestionar y velar por su buen desarrollo, y para intervenir sobre las acciones que atentaran a la práctica de la educación física científicamente orientada. Más allá del castigo a las actividades indebidas y a las instituciones no reconocidas, se trata de una tecnología disciplinaria que garantizara una buena preparación del pueblo y que estuvieran en favor de la cohesión del país, con el fin de construir una nación unida, patriótica y sana física, moral e intelectualmente.

Frente a la intervención amplia que se pretendía tuviera la educación física sobre la población, se puede identificar en la cantidad de agentes, representantes y delegados que estaban presentes con su voz y voto en las comisiones, consejos y direcciones de educación física, además de la inclusión en la enseñanza primaria, secundaria, universitaria, enseñanza industrial y de artes y oficios, la participación de los delegados de higiene, médicos, deportistas, profesores, representantes deportivos, de grupos de scouts, del ejército nacional, de la policía y representantes de la Universidad Nacional que conformaban una gran red de expansión en el país. Al respecto, Sáenz et al, (1997) aclaran que uno de los puntos clave en la conformación del campo de lo social en Colombia, se derivó de las transformaciones en las estrategias de intervención sobre la familia.

Las prácticas de gobierno a través de la educación física se manifiestan igualmente en la institucionalización de la escuela del examen por medio de las diferentes prácticas que apuntaban a llevar registro de las condiciones, capacidades y desarrollos biológicos de los niños, jóvenes y adultos de la población colombiana. A través de estas estrategias se estarían organizando los saberes sobre la población (estadísticas y ciencias sociales) que contribuían a fortalecer el intervencionismo estatal, tal como lo menciona el informe del Director Nacional:

Cada una de las ligas y de los clubes deberá llevar además del libro de contabilidad y del de actas, un libro de registro de jugadores, con las debidas indicaciones de la edad, peso, capacidad pulmonar y talla de cada uno de los competidores; equipo o club al que pertenece; la causa de su ascenso o descenso del equipo; su espíritu de puntualidad y de disciplina; las anotaciones honoríficas a que se haga acreedor y su espíritu de sacrificio y de cooperación (MEN, 1936c, p. 92-93).

Los escenarios privilegiados para estas prácticas eran las plazas de deportes, los parques infantiles, los estadios y distintos espacios para practicar la educación física, así como los clubes y ligas deportivas, en los que se debían llevar registros de las personas, según sus condiciones sociales, demográficas, de salud, exámenes médicos, medidas antropométricas, desarrollo

fisiológico y otras estadísticas para procurar conocer y conducir mejor al ciudadano colombiano. Las caracterizaciones que se hacían de la población colombiana en estos libros y actas, empezaban a mostrar el desplazamiento hacia otras preocupaciones sociales, reflejado en los registros solicitados en las diferentes instituciones y escenarios, como las condiciones económicas, las profesiones de los asistentes, las razones de asistencia, los horarios de mayor concurrencia, hasta las anotaciones subjetivas mencionadas de esfuerzo, sacrificio, capacidad de cooperación y disciplina.

Otra intervención en la población que se pretendía desarrollar era la difusión de la educación física a través de todo tipo de medios culturales, escritos, visuales y auditivos que estaban encargados de su propaganda, razón por la que se daba atención especial al impulso de la construcción de los escenarios adecuados para diferentes actividades, incluyendo conciertos musicales, conferencias, proyecciones de películas, congresos y demás formas culturales para todos los estudiantes, deportistas y la población en general.

Finalmente, el deporte sería otra forma de impulso que tendría la educación física para llegar a las familias colombianas. Para esta investigación no se privilegia la emergencia de la práctica deportiva en Colombia, sino las consideraciones alrededor de su organización e institucionalización que se presentaron en este periodo de análisis. La pregunta por el deporte recae también, en identificar sus funciones en este desplazamiento en el gobierno de la población, y del mismo modo, como esto marcó su configuración.

El análisis de la organización administrativa de la educación física en el país, en relación con la función que tendría para el proyecto de nación, y con los debates pedagógicos de la época, se vincula con la comprensión de las transformaciones que vendrían en los años posteriores. Estos desarrollos eran una manifestación de la enorme proyección a la que se vería enfrentada la

educación física en adelante. Estas responsabilidades adquiridas, para quienes empezaban a hacer parte de su estructura, auguraban la fuerza que tendría para el Estado Liberal y para su función social, que se verá materializados en los diversos proyectos generados en las siguientes décadas.

Democratización y expansión de la educación física en la instrucción pública

Uno de los primeros proyectos que dio apertura a la institucionalización de la educación física en el país fue la transformación e intensificación de su función para toda la instrucción pública, es decir, para la educación primaria, secundaria, normalista, universitaria y otras instituciones como las Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas Industriales y la Escuela de Nacional de Comercio. El punto de partida para este análisis se identifica en las memorias de los ministros de educación entre 1935 y 1943, particularmente hasta esa fecha ya que en los años posteriores hay muy poca ocupación de los asuntos sobre educación física. La instrucción se entendía como un medio social que buscaba transformar la nación a partir de la superación de la pobreza y el analfabetismo, fortalecer la moral y la personalidad, así como promover el cuidado de la salud de la población; aspectos que se orientaron a organizar un sistema educativo que puso atención especial en los territorios rurales y marcado por discursos higienistas, asistencialistas y patrióticos.

El Estado pretendía que a través del sistema educativo se lograra alcanzar una unidad nacional, democratizar y ampliar el acceso a la escuela, vincularla con la nutrición, la salud, la formación cultural y cívica que promoviera una enseñanza útil para la vida cotidiana y que atendiera al desarrollo físico, moral e intelectual de las personas. Las principales preocupaciones del Ministerio de Educación entre 1935 y 1943, para cumplir estos objetivos, radicaba en la gran cantidad de enfermedades que padecían los niños, la deserción de los alumnos, la poca participación de la población en edad escolar en las zonas rurales, la falta de maestros formados para estos fines, las desigualdades entre el campo y la ciudad, el desorden administrativo y el

aislamiento que había tenido el Estado en torno a la cultura colombiana, principalmente en los territorios más alejados.

Las polémicas sobre educación en este periodo señalado se orientaban a cuestionar por qué las disciplinas científicas y las materias enseñadas tradicionalmente resultaban ajenas a la realidad nacional. No solamente se consideraba que la educación aportara en la solución de las necesidades generales del país, sino respecto a la manera más adecuada de formar los sujetos a través de un método en el que el maestro no tuviera que resolver todas las dificultades y proponer la totalidad de las iniciativas, sino de manera que los alumnos se enfrentaran a situaciones de la vida real en las que no tendrían un profesor que pensara por ellos ni que asumiera sus responsabilidades (MEN, 1936b).

Por esta razón los principios de la Escuela Activa se consideraba un modelo que se debía expandir como una onda que afectara no solamente a la familia y a la escuela, sino que también abarcara el modo como se comprendía y estudiaba el funcionamiento de los municipios y departamentos tal como lo manifestaba el ministro de educación Luis López de Mesa en su informe en 1935:

Consiste la tal escuela activa en buscar la educación del niño mediante la aplicación discretamente progresiva de sus conocimientos inmediatos, siguiendo el interés natural que en él despierta los valores fundamentales de su propio ser y de su ambiente. Por eso parte del análisis de sus dos hogares, el escolar y el familiar, prosigue hacia el estudio del municipio y del departamento a que pertenece, llega al conocimiento de la nación y en serie de círculos concéntricos de difusión abarca la contemplación del mundo, siguiendo para todo ello el engranaje natural de tales motivos de interpretación (MEN, 1935b, p. 46).

La educación daría privilegio a una función social que se ajustara a las particularidades del país, en la que se destacaban los beneficios que la cultura occidental traería a la nación, los cuales

se requerían ser adaptados a la singularidad colombiana; es decir, tomar todos los elementos posibles para utilizarlos sin enturbiar las fuentes universales de conocimiento. En este sentido, en su informe el ministro de Educación Darío Echandía, planteaba la convicción de impedir esa “pedagogía de laboratorio que periódicamente exportan Suiza, Bélgica o Alemania para delectación de los aficionados y confusión de la infancia, y procurar crear una escuela y una universidad colombianas para servicio del hombre y la vida de los colombianos” (MEN, 1936a, p.11).

De lo dicho se deduce que no puede haber planes y programas universales. Unas son las necesidades y las peculiaridades mentales del habitante de Europa, otras las del ciudadano de los Estados Unidos de América, y otras, más distintas aún, las del colombiano. Y es el caso que entre nosotros la cuestión primordial que precisa llevar a cabo en esta materia, es la colombianización de los planes y programas de enseñanza, que hasta la fecha han ido moviéndose de acuerdo con los vientos que soplan de otros países y hasta de otros hemisferios (MEN, 1936b, p.36).

En virtud de lo anterior, y como una continuidad en el periodo presidencial de Eduardo Santos (1938-1942) se puede identificar que se mantenía la propuesta de una pedagogía científica que debía partir del estudio del pueblo y de las necesidades mismas de los niños colombianos, contemplando, cómo un estudiante podía aprovechar mejor los recursos del país. En el plano nacional la preocupación del ministro de educación Guillermo Nannetti, se centraba en cómo ofrecer educación a más de ocho millones de campesinos a quienes no se había brindado mucho para capacitarlos en el aprovechamiento de su territorio, y de igual modo, difundir que la nueva orientación de la educación radicaba en que los objetivos se lograban en una lucha conjunta con las familias, se extendía las responsabilidades a los padres y se convencían de que la mayor suma de sus esfuerzos se debía dirigir económica y moralmente a la preparación de la población para el futuro (MEN, 1941).

Frente a estas consideraciones de la lucha conjunta, estaría de acuerdo el ministro de educación Jorge Eliecer Gaitán cuando hacía alusión al papel que tendría la familia frente a estas intenciones del estado, expresándolo de la siguiente manera;

No debe por tanto el Estado, al cumplir su misión también primordial de dar cultura y formación a la juventud, permitir que su cometido coloque a la familia en un plano de indiferencia o de descuido. La cooperación ha de ser mutua, los deberes deben ser recíprocos y las concesiones que el Estado haga han de implicar la exigencia de esfuerzos por parte de los ciudadanos, que no son dadas graciosas, sino deber moral revestido de obligatoriedad jurídica. [...] Graves efectos tienen para la vida juvenil una actuación contraria. El niño como el joven deben ser defendidos contra el complejo de inferioridad que representa el obtener sin condición ninguna, el trazarle un panorama de facilidad y de logro de bienes a los cuales no se ha llegado por el camino conquistador del individual esfuerzo. [...] una vida estudiantil sin privaciones, sin obstáculos, sin el sentimiento provocado de una necesaria liberación, es imposible que dé generaciones fuertes (MEN, 1940a, p.15).

Con este panorama, es necesario comprender que, en el periodo de hegemonía liberal con la llegada de Enrique Olaya Herrera a la presidencia de Colombia en 1930, las reformas a los planes de estudio se hicieron presentes¹⁵. Estas iniciativas de reestructuración, y la orientación que daría a la educación cuatro años después el presidente López Pumarejo, llevaron a que en 1935 se hubiera alcanzado una mejor distribución de las disciplinas científicas, y algunos otros logros más que en la memoria del ministro de educación Darío Echandía en 1936 se exponía de la siguiente manera:

Han ampliado los estudios de las ciencias naturales y de las físico matemáticas; que han colocado en el primer plano la enseñanza de la historia y de la geografía nacionales; que han incorporado al

¹⁵ Especialmente en el año 1932 por iniciativa del ministro de educación Julio Carrizosa Valenzuela, quien a través del decreto 1487 constituyó un cambio radical en la manera de dimensionar los problemas de la educación, y estableció algunas transformaciones en búsqueda de una mejor organización de la enseñanza primaria, secundaria y normalista; cambios que favorecieron la reorganización de la instrucción pública.

bachillerato el aprendizaje de la higiene; que han dado margen a la educación física, a la cultura artística y al perfeccionamiento de las habilidades manuales, y que, finalmente, han impuesto la necesidad de una orientación pedagógica (MEN, 1936b, p.44).

La manera en que se organizaban los planes de estudio de primaria y secundaria en el año 1935, en la mayoría de las instituciones públicas, se agrupaba en diferentes grupos de asignaturas. El primero de ellos era denominado materias fundamentales, como lectura, escritura y aritmética; el segundo eran los estudios sociales, en los que se consideraban ciencias referentes al medio ambiente, el espacio geográfico y por lo general tendían a dar el conocimiento de la patria; el tercero era la lengua materna; en cuarto lugar los estudios de la naturaleza que abarcan los conocimientos del mundo que rodeaba al estudiante; quinto la educación física, que abordaba todo lo correspondiente al conocimiento del cuerpo humano, conservación de la salud y los ejercicios físicos, es decir, fisiología, higiene y gimnasia; y por último, materias de expresión y sentido estético como literatura, dibujo, canto y el trabajo manual (MEN, 1935a).

Esta nueva orientación de la educación en el periodo de la hegemonía liberal en el Estado, y las reformas al sistema educativo desde el año 1932, permitieron que la educación física tomara un lugar como asignatura necesaria en los planes de estudio de toda la instrucción pública. Si comparamos estos programas¹⁶, en el año 1928 no aparecía una asignación horaria para esta materia, condición que cambiaría a partir de 1933 con el decreto 1734, en el que por primera vez se incluyen cinco horas a la semana de práctica obligatoria. Sin embargo, esta no sería la asignación definitiva que tendría para todo el periodo de análisis, ya que, en el texto de los programas de primera y segunda enseñanza (1935a), adjunto a la memoria del ministro de educación López de

¹⁶ En la Memoria del ministro de Educación del año 1936 en sus anexos se presenta un compilado de los planes de estudio de la enseñanza secundaria desde el año 1904 hasta 1936, así mismo se encontraron en diferentes fuentes planes de estudios que permitían contrastar el antes y el después de la inclusión de la educación física en todo el sistema de instrucción pública. g

Mesa, se aclararía que, para la escuela primaria, secundaria y complementaria la educación física sería obligatoria como asignatura, con un mínimo de tres horas a la semana.

Posteriormente en el diagnóstico presentado en la memoria del Ministro de educación Darío Echandía (1936a) se manifiesta que un gran número de planteles habían olvidado la educación física por completo, y “descuidado hasta el extremo de no practicarla; otros hacen mal uso de ella. (p35)”. A esta dificultad para afianzar la educación física en la escuela, se sumaba la importancia y la necesidad de generar un interés particular por el fortalecimiento de esta materia, en especial teniendo en cuenta las múltiples dificultades y debilidades que se apreciaban tanto en el plano de su organización, como en contar con los medios y el personal capacitado para impulsarla:

En los cuadros de la organización educacionista de Colombia, hallamos al llegar a este despacho un vacío que apenas si con un rótulo se permitía disimular la ausencia total de un plan orgánico, de unos instrumentos y del personal mismo que hubiésemos de encargar de un servicio instructorista tan nuevo entre nosotros como es el que hace referencia a la educación física. Hasta entonces, la poca gimnasia que pudiera hacerse en los colegios no parecía obedecer a un plan conjunto, y sospecho que en la mayoría de los casos el profesorado encargado de ella, más se reclutaba entre simples aficionados que en el grupo muy reducido de técnicos que pudiera haber entre nosotros. En cuanto a las organizaciones deportivas, se debían exclusivamente al esfuerzo particular de unos cuantos entusiastas, y en la mayoría de los casos, la armonía que debe guardar una educación física científica se rompía en nuestros grupos deportivos por la ausencia de gimnasia y de estudios superiores que corrigiesen los defectos que lleva consigo todo deporte exclusivo y especializado (MEN, 1936a, p.74).

A estas reflexiones, se agregaban las dificultades que aún se atribuían a la deficiencia biológica de la raza colombiana, la cual se consideraba urgente atender para propiciar una vida

sana, vigorosa y alegre, que solo sería posible hasta que se entendiera la falta que hacía para el país una buena organización científica de la educación física. Inicialmente fue la carencia de presupuesto, el desinterés de algunos y otros impedimentos, los que obstaculizaron lo que varios legisladores intentaron desde 1925. Sin embargo, diez años después, se afirmaba que se había logrado emprender el fomento de la educación física en la nación al incorporar al presupuesto nacional una partida de \$ 80.000 pesos, con el que se trazó un plan que se empezaba a cumplir.

Los resultados de dicho plan incluían la distribución administrativa dirigida por Candelario Sepúlveda; la organización de un curso para instructores de gimnasia; la creación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF), que había empezado a funcionar en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional y que se encargaría de formar los profesores que suplirían las plazas en las que no existía el personal preparado; auxilios fiscales a las diversas secciones, como se hizo en los departamentos del Cauca, Boyacá y la Intendencia del Meta, en el que se construyeron campos de deporte y gimnasios; la redacción de los programas en que se basaba la enseñanza obligatoria de la educación física en todas las escuelas e instituciones; y la corrección de las leyes vigentes e indispensables para el cumplimiento de los planes de estudio. La financiación de este proyecto requería una suma considerable que para la época generaba una imposibilidad fiscal (\$ 1.700.000 pesos), pero que, ajustado con modestia, se presentó una posterior propuesta al congreso la cuál fue aprobada (\$ 200.000 pesos) (MEN, 1936a).

Esta emergencia de la educación física como campo de formación en Colombia tuvo sus particularidades para la educación primaria, secundaria, normalista y otros estudios superiores universitarios, industriales, comerciales y de artes y oficios. Las funciones para cada uno de estos niveles y tipos de formación variaban según las consideraciones de lo establecido por la escuela activa y de acuerdo con las intenciones del Estado frente a los diferentes grupos poblacionales. En

los siguientes apartados se profundizará en la identificación de los alcances de la formación para cada una de estas etapas.

Formar la infancia: disciplina, salud y moral

Según la memoria del ministro de educación Luis López de Mesa del año 1935 no se puede hablar de un plan oficial de educación primaria antes de 1933, debido a que hasta ese año el Estado se había encargado únicamente de establecer las asignaturas que se debían enseñar y dejaba a los colegios la libertad para agruparlas como quisieran. Para el caso de la educación primaria, tanto para instituciones urbanas como rurales, el acto legislativo 1487 de 1932, estableció que este nivel constaría de cuatro años de educación elemental obligatoria y de dos años de escuela complementaria.

En el siguiente año, Nieto Caballero, como Inspector Nacional de Educación Primaria y Normalista, editó los programas de ensayo para las escuelas primarias, que contenían el bosquejo de un programa de centros de interés para los primeros cuatro años. [...] En 1935 la conferencia de directores de Educación de los departamentos aprobó por unanimidad la adopción oficial de los programas de ensayo, y el gobierno dio por terminado el periodo de ensayo, haciendo obligatorio el pensum para los primeros cuatro años. (Sáenz, et al, 1997 p.249)

Estos autores aclaran que hasta el año 1920 la adopción de los centros de interés solamente tenía un referente institucional: el Gimnasio Moderno. Basado en el modelo pedagógico de Decroly, Nieto Caballero orientó los programas de formación según las referencias del médico y pedagogo belga. Sin embargo, en su proyecto educativo no hubo espacio para la implementación de prácticas de la escuela defensiva¹⁷ y de la escuela del examen; por tanto no se incluyeron

¹⁷ Prácticas en la escuela que buscaban atender, regular y prevenir los problemas de salud de los estudiantes mediante diferentes estrategias de higiene, ejercicios físicos y otras actividades de asistencia en la alimentación, vestimenta, servicios médicos etc.

actividades experimentales, ni se instauraron test de tipo médico o fisiológico, como tampoco acciones de clasificación y selección escolar (Sáenz, et al, 1997) ; Por su parte, este tipo de prácticas serán relevantes en la función que empezaría a tener la educación física en la escuela colombiana en el periodo de análisis en esta investigación.

Esta caracterización es un punto de partida en la comprensión de los planes de formación para la infancia que se desarrollaría a partir de 1935. La enseñanza basada en los centros de interés planteaba estructurarse por proyectos de trabajo inspirados en normas psicológicas y respaldados por experiencias que hacían más conscientes al maestro de sus actividades y lo ubicaban en una situación de guía inteligente y colaborador de lo que creaban sus estudiantes. Para el ministro de educación López de Mesa, el programa escolar era bueno en el sentido que hacía que el estudiante sintiera, pensara y actuara a partir de los tres momentos fundamentales de este tipo de educación: la observación, la asociación y la realización (MEN, 1935a).

En esta coyuntura, la educación primaria también sufría los efectos del bajo presupuesto para suplir sus necesidades; pese a los esfuerzos que se hicieron para incrementar año a año¹⁸. En la memoria el ministro de educación Alfonso Araujo de 1939 que manifestaba las dificultades que por varios años habría tenido la educación de la infancia; entre ellas, menciona la cantidad de instituciones existentes, el mal pago a los maestros, las condiciones que enfrentaban los campesinos para acceder a la educación, la manera en que eran seleccionados y asignados los docentes, y la calidad educativa de las escuelas. En este último aspecto de la calidad de la educación, el ministro encontraba dos tipos de deficiencias:

¹⁸ Según Aline Helg (2022) los gastos para la educación nacional entre 1934 y 1938, en términos de porcentaje, fueron los siguientes: para 1934 correspondiente al 2,6 % del presupuesto de la nación, en 1935 correspondía al 4,2 %; en 1936 al 7,3 %, en 1937 el 7,4 %, y en 1938 al 8,2 %.

El pasivo, donde predomina la labor memorística y el aprendizaje mecánico de algunas materias que el alumno ni se apropia bien, ni sabrá después aprovechar en situaciones concretas de su vida de hombre; y la escuela de actividades atropelladas e inconexas, de excesiva libertad para el alumno, donde la enseñanza carece de la sistematización indispensable para asegurar la adecuada adquisición de los conocimientos. En una y otra la acción educativa es defectuosa; en aquella vemos muchachos de pereza mental y laxitud corporal, que aparentan trabajar en la escuela, pero que en realidad viven aburridos y haciendo apenas lo indispensable para no incurrir en la cólera del maestro o medio aparecer bien en los exámenes; en ésta, muchachos que, dejados a su solo arbitrio, ni aprenden, ni adquieren hábitos de trabajo y costumbres sanas y salen de la escuela a ser sembradores de indisciplina en todos los campos (MEN, 1939a, p.10).

En 1941 la educación primaria, según el ministro Guillermo Nannetti, daba preeminencia al sentimiento patriótico al resaltar conocimientos que la generación de ese momento había olvidado, por lo que el ministerio habría revisado cuidadosamente los programas para hacer culto a la nación. Por otro lado, según el ministro, se impulsaron los trabajos manuales, el juego y el estímulo de iniciativa en los dos primeros años; se orientó el tercero y cuarto hacia oficios útiles para cada edad y sexo; así, la economía doméstica ingresaba como materia especial en la preparación de la mujer para la vida adulta, sin descuidar los principios de moral y urbanidad, que serían la base de la civilización cristiana. Por último, mencionaba que en la escuela primaria no se podía olvidar “la cultura física, como base de la defensa de la raza, temple de sus resortes morales y de su varonía, cimiento de la confianza en el propio esfuerzo y la disciplina del carácter” (MEN, 1941, p.8).

Esta unión de los propósitos pedagógicos de la escuela activa, la organización por centros de interés y las finalidades del Estado, daban una gran importancia a la necesidad del movimiento corporal, expresado en todas las actividades y ejercicios que buscaban el desarrollo pleno y

armonioso del cuerpo, y que se podría aprovechar para perseguir otras ventajas educativas. Al respecto, López de Mesa lo expresa en términos de aprovechar las actividades corporales para favorecer la formación en múltiples dimensiones:

Es decir, que, si el movimiento se define por sí mismo, toda vez que implica satisfacer una necesidad del organismo humano, debe traer como consecuencia la formación espiritual y emotiva del individuo. En tal virtud el juego, una de las manifestaciones más claras de la actividad de la niñez, será doblemente benéfico siempre que la escuela saque partido de él convirtiéndolo en formas expresivas del sentimiento, como son las dramatizaciones y los ejercicios rítmicos con los cuales se consigue, a la par que el dominio muscular, dar gracia y elasticidad al cuerpo. La excursión misma no se justifica si no se hace con propósitos de observación, al propio tiempo que, como educación moral en el sentido del compañerismo, resistencia a la fatiga, alegría y demás virtudes de la personalidad (MEN, 1935a, p. 48).

Las afirmaciones anteriores marcaban la obligación de la escuela de responder a las necesidades físicas de los estudiantes, aprovechando prácticas como los juegos y las excursiones para lograr distintos propósitos tanto los relacionados con el conocimiento (observación) como el fomento de las virtudes morales y de la personalidad. Según López de Mesa se debía proporcionar el mayor número de estímulos que despertaran el deseo de experimentación que define a la niñez y tener en cuenta que “la salud física es lo único que puede garantizar la efectividad de los actos del niño [...] es lógico suponer que el desenvolvimiento mental, dentro de las mejores condiciones, sería corolario obligado de esa buena salud” (MEN, 1935^a, p51).

Es en estas funciones de la escuela colombiana con la infancia, en que la asignatura de educación física toma relevancia, al ser la vida física del niño uno de los aspectos más importantes para su desarrollo, por lo que según López de Mesa se incluyó dentro del programa educativo los juegos libres, los deportes organizados, las excursiones con propósitos de estudio e investigación,

los oficios manuales como expresión corporal, la gimnasia rítmica y muscular y otras prácticas que aportaban a una vida sana y alegre de la niñez (MEN, 1935a).

Además de una educación lograda dentro de los términos anteriores, es preciso dar al niño nociones elementales de fisiología e higiene, para que comprenda una vez más las razones en que se fundan las prácticas saludables a que es necesario ajustar la conducta diaria para mantener el organismo en las mejores condiciones de salud y bienestar [...] dan al alumno, además de instrucción, una educación capaz de hacer su organismo bastante vigoroso para enfrentarse a los rigores de la vida diaria y lograr así mejor fruto en el trabajo cotidiano. (MEN, 1935a, p. 66)

En los planes de estudio de la educación física primaria señalados en la memoria del ministro López de Mesa el juego tenía una gran importancia que lo posicionaba como la práctica más natural y saludable para la infancia, a la par de un desarrollo físico acorde a la edad, traía satisfacciones espirituales por la alegría que generaba. Igualmente, era oportunidad para que el profesor conociera mejor a sus alumnos, pues mientras el estudiante jugaba, el profesor observa aspectos de su personalidad, de este modo en el futuro, podría diseñar otros espacios para vigorizar el cuerpo, mejorar su desarrollo intelectual y beneficiar su formación moral. Esta última se manifestaba en las oportunidades que el maestro podía enseñar los derechos y deberes de cada individuo que eran el reflejo de la realidad en la que se formaban virtudes de ciudadanía y compañerismo y el maestro debía ayudar a que se presentaran estas situaciones no solamente en los espacios de recreo (MEN, 1935a).

En esta forma el juego (el recreo) se desvirtúa hasta el extremo de ser apenas la concesión que se hace al niño para hacerlo pasar ratos agradables, o simplemente para aliviarlo de la tarea diaria. Todo el trabajo escolar debería ser tan semejante al juego, que el niño lo hiciera como si estuviera jugando. Este principio concuerda admirablemente con las tendencias de la escuela activa en su

afán de llenar los intereses del niño, inclusive los de adquirir conocimientos sobre la base del juego.
(MEN, 1935a, p. 67)

Se destaca de lo dicho en este plan de estudio el vínculo entre juego, la educación activa y en lograr que el trabajo escolar se asemeje a la realidad, basado en los intereses del niño. La función de la educación física en la formación primaria, a través de estos juegos, sería la dramatización de la vida real para reproducir escenarios que tendrían que afrontar los niños en el futuro. Así por ejemplo, sugería que, en torno a juegos como ir al mercado, se vincularan conocimientos de aritmética; integrar la música a través de cantos sencillos relacionados con las actividades diarias; juegos de oficios y profesiones, de las plantas, los animales, los fenómenos naturales; las marchas al compás de sonidos musicales, del sonido del agua y del viento; y las excursiones para llevar a los niños al campo abierto para que el estudiante presenciara las satisfacciones que ofrecía el aire limpio y el contacto directo con la naturaleza, iniciativas que también se podrían usar para hacer mover el cuerpo y favorecer el dominio muscular (MEN, 1935a).

Además de las representaciones de la vida real, según López de Mesa (1935a) en la educación física primaria se debían incluir los trabajos manuales que despertaban el sentido creador del niño, a la par que generaban beneficios físicos para el cuerpo, como labores de jardinería, huerta escolar y cuidado de animales, de tal manera que, junto a los distintos tipos de enseñanza, se estimulaba un contacto con la naturaleza que se consideraba altamente saludable para vigorizar los estudiantes. El ministro señalaba que “Estas actividades valen por el placer que proporcionan y por el ejercicio físico que implican, igualmente para la formación moral y espiritual del educando, dadas las condiciones de compañerismo que exigen siempre que se hagan de una manera ordenada” (MEN, 1935a, p.68).

Educación para todos: una formación para elevar el nivel cultural y productivo de la población

En las memorias de los ministros de educación, entre 1935 y 1943, la enseñanza secundaria tenía la función de complementar la formación desarrollada en los cursos de primaria y preparar a los jóvenes para una vida ciudadana y para los estudios superiores. El desarrollo moral, intelectual y físico debía estar orientado a preparar ciudadanos responsables y útiles para la sociedad, comprometidos con el progreso nacional y el aprovechamiento de todo lo que ofrecía la nación. Por lo tanto, lo que se pretendía con esta etapa educativa, era elevar el nivel cultural y productivo de la población, que le permitiera una mayor participación ciudadana y la transformación de su territorio.

Una de las características que resaltan en la educación secundaria en este periodo es que no solamente se aspiraba a preparar a los estudiantes para una vida académica, como tradicionalmente se entendía antes de 1930, sino que fuera capaz de integrar otros ámbitos que apuntaran a la formación de un ciudadano moderno para integrarse en la producción y en la participación ciudadana. La definición que reúne muchos de los asuntos tratados en las diferentes memorias de los ministros de educación lo expresaba Alfonso Araujo de la siguiente manera:

El carácter exacto de la enseñanza secundaria lo encuentro bien definido en una de las instrucciones ministeriales francesas expedidas hace unos años, la educación secundaria debería ser una enseñanza de cultura general, que tienda menos a amontonar conocimientos en la memoria que a formar espíritus no especializados, antes bien completos y equilibrados. Se dirigió, no a preparar a los alumnos para una profesión determinada sino a hacerlos aptos para todo. (MEN, 1939a, p. 49)

Esta consideración permite hacer referencia a las críticas que constantemente hacían los ministros de educación a la forma como el bachillerato había llevado a los jóvenes por una sola

línea o única salida posterior a la culminación de la secundaria, esto es, continuar con los estudios superiores en algunas de estas tres ramas: el derecho, la medicina o la ingeniería. Muchas de las transformaciones que se hicieron para que los estudiantes alcanzaran una cultura general que lo capacitara para el ejercicio profesional tuvieron que ver con la organización de los ciclos escolares, pero la más significativa se produjo en el año 1939, con el decreto 1570 que articuló los seis años secundarios en dos etapas definidas: una hasta terminar el cuarto año, centrada en la cultura general y en las prácticas aplicables a todos los ámbitos de la vida; y la segunda, enfocaba los dos últimos años en la preparación para los estudios superiores para quien así lo deseara (MEN, 1940a).

Posteriormente en el año 1942 el ministro German Arciniegas mencionaba que la enseñanza secundaria había dado un giro fundamental en su función, adaptándose a las necesidades culturales y los intereses económicos y sociales del país. Lo que en otras naciones era evidente (planes de estudio dirigidos a la formación de los jóvenes que iban a ingresar a la universidad), en Colombia se había logrado transformar en programas que tenían en cuenta de modo preferencial a la población colombiana que no podría ir más allá de la cultura general que les proporcionaba el sistema educativo (MEN, 1942a).

Este proceso de cambio se consolidó a través del Decreto 1570 de 1939 que fijaba el pènsum de la educación secundaria. Allí se incluyeron normas para ampliar el acceso de un mayor número de estudiantes, modificación de los tiempos de las asignaturas, organización de dos períodos anuales e inclusión de una nueva asignatura sobre contabilidad elemental. Posteriormente, el Decreto 653 de 1942, estableció que el bachillerato elemental (los primeros 4 años) serviría para que el estudiante, al terminar este ciclo, pudiera seguir carreras menores que no exigieran el título de bachiller superior. Este ajuste buscaba que en los dos últimos años de la segunda enseñanza el personal que no estaba capacitado para ingresar a la Universidad, no tenía

vocación para ello, o carecía de los medios indispensables para sostener un largo periodo de estudios no continuara y se marchara (MEN, 1942b).

A partir de estas nuevas consideraciones, el campesino, el obrero y el minero alejado por las actividades que han desarrollado en su vida, lograrían por su propio esfuerzo, alcanzar el grado de bachiller, presentando los exámenes que el Estado haya fijado, cada vez que se consideran suficientemente preparados. A esta a intención, los proyectos de la prensa, el cine y la radio cooperaron eficazmente en esta campaña (MEN, 1939a).

La memoria del ministro de educación Darío Echandía de 1936, respecto a la educación secundaria, ofrece un panorama muy completo de los planes de estudio implementados desde 1904, hasta la Resolución número 57 de 1928, en el que la educación física no figuraba como asignatura. En 1933, con la Resolución número 3, será la primera vez que se incluiría esta materia con cinco horas a la semana; sin embargo, el Decreto 1972 de 1933 ajustaría las cargas a diferentes materias y planteó el que sería a lo largo de este periodo de análisis el horario de educación física para la segunda enseñanza, con tres horas a la semana para todos los grados.

Sin grandes modificaciones, en el año 1935 se anunciaba que los planes de estudio de bachillerato se habían estructurado en dos grupos de materias: las intelectuales y las correspondientes a los ejercicios prácticos. El primer conjunto lo conformaban las asignaturas de matemáticas, idiomas, ciencias naturales, historia, geografía, filosofía y religión. El segundo, que se denominaba disciplinario, comprendía el dibujo, la música y el canto, los trabajos manuales, la educación cívica o social y la educación física “El conjunto de todos los cuales complementan en nuestro sentir una educación armónica” (MEN, 1935b, p. 86).

En su memoria de ministro de educación, Luis López de Mesa (1935a) anunciaba el espacio “asignado a la educación física en el horario de nuestro plan de estudios, convencidos de que un prudente y constante ejercicio de esta naturaleza es base imprescindible para obtener mayor vigor

de la raza y mayor prestancia de los individuos” (p. 99). Este documento la definía como una ciencia basada en principios fisiológicos y biológicos que tenía por fin cuatro objetivos: la salud, el mejoramiento de la energía mental, la recreación física y la formación del carácter. Referente a la salud de los estudiantes, se implementaron los boletines médicos y las fichas antropométricas en todas las escuelas. El programa incluía todos los ejercicios, los juegos y movimientos basados en normas científicas y principios anatómicos y fisiológicos para contrarrestar y corregir los defectos del estudiante, se agrupaban en series especiales y se ejecutaban por guía de la voz de mando o rítmicamente (MEN, 1935a).

Las series de ejercicios debían seguir un orden especial en cuanto a la región del cuerpo que entraba en acción, así: 1° Ejercicios de piernas y brazos, 2° Ejercicios para la parte superior de la espalda, 3° Ejercicios para la parte inferior de la espalda, 4° Ejercicios para las partes laterales del tronco, 5° Ejercicios de equilibrio, 6° Ejercicios abdominales, 7° Ejercicios de saltos, 8° Ejercicios para las espaldas y hombros, y 9° Ejercicios de respiración. Fisiológicamente, las prácticas debían seguir el siguiente orden: 1° Un comienzo gradual, que hacía actuar los músculos accesorios o más chicos y lentamente los grandes grupos musculares, 2° aumento de intensidad, 3° aumento de complejidad, 4° obtención de un máximo de intensidad, 5° disminución gradual de intensidad, y 6° terminación de la serie de ejercicios con acciones para respirar y normalizar las funciones de la circulación (MEN, 1935a, p. 255).

En cuanto a los juegos, estos debían ocupar una parte importante en el plan de estudios de la educación física secundaria, ya que se consideraba que era la práctica que más beneficios físicos, mentales y morales ofrecerían al individuo y a la colectividad. Siempre debían ser desarrollados con técnica y no de cualquier manera y se daba atención especial a los estudiantes lentos y perezosos, que reaccionan tardíamente a los estímulos, que se veían opacados y que eran lentos

para pensar, oír, o realizar un trabajo, de manera que, a través del juego, mejoraran estas dificultades. Lo que se pretendía mediante estas actividades era el desarrollo social para que los alumnos despertaran el sentido de cooperación, considerada una de las cualidades esenciales de la vida, al igual que el “desarrollo de la voluntad, desenvolvimiento racional de las inclinaciones y anhelos, la alegría sana, el optimismo y la confianza en sí mismo” (MEN, 1935a, p. 256).

Las demás prácticas debían estar guiadas por los mismos principios, en las que se incluyeran formaciones y despliegues gimnásticos, marchas y evoluciones, carreras de conjunto para formar figuras y superar laberintos, ejercicios gimnásticos correctivos y de desarrollo, danzas gimnásticas, rondas, juegos de conjunto, juegos y pruebas individuales, juegos organizados basados en los deportes de “Basket-Ball, Volley-Ball, Handball, Base-Ball, Foot-Ball, Tennis y similares, con las limitaciones exigidas para cada grupo de edades, competencias en masa, práctica de natación y pruebas y ejercicios atléticos” (MEN, 1935a, p.256).

Educación física en la Escuela Normal y sus contribuciones al proyecto modernizador del Estado Liberal

Las memorias de los ministros de educación entre 1935 y 1945 también destacaban la función de las Escuelas Normales, las cuales tenían la misión de formar los maestros del país capaces de responder a las necesidades de la nación, combatir los problemas educativos, formar integralmente la población colombiana: física, mental y espiritualmente para consolidar un proyecto de nación desde la escuela. A lo largo de este periodo señalado existieron tres tipos de Normales en el país: las Normales Regulares, las Normales Rurales y la Normal Superior. Las dos primeras fueron caracterizadas en la memoria del ministro López de Mesa (1935a) de la siguiente manera.

Las normales regulares eran las más tradicionales, dedicadas a la formación del magisterio que mantenían en sus primeros años un plan de estudios similar al del bachillerato; solo al final de la formación se proyectaba una especialización pedagógica que buscaba dar una preparación académica que pretendía equipararse a la enseñanza universitaria. Este aspecto se perseguía a partir del restablecimiento del prestigio del título normalista, de modo que la educación de maestros requería una mayor complejidad, una educación más prolongada, estructurada y formal.

Las Escuelas Normales Rurales tomaron fuerza y se propició su creación en este periodo. Todos los proyectos del Estado Liberal pusieron atención especial a la población rural lo que requería acciones de atención a las necesidades y las propuestas que favorecerían la modernización de los campesinos. La enseñanza normalista en estas condiciones buscaba atender la demanda de maestros rurales, formar líderes que orientaran el progreso rural y fomentar un espíritu nacionalista en todo el país.

Muchas de estas instituciones fueron creadas como respuesta a la falta de maestros en los territorios más alejados del centro del país. La mayoría de ellas estaban dirigidas a las mujeres jóvenes con vocación por la docencia y con la intención de resaltar su imagen de maternidad, su responsabilidad y las cualidades de pulcritud, orden y los buenos hábitos de vida que reflejaban la figura femenina. En 1935 se crearon cursos cortos de dos años, basados en los conocimientos adquiridos en el bachillerato y orientado a la educación doméstica, la higiene, la agricultura, la cultura cívica, los oficios y las artes útiles. Se buscaba que las alumnas conociesen la región del país e incorporaran conocimientos de huertas escolares y otras prácticas que generaran una relación directa con la vida rural, capaces de enseñar, orientar y transformar sus comunidades desde la escuela y el hogar (MEN, 1935b).

De esta manera las maestras rurales se formaban no solo como docentes, sino como líderes de la comunidad, las cuales después de su formación normalista, educarían a la población en conocimientos académicos, en la economía del hogar, la estética y la higiene, en una cultura agrícola, en la importancia de los oficios para la casa, de la educación moral cívica y religiosa, y el fomento del espíritu nacionalista y patriótico que promoviera un progreso para el mismo territorio al que pertenecían los estudiantes.

El último tipo de escuela normal, y única en el país, fue la Escuela Normal Superior¹⁹, creada en el marco de la reforma educativa de 1936 y que empezaría funciones en el año 1937 como parte del proyecto modernizador del Estado Liberal. Su objetivo era elevar el nivel intelectual y científico del magisterio, formar docentes con una base pedagógica y una formación académica de alto nivel que incluyera las nuevas ciencias como la psicología, sociología y la pedagogía experimental, de manera que pudiera preparar el profesorado para dirigir a las Escuelas Normales.

Desde que en 1933 se organizó y se estructuró el plan para la enseñanza obligatoria de la educación física en la primaria y secundaria, también se incluyó en los planes de estudio de las Escuelas Normales²⁰. El decreto 1972 de 1933 señalaba que se debía enseñar con opción para mujeres de dos horas a la semana y para hombres de tres (MEN, 1933a). En el año 1935, en la memoria del ministro López de Mesa se formulaba la necesidad de contar para la asignatura de educación física, con una profesora interna o profesor externo según la región, encargados de la

¹⁹ En el año 1932 se creó la Facultad de Educación anexa a la Universidad Nacional para preparar los maestros de enseñanza secundaria y a los inspectores escolares. En 1936 el Ministerio de Educación temía que la facultad tomara una independencia muy grande, la retiró de la administración de la UNAL y la situó directamente bajo su control. Desde 1937 se rebautizó con el nombre de Escuela Normal Superior.

²⁰ Los planes de estudio analizados por Sáenz et, al (1997), señalan que se incluían diferentes prácticas, lo que para otros autores podría ser considerada de educación física. En 1893 con el plan Zerda se incluía la enseñanza de gimnasia, en 1913 pasó a llamarse ejercicios militares y calistenicos, y en 1919 vuelve a retomar el nombre de gimnasia. A partir de 1933 se incluye en por primera vez con el nombre educación física para mujeres y hombres.

enseñanza del ejercicio cotidiano, la gimnasia, el baile, la natación, los deportes de balón, la pelota y el disco (MEN, 1935b).

Finalmente, en el año 1945 se seguía expresando en la memoria del ministro de educación German Peña, la función del profesor normalista de enseñar lo apropiado en su formación, planteando los objetivos de la enseñanza normalista de la siguiente manera:

De ahí que nuestras Escuelas Normales se preocupen de manera especial por la formación espiritual de sus alumnos, haciendo de ellos, principalmente y por todos los medios a su alcance, ciudadanos íntegros y severos patriotas, capaces de despertar a su vez la conciencia cívica de los miles de nuestros estudiantes sobre quienes extenderá su acción docente. Todo esto lo ha tenido en cuenta el Gobierno, que no ha escatimado los medios para que en las Normales Nacionales se cumplan, en relación con los maestros, sus propósitos e ideales (MEN, 1945, p. 23).

Cuerpos productivos, la clave del progreso y la modernización de la nación

Para finalizar lo correspondiente a las funciones y relaciones de la educación física con el sistema de instrucción pública en Colombia, se encontró en las memorias de los ministros de educación referencias al papel de atribuido en dos dependencias distintas a las abordadas hasta el momento; una en la Escuela Nacional de Comercio y otra en la Enseñanza industrial. Es necesario también hacer una caracterización general de estas dependencias para así profundizar en las funciones atribuidas a la educación física para cada una de ellas.

La Escuela Nacional de Comercio tenía por objetivo formar la población que aspiraba a una preparación técnica y práctica como contadores, taquígrafos, mecanógrafos oficinistas y otros trabajadores dedicados a las labores administrativas y comerciales. Esta escuela hacía parte del proyecto modernizador del Estado para atender a las necesidades de un funcionamiento de la administración pública moderna y la expansión económica, a partir de la formación de ciudadanos

útiles para el sistema empresarial en crecimiento. Su sede estaba en la ciudad de Bogotá y funcionaba como modelo para otras escuelas comerciales del país que se crearían posteriormente.

Inicialmente tenía carácter de Colegio Nacional, en el que se intensificaban los estudios de comercio a través del perfeccionamiento técnico y la preparación práctica para la enseñanza del buen manejo de los negocios y responder a la demanda social y económica del país (MEN, 1936b). Por esta razón, su plan de estudios era el mismo del bachillerato y también incluía la educación física. A partir del decreto 79 de 1939, que reglamentaba la enseñanza de comercio en general, la Escuela Nacional de Comercio se diferenciará de la educación secundaria con un carácter profesional y énfasis en la utilidad inmediata para el trabajo.

Un año después, con la Resolución 224 Bis de 1940, el Ministerio de Educación establecía los pensum para la enseñanza de Comercio Elemental y para la Escuela Nacional de Comercio. Anterior a la fecha de este decreto, esta formación se encontraba desorientada por la falta de normas, de manera que cada instituto seguía planes y programas distintos, por lo que se resuelve que los colegios nacionales, departamentales, municipales y privados en los que se cursa el comercio elemental, y la Escuela Nacional de Comercio, se registrarán por un mismo plan de estudios (MEN, 1940h).

En este plan de estudios, que se desarrollaba en tres años, se dividía en clases intelectuales y complementarias. Las primeras estaban conformadas por materias como aritmética, geografía intuitiva, nociones de comercio, lengua, ciencias naturales, historia y geografía, cívica y ética comercial, comercio y contabilidad, mecanografía, prácticas mercantiles, correspondencia comercial, administración comercial e industrial, economía y estadísticas colombianas. Las complementarias incluían mecanografía, dibujo, tareas prácticas comerciales y educación física; esta última con una dedicación de dos horas semanales (MEN, 1940h).

En cuanto a la enseñanza industrial, la memoria del ministro de educación del año 1941 Guillermo Nannetti se encargó de registrar el proceso por el que había pasado la enseñanza industrial en Colombia. En primera medida, en el año 1936 se contrató a Juan Gantes Aristizábal (director de enseñanza industrial de Chile) para organizar esta sección en el país; personaje que creó cursos en las escuelas anexas y diseñó un plan en las escuelas complementarias para ampliar esta formación e iniciar al niño colombiano en el estudio de aquellas industrias y profesiones artesanas que dieran conocimientos para el trabajo.

En los tres años posteriores a esta visita, se redefinieron sus objetivos y en 1938, a través del Decreto 1965 se creó la Sección de Enseñanza Industrial en el Ministerio de Educación Nacional. Por medio de la educación complementaria, de las Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas Industriales se estudiarían las condiciones técnicas de la industria y economía de cada región. Esta sección tenía por objetivo las siguientes finalidades:

Preparar personal con técnica perfeccionada de manera que pueda atender con suficiencia el desarrollo de empresas industriales; b) Preparar personal con técnica y pedagogía, para formar maestros capaces de contribuir acertadamente a la enseñanza y solución de los vastos problemas de índole industrial; c) Preparar personal en los diferentes oficios de la industria, tipo modesto, que los capacite para la organización de un pequeño oficio; d) Levantar el nivel social, moral e intelectual de los educandos e impulsarlos al progreso de la industria y a la consagración al trabajo; e) Transformar el común retardo cultural y *físico* de aquéllos, con instrucciones adecuadas, facilitándoles a la vez elementos y medios que les aminoren el esfuerzo y les presten mayor comodidad (MEN, 1941, p.89).

La escuela industrial de Bogotá fue referente para las siguientes que se crearon en el país en cuanto a su organización y adopción de un plan de estudios unificado. Esta tuvo su emergencia luego de que la Escuela de Artes Manuales, adjunta a la facultad de ingeniería de la Universidad

Nacional, pasara a llamarse Escuela Industrial, posteriormente se desvincularía de esta institución. En los planes de estudio del año 1941 se señala lo siguiente: “a la cultura física se le ha puesto mucha atención, y en la actualidad el alumnado de primero y segundo curso recibe la instrucción física en condiciones notablemente favorables” (p. 90).

Funciones de la educación física en el sistema de instrucción pública

Este despliegue de la apropiación y expansión de la educación física en todo el sistema educativo, permite identificar los primeros aspectos que influyeron en su configuración e institucionalización en el país. Y aunque este proceso no solamente tiene que ver con la escuela colombiana, permite establecer varios análisis en la comprensión de la función atribuida a la educación física en el proyecto de nación del Estado Liberal, el cuál sufría un desplazamiento del gobierno del individuo al gobierno de la población.

El primero de ellos, tiene que ver con la relevancia atribuida a la educación física desde los años 1933 y 1936, para posicionarse en múltiples espacios y niveles de la formación: escuela primaria, secundaria y profesional, con una organización muy ambiciosa, unos objetivos claros y definidos para cada tipo de población. Esta importancia se puede establecer por múltiples vías; de una parte, los discursos del Estado Liberal sobre los métodos pedagógicos más adecuados para educar al ciudadano colombiano que se basaban en la escuela activa, requerían que el estudiante saliera del tradicionalismo educativo que había generado un estado de inactividad, baja motivación para el desarrollo de las actividades y a la postre implicaría un problema para el desarrollo de la nación, ya que sería el responsable del mal desempeño físico, moral e intelectual de las personas. Bajo esta perspectiva, se requería una educación que se adaptara a las realidades de la vida y no solamente se centrara en el intelecto y la memoria, y que promoviera la formación del carácter y

del cuerpo. Por tanto, la educación física resultaba un eje central para las intenciones de reformar y modernizar la sociedad colombiana que debía ser llevado a todos los niveles educativos.

Así, la función principal de la educación física era formar un ciudadano activo, sano y vigoroso que pudiera afrontar todas las exigencias que formulaba el Estado frente a la vida misma. Y además de una función general tendría unas finalidades específicas para cada uno de los niveles de instrucción: para la escuela primaria, el objetivo era preparar la infancia para la vida en general, en la que, a través del juego, como práctica más acorde, se generaban situaciones que se asemejaban a la realidad de su entorno y a condiciones semejantes a las que tendría que afrontar en el futuro. Para la secundaria, profundizaría en una preparación específica, también para la vida, pero perfilada a una situación más cercana para cada uno de los objetivos particulares de los jóvenes colombianos, ya sea elevar el nivel cultural para acceder a una formación académica y profesional, o para formar un sujeto eficiente y productivo para la economía nacional. Por su parte, para el nivel de formación posterior a la educación elemental, la educación física cumpliría la función de mantener el rendimiento en la producción, en el trabajo, y en las actividades intelectuales.

La educación física se configura en el sistema educativo como un componente central de en las prácticas de gobierno, que en cada nivel hace posibles formas de conducción del cuerpo, pues puede propiciar y establecer normas de higiene, disciplina, rendimiento; centrado no solamente en moldear sujetos morales y virtuosos, sino sujetos funcionales y eficientes para la sociedad. En primaria se buscaba educar en formas básicas de disciplina; en la secundaria y complementaria se consolidaban los hábitos físicos y morales; en la enseñanza normalista se garantiza la manera de multiplicación y difusión de estas formas de conducción; y finalmente, en la formación industrial y los niveles superiores de educación, se orientaba al desarrollo de los

ciudadanos para la producción y el rendimiento; es decir, una adaptación de sus prácticas a la función social y productiva.

El desplazamiento hacia el gobierno de la población se evidencia en el paso de la preocupación por la moral del sujeto, a su utilidad para la nación. Si bien, se mantienen los valores morales como el orden, la obediencia y el carácter, en clave de las virtudes individuales que promovía la educación, hay un desplazamiento hacia otros aspectos más relevantes como la eficiencia y la utilidad social, en el que es necesario un cuerpo saludable para rendir en el aula, en el trabajo y en la fábrica.

A esta articulación entre la conducción de la conducta del individuo y a la administración del Estado en general, Castro-Gómez (2015) la señala como la gubernamentalidad de Foucault, la cual aparece

como una grilla de inteligibilidad de las relaciones de poder en su conjunto; no solo de aquellas que tiene que ver con la conducción de la conducta de otros en el hospital, en el taller, en la escuela, etc., sino también de aquellos que se refieren a la conducción de un Estado, de un cuerpo social. Es decir que la gubernamentalidad opera no solo a nivel molecular sino también a nivel molar (p. 49).

Finalmente, otro asunto de análisis identificado es que se crea la necesidad de vincular la institucionalización de la educación física con saberes especializados, modernos y científicos. No es suficiente con producir el maestro moral, el párroco o el militar, sino que se crea la necesidad de un maestro formado científicamente en saberes médicos e higienistas que orienten un gobierno de la población sobre una legítima intervención técnica. Al incorporar la educación física en todos los niveles, la escuela se convierte en un espacio estratégico de administración de la vida de los sujetos, los cuerpos, el movimiento, los tiempos, sus conductas. De este modo se garantiza el orden social desde la infancia y emerge una nueva forma de gobierno en el que el cuerpo se afianza como blanco estratégico que contribuirá a las finalidades de constitución del sujeto para la cultura nacional.

Cultura y deporte: La educación física por fuera de los muros de la escuela

La educación física no se configuró únicamente como una práctica institucionalizada en la escuela colombiana; este capítulo se encarga de analizar otras formas en las que se institucionalizó en el país y que marcan una diferencia sustancial con la organización administrativa y la inclusión en el sistema de instrucción pública, que son los dos asuntos con los que más estaríamos familiarizados hoy en día cuando se habla de educación física. Los acontecimientos que la ubicaron por fuera de los muros de la escuela fueron aspectos fundamentales del auge en su proceso de emergencia y de su función estratégica en el país aspectos de los que nos ocuparemos en este capítulo.

La nueva orientación atribuida a la educación en el país, cuyos discursos estatales empezaron a resaltar las características del pueblo colombiano, daban énfasis al patriotismo y a unificar las instituciones y actividades del Estado, lo que condujo hacia una conciencia colectiva y una nacionalización de los problemas que afrontaba principalmente la población rural. Tal como lo analizan Sáenz et al, (1997), a partir de ese momento, las reformas liberales estuvieron encaminadas, en su mayoría, a democratizar la sociedad campesina y guiarlos a la modernidad y de esta manera, constituir como fin principal de la educación el fortalecimiento y el desarrollo del sistema democrático. En ese orden de ideas resaltamos dos rutas de análisis en el que se pueden apreciar las funciones de la educación física por fuera de los muros de la escuela: los proyectos educativos y culturales desarrollados por el Ministerio de Educación; y en la institucionalización del deporte en Colombia.

La función cultural y social de la educación física

La manera como la educación física se fue involucrando en múltiples ámbitos de la familia y no solo en la escuela colombiana, ya se anunciaba años atrás. El impulso que le daría el Estado Liberal desde los años 30 permitió que desde el principio se pensara en incluirla en diversos proyectos, reformas educativas y dentro de las soluciones a los problemas de enseñanza que proponía el Ministerio de Educación, para procurar ubicarla en un lugar privilegiado.

En la memoria del ministro de educación Darío Echandía (MEN, 1936), expresaba que la educación en Colombia tenía problemas de falta de atención y relación con la alimentación, el tratamiento médico, la distribución de los medicamentos, la creación de edificios escolares, el cuidado a la educación obrera, la alfabetización, la difusión cultural, la catequización de los indígenas y otros servicios asistencialistas que se anunciaban como tareas que debían ofrecerse en la escuela. Estas labores tradicionalmente eran desarrolladas por la Iglesia a través de la divulgación del dogma cristiano, de las misiones cristianas y de las distintas acciones caritativas que estas desarrollaban y que eran apoyadas económicamente por el Estado.

Sin embargo, en este periodo de centralización de la educación colombiana, el Estado intentaría integrar y hacerse poseedor de estas funciones asistencialistas, de manera que se encargara de su administración y funcionamiento, por lo que planteó como necesidad vital por parte del proyecto de la nación, el orientar a la ruralidad colombiana a la culturización y al vínculo con la sociedad moderna. Así, se amplió el radio de acción a estas distintas necesidades y se empezó a contemplar un plan de trabajo con diversas estrategias con estos propósitos (MEN, 1935b).

Si bien en 1934 se organizaron algunas acciones de asistencialismo dentro de la escuela; como la alimentación escolar, el tratamiento médico y otras funciones culturales que tenía el

Ministerio de Educación a través de las escuelas de artes, los Conservatorios de Música, los Museos, la administración de la Biblioteca Nacional, el Instituto de Radio y algunas Revistas Culturales; a partir de 1935 se intensificarían los nuevos proyectos y programas que incluirían la educación física.

Los debates pedagógicos que se habían liberado de la camisa de fuerza de una educación fundamentada en los saberes biológicos, ahora se inclinaban hacia lo social y recaerían también en la disputa sobre la defensa de la universalidad de los saberes, el saber pedagógico activo y aparecerían algunos discursos en defensa del relativismo cultural. De este modo se entraba en un terreno que resaltaba las condiciones económicas, culturales y políticas del pueblo; la escuela y el maestro empezaron a ocupar un lugar nuevo, apropiándose del conocimiento social y de soluciones a los problemas de la cultura y de la población en general (Sáenz et al, 1997).

La noción de cultura fue hilvanada en sus discursos, más que como una forma de pensar en algo nuevo, como un término a ser defendido a partir de los conceptos ya presentes en su arquitectura discursiva, algo así como vino viejo en botellas nuevas [...] pero hubo una excepción significativa de este fenómeno, el caso de Luis López de Mesa uno de los tantos ministros de educación del gobierno de López, y el único que dejó una huella en la reorientación de la educación pública. López de Mesa formuló el concepto de cultura como el conjunto de hipótesis con que un pueblo, en determinado estado de desarrollo mental interpreta el mundo. Esta formulación por sencilla que parezca, le bastó para diseñar el programa de cultura aldeana, una de las estrategias más ambiciosas de transformación de la vida rural que se haya visto en Colombia, el cual tuvo como fin el logro de una revolución radical en la forma de interpretar el mundo de los pobladores rurales del país. (Sáenz et al, p. 286).

Estas orientaciones también las identificaremos en los discursos que fundamentaban la práctica pedagógica de la primera institución formadora de profesores de educación física y en los trabajos

de grado de los primeros egresados, de los cuales nos ocuparemos en el capítulo cuatro. A continuación, se abordarán todos los proyectos culturales desarrollados a partir de 1935 que tuvieron relación con la educación física y configuraron funciones para cada uno de los propósitos que fueron creados.

Cultura Aldeana

El proyecto que abrió un periodo lleno de aspiraciones educativas fue el de Cultura Aldeana, impulsado desde la Ley 12 de 1934, el cual, en el marco de la reorganización del Ministerio de Educación procedía a establecer dentro de sus funciones la campaña de cultura aldeana y rural, mediante los elementos educativos de radio difusión, cinematografía, bibliotecas, la designación de médicos, odontólogos, abogados, así como la dotación y orientación de la Comisión de Cultura Aldeana (Congreso de la República, 1934). Esta Comisión, tal como lo aclara Helg (1980), estaba compuesta por cinco expertos en distintas áreas: urbanista, salubrista, agrónomo, pedagogo y sociólogo. A partir de entrevistas y observaciones directas realizadas a nivel departamental, este grupo realizó las primeras investigaciones sociológicas sobre la educación en Colombia. La autora precisa que se aspiraba a lograr que sus conclusiones sirvieran para orientar la política del gobierno; sin embargo, solamente se adelantaron dos estudios, uno sobre Huila y otro sobre Nariño.

Este proyecto de modernización rural buscaba formar sujetos modernos, moralizados y productivos. Su nombre, al analizar las fuentes documentales, le atribuye una carga simbólica referente a la aldea como espacio rural pequeño y tradicional, el cuál empezaría a resultar relevante para el Estado Liberal, con el fin de ser rescatado y transformado a través de medios como la radiodifusión, las bibliotecas, la creación de Escuelas Normales Rurales, las campañas de alfabetización, la asistencia médica y también orientada a la educación física de la población.

En la memoria del propio creador de esta Cultura Aldeana, Luis López de Mesa²¹, se anunciaba que se había adelantado la implementación de varias prácticas propuestas por la comisión encargada de este proyecto, que sería anexa a la educación elemental. López de Mesa aclara que se encontraron con varias dificultades al momento de organizar las tareas: primero por no contar con el personal adecuado para dichas labores; en segundo lugar, por el volumen de tareas que implicaba organizar y cumplir con todas las intenciones; y tercero, por la incredulidad de la población que le costaba deshacerse de la opinión de que ello era un *brote generoso de romanticismo* (destacado por el autor) (MEN, 1935b). El ministro manifestaba el impacto positivo de este proceso en los siguientes términos:

Hoy estoy en capacidad de rendir cuentas a la Nación de aquella iniciativa y de decirle que ello es una de las obras más afortunadas de este Gobierno. Pone en inmediata comunicación a la Administración Pública con las necesidades, los sentimientos y las opiniones del pueblo proletario, de aquel precisamente que carece de órganos eficaces de expresión. He ahí la primera revelación de la bondad de este nuevo órgano del servicio público: los aldeanos y labriegos, los habitantes de apartadas regiones, las enantes ignoradas en su apocamiento o lejanía que se vieron en un momento dado, enfocados cariñosamente por la voluntad del Estado protector, y quizás por vez primera muchos de ellos recibieron un cordial mensaje de su Patria. Hasta su vivienda humilde, hasta su postergada personalidad, hasta sus íntimos problemas llegase al fin el espíritu de una entrañable solidaridad nacional en acción de presencia y voces suasorias cargadas de ternura y de eficaces conocimientos (MEN, 1935b, p. 60).

La campaña de Cultura Aldeana amplió las prácticas de asistencia y medicalización a la población, de manera que estuviera presente en todos los territorios, hasta en los más alejados, incluyendo a la población no escolar, se encargó de organizar presentaciones culturales de bandas

²¹ Luis López de Mesa fue ministro de Educación entre 1934 y 1935, graduado como médico de la Universidad Nacional, desempeñándose además de político como psiquiatra, profesor y rector de la Universidad Nacional.

de músicos, la radiodifusión, la cinematografía, y la creación de un modelo de biblioteca. Por este medio se acercó a las zonas rurales las ventajas culturales de la ciudad y se propició la visita e inspección de un médico que estaba encargado de la misión de protección de la aldea. Este médico establecería el espacio para el despacho de los medicamentos, sería consejero en el cuidado de la salud pública, serviría de funciones como médico escolar, profesor de higiene y biología en las escuelas públicas y rendiría a la Dirección Departamental de Educación y al Ministerio de Educación Nacional un informe anual sobre sus labores (MEN, 1936a).

Sin alguna duda, la práctica que más fuerza y trascendencia tuvo y que se vio materializada en las memorias de los ministros de educación, fue la *Biblioteca Aldeana*, un compilado de varias obras de información y divulgación, entre las que se resaltan: una colección de cartillas sobre técnicas colombianas y extranjeras; publicaciones para la enseñanza elemental; una colección de literatura universal para niños de diez a catorce años; la selección de Samper Ortega de literatura Colombiana; y las obras editadas por el Ministerio de Educación para maestros, en las que se incluía el texto llamado *educación física* del Profesor Rafael Tanco (MEN, 1935b). Este texto fue el encargado por el Ministerio de Educación Nacional a este profesor como guía de enseñanza de la educación física, el cuál fue elaborado y posteriormente incluido en esta biblioteca para ser llevado a todas las regiones del país.

Dentro de las funciones de la Comisión de Cultura Aldeana se añade un aspecto principal que debía incluirse y difundirse a través de todas las prácticas mencionadas:

El aldeano deberá disciplinarse en los deportes que distraigan gratamente su imaginación y vigoricen su salud, en lo cual el Gobierno le ayudará eficazmente, entendiéndolo que ello no es una cosa de poca importancia, sino medio prodigioso de mejoramiento racial. La gimnasia, la calistenia, la danza, la natación, los variados juegos de balón, pelota y disco etc. deben ser prosperados indeficientemente. Hay que entender que el buen deporte disciplina el músculo, la inteligencia y la

conducta a la vez, hasta el punto de constituir una amplia vía de la reforma social que es indeclinable en los estatutos de una educación bien entendida (MEN, 1935b, p. 65).

Desde este punto de partida, la educación física, a partir de 1935, se vería incluida en la mayoría de los proyectos de los ministros de educación. Esta campaña de cultura aldeana abrió las puertas para que se desarrollaran diferentes prácticas por fuera de los muros de la escuela que se constituyeron en modalidades complementarias a la instrucción pública, especialmente para las poblaciones más alejadas de la ciudad. La relevancia que tuvo esta campaña, a pesar de solo funcionar bajo este nombre hasta 1936, es que permitió posteriormente reunir estas prácticas en una extensión cultural que mantuvo la esencia con las que fueron creadas y en las que el formato de Bibliotecas Aldeanas fue el que tuvo más trascendencia.

Colonias escolares

En 1937 se iniciaron las Colonias Escolares, proyecto complementario a la educación primaria que se desarrollaba en las vacaciones de los escolares, orientado a combatir las debilidades fisiológicas de los menores y para contrarrestar las enfermedades y la desnutrición. Estas tenían como punto central en la base formativa a la educación física y la medicina (MEN, 1938a). En la memoria del ministro de educación de 1938, se presenta un balance exhaustivo en el informe sobre las colonias escolares realizado por el Director de esta área, el señor Norberto Solano, quien identificaba los aspectos en los que se había avanzado en su primer año de funcionamiento particularmente en la colonia de Usaqué en Bogotá, la cual funcionaba con un comedor, un salón para clases de economía y otras zonas en construcción como la clínica, la enfermería, el espacio de odontología y los salones de clase (MEN, 1938a).

En esta memoria, el director de este programa alude a la imposibilidad de tomar en cuenta los modelos de colonia escolar europea, ya que las necesidades del niño colombiano eran

diferentes, al igual que las diferencias sustanciales que debería tener en comparación con las colonias escolares de Chile al ser Colombia un país tropical. El primer aspecto para tener en cuenta al combatir las debilidades fisiológicas de la infancia era el clima, además de ello se debía atender a la desnutrición, al raquitismo, las endemias que diezmaban la población escolar y que eran una amenaza para la población y la prosperidad de la patria. Al respecto Solano argumenta en la memoria del ministro lo siguiente:

Era necesario, además, pensar en el nivel de vida de las clases campesinas, para no desperdiciar la oportunidad de hacer una campaña educativa en pro de la elevación del standard de vida y en favor de un espíritu de solidaridad social que ponga al país en condiciones de futuras realizaciones espirituales y de progreso material, digno de nuestras posibilidades, como pueblo capaz de figurar entre los primeros, no solamente en América sino en el mundo [...] La actual organización consulta, dos fines que he sintetizado en el siguiente lema: restablecimiento fisiológico y educación para la comunidad (MEN, 1938a, pp. 34 - 35).

Los niños que eran seleccionados para asistir a dichas colonias debían ser hijos de personas de los sectores urbano y rural en el que morían más niños por falta de recursos para suplir medicamentos; aquellos afectados por las endemias causados por los climas cálidos o templados y por la falta de tratamiento; los que vivían como seres “*inferiores*” por el desconocimiento de la higiene y no tenían opción de una vida digna; y todos aquellos que no poseían los medios para estar sanos de cuerpo y espíritu. Los directores de educación debían tener en cuenta otros requisitos, como la edad de los asistentes, que debía oscilar entre los 12 y los 14 años, que necesitaran urgente ese apoyo económico y el tratamiento médico. Se advierte en el informe del director de las colonias escolares, que los enfermos no eran admitidos para evitar los contagios de los demás participantes (MEN, 1938a).

En el año 1939 ya se había creado la colonia de Santa Marta, que sirvió de modelo, junto a la de Usaquén, para que se desarrollaran otras más en el país, como las de Pitalito, Nazaret en Antioquia, en Caldas, Santander, Bolívar, Santa Bárbara Antioquia y Pacho, Cundinamarca. En este punto, las colonias establecidas en los climas cálidos suplían la necesidad de los niños que venían de tierra fría y necesitaban este cambio, además de los tratamientos mencionados. Allí mismo, se continuaba el aprendizaje de las escuelas y se complementaba con los quehaceres desarrollados en la colonia, como el cuidado del huerto, los jardines y el manejo de los animales (MEN, 1939a).

En la memoria del ministro de educación de 1940, Jorge Eliecer Gaitán advierte el vínculo que se lograba entre equilibrio fisiológico, defensa de la raza y los cambios en la conducta de los niños, a partir de estas modificaciones medio ambientales:

Al restablecer el equilibrio fisiológico de los niños, perturbado por deficientes condiciones de vida, enfermedades tropicales mal tratadas, etc., desarrollan una verdadera defensa de la raza que se complementa por la labor propiamente educativa. Sometidos los muchachos a un régimen de vida sana y amable, al poco tiempo se advierten cambios muy apreciables en su naturaleza, determinados éstos no sólo por el ascenso rápido de la curva de peso que se va elaborando para cada uno de ellos, sino en la modalidad misma de su conducta, ésta ahora más apacible o más francamente expresiva que lo fuera en las condiciones del medio ambiente en donde les ha tocado actuar (MEN, 1940a, p. 69).

Además de los beneficios materiales, estos cambios posibilitaban continuar con la labor de enseñanza en hábitos de vida saludable, en la práctica de oficios adaptados a sus capacidades físicas para hacerlos aptos también para su diario vivir. El ambiente que se propiciaba, señalaba Gaitán en esta memoria, tenía las características de ser hogareña y de bien entendida camaradería entre los niños y los maestros, con la intención de formar el espíritu y la moral conjuntamente con

lo físico. La dirección general de cada colonia estaba a cargo de una persona que contara con las condiciones para la coordinación de las actividades, apoyados con maestros y maestras costeados por el departamento en el que funcionaba el plantel. El tiempo de permanencia de los niños variaba según las facilidades que se tenían para volver a sus hogares y en algunas otras colonias dependía del concepto médico teniendo en cuenta las mejoras en el restablecimiento fisiológico. De este modo, una vez concluido el proceso particular se daba paso a otro grupo de estudiantes que pudieran aprovecharlo (MEN, 1940a).

La educación física ocupaba un lugar privilegiado en las Colonias Escolares, ya que el restablecimiento fisiológico estaba estrechamente relacionado con la función que tendría frente a la solución de las dificultades corporales de los niños, que se esperaban superar en el tiempo de permanencia en este lugar. Así lo señalaba Solano, director de este programa en la memoria de 1938:

La educación física se cuida con esmero. A base de aseo, de baño Diario, los chicos practican sus ejercicios físicos en forma metódica y progresiva. Ejercicios rítmicos, gimnasia sueca, deportes moderados y atletismo en forma preparatoria. Aunque para mí se recarga el trabajo, he sido el profesor de educación física, porque las maestras no tienen nociones sobre esto, por lo menos las que han venido a la colonia. Es reconfortante ver como poco a poco, en razón directa de los tratamientos médicos y de los cuidados alimenticios, los chicos tienen mayor resistencia, más flexibilidad, más arrojo, gran actividad (MEN, 1938a, p.68).

La gimnasia rítmica se desarrollaba apoyada de los cantos de los mismos niños, con canciones bien seleccionadas de aires regionales y populares colombianos, y así, al mismo tiempo que practicaban los ejercicios físicos, ejercitaban el espíritu y educaban el oído. Los bailes que se incluían en las colonias se practicaban con frecuencia con intenciones de superar las concepciones maliciosas que estos tenían, se usaban para la educación de la sociabilidad, y la educación del

ritmo y el oído. A la educación física también se le atribuía la cualidad de ser un medio de restauración que posibilitaba mejores resultados: “Los niños vigorizados físicamente pueden seguir con mayor provecho las actividades de enseñanza; los resultados intelectuales acusan un ascenso directo en proporción del mejoramiento fisiológico” (MEN, 1938a, p. 93).

En este informe Solano detallaba el horario diario previsto en la Colonia escolar de Usaqué. De todas las actividades programadas, 3 de ellas se vinculaban con prácticas propias de la educación física del siguiente modo:

7 am levantada; 8 a 8:30 am desayuno; 8:30 a 9 am Gimnasia Rítmica; 9 a 10 am enseñanza de materias fundamentales; 10 a 10:30 am juegos organizados y excursiones de observación; 10:30 a 11:15 am lectura libre; 11:15 a 11:30 am aseo; 11:30 am a 12:15 pm almuerzo; 12:15 a 1:30 pm reposo y siesta; 1:30 a 3 pm enseñanza de materias fundamentales; 3 a 3:15 pm descanso; 3:15 a 4 pm diario de la colonia; 4 a 4:15 pm aseo; 4:15 a 4:30 pm onces; 4:30 a 5 pm lectura libre; 5 a 6 pm deportes; 6 a 6:30 pm aseo; 6:30 a 7:30 pm comida; 7:30 a 8:30 pm reposo y distracciones; 8:30 pm aseo y a la cama (MEN, 1938a, p.35).

El director del programa igualmente resaltaba el aporte de las Colonias Escolares a la difusión de los aprendizajes por parte de los mismos estudiantes, a tal punto que se convertían en posibilidades de enseñar a otros lo aprendido en ellas:

Debo citar por interesante el caso que me refirió el señor director de educación de Santander del Sur: en una visita que practicó dicho funcionario a las escuelas de Málaga le presentaron una revista de gimnasia rítmica, y como fuera de su agrado preguntó por la profesora. Grande fue su satisfacción cuando le trajeron a una chiquilla de 12 años, alumna de la escuela, quien le informó que ella había aprendido en la colonia escolar de Usaqué y que ahora era la profesora de sus condiscípulas (MEN, 1938a, p. 37).

Patronatos Escolares

En 1940, periodo en el que Jorge Eliecer Gaitán fue nombrado ministro de Educación y a través del decreto 722 en el mes de abril, se creaban los Patronatos Escolares, que consistían en ayudas económicas a las escuelas que otorgaban padres de familia, personajes influyentes o grandes empresas como contribución para la atención de los problemas de la infancia. El Estado se había propuesto vigorizar y fomentar la cultura intelectual y mejorar el nivel de vida de las clases populares por medio de estas ayudas en las que era indispensable la colaboración de los particulares ya que los dineros del tesoro nacional no resultaban suficientes para las necesidades de la educación popular (MEN, 1940i).

Este proyecto estaría a cargo del presidente de la república y del arzobispo primado, el cuál funcionaba en dos secciones, la nacional y la municipal, las dos en la ciudad de Bogotá. Las funciones de la sección nacional de patronatos eran la organización y coordinación de las distintas actividades y la vigilancia de las secciones municipales. En las capitales de los departamentos y ciudades de más de 20000 habitantes se organizan filiales de patronatos. La sección municipal estaba integrada por el alcalde, el párroco, el presidente del consejo municipal, tres ciudadanos y dos señoras seleccionadas. Además de estos miembros se vinculaban los llamados adherentes, quienes contribuían periódicamente con un aporte económico que no podía ser inferior a una suma establecida. Las funciones de la sección municipal eran la vigilancia escolar, la alfabetización, la organización de bolsas escolares, del vestuario escolar, la educación cívica, y la administración de fondos (MEN, Decreto 722, 1940i).

Las comisiones de patronato tenían las misiones de visitar los locales urbanos y rurales para cerciorarse de las condiciones higiénicas y de su sostenimiento, y así posteriormente indicar las acciones que debían tener en cuenta los establecimientos educativos para mejorar y corregir.

Entre las practicas desarrolladas por este proyecto estaba la alfabetización de personas adultas, encargarse de registros de los estudiantes más sobresalientes con la intención de seleccionar los alumnos que aspirarían a las becas del Ministerio de Educación Nacional y efectuar contratos en los que se enviaran como trabajadores u obreros con mejores condiciones laborales.

Finalmente, las dos iniciativas que se desarrollaban en los patronatos escolares, era en primer lugar, las ayudas al vestuario y elementos de aseo personal, en la que se destinó una organización para fabricar el calzado escolar a bajo precio, así como conseguir uniformes y trajes para los alumnos a través de bazares, espectáculos públicos, fiestas sociales y demás eventos a fin de obtener los recursos para este fin. La segunda de ellas era apuntar a una conciencia cívica y el espíritu nacional que despertara el interés de las personas por el propio municipio para que fueran activos frente a las actividades de embellecimiento de su territorio, formaran jardines rurales y urbanos, sembraran árboles, organizaran fiestas y ceremonias regionales y nacionales en honor de la higiene del municipio y el hogar (MEN Decreto 722, 1940i). Para el desarrollo de estas actividades se encargó una Comisión de Educación Cívica, la cual reglamentó y realizó algunas fiestas entre las que sobre salen las siguientes: del árbol, de la flor y el jardín, del libro y la lectura, de la madre, del municipio y del arte popular; del trabajo, cívica y de la salud (MEN, 1940c).

En estas modalidades de patrocinio y en especial en la fiesta de la salud, se incluída la educación física como práctica importante a llevar a las poblaciones populares para el restablecimiento de las deficiencias bilógicas del niño colombiano. La vigorización e higiene de la población era un punto tratado en los Patronatos Escolares, y en el marco de ese proyecto, a través de la educación física se desarrollaban actividades en los diferentes territorios que tenían ese fin específico:

La Fiesta de la Salud. 1º Debe ser la conclusión natural de una campaña en dos sentidos: prácticas higiénicas y educación física. Lo primero se traduce en prácticas y hábitos higiénicos, y lo segundo

en la realización de una buena gimnasia, complementada con juegos escolares y excursiones dominicales. 2º Se tratará de realizar un parque infantil, impulsar el servicio médico-dental, dotar a las escuelas de baños y a los niños de útiles de aseo personal. Los niños se comprometerán a ciertas prácticas higiénicas en favor de su hogar y la escuela. La campaña terminará con una exhibición de gimnasia y una excursión escolar (MEN, 1940c, Art. 6).

Escuelas ambulantes

Uno de los proyectos más representativos de la gestión del ministro de educación Jorge Eliecer Gaitán fue el de las escuelas ambulantes, que en el marco de la extensión cultural su intención era lograr en el pueblo la conciencia de sí mismo y de su valor humano. Para ello se avivó el gusto por la música, las artes, el teatro, el folklore, la danza y otras prácticas culturales, y se pensó en extenderlas a los lugares más apartados del país a través de las escuelas ambulantes. Al respecto Jorge Eliecer Gaitán (1940b) destacaba el papel del servicio social y el alcance formativo de sus iniciativas:

Ha sido creada para que sea un agente poderoso del servicio social y tenga como radio de acción la misma comunidad. Vasto es su programa en este sentido: la salud e higiene de la población rural, el robustecimiento de la raza por medio del deporte y de la higiene, la campaña contra el vicio, la educación y dignificación de la mujer a la par que de la familia en general, el adecuado empleo del tiempo de reposo, el cultivo de las facultades artísticas, la promoción de mejoras materiales en la escuela lugareña y en el Municipio, el estímulo al espíritu de iniciativa y de empresa, y, en una palabra, todo lo que tienda a elevar el nivel moral y material de las comunidades (MEN, 1940b, p.66).

Las escuelas ambulantes en su estructura física consistían en una carro tipo camioneta, con un espacio amplio en la parte trasera y capacidad suficiente para transportar los elementos necesarios. Estos se agrupaban en seis camionetas de servicio y dos de aprovisionamiento de

libros, dependiendo la función que se le asignaba a cada una de ellas; algunas tenían bocinas para la música, la radiodifusión y el alto parlante para las conferencias; otros proyectores de cine, elementos educativos para la educación física, para atención odontológica y médica, entre otros materiales (ver anexo A) (MEN, 1940b).

La creación de estas escuelas, según la memoria del ministro Gaitán (1940b), no hubiera sido posible sin la contribución de las principales empresas industriales del país y de algunos municipios que aportaron partidas económicas para la adquisición de los equipos requeridos. La misión de estas escuelas era de ir más allá de la enseñanza de los conocimientos elementales y “remover en su inconsciente el caudal de emociones y sensaciones que es lo que constituye en sí la cultura, remoción que debe hacerse mediante la música, la danza, el teatro, como medios de mayor eficacia para lograr aquel orden cultural” (p. 73). Por lo tanto, se llevarían a los municipios y veredas conectados por carretera varias actividades de difusión cultural que no hacían parte del marco de la actividad escolar.

Por medio de la Resolución 640 de 1940 se reglamentó el funcionamiento de estas escuelas estructurándolo en tres secciones: la primera correspondía a la biblioteca rotativa, cinematografía educativa, discoteca y conferencias culturales; la segunda sección se compuso de las actividades de higiene, dentista y educación física; y la tercera, del grupo de danzas, orfeón y el conjunto escénico.

La segunda sección estaba compuesta por el siguiente personal: un médico higienista, un odontólogo, un profesor de educación física y un chofer. Las funciones del profesor de educación física consistían en organizar los sistemas de enseñanza para los niños de las escuelas y demás población, teniendo en cuenta los métodos aprobados por el ministerio; reunir los niños y maestros de los territorios en un lugar amplio para dictar clases modelos de gimnasia, de acuerdo con el plan

nacional de educación física; enseñar uno o más juegos, acondicionados a sus capacidades y explicar a los maestros la manera de dirigirlos; estudiar la organización de los equipos deportivos y hacer las respectivas indicaciones para su desempeño.

Otras funciones de las escuelas ambulantes y del profesor de educación física, eran visitar los campos de deportes que existan en el municipio, con la intención de señalar opciones de mejora, y en caso de no existir el escenario, dar indicaciones para la escogencia de aquel que se considerara el lugar más adecuado; así mismo elaborar un plano con las instrucciones para su construcción y que orientara una aproximación a los recursos económicos necesarios para su materialización. El médico, el odontólogo y el profesor de educación física debían rendir informes de las labores desarrolladas y anotar las deficiencias y observaciones para mejorar las condiciones de los pueblos visitados (MEN, 1940d).

Según la memoria del ministro Gaitán, la escuela ambulante llevaba un instrumental médico de urgencia para intervenciones pequeñas, equipo de odontología, botiquín y elementos de deportes y cuadernos de higiene social. Las conferencias debían tratar temas relativos a la higiene, la alimentación, la vivienda, la manera de mejorar la salud por medio de precauciones y de la práctica de la educación física y el deporte, y en general, se orientaban a formar conciencia sobre la defensa de la raza y estimular actividades que lo logaran (MEN, 1940a).

En el año 1941 Guillermo Nannetti, en su memoria como ministro de educación al congreso expresaba que en el curso de ese año las escuelas ambulantes habían visitado 186 municipios de los departamentos de Boyacá, Caldas, Cauca, Cundinamarca, Nariño, Norte de Santander, Santander, Tolima, Valle, Atlántico, Bolívar y la Comisaría del Putumayo, y, además, una sección había realizado algunos actos populares en barrios de Bogotá (MEN, 1941). En 1942 las escuelas ambulantes pasaban a ser dependencia de los departamentos y seguía su crecimiento en los

materiales y fondos adquiridos para su funcionamiento, tal como lo expresaba el ministro German Arciniegas en su memoria, al señalar que se había realizado la compra de 10 camionetas más; 2 buses para la segunda sección; letreros, repuestos, discos y pinturas para los vehículos; 2 proyectores; entre otros gastos de manutención para este proyecto (MEN, 1942a). En los años posteriores se evidencia en las memorias de los ministros una ocupación menor de los desarrollos de las escuelas ambulantes, en 1943 se mencionan dificultades de algunos departamentos que no estarían realizando bien sus labores respecto a las intenciones de este proyecto, y en el año 1945 se realizaban balances de su funcionamiento, por lo que se puede afirmar que por lo menos hasta ese año, se mantuvieron funcionando.

Extensión cultural

Hasta el momento se han señalado las prácticas asistenciales y culturales creadas por los ministros de educación y que incluían la educación física como práctica necesaria para su desarrollo. Pero en 1939 hubo una transformación significativa de las campañas y proyectos mencionados, los cuales se agruparon en una sección creada en el Ministerio de Educación Nacional que empezaría a funcionar con el nombre de Extensión Cultural:

La sección de este nombre engloba al presente diversos servicios que antes funcionaban aparte y que se decidió juntar para obtener un trabajo más armónico en aquellas actividades que tienden mediante ciertas influencias exteriores, a hacer del mayor número de colombianos seres humanos efectivamente cultos [...] Todas estas cosas tienen el objetivo de difundir en la mayor porción de los colombianos aquel enriquecimiento de la vida humana que es el objetivo último de la educación. El arte y otras formas superiores de la cultura no son una cosas superficial y remota, que podamos ignorar o menospreciar; por el contrario, son algo inseparable de la vida normal del hombre, algo

que brota de las necesidades humanas íntimas y universales y que no se puede disociar de una experiencia plena y satisfactoria. (MEN, 1939a, pp. 73-79)

Entre los servicios que reunía esta sección estaban: la organización de grupos musicales representantes del país; programas para la enseñanza de la música en las escuelas; la administración de teatros y otros escenarios, con el fin de garantizar la presentaciones teatrales y eventos culturales; la divulgación de diferentes revistas para maestros y estudiantes; el servicio arqueológico; el servicio de turismo que apoyaba las excursiones de los estudiantes; las escuelas de artes; y, el servicio de educación física (MEN, 1939a). En adelante, se sumarían algunos proyectos más que recaerían en una posterior reorganización de esta sección, la cual se regularía a través del Decreto 1140 de 1940, bajo la dirección del ministro de educación de Jorge Eliecer Gaitán. Así, de la Extensión Cultural dependerían los siguientes servicios:

Cinematografía; Museo de arqueología; servicio de educación física; Revistas de Indias; Banda Nacional de Bogotá; Teatros Colon y Cultural: Academias, de lengua e historia; Escuela complementaria de especialización artística; Centro de cultura social; Radiodifusora nacional; Escuelas ambulantes; Conciertos populares; Ferias del libro; Conferencias culturales; Patronatos escolares; Desanalfabetización; Reclamos; Enseñanza de canto, dibujo y otras actividades artísticas en las escuelas públicas de Bogotá; Enseñanza de música y canto en los departamentos. (MEN, 1940a, p. 33)

Las distintas dependencias de la Extensión Cultural cumplían el objetivo de encauzar y enseñar las manifestaciones de la cultura nacional en beneficio del pueblo; esa cultura no se entendía como la adquisición de conocimientos formales, sino al reconocimiento de las particularidades de un pueblo y de las condiciones peculiares de sus habitantes. De ahí que la función principal era enseñar a las personas a ser buen profesional o trabajador, y para esta misión

era necesario contar con el apoyo de empresas privadas y fuerzas extraoficiales que aportaran a esta causa (MEN, 1940b).

En 1943 seguía en funcionamiento esta extensión cultural con sus características, y se resaltaba la importancia de una formación cultural en toda la población colombiana, señalado que en ninguna época como en esta, haciendo alusión a los desarrollos culturales que se presentaron en la última década, se había escrito y hablado tanto de cultura: “Son tantas y tan varias las definiciones que de ella nos han dado [...] que es de todo punto imposible descubrir su esencia y naturaleza y menos aún prever y calcular el sentido y dirección de su trayectoria” (MEN, 1943, p. 5).

Para el Estado, la importancia que tendría la educación física para estos fines culturales se vería reflejado en los desarrollos realizados en el marco de la extensión cultural en el país, y que reunían aquellas prácticas que estaban por fuera de la instrucción pública. Desde 1939 se aludía a cómo el servicio de educación física se desarrollaba con un trabajo intenso y entusiasta que pese a la falta de recursos se había atendido lo mejor posible y se estaba estudiando la conveniencia de dejar el fomento de los deportes a iniciativas privadas (MEN, 1939a). Para esta época, las funciones de la Dirección Nacional de Educación Física se mantenían intactas; de hecho, parecía divididas en dos secciones: aquellas referentes a la educación pública escolar y las que estaban por fuera de la escuela; estas últimas en relación directa con la extensión cultural.

Por otro lado, este mismo año hubo una reorganización de las comisiones nacionales y departamentales de la educación física a través del decreto 275, que estableció varias disposiciones sobre los estadios, las plazas de deportes y los escenarios de educación física en general en el país, que ayudaron a impulsar las acciones formuladas en las memorias de los ministros de educación

sobre el servicio de educación física; algunas que ya se habían iniciado y otras que se incluyeron a partir de 1939.

En la memoria del ministro de educación Jorge Eliecer Gaitán de 1940 en esta sección de educación física se presenta una descripción minuciosa de las labores que el Ministerio de Educación había ejecutado para la fecha en que esta memoria se publicó. El primero de ellos fue el llamado “Plan Nacional de educación física” que se constituyó en una guía de aplicación especialmente para toda la instrucción pública y que se complementó con la edición de manuales de gimnasia y deporte para orientarla de acuerdo con los principios de fisiología, anatomía, la psicología y la pedagogía (MEN, 1940b).

Un segundo aspecto desarrollado fue atender la necesidad urgente de la construcción de plazas deportivas en las que el pueblo pudiera practicar educación física y deportes y que sustituyeran los estadios monumentales, los cuales, por su alto costo e inutilidad, no justificaban su construcción y mantenimiento. “En consecuencia, el servicio de educación física habría diseñado un modelo de 'Plaza Deportiva', de primera categoría, cuyo valor no excedía los 540.000 (pesos), con una capacidad para un mínimo de 300 participantes” (MEN, 1940b, p. 162). Este plano fue enviado a las direcciones de educación de cada municipio para que se ajustara a las necesidades de cada población.

En tercer lugar, se habría logrado un estudio de la capacidad para realizar ejercicio físico de la población colombiana, asunto del que se había encargado a la Dirección Nacional de Educación Física a través de la institución y práctica del llamado Pentathlon Juvenil, que acordado con la Comisión Nacional de Deportes se realizó por primera vez en Colombia. Este estaba organizado en torno a una serie de pruebas que capacitaban y preparaban a los niños de 10 a 16 años para participar en diferentes torneos anuales, a la vez que establecía estadísticas según los

índices de capacidad física y eficiencia, indispensables para la clasificación científica de los alumnos (MEN, 1940b).

Un cuarto logro generado por esta sección fue la fijación de la sede de los Quintos Juegos Centroamericanos y del Caribe en Barranquilla para el año 1946, en el que se asignó un comité organizador encargado de indicar las reformas que debían realizarse al Estadio Municipal y a la piscina olímpica. Este comité gestionó la invitación a los diferentes países, y para 1940, varias de las naciones de América ya habían aceptado su participación. En la misma línea, con motivo de la celebración del primer centenario de la muerte del General Santander, se organizaron en Norte de Santander los juegos interdepartamentales que fueron dirigidos por los inspectores de educación física. Con este fin se asignaron los recursos para intensificar la construcción del estadio en la capital de este departamento. Finalmente se aplazaron los Juegos Nacionales de Bucaramanga y se continuó la construcción del estadio en dicha ciudad (MEN, 1940b).

En 1940 también se logró y formalizó a través del Decreto 1140 del 14 de julio, la creación de tres vacantes para Subinspectores, quienes tenían la función ayudar a orientar la educación física en los diferentes territorios, la organización del esculismo escolar, el levantamiento de las estadísticas deportivas y la organización del Día Olímpico. En sus visitas estos funcionarios reunían a los profesores con el objetivo de explicar el Plan Nacional de Educación Física, dictar clases modelos, así como dar a conocer y aplicar las normas que debían seguir en la práctica de los deportes más conocidos; labor que se desarrolló a través de la visita a 119 municipios: 17 en Tolima, 42 en Caldas, 29 en Antioquia y 31 en el Valle (MEN, 1940b).

Con la intención de lograr una educación física racional, es decir, basada en principios de la escuela activa y en saberes científicos modernos, y principalmente en la práctica científica de los deportes, el Ministerio de Educación adelantó una serie de manuales deportivos para graduar

de manera adecuada la intensidad de los distintos deportes y evitar los peligros que podían causar trastornos en la juventud, así como tener en cuenta la resistencia y preparación de los participantes y su grado de madurez. Se argumentaba que la iniciación deportiva requería una vigilancia constante, ya que la afición por los deportes conducía a prácticas erróneas, que en vez de propiciar beneficios para a la salud, afectaban los desarrollos de quienes exageraban su práctica. Estos manuales deportivos, editados y distribuidos por el servicio de educación física serían los siguientes:

Plan Nacional de Educación Física; manual de Volley-Ball; reglamento Oficial del Volley-Ball; manual del Pentathlon Juvenil Colombiano; estatuto de los exploradores colombianos; manual de Tennis; manual sobre plazas de deportes; y manual sobre construcción de campos para atletismo (MEN, 1940b, p. 170).

Otra práctica desarrollada en el servicio de educación física, que se planteó con el propósito de incrementarla y perfeccionarla en la escuela primaria, fue la iniciación de cursos intensivos sobre esta materia, destinado a diferentes maestros que por alguna circunstancia estaban al frente de la clase de educación física pero no tenían una preparación técnica, iniciado el 17 de julio de 1940 con cuarenta asistentes de ambos sexos, los cuales cursaron las siguientes materias: “Fisiología; Organización deportiva; Juegos pedagógicos; Gimnasia; Volley-Ball; Gimnasia rítmica; Danza; Excursionismo; y Primeros auxilios en caso de accidente” (MEN, 1940b, p. 171).

A través de la Resolución 40 de 1940 también se distribuyó el trabajo del servicio de educación física, orientada a priorizar la publicación, divulgación e implantación del Plan Nacional de Educación Física. Esto implicaba la elaboración de programas detallados en las escuelas primarias secundarias y Normales, la elaboración de las normas para los colegios, y de fichas para la formación del escalafón de profesores, la publicación de lecciones sobre gimnasia para la

escuela primaria y el proyecto de información sobre actividades de educación física por medio de la Radiodifusora Nacional y la presentación de películas en la cinematografía (MEN, 1940e).

Finalmente, en lo correspondiente a la inspección y control de los escenarios deportivos y de educación física se adelantaron visitas a las siguientes ciudades: Cartagena; Barranquilla, en el marco de la realización de los Juegos Centroamericanos y del Caribe; Cúcuta, para la organización del centenario de la muerte del general Santander; en Medellín, para la construcción del estadio nacional; y en Bucaramanga para la preparación de los V Juegos Atléticos Nacionales.

La finalidad de estas prácticas desarrolladas dentro del servicio de educación física era la de impulsar la cultura, y aportó elementos determinantes en las intenciones del Estado hacia la promoción de la cultura popular y de configurar un sujeto consciente de sus posibilidades, con voluntad y carácter, capaz de incorporar el orden social y reproducir sus valores. Estas orientaciones se aprecian en las palabras del ministro Jorge Eliecer Gaitán en su memoria:

Consciente el Gobierno Nacional de la importancia que tiene para la cultura popular la educación física, le ha dado un vigoroso impulso. Como disciplina que afina el carácter, robustece la voluntad, y da al hombre consciencia plena de su personalidad, la educación física, tal como se practica entre nosotros, no persigue las performances atléticas, de importancia muy relativa, ni impone un despilfarro de energías, sino que consiste en un razonable control del deporte y del ejercicio físico con el objeto de proporcionar al Estado seres que han aprendido la importancia de ajustar los ademanes de cada cuál a un esquema de conjunto. Así concebida y practicada la educación física, sus enseñanzas tienen como fin esencial la salud de nuestra raza, la creación de un temperamento propio, el incremento de un espíritu de sana emulación, en una palabra, avigora física e intelectualmente a nuestro pueblo (MEN, 1940b, p.161).

Excursiones y Grupos Exploradores

Las excursiones escolares y la conformación de grupos exploradores fueron proyectos desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional en este periodo de análisis, diseñados para los niños y jóvenes de educación primaria y secundaria y asignado a la Dirección Nacional de Educación Física para su organización e implementación. La importancia que le dio el Estado las *excursiones escolares* se expresó en su formalización a través de una norma: la Resolución número 250 de 1940, que señalaba que se desarrollarían los domingos bajo el control de los grupos exploradores.

Esta estrategia se justificaba señalando que era deber del Estado procurar el alcance de la educación y la defensa del niño colombiano, no solo a partir de su permanencia en la escuela sino en todos los momentos de su vida. En este sentido, se expresaba en esta resolución, que los días domingos carecían de actividades divertidas y los niños quedaban expuestos a influencias peligrosas del medio ambiente. Así mismo, no contaban con la oportunidad del contacto con la naturaleza, aspectos en los que se podían aprovechar los conocimientos de los grupos exploradores por sus prácticas benéficas de organización de excursiones campestres, generando una obra de tal magnitud que respondiera a estas necesidades (MEN, 1940f).

A través de la resolución se estableció que las excursiones dominicales en el país se desarrollarían en las capitales de los departamentos, intendencias y comisarias en el orden que definiera el servicio de educación física del Ministerio de Educación, de acuerdo con los recursos oficiales y las donaciones particulares. La intención era que se extendiera a otras ciudades si las condiciones del clima y los recursos personales de los territorios lo permitían, por lo que se autorizó al jefe del servicio de educación física, para trasladarse a las capitales a fin de organizarlas personalmente (MEN, 1940f).

Al respecto en la resolución 250 se aclaraban tanto las finalidades de las excursiones como las funciones que cumplirían el servicio de educación física y los maestros que apoyarían su desarrollo:

El objeto de las Excursiones Escolares Dominicales es el de dar al niño la oportunidad de ponerse en contacto con el campo, en las mejores condiciones posibles mediante un programa de actividades que comprenden cantos escolares, juegos educativos de diferentes tipos, diversiones útiles, prácticas de campamento scout, conocimiento de la naturaleza y estímulo de la alegría, compañerismo y cordialidad [...] Los Inspectores Nacionales de Primera Enseñanza y los Escolares²² Departamentales o Municipales de Bogotá, recibirán las direcciones del Jefe del Servicio de educación física del Ministerio, sobre la forma como los maestros deben hacer la selección de los grupos excursionistas, la manera espontánea como debe buscarse la adhesión de los escolares al movimiento, el cuidado que debe tenerse en la formación de los grupos homogéneos, ya sea por la edad o desarrollo, la vigilancia que debe tenerse en las contracciones²³, siendo requisito indispensable que éstas se verifiquen en locales escolares que deben ser previamente determinados y en donde los niños recibirán el equipo indispensable y deberán entregarlo una vez terminada la excursión (MEN, 1940f, Art. 2-5).

Posteriormente el Ministerio de Educación recibió de la Sociedad de las Naciones en Ginebra, recomendaciones para este proyecto. También se estimuló la cooperación con los grupos scouts a través de la adjudicación de premios a los grupos exploradores que más ayudaran al excursionismo escolar. Hasta la fecha de presentación de la memoria del ministro en 1940 esta iniciativa se había desarrollado en varias escuelas primarias oficiales: Bogotá con la participación

²² Se entienden los escolares como las escuelas departamentales y municipales

²³ En la fuente documental aparece esta palabra contracciones, pero al no tener coherencia se deduce que se quiso decir contrataciones´

de 1.063 estudiantes, Barranquilla con 750, Bucaramanga 350, Manizales 175, y Sogamoso 50 estudiantes (MEN, 1940b).

En cuanto a los *Grupos Exploradores* la dirección de educación física se propuso estimular, en asocio con los inspectores nacionales de educación primaria y secundaria, la fundación de nuevos grupos scouts. La resolución 250 de 1940 también estableció las funciones de los grupos exploradores y los encargados de crearlos; para ello los directores de los colegios oficiales de segunda enseñanza y de las Escuelas Normales para varones estaban en la obligación de organizar tropas scouts, atendiendo las directivas de la Asociación Nacional de Exploradores colombianos, y orientar su cometido en el servicio social especialmente en la conducción de las excursiones escolares (MEN, 1940f).

En la Resolución 250 de 1940 también se aclara que en las ciudades en las que se contaba con colegios de segunda enseñanza y Escuelas Normales, las tropas scouts de estos planteles organizarían las excursiones dominicales; los jefes Scouts guiarían a los niños, presentarían los informes sobre las actividades del día y sugerirían acciones para mejorarlas. Los elementos necesarios para su funcionamiento eran ofrecidos por el servicio de educación física, y debían solicitar informaciones periódicas sobre el desarrollo de las actividades. Cada jefe scout regional, estaba encargado de comunicar a fin de año al jefe scout nacional el nombre de la institución afiliada, que, a su juicio, se había destacado por prestar una mayor colaboración en la organización de las excursiones escolares. Las más destacadas recibirían por parte del Ministerio de Educación la Medalla del Excursionismo Escolar Nacional, que sería entregada el 12 de octubre de cada año en el marco de la celebración del Día Olímpico Colombiano. Igualmente, se contemplaba que los demás grupos exploradores recibirían un diploma por los servicios prestados (MEN, 1940f).

Otra organización ubicada como parte de los grupos exploradores que también era orientada por el servicio de educación física, fue el *guidismo*; en la memoria el ministro de educación Jorge Eliecer Gaitán de 1940:

La palabra guía, del inglés "guide," designaba en la India un famoso regimiento, cuyos miembros en cualesquiera circunstancia y momento, por su destreza y espíritu altruista, se hallan dispuestos a prestar el servicio que de ellos se exija. Usase hoy este vocablo para designar a las jóvenes afiliadas a la asociación mundial del "Girl Guides," fundada por Lord Robert Baden Powell, y cuya finalidad esencial es la de servir a los demás (MEN, 1940b, p.168).

Para este ministro estos grupos femeninos a nivel mundial, eran considerados una institución democrática cuya misión era crear en la mujer una conciencia firme de patria y una permanente predisposición para asistir a quienes en tiempo de paz y guerra requirieran sus servicios. Los orígenes de este movimiento se atribuían a 1908, después del llamado *Scouting for Boys*, que removi6 en la juventud la voluntad de asociarse con grupos de ayuda voluntaria; a partir de su éxito se impulsaría un proceso similar con la juventud femenina (MEN, 1940b).

Según el ministro Gaitán el jefe Scout Mundial en 1910 decidió probar con la fundación de los grupos Girl Scouts y se establecieron con el nombre de Girls Guides Association para diferenciarlas de las de los varones, y tan rápido fue el crecimiento, que en pocos años se crearon en cinco partes del mundo grupos femeninos que sumarian más de un millón de asociadas, logrando ser reconocidas como factores de influencia en la paz y defensa de las naciones. En Colombia el movimiento guidista habría llegado en 1935, a través de la señora Lucía Londoño de Cock Quevedo, que estableció en Medellín los primeros grupos femeninos que serían la base de la organización para los demás en el país. En la memoria de este ministro, se menciona que estas organizaciones existían en las ciudades de Cali en el Gimnasio Femenino del Pacifico; y en Bogotá

en el Liceo Nacional Femenino, en el Instituto Pedagógico Nacional y en la Escuela Normal Rural de la Picota (MEN, 1940b).

Según el reporte de la Asociación Nacional de Exploradores Colombianos el Ministerio de Educación en 1940 había publicado diferentes cartillas y normas para la organización y funcionamiento de 135 tropas de Boy Scouts. Los colegios de segunda enseñanza las habrían recibido por intermedio del servicio de educación física, y muchos de ellos fueron los que tiempo después conformaron grupos exploradores “dando así impulso a un movimiento que por muchos años y con sobra de razón es considerado como la mejor y más activa escuela de educación física” (MEN, 1940b, p. 167).

Fiesta de la juventud o Día Olímpico colombiano

Uno de los acontecimientos que resaltó la relevancia y expansión de la educación física en Colombia, fue la celebración del Día Olímpico o Fiesta de la Juventud colombiana. Así como la educación física se estructuró y procuró articular su difusión masiva en el país a partir de 1936, en 1938, a través del decreto 2216, se reglamentó oficialmente la organización del deporte en el país. En dicho decreto se reconocía al Comité Olímpico Colombiano²⁴ como ente encargado de las relaciones deportivas entre Colombia y los demás países, con atribuciones que fijaría el Comité Olímpico Internacional y que tendría sede en Bogotá. Este decreto además vinculaba al comité con el proyecto de nación del Estado Liberal y puso énfasis en la cultura colombiana al atribuirle dos funciones: velar por el fomento del deporte de aficionados en todo el territorio y organizar cada año el Día Olímpico en todos los municipios del país (MEN, 1938b).

²⁴ El comité olímpico habría emergido en el año 1936, sus funciones y relaciones se ampliarán posteriormente.

Posteriormente, el decreto 275 de 1939, que reorganizó la Comisión Nacional de Educación Física, le asignó la función de organizar anualmente, junto con el Comité Olímpico colombiano, el Día Olímpico, por intermedio de las comisiones departamentales y municipales. Este evento debía celebrarse en todos los municipios del país el 12 de octubre de cada año, y procurar que todo el servicio de educación física ayudara a su buen desarrollo, el cual se describía en el artículo 23 de dicho Decreto:

El 12 de octubre de cada año, se celebrará en todos los Municipios del país una demostración de cultura física, bajo la denominación de "Día Olímpico," en la cual tomarán parte todos los alumnos de las escuelas primarias, de los colegios de segunda enseñanza, de las Escuelas Normales, institutos, escuelas, Universidades y Facultades, tanto oficiales como particulares, los institutos y escuelas militares y los deportistas de todos los clubs de aficionados y profesionales, así como los colegios de árbitros, directivas de las entidades deportivas y, en general, todas las instituciones cuyas actividades tengan relación con la educación física y el deporte. (MEN, 1939b)

El primer Día Olímpico se realizó en 1939, pero fueron pocos los registros que mostraron la manera en que se llevó a cabo y si se cumplieron las intenciones propuestas. Posteriormente, a través del Decreto 1568 y la Resolución 751 de 1940, se dictaron nuevas disposiciones para mejorar esta primera versión y dar un impulso a la celebración de este evento, al señalar que debía ser una manifestación nacional que se ofreciera como un homenaje a la juventud colombiana y que sería reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional. La celebración de esta fiesta en octubre de 1940 debía desarrollarse a través de un programa que contendría las siguientes actividades: una revista de gimnasia, ejecutada por los niños de las escuelas primarias; una exhibición de su disciplina por parte de los clubes deportivos, los cuales serían presentados en las horas de la mañana; un desfile de todos los colegios de segunda enseñanza, de las Escuelas Normales, institutos, escuelas, universidades y facultades, tanto oficiales como particulares,

escuelas militares, deportistas de clubes aficionados, colegios de árbitros, directivas de entidades deportivas, grupos exploradores y de todas las instituciones que tenían relación con la educación física (MEN, 1940g). Este evento culminaría con la organización de un escenario que posibilitaría que la juventud escuchara el discurso del presidente, tal como lo indica la Resolución 751 en su artículo 2:

El desfile de la juventud colombiana, a que se refiere el artículo anterior, se iniciará en todos los Municipios del país entre las dos y tres pm, recorrerá las principales calles de la localidad y terminará en la plaza principal, en donde todos los participantes y entidades oficiales organizadoras deberán estar congregados a las cinco pm, con el objeto de escuchar la alocución que desde la capital de la República dirigirá el Excelentísimo señor Presidente de la República a las juventudes del país. (MEN, 1940g, art. 2)

La sección de educación física trabajó en la organización del segundo Día Olímpico, ahora también llamado Día de la juventud colombiana, en el que se esperaba una participación de 700 municipios de acuerdo con el plan elaborado; en la capital de la república, por su parte, se llevarían a cabo ceremonias los días 11 y 12 de octubre, en los cuales asistirían por lo menos 30.000 universitarios, colegiales, deportistas y alumnos de institutos militares. Para propiciar la participación y el verdadero significado de esta fiesta el gobierno preparó trofeos, diplomas y distinciones que serían entregados en todas las ciudades del país. En su concepción, esta celebración no solamente sería un espacio para exaltar y experimentar el nacionalismo y su simbología, sino también para reivindicar los valores que representaban la unificación del país. En esta dirección, el ministro Gaitán lo expresa de manera contundente:

Esta fiesta, antes que un certamen agonal, es más bien un acto en que se rinde culto a los héroes de la Patria, una profesión de amor a Colombia, una manifestación de fe en los ideales democráticos, un tributo de exaltación de los símbolos que perpetúan, a través de las edades, el nobilísimo

sentimiento de nacionalidad, una concentración de la juventud dispuesta a la defensa del suelo que un día fecundara la libertad con sangre amada, una afirmación del orden espiritual ante el caos en que se hunde la civilización mediterránea, y, finalmente, un reconocimiento enfático de que únicamente la disciplina, el carácter, la unión y la voluntad de superación podrán salvar de la barbarie y el terror la herencia de una cultura milenaria, hoy a punto de fenecer y sucumbir (MEN, 1940b, p.175).

Una vez realizada la Fiesta de la Juventud Gaitán expresaba la intención de expandir este evento no solo a las ciudades de gran densidad poblacional sino también a los demás municipios, aldeas y corregimientos del país. Según este ministro, gracias a esta fiesta se despertó el amor por la patria, se generó un sentimiento en el que las palabras y símbolos que se creían olvidados se colmaban ahora de emoción, se rindió culto a las magníficas hazañas de los héroes para que cobraran cada día más relevancia; se acrecienta y reafirme en el corazón de cada colombiano una conciencia de su nacionalidad y de su raza, logrando así, un pueblo que no estuviera desprevenido ni indefenso cuando llegaran los momentos difíciles (MEN, 1940b). En su pensamiento, lo logrado en esta festividad fue integrar la población y hacer un llamado a los colombianos a unirse y superar las discordias por los intereses particulares, o, en otras palabras:

De esta singular manera la colombianidad ha asumido entidad real y palpitante, dando nítido contorno a los confusos sentimientos, regando con sangre ardiente y avivando con fuego interior las denominaciones inanimadas, preñándolas de sentido humano para que lleven a todos los espacios de la República el mensaje estremecido de la patria grande y entrañable [...] Que esta Fiesta de la Juventud nos sirva de alerta, que sea el comienzo de una nueva etapa de vida en donde los intereses superiores de la Patria estén por encima de las pasiones de casta y de fracción, en donde la idea de una patria grande y excelsa prime sobre los sentimientos de discordia entre humanos (MEN, 1940b, pp. 176-177).

El éxito que había tenido el Día Olímpico se hacía notar en el patriotismo que se lograba promover, tanto en quienes eran espectadores de los desfiles como de quienes participaban en ellos, y se convirtió en un medio importante para fortalecer culturalmente a la sociedad colombiana, es decir, para reconocer las características de su nación y aportar con su participación en el fortalecimiento; los preparativos, las presentaciones, las enseñanzas y el gran número de personas que asistieron, según Gaitán, enaltecieron la nación y dejó la sensación que lo desarrollado en el Día Olímpico de 1940 fue finalmente el producto de:

Una juventud sana, vigorosa y alegre marchando al compás de las bandas de guerra, hombres y mujeres de toda edad y condición estremecidos por la emoción democrática y en los ámbitos el redoble de los tambores y los heroicos acentos del Himno de la Patria, tal fue el espectáculo imponente que presenciaron todas las comarcas del país, el día 12 de octubre de 1940 (MEN, 1940b, p. 176). (ver anexo B)

En 1942 en la conferencia de directores de educación, convocada por el ministro para tratar aspectos educativos del país, se discutieron algunos aspectos sobre la educación física, entre ellos, las disposiciones sobre la Fiesta de la Juventud que se verían reflejados en la Resolución 488 del mismo año. Esta norma resaltaba la importancia atribuida a este evento y la necesidad de ampliar su reconocimiento a través de informar a las familias en qué consistía esta celebración, el modo en que se desarrollaba y los errores que no se debían generar. Así mismo se buscó vincular a las familias, a través de otras prácticas culturales que no se habían contemplado anteriormente, y que promovían la relación de la educación física con otros ámbitos: presentaciones gimnásticas, masculinas y femeninas; actos culturales en los cuales se propiciara la pintura, la literatura, la poesía, el teatro, la música, el grabado, la fotografía, la arquitectura y la escultura. (MEN, 1942c).

En esta resolución también se incluyó el uso del uniforme oficial de los establecimientos educativos, para dar orden y generar un efecto visual más apropiado a las familias que serían

espectadores, y así mostrar buena presentación, pulcritud y aseo. En la jefatura nacional de educación física se debían inscribir las entidades que participarían, así como los modelos y colores de los uniformes que usarían, a través de las direcciones municipales, quienes también podían rechazar dicha inscripción a las instituciones que no cumplieran con los requisitos. Los ensayos para los desfiles se llevarían a cabo en las mismas horas destinadas para la educación física o en horas extras de acuerdo con las normas de la Dirección Nacional, de tal manera que no se afectaran los horarios de las instituciones. Por su parte, los médicos y los profesores de educación física de las entidades inscritas debían velar por el cumplimiento de esta disposición, lo que implicaba no permitir la participación de aquellos cuyo estado físico no fuera pleno, tener en cuenta el lugar en el que se realizaría el desfile, el clima, y la cantidad de metros que debían recorrer (MEN, 1942c).

En la memoria del ministro de educación Germán Arciniegas en 1942, se presentaron las labores realizadas por la sección de educación física del Ministerio de Educación, y se señala que se cumplió con la organización del Día Olímpico en todo el territorio del país, de acuerdo con las disposiciones asignadas por el Estado, logrando que en todas las capitales de los departamentos y en la mayoría de las intendencias, comisarias y municipios del país se llevara a cabo con verdadero éxito este evento. Al respecto Arciniegas señalaba lo siguiente:

El ministro que escribe estas líneas ha tenido la oportunidad de presenciar desfiles de la juventud aun en los rincones más humildes y apartados, y en todas partes parece como si el pueblo hubiera crecido: su frente antes inclinada y triste se alza al aire, iniciado como está, en ese arte raro y feliz de saber caminar, con el pecho levantado, el paso airoso, marcialmente iluminado el rostro por una sonrisa de júbilo. Hace apenas tres años que se iniciaron los desfiles que hoy sirven de base a la Fiesta de la Juventud Colombiana, y en tres años creo que se ha operado no una redención física, sino una saludable revisión moral que le ha dado mayor firmeza y seguridad al paso de la juventud (MEN, 1942a, p. LI).

En 1943, sería la última vez que, en este periodo de análisis, en el informe de la extensión cultural realizado por su director Darío Achury Valenzuela y plasmado en la memoria del ministro de educación, se evidencia la realización del quinto Día Olímpico Colombiano en las que las masas de los establecimientos educativos se destacaron en el evento que termino en el Estadio Alfonso López en honor al presidente de la república de Venezuela (MEN, 1943). Fueron por lo menos 5 años en los que la educación física se hizo presente también en eventos culturales de gran magnitud, en que puso a movilizar a todo un país frente a la función que tendría la educación física de enaltecer la nación, los símbolos patrios, el sentido de pertenencia por el país y muchos aspectos más de una democratización nacional.

¿Cuál fue la función cultural y social de la educación física?

En estos proyectos culturales se logra reconocer una configuración de la educación física como una práctica que traspasa los muros de la escuela para convertirse en un aspecto vital y estratégico en las intenciones nacionalistas del Estado. Así, además de configurar una relación de continuidad con los propósitos de la medicalización y vigorización del niño colombiano, se le añade una función social de intervención en toda la población.

Sáenz, et al. (1997), identifican este tipo de dinámicas como mecanismos para promover la nacionalización de los problemas que afrontaba principalmente la población rural, asuntos que el Estado empezó a privilegiar por su función frente a los propósitos políticos y por considerarse obstáculos para el desarrollo económico y para el ejercicio de los derechos ciudadanos. La administración del presidente Alfonso López Pumarejo logró reunir todos estos elementos en una política social educativa, destinada al gobierno de los pobres por medio de la asistencia y la democratización de la vida nacional para el ingreso de las personas a la modernidad.

Todas estas campañas y programas que incluyeron la educación física por fuera del sistema de instrucción pública permiten reconocer un giro sustancial en las formas de gobierno ejercidas por el Estado Liberal colombiano durante este periodo. La educación física emergía en medio de un proceso de desplazamiento entre el gobierno del cuerpo individual (con prácticas disciplinarias como la corrección de hábitos de salud, la higiene personal, el control del tiempo, entre otras acciones), y el impulso de las iniciativas hacia el gobierno de la población, al hacer énfasis en lo colectivo: los campesinos, los obreros las familias y las comunidades enteras.

Esta función social de la educación física estaba presente en diferentes labores; la medicalización y el asistencialismo a la población, principalmente orientado al restablecimiento fisiológico de los sujetos; la nacionalización cultural que se impulsó por medio de las fiestas, los festivales, la inclusión de aspectos culturales en las actividades, y en especial del Día Olímpico o día de la Juventud Colombiana, que integraba todas las prácticas que tenían que ver con la educación física como un emblema de exaltación de los símbolos patrios, del sentido de pertenencia y del amor a la patria. Otra función atribuida a la educación física era la de la democratización social al incluir sectores rurales y populares en las dinámicas de modernización de la población y en la formación de una sociedad más saludable y productiva, capaz de responder a las necesidades de la nueva nación moderna a la que apuntaba el Estado.

Este desplazamiento y escenario de configuración de la educación física entre el gobierno del individuo y el gobierno de la población estuvo marcada por la concepción de cultura del Estado Liberal que orientó la mayoría de los proyectos y programas que se impulsaron, aspecto que se ve muy explícito en la memoria del ministro de educación del año 1943 en la introducción realizada al tomo dos por el director de la Extensión Cultural y Bellas Artes, el señor Darío Achury Valenzuela:

En el estado precultural en que vivimos no hay que perder de vista el doble juego de las masas y de las minorías. La creación de una cultura presupone, por una parte, una estructura jerarquizada, la existencia de una élite directiva, que es el elemento humano, que «cualifica» la cultura, y por otra, requiere el elemento cuantitativo, que es la masa, totalidad unitaria dotada de un instinto común que, en un momento determinado, estará en capacidad de neutralizar las extraviadas influencias de un individualismo aristocrático que pudieran poner en grave riesgo nuestra cultura potencial. El problema capital de nuestra cultura en ciernes radicarán en la articulación y ajuste de estas dos tendencias opuestas. El predominio de cualquiera de ellas nos inducirá a la dirección unipersonal, de tipo totalitario, o a lo que con desapacible neologismo se ha dado en llamar «masificación», término traducible en tópicos: la rebelión de las masas (MEN, 1943, p. 12).

Esta consideración deja ver de manera clara que los intereses del proyecto de nación buscaban encontrar un equilibrio entre las tecnologías disciplinarias, para intervenir sobre la conducta de los sujetos, y las tecnologías del yo, para crear una conciencia individual de autogobierno, y todo esto de manera masiva, es decir una gubernamentalidad. La educación física tuvo una función de articular diversas prácticas y múltiples intenciones de formación en la población colombiana, desde el restablecimiento fisiológico, hasta la formación del carácter, la moral y la disciplina.

En este sentido el Estado encontró un medio privilegiado para intervenir en la vida colectiva, y creó una cultura popular que consolidara un proyecto de nación moderno democrático y patriótico. La educación física no tuvo como único foco la escuela, y a través de textos en bibliotecas, de su papel en la escuela del examen para clasificar y potenciar el restablecimiento fisiológico del niño colombiano por medio de las colonias de vacaciones, las excursiones dominicales, de la difusión de los buenos hábitos de salud por todo el territorio;

ayudado de las escuelas ambulantes, de la radiodifusión, la cinematografía, las cartillas y volantes que circulaban, logró articularse y vincularse con la intimidad de las familias colombianas.

Este grupo de prácticas representaron una gran porción de lo que en las fuentes primarias se encontró para los propósitos de esta investigación. Pero al igual que la mayoría de los discursos de la época, que prestaron una atención especial al deporte, es necesario también destinar un apartado especial a esta práctica como otro medio por fuera de la escuela de gran importancia para la institucionalización de la educación física y de sus funciones, que será abordado en el próximo título.

El deporte en la construcción del proyecto de nación

Según el trabajo realizado por el historiador Andrés Hernández Acosta (2013) los deportes modernos fueron introducidos en Colombia a través de las elites y por medio de la fundación de varios clubes, como el Polo Club en 1896 y el Country Club en 1916. Estos acontecimientos propiciaron la práctica de deportes como el fútbol, el polo, el tenis y el golf, y servían como prácticas de socialización de las clases dominantes con el objetivo de hacer negocios y acuerdos políticos. Para este autor, en las tres primeras décadas del siglo XX existían una diferenciación social entre el deporte para las elites y la educación física que emergía para el conjunto de la población, situación que empezaría a verse transformada desde la promulgación de la Ley 80 de 1925, la cual traería una serie de consideraciones que influyeron en el papel que tendría el deporte para el país.

Como hemos señalado en esta investigación, la materialización de la Ley 80 se efectuaría a partir del año 1933 y especialmente en 1935, año en que se empezó a configurar las funciones de la educación física a través del deporte, estas transformaciones empezarían a generarse en Colombia con el arribo de la pedagogía moderna y la escuela nueva, la modernización de la

educación religiosa en los colegios populares, la importancia del deporte para la higiene impulsado desde la medicina, así como el debate sobre la raza y la importancia de evitar la degeneración de la población por medio del deporte (Hernández, 2013). A partir de la Ley 80, el Estado buscaba con esta práctica alejar a la población de los vicios y de los malos hábitos y se convertía en un aspecto importante para el desarrollo de una sociedad moderna que fortalecía, a la vez, los valores de espíritu, de cooperación, la voluntad de vencer y la disciplina de entrenamiento.

Lo que aporta Hernández (2013) a esta investigación, es un balance de lo que acontecía con el deporte antes de 1935 para comprender los asuntos posteriores, empezando por señalar que en los años cercanos a 1925 la sociedad civil y el Estado ya había tenido un acercamiento a la organización del deporte a una escala mayor a través del impulso de la creación de asociaciones de distintos deportes, comités u otras organizaciones con la intención de estructurar estas prácticas. Dentro de ellas, Hernández menciona la creación del Comité de Boxeo de Cundinamarca en 1921, la Asociación de Tenis en 1923 y la Asociación deportiva Nacional en 1924. Para lograrlo se requerirá la construcción de los campos adecuados para la práctica del deporte, pero que, por sus altos costos, solamente era posible que los construyeran las élites, aspecto que fortaleció una apropiación de estos eventos en las clases dominantes y que se potenciarán en las primeras tres décadas del siglo XX, principalmente en el periodo de prosperidad económica por la cual pasaba Colombia en esta época (Hernández, 2013).

La promulgada Ley 80 de 1925 posibilitó la realización de un evento deportivo representativo de la gestión de la educación física en el país, el primer certamen público, que más participantes abarco y el que se mantuvo a lo largo de los años, incluso al día de hoy, los llamados Juegos Olímpicos Nacionales o Juegos Nacionales, con su primera edición en el año 1928 en la ciudad de Cali; la segunda en Medellín en el año 1932; la tercera en Barranquilla en 1935; y, la

cuarta en Manizales en el año 1936. De ahí en adelante este evento se mantendría a lo largo de los años y empezaría a estar acompañado de muchos más en este periodo de auge deportivo en el país.

La intensa frecuencia de estos eventos y algunos de su clase evidencia la fe que se tenía puesta en el deporte para el desarrollo de la nación. Estas prácticas además propulsaron, la construcción de infraestructuras aptas para los deportes, tanto para su entrenamiento como para su espectáculo. Tal fue el caso del estadio de Versalles en Cali, inaugurado en 1928 al que según el historiador Luciano López le cabían 11.000 espectadores, el del estadio municipal de Barranquilla (hoy, Romelio Martínez), que tenía un aforo de 7000 personas en el año 1935, y del estadio Palogrande de Manizales, concluido para los juegos de 1936. (Hernández, 2013, p. 48)

Sin embargo, las dificultades por las cuales no se implementó la Ley 80 en 1925 no habían permitido un desarrollo y organización óptima del deporte en Colombia, y los primeros avances que antecedieron el periodo de auge y emergencia de la educación física y el deporte en el país, fueron iniciativas de los departamentos que estuvieron más preparados para llevar a cabo prácticas deportivas. Hernández (2013) aclara que años más tarde varios departamentos acogieron con pesimismo el Decreto 1734 de 1933 (que reglamentó la ley 80), ya que la educación física no estaba organizada de manera científica sino dirigida en su mayoría por militares. Sin embargo, el autor resalta algunas excepciones como el caso del departamento de Santander el cual consideró que, para estar a la altura de las necesidades y las posibilidades del proyecto de nación con la educación física, se realizaría la construcción de un estadio para eventos relacionados; los huilenses también realizaron iniciativas al instalar una junta departamental de educación física en el año 1931. Por su parte, en los departamentos de Nariño y Tolima ya existían instituciones educativas que tenían equipos de fútbol, basquetbol y tenis. En Bogotá en 1934 se había organizado canchas de fútbol y unas pistas de atletismo en el barrio Acevedo Tejada, al lado de la Universidad Nacional; en el mismo año se inauguró el Parque Nacional en el que se construyeron canchas de

tenis, baloncesto, patinaje y gimnasios con el fin de promover la recreación de la gente (Hernández, 2013). Al respecto, de los juegos nacionales y de las primeras actividades deportivas desarrolladas por los departamentos el autor señalaba lo siguiente:

Como se puede ver, el proceso del deporte durante los primeros cuatro años de la década del treinta fue desbalanceado, no solo entre las élites y los sectores populares, sino entre los diferentes departamentos de Colombia. No obstante, es importante anotar que los Juegos Nacionales jugaron un papel significativo en la interrelación e integración de las diferentes regiones del país, así como en la construcción de infraestructura para sus prácticas. Se puede decir, para esta parte del artículo, que el desarrollo del deporte en el periodo 1930-1934 fue sostenido y potente, en parte por el citado proceso social que venía desde comienzos de siglo y en parte a causa de las olimpiadas nacionales. (Hernández, 2013, p. 49).

Este panorama de Hernández nos permite comprender el punto de partida de las condiciones en las que el deporte se había impulsado en el periodo en que la hegemonía liberal llegaba a la dirección del país en 1930, en el que Olaya Herrera recibía un sector popular exaltado por la mala dirección de la república conservadora. A partir de allí, lo desarrollado en este capítulo, serán las transformaciones que tendría el deporte en la dirección de Alfonso López Pumarejo y la influencia que tuvo en la configuración de las funciones de la educación física en el país.

Es así como las intenciones del presidente López, que centralizaba y buscaba la nacionalización de los problemas educativos en Colombia, retomaría el deporte como una de las apuestas relevantes para la educación física, a la que se debía poner atención y apropiarse de sus oportunidades formativas. Esto se puede identificar en las diferentes fuentes primarias referentes a la organización y reorganización de la educación física que incluían apartados sobre el deporte, en las que se resalta el informe del director nacional de educación física plasmado en la memoria del ministro de educación del año 1936. En este informe el director Candelario Sepúlveda (1936c)

había indicado que la dirección deportiva habría quedado a cargo de la sección de educación física en el Ministerio de Educación y de la Dirección Nacional respectiva encargadas de todo el buen desarrollo de esta práctica, y que además, debían propiciar la creación del Comité Olímpico Nacional encargado de los asuntos de organización de eventos deportivos, y de la designación de las funciones y requisitos que debían cumplir las federaciones que se creaban en los diferentes deportes.

Las demás comisiones departamentales y municipales de educación física estarían al tanto del funcionamiento de cada una de las asociaciones, ligas y clubes deportivos, encargados de gestionar el reconocimiento de la personería jurídica, el cuál debían tener cualquier entidad que estuviera destinada a la práctica del deporte y que quisiera participar en algún evento (MEN, 1936c). Según el informe de Sepúlveda, el deporte en Colombia quedaría en manos del Estado y de la educación física, los recursos económicos para su funcionamiento estarían a cargo del Ministerio de Educación y las instituciones deportivas podrían realizar sus prácticas en los estadios, plazas y demás lugares de propiedad del Estado; así como también la Dirección Nacional debía responder a las necesidades del país en cuanto a la construcción de escenarios para estas prácticas (MEN, 1936c).

En ese orden de ideas, el Estado tomó todas las prácticas de deportes que habían llegado al país, como asociaciones, clubes y escenarios deportivos que ya existían y las nacionalizó, de manera que estas iniciativas aisladas se articularon al proyecto de nación liberal. Esto se configuró como un desplazamiento relevante, teniendo en cuenta que, por varios años la práctica del deporte, los departamentos que desarrollan proyectos y las asociaciones creadas, estuvieron aisladas según sus intereses, funcionando sin ningún tipo de relación, y más allá de esto, que en su mayoría dependían de las elites colombianas, pasando ahora a ser dirigidas por el Estado y a ponerse al

servicio de toda la población colombiana en el marco de los propósitos de democratización de la nación y de potenciar la regeneración de la raza.

En este marco se organizó el deporte en el país y emergieron más funciones de la educación física, especialmente en 1938 a través del Decreto 2216 que estableció las primeras disposiciones de la Ley 80 de 1925 y se ampliarían algunas más. En este decreto se analizarían las primeras estrategias del gobierno para centralizar el deporte y democratizar su acceso para toda la población colombiana bajo los intereses del Estado. En ese caso las primeras normas iban dirigidas a las asociaciones deportivas que tendrían que cumplir con las siguientes disposiciones: conformar una sola asociación reconocida por el Estado; su creación se debía realizar a través de una reunión con un delegado de la Comisión Nacional, un delegado del Comité Olímpico, un delegado del gobernador departamental, un intendente o comisario respectivo, y delegados de por lo menos tres ligas que hubiesen cumplido los requisitos; la Dirección Nacional aprobaría los reglamentos y estatutos de los deportes propuestos por las asociaciones deportivas, así como también, una vez realizados estos requisitos, se procedería a solicitar la personería jurídica ante el ministerio de gobierno (MEN, 1938b, Art. 18-23).

Los deberes y atribuciones de las asociaciones plasmados en este decreto, además de crear reglamentos, fomentar el deporte en el territorio, seleccionar los árbitros para los eventos y detallar informes sobre la inversión de los fondos recibidos para las actividades deportivas y sociales desarrolladas, tendrían que decidir la calidad de aficionados, atletas y deportistas que participaran en los campeonatos o torneos, así como velar por una práctica que no perjudicara su salud, en especial en las zonas calurosas del país, y suministrar las estadísticas de jugadores y datos técnicos de los campos al comité Olímpico y a la Comisión Nacional (MEN, 1938b, Art. 18-23).

Esto quiere decir que el Estado Liberal estaría de alguna manera reclutando otras formas de intervención en la población y de implementación de la escuela del examen al levantar datos estadísticos sobre los sujetos a través de las asociaciones ya creadas, que según la fecha del decreto, serían las de ajedrez, atletismo, basket-ball masculino y femenino, baseball, boxeo y lucha libre, ciclismo, deportes ecuestres, esgrima, foot-ball, golf, natación y water polo, polo, tenis, tiro y volley-ball (MEN, 1938b, Art. 5). Es decir que en estos tres años se organizaron 18 asociaciones deportivas las cuales aportarían en los propósitos de expandir las funciones de la educación física.

Las siguientes normas del Decreto 2216 estaban dirigidas a las ligas deportivas, las cuales funcionarían una por departamento, intendencia o comisaria, su conformación también se haría con presencia de delegados del Estado y de la Dirección de educación física, en las que se establecerían los compromisos de fomentar y dirigir el deporte en su territorio, organizar anualmente un campeonato, y suministrar igualmente a la Dirección Nacional y al comité Olímpico un informe de sus labores, que incluían la calidad y característica de los atletas y deportistas participantes ((MEN, 1938b, Art. 24-35).

Por último, las normas de este decreto establecían que se crearían los comités deportivos y clubes aficionados que funcionarían en cada municipio del país encargados del fomento y organización del deporte local. El Decreto 2216 establecía que un club aficionado se entendía como la reunión de un grupo de atletas o deportistas que se congregaban con el fin de practicar uno o más deportes. Estos clubes funcionarían en los municipios y debían afiliarse a los comités respectivos a fin de actuar en los campeonatos oficiales. Los requisitos que debían cumplir eran: contar con un mínimo de un año de vida activa; que sus reglamentos y estatutos se ajustaran a las disposiciones oficiales; que sus socios tuvieran más de 16 años; que cumplieran con una prueba de admisión para corroborar la cantidad de competidores; que tuvieran un comité ejecutivo

constituido en el que lleven actas, registros de los socios, estadísticas de los juegos, récords, marcas, fichas médicas de cada afiliado, nombre y colores convenientemente registrados ante la liga; y que cumplieran con un mínimo de participantes estipulado para cada deporte (MEN, 1938b, Art. 47-52).

En este nivel micro, el Estado buscaría acrecentar su intervención en la población a través del deporte haciendo énfasis en la obtención de información a través de estadísticas de las características y capacidades de los colombianos, aspectos que harían parte de una función del educador físico como sujeto capacitado para dirigir y garantizar la recolección de estos datos en cada práctica deportiva, plaza de deportes, parques infantiles y demás escenarios donde asistieran personas a realizar cualquier practica de educación física, situación que se ampliará posteriormente en el capítulo sobre los saberes que fundamentaron la formación de profesores de educación física.

Otro análisis derivado de la manera como el deporte tuvo influencia en las funciones de la educación física, radicaba en la importancia del Estado de empezar a posicionar el país internacionalmente como nación en proceso de progreso y modernización. Según Hernández (2013) la primera participación de Colombia en unas olimpiadas abriría la puerta a esta visión que, pretendida la dirección liberal, acontecimiento en el que Jorge Perry Villate, ante la inexistencia de un comité nacional, solicitó al Comité Olímpico Internacional (COI) su asistencia a estas justas para concursar en la prueba de maratón, por lo que hizo presencia en los Ángeles 1932. Tiempo después este atleta volvió a Colombia con la intención de impulsar el atletismo nacional, y llega este deporte a tomar gran relevancia y aceptación en las diferentes clases sociales.

El atletismo se pondría en la prensa como el deporte más importante del país, se comenzaría una campaña de intensificación para las Olimpiadas de 1936 en Berlín, en la que fue importante

la participación de varios certámenes, no solo del atletismo, sino de las nuevas asociaciones deportivas que se habían ido creando, no por las élites sino por los sectores populares.

En cuanto a los aportes para ir a los juegos, se puede notar una participación de empresas privadas; a través de donaciones económicas, como los casos de Casa Toro, la fábrica de calzados La Corona, Panaderías Palace y la Litografía Colombia; de la propaganda, con los Diarios nacionales, en concreto El Espectador y El Tiempo; y en el ámbito internacional, con Universal Pictures, y el Consulado Alemán que le interesaba nuestra participación en las justas, ante el boicot liderado desde distintos frentes contra los nazis. Desde el ámbito público, las donaciones más cuantiosas fueron la de la Alcaldía de Jorge Eliécer Gaitán y la del gobierno de Alfonso López Pumarejo, a las cuales se sumó también la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional [...] Lo cierto es que el talento y empuje de los atletas —unos costeños y otros cundiboyacenses, provenientes en su mayoría de los sectores desfavorecidos— y también el empeño y la claridad de los dirigentes deportivos —Alberto Nariño Cheyne y Julio Gerlein Comelin— indujeron a que los diferentes sectores de la sociedad, a través de la prensa, hicieran una causa nacional en pro de la participación en los juegos. Presionaron a los diferentes estamentos de la sociedad, incluyendo el gobierno, con un éxito que se evidencia en sus aportes económicos. Estos factores presionaron la creación del Comité Olímpico Colombiano (COC), que se protocolizó en julio del mismo año, justo cuando los atletas viajaban, de manera heroica, en un barco rumbo al sueño inaugural de la primera representación deportiva oficial en un torneo internacional. (Hernández, 2013, p. 51)

La creación del Comité Olímpico Colombiano fue un acontecimiento relevante que favoreció e intensificó los aspectos sociales que tendría el deporte para lograr el carácter nacional y para acentuar la relación directa y masiva entre el pueblo y el Estado. Según el informe del director Candelario Sepúlveda (MEN, 1936c) el proceso de formalización del Comité Olímpico se realizó con la participación de diversos representantes de las federaciones deportivas ante el Consejo Nacional de Educación Física, junto con el delegado internacional Olímpico, quienes

debían conformar el Comité Olímpico Nacional; este funcionaría bajo el amparo de la Dirección Nacional de educación física y estaría encargado de dirigir y controlar las relaciones internacionales de las diversas ramas deportivas y se regiría por su propio reglamento. Días después, el 3 de julio de 1936, se crearía el Comité Olímpico Colombiano.

En 1938 el Decreto 2216 establecería las funciones y atribuciones de este comité: asegurar la participación y concurrencia de los deportistas colombianos en las olimpiadas, certámenes, congresos internacionales y concursos a los que fuese invitado el país, servir de vínculo entre las entidades deportivas internacionales y nacionales; certificar los deportistas; escoger la ciudad para la celebración de los Juegos Nacionales; redactar y reformar la carta fundamental de estos juegos; elaborar el programa de cada uno de ellos; proponer los jurados de los certámenes deportivos y atléticos nacionales o internacionales celebrados en el país; dar los permisos y licencias que las asociaciones nacionales conceden a los atletas o deportistas colombianos para salir en giras internacionales; y velar por el fomento del deporte aficionado en todo el territorio (MEN, 1938b).

Para Hernández (2013) el avance en la organización de los Juegos Nacionales, la participación en las olimpiadas de 1936 y la creación del Comité Olímpico Colombiano, fueron factores centrales en la institucionalización del deporte de alta competencia en el país que lo pusieron en la órbita internacional. Este autor resalta que 1936 es un “momento de demarcación del campo deportivo en Colombia” ya que, aunque se había avanzado en las tres décadas del siglo XX, fue en este periodo, por las condiciones sociales, que se posibilitó la constitución de este campo en conjunto con las instituciones privadas y que se reglamentó en 1933 con el Decreto 1734.

La institucionalización del deporte y su organización administrativa hasta 1938 habría configurado varias funciones a la educación física, entre las que se resalta: ampliar el campo de

intervención sobre la población a través de la práctica deportiva; realizar estadísticas de las características de la población ahora a través de los deportes; poner al país en la órbita internacional, mejorando no solamente su imagen como nación, sino creando relaciones diplomáticas; y mejorar y crear escenarios, así como contribuir al mejoramiento de la infraestructura de algunas ciudades y departamentos. Y fueron varios los acontecimientos deportivos que se lograron ejecutar entre 1935 y 1943 que son evidencia de que los propósitos del Estado Liberal con el deporte se pusieron en marcha y se intentaron llevar a cabo con mayor impulso que en otros años.

El primero de ellos, y ya señalada su importancia, fueron los Juegos Deportivos Nacionales, que, según el director de la Revista Olímpica y presidente de la Academia Olímpica Colombiana, Alberto Galvis (2023), estos juegos empezaron en el momento en que la Asociación Deportiva Colombiana, entidad de carácter privado, planteó la necesidad de crear en el país un torneo parecido a los juegos Olímpicos. El gobierno de Pedro Nel Ospina retomó estas ideas y creó los juegos nacionales en el año 1925, y realizó su primera versión en 1928 con sede en la ciudad de Cali y únicamente como una contienda intercolegiada, ya que hasta el momento la escuela era la única entidad que congregaba los jóvenes colombianos. Los Juegos Nacionales de Cali 1928, Medellín 1932, Barranquilla 1935 y Manizales 1936 fueron las primeras cuatro ediciones a las que asistieron colegios y estudiantes. En 1941 una vez avanzada la organización administrativa del deporte y estructurada por los diferentes decretos de 1938 y 1939, comenzaron a aparecer los equipos bajo la denominación de clubes, que representarían los departamentos, intendencias y comisarias.

Según este autor, las competencias que se anunciaban con anticipación debían hacerse en pistas y canchas deportivas que no existían, la presencia de tantos colombianos reunidos en una

fiesta obligaba a los organizadores a arreglar los escenarios para que los invitados regresaran. Las obras deportivas trajeron otro tipo de construcciones que modernizaron las ciudades sedes, como las vías de comunicación que conducían a los escenarios deportivos y otras que hacían agradable la llegada y el traslado de los visitantes durante los días de la celebración (Galvis, 2023).

La cantidad de estudiantes y deportistas que se reunieron alrededor de este evento fue amplio y progresivo, entre los años 1925 y 1926 se creó el que primer estadio de Colombia, llamado Estadio Moderno Julio Torres para albergar 300 deportistas en la ciudad de Cali para los primeros Juegos Nacionales, en 1932 asistieron al Estadio Olímpico los Libertadores 600 participantes, en Barranquilla 1935 fueron 575 competidores y se inauguró un estadio y otras obras que posteriormente le servirían para ser ciudad organizadora de las Juegos Centroamericanos y del Caribe, en 1936 los Juegos Atléticos Nacionales se realizaron en Manizales en el estadio recién inaugurado Palogrande en el que se construyó una unidad deportiva a los alrededores y se realizaron mejoras en las vías de comunicación, y finalmente los juegos de 1941 en Bucaramanga se pavimentó sus calles y carreras, se construyó un hotel moderno y otros escenarios deportivos como la sede principal el Estadio Olímpico Alfonso López inaugurado para esta edición que fue copiado de los planos del estadio Olímpico de París (Galvis, 2023).

Estas fueron las ediciones desarrolladas antes de 1943, ya que los juegos nacionales se verían interrumpidos por la segunda guerra mundial, razón por la que regresarían en 1950 en la ciudad de Santa Marta. Durante este periodo en el que la mayoría de los estadios Olímpicos fundados estuvieron enmarcados en la realización de los Juegos Nacionales, también se fundaron otros más que complementarían las obras estructurales para el deporte en Colombia, como lo fue el estadio Pascual Guerrero de Cali en 1937, el estadio Alberto Mora de la ciudad de Pereira en 1943, y los estadios El Campin y Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Bogotá. Estos dos

últimos escenarios tendrían una gran importancia para el objetivo del Estado de poner en la mira internacional el deporte colombiano, y que hacen parte de uno de los eventos deportivos más relevantes en este periodo.

Además de reunir muchos jóvenes alrededor del deporte, de poner en evidencia en progreso del país a través de la implementación de prácticas deportivas y del mejoramiento de la infraestructura en las ciudades, el ministro Guillermo Nannetti (1941) señalaba que eran funciones a desarrollar por medio de los juegos nacionales las siguientes:

Cuidadosa preparación ha merecido los V Juegos Atléticos Nacionales que se efectuarán en Bucaramanga y han despertado gran entusiasmo en toda la Nación. La cooperación de los legisladores en este aspecto de la acción estatal tiene trascendencia ilimitada. Llevar a la juventud al estadio, al aire libre y al sol, avasallar los instintos primarios en el ejercicio consciente de la fuerza, cimentar el carácter, la voluntad, la lealtad y el juego limpio en los competencias deportivas, combatir la degeneración y el alcoholismo, prolongar esta acción hasta las zonas pobres de la población para difundir la salud, que, como se había dicho, es el único capital de los trabajadores, éste es el vasto empeño del Gobierno, que aspira a formar una conciencia nacional, una organización de la cultura física capaces de tutelar e incorporar a la raza. (MEN, 1941, pág. 40)

De este modo, los juegos nacionales se convirtieron en una práctica complementaria para formar jóvenes, propiciar la práctica del deporte como actividad que fortaleciera su salud y otros aspectos morales, y como medio por el cuál podían alejarlos de los vicios y los malos hábitos que atentaran contra la regeneración de la raza, así como una forma de difundir todas estas intenciones a la población colombiana al democratizar el acceso al deporte.

El segundo evento deportivo para resaltar en esta investigación, y como el primero internacional organizado por Colombia fueron los Juego Bolivarianos de 1938. Según Hernández (2013) la construcción de varios estadios en Colombia, también se debieron a las protestas elevadas

después de que ningún representante colombiano obtuviera una medalla en los Juegos Olímpicos de Berlín en 1936, y de que algunos de estos deportistas expresaran que el fracaso se debía a que no se contaba con los medios, estímulos, ni los espacios para prepararse para este evento internacional. Estas situaciones también habrían llevado a que el director del Comité Olímpico Colombiano, el Señor Alberto Nariño Cheyne, presentara ante el Comité Olímpico Internacional la propuesta de realizar los primeros Juegos Bolivarianos en 1938, la cual fue aprobada.

Esta idea no era exclusiva del país, pues Ecuador ya había presentado una propuesta en 1934, a través de su federación deportiva nacional para realizar estos juegos el año siguiente. El evento en el país no se realizó, pero aportó la idea de hacer una Olimpiada Bolivariana y de construir un estadio modelo para la capital del país. “Bogotá respondió a esa necesidad no solo con la construcción de uno, sino de dos: el estadio de la Ciudad Universitaria, hoy Alfonso López, y el estadio Nemesio Camacho El Campin” (Hernández, 2013, p. 52).

Los primeros Juegos Bolivarianos se inauguraron en el estadio Alfonso López Pumarejo en la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional y la clausura fue en el Estadio El Campin, evento que relacionaba las seis naciones liberadas por Simón Bolívar y el homenaje de los 400 años de la ciudad de Bogotá. Este fue el primer evento deportivo internacional que recibió el país, en el que participaron seis naciones y 738 deportistas en 16 disciplinas. Estos juegos fueron ganados por Perú; en segundo lugar, Ecuador; y, el tercer puesto, Colombia con 19 medallas de oro, 26 de plata y 14 de bronce, lo que significó los primeros títulos internacionales de su historia (Ministerio del Deporte, 2022).

Hernández (2014) reseña que el 1° de agosto de 1938 los deportistas salieron desde el parque de la independencia hasta la estatua de Bolívar para que los representantes de los países depositaran una corona que simbolizaba el homenaje al libertador. Se impulsaba así, por medio

del deporte, una histórica unión solidaria de los países con miras a afirmar una identidad común. El 4 de agosto llegó la llama olímpica a Bogotá, recorrido desde la ruta del libertador en Santander hasta la capital, como una réplica de lo hecho por las potencias mundiales, pero con una identidad propia, dándole unas características regionales que destacaban el territorio colombiano. La significación de esta fiesta la alejaban de los símbolos de la nobleza y de la corrupción y se orientaban a la virtud, hecho que encaja con el carácter cultural más amplio que se exaltaba en lo deportivo: “la diplomacia representa más al Estado, y el deporte más a la nación, tiene por esto un carácter más orgánico, pensado como una estrategia ideal para la convivencia pacífica de las naciones liberadas por Simón Bolívar” (Hernández, 2014, p. 107). Los Juegos Bolivarianos fueron una oportunidad para hacer relaciones diplomáticas, políticas y comerciales entre los países, pero para Hernández no se trata de afirmar que el deporte fue el único medio y una causal de esta situación, o en palabras del autor.

no podemos decir que los juegos hayan propiciado en últimas una fuerte integración regional más allá del evento, si tenemos en cuenta que para una integración regional se requiere de un proceso, o de una serie de procesos concatenados. Solo hasta 1947 se llevaron a cabo los II Juegos Bolivarianos en Lima, Perú, pero en esto no podemos considerar desidia de los directivos de las federaciones deportivas nacionales, sino que a causa de la Segunda Guerra Mundial se suspendieron todos los torneos deportivos internacionales y se frenó el proceso de integración interregional que estaba en curso a través del deporte (Hernández, 2014, p.111).

En este marco de la realización de los primeros Juegos Bolivarianos, en la ciudad de Bogotá llegaría la construcción de dos escenarios de gran trascendencia, el Estadio el Campin y el Estadio Alfonso López Pumarejo de la Universidad Nacional. Según Hernández (2013) como una de las labores adelantadas por la Dirección Nacional de Educación Física se nombró una comisión con el fin de estudiar el procedimiento para llevar a cabo la construcción de un Estadio Nacional, y se

dirigió un comunicado al alcalde de Bogotá, en el que se le pedía que incluyera en los proyectos de obras urbanas un estadio o plaza de deportes. En 1935, según este autor, se había creado la junta Pro-Estadio de Bogotá, y a su vez la Dirección Nacional de Educación Física entregó estudios y conclusiones sobre las consideraciones de la construcción de las plazas de deportes, el Consejo de la ciudad redactaría el Acuerdo 12 de 1935 que ordenaba la construcción del estadio.

En ese mismo año según Hernández, el presidente Alfonso López Pumarejo había propuesto llevar a cabo este proyecto en la Universidad Nacional con el objetivo de vincularlo con la vida universitaria; sin embargo, ideas como las de Jorge Eliecer Gaitán, quien estaba de acuerdo con la construcción de un estadio, pero no para la academia sino para el conjunto de la población bogotana, impulsaron su construcción por fuera de esta institución (Hernández, 2013). Tiempo después, esta discusión menguaría cuando llegó la donación del terreno, ya que en 1936 la Dirección Nacional de Educación Física le comunica al ministro de educación Darío Echandía, que el señor Luis Camacho había cedido gratuitamente a la ciudad 43 fanegadas para construir el estadio, tal como lo relata Hernández:

El 6 de febrero, se tramita la donación de los terrenos. En un gesto de reciprocidad el Concejo le expide una carta de agradecimiento en donde le informa que el estadio llevará el nombre de su padre, Nemesio Camacho [...] El 14 de agosto del mismo año Gaitán había revivido la construcción del estadio El Campin al expedir el Decreto 268, que asignaba 350.000 pesos para la construcción del estadio de la ciudad. (Hernández, 2013, p. 54)

En cuanto al otro estadio deportivo, en 1936 se iniciaron las obras destinadas a la construcción de la Ciudad Universitaria en la Universidad Nacional, y en 1937 las obras del Instituto Nacional de Educación Física, que incluía en su planta estructural dos estadios, uno para fútbol y otro para atletismo que finalmente se fundirían en uno solo, pues estaba previsto ubicar en el otro espacio un diamante de beisbol que nunca se construyó. Las obras del estadio

comenzaron en septiembre del mismo año y a partir de junio de 1938 ya se podía competir. Este estadio tenía una capacidad de 10.000 espectadores y fue estrenado el 5 de agosto de 1938 con motivo de la inauguración de los Juegos Bolivarianos (Hernández, 2013).

Los dos estadios se inauguraron con una semana de diferencia y alcanzaron el objetivo de hacerlo en el marco de los 400 años de la ciudad y de los primeros juegos internacionales organizados en el territorio; aspectos que se juntaron para finalizar un proceso de casi cuatro décadas en el que el deporte fue reconocido como uno de los elementos importantes en el avance del país.

Como tercer evento deportivo importante, desarrollado en las funciones de la educación física con el deporte para el país fue la realización de los Quintos Juegos Centro Americanos y del Caribe, iniciativa que desde el año 1924 había emergido por la Sociedad Olímpica Mexicana la cuál quiso organizar un evento entre países de América central para elevar el nivel competitivo y preparar las delegaciones para los siguientes Juegos Olímpicos. Después de negociar y obtener el aval por parte del Comité Olímpico Internacional, México se convertiría en el primer país en organizar el certamen multidisciplinario regional más antiguo del mundo en el año 1926.

A partir de allí se realizaron 2 ediciones más, y fue solo en 1938 que se ampliaría a países que compartieran la cuenca del mar caribe, razón por la que llegaría la primera participación de Colombia en este certamen. Como se trabajaba en ese momento en la preparación de los Primeros Juegos Bolivarianos en Bogotá, se tenía una delegación lista o en proceso de ajuste para esta competencia, situación en la que Nariño Cheyne vio una oportunidad de preparación para ello, y serían enviados a los Cuartos Juegos Centro Americanos y del Caribe en la ciudad de Panamá. (Comité Olímpico Colombiano [COC], 2021)

Estas iniciativas deportivas, estos eventos masivos y escenarios construidos propiciados por la Dirección Nacional de Educación Física fueron aspectos que se leen en clave de herramientas para producir una identidad nacional, organizar y dirigir colectividades, así como para proyectar una imagen de nación moderna y cohesionada. Los juegos Bolivarianos fueron un evento que pretendía afirmar una identidad común de las naciones bolivarianas a través del deporte, una manera de hacer visible una población que se podía medir, clasificar, comparar y entrenar para exhibirse ante otros países, así como una forma de fortalecer relaciones políticas y comerciales que posicionaran al país en el escenario regional como una nación ordenada, moderna y saludable, y de paso, fue un oportunidad para mejorar el urbanismo, la infraestructura y el control de los espacios en los territorios. En este último aspecto, se aprecia cómo los estadios y escenarios construidos en esta época operaban como un espacio de congregación masiva para que los participantes fueran observados y educados en masa.

Por su parte la participación en los juegos centro americanos y del caribe, y la organización de la quinta edición de este certamen permite apreciar que el deporte internacional se integró al proyecto Estatal liberal como una función de la educación física. Concebida la participación en este evento como una preparación para los juegos olímpicos expresa la importancia atribuida al buen desempeño deportivo internacional. Y todo esto, junto a las necesidades desarrollar competencias deportivas a nivel nacional, que empezaron dentro de la escuela por ser la única institución que congregaba gran cantidad de jóvenes, normalizaría en la población el entrenamiento, el mejoramiento las capacidades y el rendimiento de los sujetos para mejorar la eficiencia y la competitividad según estándares internacionales como una función de la educación física.

Con estas intenciones, se puede apreciar en las memorias de los ministros de educación prácticas desarrolladas que vale la pena analizar, como las labores realizadas por la sección de educación física entre 1939 y 1940 y plasmada en la memoria del ministro Jorge Eliecer Gaitán, el cual, como evento deportivo desarrollado, señala la asistencia de Colombia al Congreso deportivo Bolivariano de Lima. Invitados por el Comité Olímpico peruano, el Ministerio de Educación encargó al señor Alberto Nariño Cheyne como presidente del Comité, para representar al país en este congreso, que se llevó a cabo el 17 de febrero de 1940 y en el que se llegaron a acuerdos que favorecían las tesis presentadas por Colombia, y de su gestión, se dice que este fue uno de los medios más efectivos para acercar las juventudes deportivas de estos dos países. Entre los proyectos presentados por Colombia, obtuvo la designación de Lima para los segundos Juegos Bolivarianos, y al delegado colombiano se le confirió una distinción especial como miembro internacional del comité organizador designándolo como vicepresidente del congreso (MEN, 1940a).

El segundo evento que se señala en la memoria del ministro Gaitán del año 1940, fue la celebración del Cuarto Centenario de Tunja, en el que el Ministerio de Educación prestó colaboración a esta ciudad al enviar inspectores de educación física para que organizaran los torneos Intercolegiados Nacionales, suministraran a la gobernación de Boyacá todos los elementos deportivos necesarios y una suma de dinero para desarrollo del programa. Como tercer evento, en Cúcuta se rindió homenaje a la memoria del General Francisco de Paula Santander a través de la organización de los Juegos Interdepartamentales, por lo que la sección de educación física del Ministerio de Educación envió inspectores para que de acuerdo con la Dirección Departamental proyectaran este evento conmemorativo (MEN, 1940a).

En 1942 se realizaron los segundos Juegos Intercolegiados según lo planeado para esa fecha en la jefatura de educación física, con las conclusiones adoptadas por la conferencia de directores de educación reunidas a comienzo de ese año y en vista de los éxitos alcanzados en los primeros juegos Deportivos Intercolegiados. En estos juegos que se ejecutaron como base del Día Olímpico de ese año se afilió la totalidad de los colegios de varones de segunda enseñanza de la capital de la república, y se llegó a lograr la mayor participación de personas en un evento deportivo en el territorio colombiano. Para este certamen se implantaron datos técnicos, resultado de las observaciones que se hicieron en los últimos años, al clasificar los 850 participantes por edades fisiológicas (MEN, 1943). Aunque no se menciona la finalidad de estas clasificaciones, según lo desarrollado en esta investigación se puede relacionar con una identificación de las capacidades y características, en este caso de los jóvenes varones colombianos, como base de su posterior proceso de formación y entrenamiento, datos que más adelante serían utilizados para los fines de la educación física, y especialmente para la labor del educador físico, como se podrá evidenciar en el cuarto capítulo de esta investigación.

En los juegos Intercolegiados de 1943, se mantuvieron las condiciones señaladas y participaron un total de 2.177 jóvenes representantes de todos los departamentos del país, las gestiones para el futuro de estos juegos pretendían reunir las dos entidades que estaban separadas, los colegios oficiales y los particulares, de manera que se proyectara la participación conjunta que agrupara todos los colegios de varones del país y así asegurar que participen todas las delegaciones del territorio nacional (MEN, 1943).

Finalmente, en 1943 Colombia fue invitado a participar en tres eventos deportivos internacionales: el campeonato suramericano de atletismo número trece, efectuado en la ciudad de Santiago de Chile; el congreso panamericano de educación física a efectuarse en el mismo año en

la ciudad de Rio de Janeiro; y por parte de Cuba, a participar mediante el jefe de la sección de educación física y un delegado más, al congreso panamericano deportivo en la Habana en el que se tratarían asuntos deportivos de la post-guerra y la posible creación del Comité Olímpico Americano, problemas vitales para el desarrollo del deporte del continente (MEN, 1943).

La institucionalización de la educación física por fuera de los muros de la escuela tuvo como otro frente importante el deporte, que se constituyó como práctica vital en el proyecto de nación. Se señalaron algunos aspectos que vinculaban las actividades deportivas con los diferentes proyectos adelantados por el Ministerio de Educación Nacional, como el Phentathon juvenil, la construcción de plazas de deportes y parques infantiles, la inclusión de los deportes en las diferentes actividades asistencialistas, en los desfiles y fiestas colectivas que configuraron una visibilidad en la búsqueda de cohesión del país, y que mostraban una intención social mayoritaria en la población por la cantidad de participantes que lograron vincular.

La intención de mostrar la proyección que se tenía por parte del Estado con el deporte y el desarrollo de los eventos posteriores, es evidenciar las funciones atribuidas a la educación física en relación con esta práctica entre 1935 y 1943. El deporte ya existente en Colombia, en este desplazamiento del gobierno de la población sufre un cambio significativo, pues se identifica como una práctica no solo perteneciente a las élites y al sector privado de la educación, sino que a partir de 1934 estuvo incluida en el proyecto nacionalizador del presidente Alfonso López Pumarejo. Así, pasó a ser una cuestión popular con la intención de alejar a la población de los vicios y malos hábitos, disciplinar a los sujetos, formar en valores morales y de amor a la patria, y poner al país en la órbita internacional como nación que avanzaba a la par de los desarrollos deportivos modernos en el mundo.

El primer paso fue la organización administrativa que, a través de las normas establecidas por el Estado, todas las prácticas deportivas ya existentes, y las ideas nuevas, se integraron en el proyecto Estatal que ponía el deporte al servicio de la población, democratizándolo, nacionalizándolo y utilizándolo como medio para modernizar y regenerar la raza. Esta constitución en clubes, ligas, asociaciones y federaciones es muy cercana a lo que se conoce hoy en día como estructura deportiva del país, por lo que se podría afirmar que esta actividad se configuró de manera paralela y en cierta medida articulada a la institucionalización de la educación física en Colombia, es decir que la misma estructura jerárquica nacional, departamental y municipal, tendría atribuciones en la administración del deporte en el país.

Propiciar y organizar la práctica del deporte en Colombia aportó también a esta irrupción de la intimidad de las familias en este desplazamiento del gobierno de la población, al aportar una serie de datos estadísticos propios de la escuela del examen y de los métodos pedagógicos modernos para la época. Las estadísticas corporales de peso, talla, diferentes test fisiológicos para identificar las capacidades físicas de los participantes, las prácticas reglamentadas para los diferentes tipos de edad y género, muestran la intención de clasificar y buscar un estado normalizador e impulsador de las capacidades de la población; elementos que sitúan al deporte como un referente que ofrecía indicadores del progreso de la nación.

El afán del Estado Liberal por participar en certámenes deportivos internacionales y por preparar delegaciones que desempeñaran un buen papel, señala el lugar que el deporte expresaba como referente de identidad nacional, de apropiación de los valores de la democracia y la modernidad. Esto impulsó una coexistencia de varios aspectos formativos que estarían presentes en las funciones de la educación física a través del deporte. Por un lado, estos juegos y las múltiples formas de participación impulsadas entre 1935 y 1943, buscaban resaltar las características

nacionales que mostraban el carácter cultural de Colombia ante el mundo y la vez permitía establecer relaciones diplomáticas, políticas y comerciales con los demás países. Por otro lado, las construcciones de escenarios ayudaban a modernizar urbanísticamente las ciudades y departamentos colombianos, y al mismo tiempo se impulsaban los valores de los deportes en la civilidad, la higiene, la defensa de la raza, y como otra forma de ofrecerle a la población un medio de desarrollo colectivo.

Otro aspecto por resaltar es su integración en todos los ámbitos sociales posibles, que permitía la participación de toda la población, ofrecía espacios para los colegios, las universidades, las empresas, los sectores públicos como las fuerzas militares, y para todas las clases sociales, en general. Las primeras medallas internacionales de los deportistas, el vínculo con las instrucciones privadas, y la institucionalización del deporte de alta competencia en Colombia, impulsaron a cualquier persona interesada en practicar un deporte, y no solo a las elites, a querer representar a su nación o territorio en unas justas deportivas, iniciativas que fomentaron la creación de un sentimiento de pertenencia al país, exaltando los símbolos patrios y el espíritu democrático.

La conjunción de todos estos aspectos permite afirmar que la educación física no solamente emerge como un asunto restringido al gobierno del sujeto escolar, y que el deporte fue una práctica que fortaleció esta función dentro y fuera de la escuela para convertirse en una práctica de gobierno de la población. Mientras los proyectos culturales y asistencialistas buscaban cuidar, higienizar y educar a las masas rurales y obreras, los proyectos deportivos y colectivos, procuraron movilizarlas, cohesionarlas y nacionalizarlas en torno a los valores democráticos y a la patria. Así, la educación física se configuró en medio de funciones individuales y colectivas como una forma que enlazó la escuela y la sociedad, en la que el Estado Liberal consolidó una forma de gobierno de la vida de los colombianos.

Entre los saberes experimentales y los saberes sociales en la educación física: el INEF 1936

– 1942

La institucionalización de la educación física se vio materializada a través de las diversas iniciativas configuradas en esta coyuntura, como su organización administrativa, la inclusión en el sistema de instrucción pública, los proyectos culturales y deportivos impulsados a partir de 1935, y se sumaría uno de los acontecimientos más relevantes en este proceso de emergencia. Las intenciones del Estado y la dinámica de estas prácticas desarrolladas en el país derivaron en la necesidad de crear una institución encargada de la formación de los profesores.

La Ley 80 de 1925 establecía una larga lista de procesos y acciones a poner en marcha que demandaba, entre otras condiciones, contar con un grupo de profesores preparados para impulsar y agenciar la educación física en el país y fueron varias las decisiones adoptadas para fundar una institución encargada de esta misión. La primera de ellas fue la contratación del profesor alemán Hans Huber para organizar la educación física del país, a quien se le encargó dentro de sus funciones, la realización de un curso para maestros. Sin embargo, por las razones planteadas que impidieron el desarrollo de esta ley, este profesor en su corto tiempo de trabajo planteó la necesidad de crear un instituto de gimnasia con el fin de preparar los profesores para este ramo. Así lo menciona Vaca (1993) al señalar que el profesor Hans Huber:

Apreció la importancia y la necesidad de un instituto de educación física para la formación y preparación de profesores e hizo el primer intento serio para su creación, pues en su informe al Ministerio de Educación en 1928, propuso la fundación de un Instituto de Gimnasia y a la vez presentó el proyecto general [...] el gobierno, bien inspirado acogió el proyecto con entusiasmo y trajo de Alemania un deportista de 1927, 1928 y 1929 sin mayor brillo ni gloria, sin embargo, don Hans Huber se dio cuenta de que el principal problema por resolver era la preparación de maestros

especializados y así lo recomendó en varios informes al gobierno, sin lograr ser jamás oído (Vaca, 1993, p. 11).

En relación con la falta de profesores de este ramo en el país, Vaca (1993) aclara que en 1933 la recién creada Comisión Nacional envió a unos estudiantes al Instituto de Educación Física de Santiago de Chile con el fin de adelantar los respectivos estudios, quienes tiempo después, compartirían su experiencia al comparar el progreso que tenía este país con el atraso tan grande de Colombia en este campo, aun así, resaltaban el esfuerzo que se adelantaba por parte de la Comisión Nacional para superar esta dificultad. En el relato de uno de uno de ellos, llamado Luis Guillermo Forero²⁵, se pueden identificar las intenciones a las que aspiraba la Comisión al enviarlos a este país a adelantar estudios en educación física:

Conocemos esos movimientos del cuerpo, que desde la escuela hasta el cuartel han sido calificados como gimnasia, por profesores generalmente improvisados, y en todo caso sin las nociones anatómicas, fisiológicas, etc. que forman parte de la preparación del educador físico [...] en Colombia todo está por hacer, pero vamos por el sendero preciso para llegar al grado de adelanto y provecho en que se encuentran muchas de las hermanas Repúblicas Americanas [...] Por nuestra parte, estamos dispuestos, a nuestro regreso a Colombia, a difundir con todo entusiasmo y admiración, todo lo bueno que nos ha sido dado, al mirar en la institución de Don Joaquín Cabezas²⁶, como se llama cariñosamente al Instituto de educación física de Santiago. (Forero 1934, citado por Vaca, 1993, p. 32)

²⁵ Al volver al país, este profesor se desempeñó como profesore de la asignatura de educación física en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional y posteriormente sería el director del INEF en el año 1941.

²⁶ Joaquín Cabezas es referenciado por este estudiante como el Fundador de la educación física en Hispanoamérica. Cabezas fue un profesor normalista, enviado por el gobierno a Suecia en 1889 para profesionalizarse en torno a la organización de la educación física. En 1893 regresó a Chile, fue uno de los primeros profesores de la educación física en este país y en 1906 se convirtió en el director del Instituto de Educación Física y Manual; su objetivo principal fue reglamentar los planes de estudio. A partir de este proceso el modelo sueco de educación física reemplazó al modelo alemán (Biblioteca Nacional de Chile – Memoria Chilena, s.f.). Cabezas, en 1937 viajó a Colombia a cumplir con funciones administrativas tanto en el Ministerio de Educación como en el INEF.

Posteriormente, en 1935, la Comisión Nacional presentó al ministro de educación y al Congreso, un informe en el que solicitaba la creación de un Instituto de educación física, estableciéndose así una de las exigencias más urgentes para alcanzar sus objetivos (Vaca, 1993). A partir de los logros generados y de las proyecciones que se tenían, se manifestaba la necesidad de la preparación de los profesores, ya que serían las personas capacitadas y únicas autorizadas para encargarse de la organización y el buen funcionamiento de todas las prácticas de la educación física. Es decir, para ocupar tanto los puestos de los maestros que desarrollaban labores empíricas en las escuelas, como para estar al frente del buen funcionamiento de cualquier proyecto cultural y deportivo, así como la dirección de los escenarios, de combatir las causas del deterioro físico en la infancia y en la juventud de todas las clases sociales, y en general desarrollar las actividades propuestas en la Ley 80 y en el Decreto 1734.

En el marco de la organización administrativa y del inicio de los proyectos de educación física, en el mes de mayo de 1936, el gobierno toma la decisión de contratar al Profesor chileno Candelario Sepúlveda para que asumiera la dirección del Departamento Técnico del Ministerio de Educación Nacional y para organizar y fomentar la educación física en todo el país. Tuvo también a su cargo la organización de un curso de orientación en esta materia para maestros, tenientes, soldados y policías, el cuál terminaría en noviembre de ese año y que sería la base para la formación del primer instituto para profesores de educación física (Vaca, 1993).

Al siguiente mes, a través del Decreto 1528 del 25 de junio de 1936, se crea el Instituto Nacional de Educación Física (en adelante INEF), para ofrecer una preparación superior que sirviera de base a la labor docente de la educación física y destinada a orientar y formar a los profesores. El decreto buscaba dotar de un carácter científico a la educación física, al indicar que el INEF debía establecerse como un centro de investigación con laboratorios de biotipología para

el estudio del niño colombiano y para proporcionar a los enfermos los medios terapéuticos y que este fuese controlado por el personal competente (MEN, 1936d).

A este Instituto se le destinó una gran cantidad del presupuesto en educación²⁷ y empezaría a funcionar en las instalaciones de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional en Bogotá, mientras se construían sus instalaciones en la Ciudad Universitaria²⁸ (Vaca, 1993). La construcción de esta sede institucional se dio a partir de 1935 y el espacio tan amplio asignado al INEF deja ver las condiciones tan favorables que se le otorgaron dentro de la que iba a ser una de las universidades más importantes de Latinoamérica y a nivel de infraestructura la más moderna. Para ilustrar los alcances y proyecciones de este Instituto en el anexo C se incluye el plano de la Ciudad Universitaria de 1939, ubicando el espacio asignado al INEF y los avances generados hasta ese año. Por estas razones, el inicio en la facultad de medicina y por la construcción de otras instalaciones en la nueva sede de la Universidad Nacional que serían entregadas en 1938, el funcionamiento del INEF se dio en dos etapas: desde 1936 a 1939 estuvo adscrito al Ministerio de Educación Nacional y entre 1939 a 1942 pasó a ser dependencia de la Universidad Nacional. En esta segunda etapa, ya con sus espacios construidos, el instituto contaba con: restaurante, laboratorios de química, gabinete de antropología, psicología y fisiología, elementos de gimnasio, que inicialmente no fueron instalados por falta del espacio y posteriormente se lograría su dotación. También contaba con una escuela anexa para las prácticas docentes, la cual estaba ubicada en el

²⁷ Según los datos que reporta Helg (2022) el presupuesto de la nación para educación en el año 1937 fue de 6.183.000 pesos (p. 213), y según el Decreto 76 de 1937 por el cual se distribuía la partida para el Instituto Nacional de Educación Física, el presupuesto fue de 80.000 pesos, es decir el 1,2%.

²⁸ En ese momento se estaba desarrollando la construcción de la Ciudad Universitaria y el INEF siempre estuvo dentro de los planes del diseño.

edificio de la fábrica de Bavaria, empresa que costeó y puso a su servicio todos los elementos requeridos.

Los fines del INEF eran los de formar al profesorado, instructores y entrenadores del ramo; organizar y dictar cursos de información y orientación rápida de instructores y profesores de educación física; realizar las investigaciones necesarias acerca de la salud y el desarrollo físico del niño colombiano y poner al servicio de los enfermos sus gabinetes de kinesioterapia (MEN, 1936d). Inicialmente se había pensado que fuese el profesor Hernando Ordoñez²⁹ quien se encargara de la dirección del instituto, pero para el momento en que se empezaron labores, se encontraba en Europa realizando estudios de fisiología como parte de la misión que el Estado le había encomendado para luego asumir la dirección en 1937 (UNAL, 1939).

Así, bajo la dirección de Candelario Sepúlveda se organizaron en el INEF los cursos cortos para instructores de gimnasia y posteriormente se hicieron más extensos para dar el título de profesores de gimnasia. Al iniciar 1937 se designó al profesor Ramón Quintana para ejercer la dirección hasta el mes de julio, fecha de regreso del señor Hernando Ordoñez, quien realizó una reorganización del instituto especialmente en lo relacionado con el pensum y con los títulos otorgados a los estudiantes. Suprimió los de instructores de gimnasia, entrenadores, masajistas, encargados de plazas de deportes y se estableció un único título: el de profesor de educación física, el cual se otorgaría después de haber cursado los tres años de estudios y de haber presentado la respectiva tesis; reformas que se hicieron con la intención de unificar los títulos y dar más relevancia a este tipo de formación (UNAL, 1939).

²⁹ Hernando Ordoñez fue un médico cirujano colombiano graduado de la Universidad Nacional quien con apoyo del Estado viajó a Europa a especializarse en fisiología y cardiología, fue representante de Colombia en varios congresos internacionales en Francia y Gran Bretaña sobre medicina y seleccionado posteriormente para ser parte del proyecto del INEF.

El ingreso de aspirantes al INEF establecía como requisitos las siguientes condiciones: ser bachilleres, o normalistas, o haber cursado al menos cinco años de estudios secundarios; tener una estatura mínima de 1,55 metros para las mujeres y 1,65 para los hombres; no tener más de 25 años; aprobar un examen de eficiencia física; presentar el certificado de vacunación de viruela; y, reportar una ficha personal en la que se comprobara buena salud por medio de un certificado expedido por el médico que designara la Dirección Nacional de Educación Física, el cuál incluía una inspección minuciosa de aspectos generales y defectos físicos (UNAL, 1939). Entre los aspectos revisados en este examen médico estaban:

Estatura, peso, perímetro torácico. Piel, mucosa, cuerpo tiroides, hernias de la columna vertebral, varices, varicocele, hemorroides. Obesidad. Aparato circulatorio: corazón, pulso, presión arterial, sistema linfático. Aparato respiratorio, ritmo, vías respiratorias, pulmones, pleuras. Aparato Retino urinario: albuminuria, glicosuria. Otras enfermedades. Aparato digestivo: dentadura y demás órganos. Sistema nervioso, órganos de los sentidos (UNAL, 1939, p. 280).

De este modo, tanto el Ministerio de Educación como la UNAL se manifestaron a favor de esta nueva formación que se creaba en el país y compartieron e integraron varios servicios, como la sección de deportes de la universidad, el poner a disposición de la institución universitaria todos los escenarios y elementos destinados para el INEF, colaboración en la organización de eventos deportivos, entre otras acciones. Tanto la construcción de las dependencias como los servicios ofrecidos beneficiaron a la universidad y contribuyeron a implantar y fomentar la educación física en esta institución, lo que implicaba hacer figurar su nombre a nivel mundial.

Además de los beneficios para la UNAL, por iniciativa del director e inspector nacional de educación física Alberto Nariño Cheyne³⁰, se estableció la dirección de deportes de la universidad, a través de la Resolución número 167 del 14 de junio de 1938, también dirigida por él. Esta dirección estaba encargada de dirigir, fomentar y organizar la educación física y los deportes en las distintas facultades, escuelas anexas y en el INEF. Además, ponía al servicio de estas intenciones los espacios necesarios (estadio de fútbol, pista de atletismo y cancha de basket ball), un entrenador de foot-ball, uno de atletismo, uno de basket ball y uno de educación física. Se pretendía, según el anuario de 1939 de la UNAL, trabajar en estos tres deportes, hacer un torneo de tenis en colaboración con el Ministerio de Educación, facilitar los servicios de entrenadores y organizadores y adelantar la conclusión del INEF con una residencia para estudiantes y una casa para profesores (UNAL, 1939).

De la mano de Nariño Cheyne, tanto el instituto como la Universidad, contribuyeron con la organización de eventos y la construcción de escenarios deportivos importantes, como el estadio Alfonso López y la realización de los Juegos Bolivarianos de 1938. En estos juegos participaron activamente estudiantes, y algunos de ellos lo hicieron en varias competencias deportivas nacionales, con la particularidad de que la mayoría de los deportistas eran alumnos de la facultad de medicina (UNAL, 1939).

Se destaca la emergencia del INEF porque fue la principal institución encargada de formar a los profesores que se perfilaban para coordinar los proyectos y prácticas que hacían parte de la cultura física. Estos acontecimientos, permiten identificar la relevancia que se le atribuía a la

³⁰ Cheyne fue un político colombiano que con la reactivación de la Dirección Nacional de Educación Física fue designado por el Ministerio de Educación como director nacional. En adelante se convirtió en un personaje influyente para el desarrollo de la educación física y el deporte en el país, adelantando iniciativas como la creación de los Juegos Bolivarianos, del Comité Olímpico Colombiano, la participación de en los Juegos Olímpicos y otros certámenes y desempeñando cargos administrativos en estos eventos y en la sección de deportes de la UNAL.

educación física en esta coyuntura y a la formación de sus profesores. En este sentido, resulta importante analizar las características de esta formación e identificar los *saberes* que se privilegiaron en la formación de quienes serían los encargados de difundir, enseñar e impulsar la educación física en el país. Profundizar en estos aspectos permitirán identificar los intereses que tenía el Estado al promover esta nueva profesión, la responsabilidad que empezarían a tener los educadores físicos, los saberes de los que serían poseedores, sus funciones y, en general, la importancia que tendrían en el proyecto de nación, especialmente en la constitución y promoción de una cultura física.

Con este propósito, en este capítulo en un primero momento, se analizan los planes de estudio del INEF, se ubican las funciones que llegarían a tener los profesores y que se vinculan con la función de la educación física para el proyecto de constitución de la nación. Así mismo se tienen en cuenta tres puntos de influencia en este proceso: 1º la dependencia del INEF del Ministerio de Educación Nacional, el periodo que estuvo adscrito a la Universidad Nacional, y la influencia generada por los expertos chilenos que trajeron su experiencia y saberes al país.

El concepto de *saber* para Michael Foucault está conformado por prácticas discursivas que no son determinadas por un poder objetivo o neutral, ni tampoco se orientan a buscar una verdad absoluta, sino que se construyen histórica y socialmente por relaciones de poder que definen lo que es decible o visible en una época específica. Es decir, el saber se entiende por las delimitaciones entre aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, el espacio en el que se ubican las personas para hablar de los objetos, “el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman; y las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos” (Castro, 2011, p. 363). Al respecto Foucault establece los límites y vínculo entre el saber y las prácticas discursivas:

A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico [...] Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma. (Foucault, 1970, pp. 306-307)

Este análisis de los saberes que se privilegiaron o que coexistieron en la configuración de la educación física, y en especial en la formación de sus profesores, se relaciona con los planteamientos de Sáenz et, al (1997), quienes aclaran que en este periodo hubo un desplazamiento en el discurso pedagógico que se trasladó de saberes biológicos, individualistas y jerárquicos impulsados por los desarrollos del médico belga Decroly, hacia los saberes que promovían la democratización de la sociedad y la cultura, promovidos por Dewey, lo que daría lugar a nuevos referentes conceptuales de las instituciones de formación de maestros, de la escuela primaria y de los discursos estatales.

Si bien, estas dos teorías hacen parte de lo que se denominó la pedagogía activa, entre ellas existen diferencias relevantes. Al respecto, Sáenz et, al (1997) aclaran que el modelo de Decroly, reconocía la individualidad del sujeto atendiendo el progreso del niño a través de la escuela del examen, por lo tanto, era un organismo en evolución que debía guiarse por su desarrollo personal y según las leyes biológicas; por tanto, incentivaba la creación de una escuela defensiva contra las afecciones que impidieran ese progreso. Por su parte, el modelo pedagógico de Dewey establecía que las necesidades y problemas de la sociedad no eran de carácter biológico, sino que se vinculaban con un proceso de mejora colectiva basada en el uso que se le diera al entorno en el

que convivían los seres humanos. Por lo tanto, la escuela requería centrarse en la resolución de problemas sociales, asentada en una democracia como forma de vida. Así, el desarrollo personal, no consistía solo en una adaptación y evolución biológica, sino que dependía de las capacidades que desarrollara el niño, a través de la experimentación y la transformación del medio en el que vivían.

Este cambio de orientación, pero también de coexistencia de estos saberes, desemboca en los debates pedagógicos del Estado que intentaban en ese momento lograr la centralización de la educación, así como en el papel de los profesores en esta ruptura. En esta dirección los autores analizaron las medidas que adoptó el Estado, principalmente para las Escuelas Normales, la Normal Superior y otras instituciones encargadas de la formación de los maestros a través del estudio de los pensum con la intención de identificar la apropiación de los métodos de Dewey, de la importancia atribuida a las ciencias sociales en esta coyuntura, el rol de la psicología, la evolución de los planes de estudio y la inclusión de la educación física (Sáenz et, al 1997).

De este modo, la hipótesis analítica en este capítulo se centra en identificar el carácter de los saberes que se privilegiaron en la emergencia de la educación física, teniendo en cuenta que este proceso se produjo en medio del desplazamiento en el discurso pedagógico, que, en un nivel más específico, pasaba de fundamentar la formación en saberes biológicos experimentales y transitaba a los saberes sociales. La revisión de fuentes nos mostrará la coexistencia de estos dos tipos de saberes que moldearon la formación de los profesores y la función de la educación física para el país.

Se entiende por experimental al saber apropiado en las nociones y prácticas de la pedagogía activa, desarrolladas en las tres primeras décadas del siglo XX, en las cuales se cifraban las esperanzas para el progreso de la economía, la pedagogía, la defensa de la infancia y la raza. Según

Sáenz, et al. (1997) estos saberes se definían como modernos y científicos por su método, su aplicación y su utilidad práctica, se basaban en mediciones, experimentos, investigaciones, estadísticas etc., es decir, se relacionan con fenómenos visibles, audibles y tangibles que afectaran los sentidos o se manifestaran a través de la observación.

Eran los saberes experimentales -biología, fisiología, medicina, psicología, psiquiatría y administración científica-. La biología, a través de la acogida entusiasta de las teorías evolucionistas de Spencer y Darwin y de las múltiples nociones sobre la herencia y la importancia del medio en el desenvolvimiento de la especie, ocupó un lugar privilegiado en el diagnóstico de la infancia y la raza. (Sáenz, et al 1997, p. 18)

En cuanto los saberes sociales, los autores aclaran que estos enfatizaban en el conocimiento de la situación del pueblo, sus características sociales y culturales, como la filosofía, la sociología, la antropología, la política, la economía y la administración. La apropiación de estos saberes, entre la tercera y cuarta década del siglo XX, propició un nuevo discurso nacionalista que cuestionaba la pedagogía activa de corte experimental, catalogándola como extranjerizante e inadecuada para las necesidades de la nación; por tanto, los saberes sociales resaltaban el valor de lo popular, de los indígenas, del medio natural y de la cultura regional (Sáenz, et al 1997).

Las fuentes documentales abordadas para los análisis fueron los planes de estudio a lo largo del funcionamiento del INEF, el Plan Nacional de educación física, que, si bien no está directamente relacionado con la formación de profesores, si cumplió una función complementaria en este proceso, así como un conjunto de tesis de quienes estaban culminando la formación en el INEF como educadores físicos.

En el análisis de los saberes privilegiados en la formación de los profesores de educación física es pertinente señalar algunas generalidades identificadas. La primera de ellas, es la

relevancia de la influencia de las apropiaciones y cambios generados en Chile, que para la época tenía casi tres décadas de experiencia en los desarrollos de la educación física. Según la Biblioteca Nacional de Chile (s.f.) desde 1889 en este país se inició la enseñanza obligatoria de la educación física en las escuelas y colegios, además, existió en adelante una disputa por el modelo de enseñanza a emplear en las instituciones, entre el alemán de Francisco Jenschke quien postuló una educación física rígida, hacia la fuerza y la severidad con el objetivo de formar ciudadanos funcionales para el sistema de desarrollo económico social; y por otro lado el modelo de Joaquin Cabezas quien desde 1885 había cursado estudios en Europa y especialmente en el Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo en el que aprendió la gimnasia sueca de Ling, este modelo se basaba en una asociación entre la educación física y la educación intelectual desde cuatro ramas: la pedagógica; la militar; la médica y la estética.

La designación de Joaquin cabezas como director en el recién fundado Instituto de Educación Física en Chile en el año 1906, significó la predominancia del modelo sueco sobre el alemán, esta gimnasia “científica” se legitimó a partir de la fundamentación anatómica y fisiológica y de la progresión adecuada en los ejercicios, pero no estuvo exenta de controversias. En el problema de la Educación Física en Chile y el Embrujamiento Sueco (1932) Leotardo Matus Zapata denunciaba que la introducción del método había sido el resultado de un verdadero “embrujo”, señalando que la implantación de la gimnasia sueca en los colegios de Chile había sido el más grande de los fracasos que se hallan experimentado en materia de enseñanza. Más allá de la postura crítica del autor, este debate revela que el modelo sueco se convirtió en el eje central de la educación física chilena. Es decir, el autor reconocía su hegemonía, lo que confirma su lugar como saber dominante en el campo pedagógico (Zapata, 1932).

En este contexto, hacia 1936 cuando llega a la dirección del INEF el profesor candelario Sepúlveda, Chile contaba con tres décadas de experiencia institucional en la formación especializada del profesorado bajo la impronta sueca, con programas sistematizados, reglamentaciones y una clara orientación científica del trabajo corporal. Su llegada a la dirección del Instituto debe leerse, entonces, no como un simple traslado individual, sino como la circulación de una matriz formativa ya consolidada. Lo que se desplaza no es únicamente una técnica gimnástica, sino un régimen de saber que concibe el cuerpo escolar como objeto de intervención científica, medible y graduable. Desde esta perspectiva, la inclusión de la gimnasia sueca en el INEF colombiano puede entenderse como parte de un proceso de apropiación de discursos pedagógicos, en el cual el Estado liberal colombiano encontró en la experiencia chilena una referencia legitimada para la organización de la educación física en Colombia.

A partir de estas consideraciones, en las fuentes primarias seleccionadas para este capítulo se puede evidenciar también una coexistencia de diferentes planteamientos de orientación alemana, visibles tanto en la influencia de la Segunda Misión Alemana como en los principios consignados en la Ley 80 de 1925; por otro, a partir de 1936, se observa una predominancia progresiva de la gimnasia sueca en la configuración del saber que fundamentó la práctica pedagógica y la formación de los profesores en el Instituto Nacional de Educación Física. Esto no se debe entender como un simple paso de un modelo al otro sino como un campo de tensiones en el que distintos discursos que se disputaron legitimidad y fueron resignificados en el marco del proyecto estatal colombiano.

En ese sentido los debates pedagógicos desarrollados en Chile, especialmente aquellos entornos a la hegemonía del modelo sueco frente al alemán, ofrecen un horizonte analítico sugerente para examinar el caso colombiano, en la medida en que permiten interrogar cómo se

configuró en este país esa coexistencia y qué criterios posibilitaron la jerarquización de ciertos saberes sobre otros. Desde la perspectiva arqueo-genealógica que orienta esta investigación, no se trata de agotar esta línea de análisis, sino de dejar planteadas preguntas que permitan futuras indagaciones sobre las condiciones de posibilidad que hicieron viable esta articulación entre influencias alemanas y suecas en el escenario nacional. Formular estas preguntas no se realiza con la intención de desviarnos en el objeto de estudio acá propuesto, sino una forma de reconocer otras contingencias y rutas de análisis en los saberes, evitando ampliar los desarrollos que desborden la problematización aquí trabajada.

En ese sentido el interés de estas influencias es comprender que el primer plan de estudios del INEF basado en un curso de orientación para maestros, elaborado y desarrollado bajo la dirección del profesor Candelario Sepúlveda, estuvo marcado por las tradiciones en los saberes de este país. Desde la creación del INEF en 1936, hasta su clausura en 1942, hubo siete versiones del plan de estudios y un informe acerca de la marcha del instituto en 1940. Se alude a versiones, ya que, a lo largo de estos seis años de funcionamiento, se estableció una base que se mantuvo con pocas modificaciones en su estructura. El Decreto 1528 de 1936, que creaba el INEF, estableció el primer pensum del instituto que funcionaría con 24 ramos (o materias de estudio) y que se pueden agrupar en tres conjuntos: aquellos que estuvieron presentes a lo largo de los dos periodos, las materias que fueron suprimidas, y aquellas que se añadieron en el transcurso del funcionamiento del INEF.

Las materias que se mantuvieron a lo largo de los seis años fueron: anatomía, fisiología, biología, primeros auxilios, kinesiterapia, psicología, pedagogía, historia, educación teórica (física), didáctica de la educación física, juegos pedagógicos, gimnasia, deportes, atletismo, danza

y gimnasia rítmica, y esgrima. Los ramos³¹ que se suprimieron en este periodo, teniendo como referencia el primer plan de estudios fueron: mecánica del movimiento, bioquímica, nutrición y dietética, inglés (traducción), puericultura (mujeres), natación, tiro al blanco (hombres), música y canto oral y redacción deportiva. Y, por último, las materias añadidas fueron: organización de la educación física y plazas de deportes, boxeo, práctica docente, antropometría, dibujo y biométrica.

Por un lado, hay materias que se privilegian y que tuvieron transformaciones internas, y otras que se constituyeron en la matriz formativa del educador físico. Así mismo, la coyuntura y el desplazamiento promovido, crearon la necesidad de establecer reformas en las instituciones formadoras de profesores que implicaron que algunos ramos se añadieran y otros desaparecieran.

¿Qué debían aprender los profesores de educación física?

El decreto 1528 que creaba el INEF, en el artículo 25, señalaba que los programas de estudio para todas las asignaturas serían diseñados por el director nacional de educación física, en acuerdo con el profesorado de los distintos ramos dentro del mes siguiente a su designación. Posteriormente, debían ser aprobados por el consejo de profesores del INEF y presentados al presidente de la república para su aprobación (MEN, 1936d). Hasta ese momento, este primer plan de estudios había presentado la estructura de las distintas asignaturas a enseñar, pero fue con el decreto 173 del 25 de enero de 1937, con el que se fijarían los contenidos del programa que había sido aprobado para su implementación.

En este decreto se desarrollaron por primera vez los contenidos que organizaron cada uno de los ramos y que permiten identificar las características de los saberes que configuraron la

³¹ En este trabajo se utilizan expresiones como materias y asignaturas por ser de uso común en las fuentes y facilidad para el lector. Estas nominaciones actúan como sinónimos de la denominación *Ramos*, muy frecuente en las fuentes primarias, sobre todo en los planes de estudio.

formación de los profesores de educación física en esta coyuntura. De las 24 asignaturas planteadas en la norma, se elaboraron los programas para 13 de ellas, sin explicitar las razones de la no inclusión de las restantes.

Al contrastar los diferentes planes de estudio se aprecia una primera distinción relacionada con las dos dependencias a las cuales estuvo adscrito el INEF: del Ministerio de Educación Nacional entre 1936 y 1939, y cuando pasa a ser administrada por la Universidad Nacional entre 1939 y 1942. En esta segunda etapa, a diferencia de la primera, se identifica el interés por generar una estructura organizativa de los ramos que conformaban el pensum y por establecer la orientación que tendrían algunos de ellos.

El plan de estudios del año 1940 plasmado en el informe del director del INEF Numael Hernández³², reunió diferentes componentes que permitieron el análisis de los saberes, el cual estaba organizado a través de dos componentes como las denominó el autor: las asignaturas de orden práctico que relacionaban los saberes experimentales con las actividades teóricas y metodológicas de la educación física, y, otro grupo al cuál no se le atribuye ninguna nominación que relacionaban las materias de carácter físico, orientadas hacia los deportes, la gimnasia, la danza y los juegos (INEF, 1940). A partir del acuerdo 125 del Consejo Directivo de la UNAL (1940a), por el cual se aprobaba el plan de estudios para el INEF, se profundizó en la división del pensum estructurándolo de forma detallada, y permitiendo profundizar aún más en la estructura general que caracterizó el periodo comprendido entre 1936 y 1942.

³² Numael Hernández fue un profesor colombiano de educación física que curso sus estudios en el INEF desde 1936 y graduado en 1938. Trabajó en diferentes escuelas y colegios de Bogotá desde 1937 y en el año 1939 ingreso como profesor de atletismo al INEF desempeñándose en los años posteriores como docente de otras cátedras. En 1940 fue nombrado como director de este instituto e inspector nacional de educación física.

Los planes de estudios se estructuraron en tres años y se dividieron en asignaturas pertenecientes a tres departamentos, que fueron las tres orientaciones que coexistieron en la formación de los profesores. La primera de ella correspondía al *Departamento Científico*, conformado por materias como anatomía, fisiología, biología, traumatología y primeros auxilios, mecánica del movimiento, higiene general e higiene aplicada a la educación física, kinesiología y biométrica (UNAL, 1940b). Según los temas tratados en cada asignatura hay una influencia marcada de los saberes experimentales con una orientación biológica y médica, que posicionaba el cuerpo humano como el centro de proceso formativo, entendido desde su estructura anatómica y su funcionamiento fisiológico.

Este grupo de asignaturas, conformada por estudios teóricos y por prácticas en laboratorios, cuyos profesores eran médicos que hacían parte de la Universidad Nacional, se orientaba a enseñar biología general, se hacía énfasis en las estructuras elementales de la célula, en sus funciones a nivel global y específico, como era el caso del estudio de la función en embriología e histología humana. Desde las materias de anatomía y fisiología, se estudiaban los diferentes sistemas del cuerpo humano, órganos y estructuras anatómicas, así como las diferentes funciones y el modo en que estas estaban estrechamente relacionadas con el movimiento del ser vivo.

La importancia atribuida a estas tres materias, se centraba en que su conocimiento básico permitía articular y comprender los fundamentos posteriores, como la mecánica del movimiento humano; los principales accidentes y lesiones más frecuentes en las prácticas más comunes en educación física en la asignatura de primeros auxilios; las enfermedades más comunes y sus tratamientos, así como la manera en que la asepsia personal ayudaba a combatirlas; estudios realizados para la asignatura de higiene; la importancia de una buena nutrición; los conocimientos acerca del masaje, la gimnasia médica, la gimnasia ortopédica y la reeducación motora en la

materia de kinesioterapia (MEN, 1937). La educación física en este punto se vincula con el gobierno del cuerpo y de la población a través del cuidado de la salud y de lo que aportaban los saberes experimentales, muy relacionados con lo que pretendía el modelo pedagógico de Decroly, que se fundamentaba en la regeneración de la raza.

El segundo grupo que organizó el plan de estudios del INEF, llamado el *Departamento Físico*, conformado por los ramos de gimnasia, con todas sus denominaciones y vertientes a lo largo del periodo³³, así como las danzas, los deportes y el atletismo³⁴. Según el informe sobre la marcha del INEF en 1940, la gimnasia:

tiene como finalidad desarrollar las capacidades físicas e intelectuales de los alumnos, constituye la etapa de preparación para adquirir los conocimientos de actividades físicas más complicadas y a través de ella conocen los alumnos las causas modos y efectos de los ejercicios físicos que más tarde han de enseñar (INEF, 1940).

En cuanto a la gimnasia rítmica, el Decreto 173, aclara que se basaba en el método de Jacques Dalcroze³⁵, enfocado en la formación del cuerpo a través del ritmo musical, el control muscular y la expresividad, que se lograban gracias a los ejercicios de flexibilidad, fuerza, coordinación de los impulsos en el movimiento, el desarrollo de la voluntad, la concentración, la

³³ La materia de gimnasia tuvo varios cambios en su denominación: empezó a llamarse gimnasia práctica tanto para hombres como para mujeres en 1936; también se incluía una materia alterna llamada gimnasia rítmica también diferenciada para cada género. En 1937 se integran estas materias con el nombre de Método de enseñanza y práctica docente de la gimnasia y la gimnasia rítmica. En el mismo año se retoma como materia particular la gimnasia rítmica y las danzas y en la materia central se dividió en gimnasia práctica y práctica de la gimnasia. En 1939 pasó a denominarse Gimnasia (aparatos, aplicada a los deportes y atletismo de desarrollo y terapéutica) y la gimnasia rítmica toma una vertiente particular de las danzas. En 1940 se separan incluso de departamento, la gimnasia para hombres y mujeres en el departamento físico y la teoría de la gimnasia en el departamento pedagógico para luego ser suprimida en el último plan de estudios del INEF. La gimnasia rítmica se mantuvo a lo largo de todo el periodo.

³⁴ , En ningún apartado de los planes de estudio se especifica por qué razón el atletismo es una materia particular por fuera de la denominada como deportes, pero algo tendría que ver con la importancia atribuida a este deporte para la época en Colombia.

³⁵ Jacques Dalcroze fue un músico, pedagogo y educador musical suizo quien desarrolló un método de aprendizaje de la música a través del movimiento corporal y del ritmo.

improvisación frente a la interpretación musical, las formaciones artísticas de gestos y el movimiento corporal y la relación entre este, la emoción y el estilo musical (MEN, 1937).

En el caso de los deportes, los que más resaltaban era el fútbol y el baloncesto; en ellos se enseñaba tanto las técnicas individuales, como el pase, el dribbling³⁶, el pateo, el cabeceo y otros fundamentos; como aspectos colectivos en los que sobresalían las tácticas y estilos de juego, el análisis de la historia del deporte, sus variantes, los reglamentos, las funciones del árbitro y del entrenador, la ética deportiva en la que se incluía la manera en que debían actuar los profesores y jugadores. En cuanto al atletismo, se estudiaba el dominio técnico en carreras, saltos y lanzamiento, a través de la implementación de ejercicios específicos para cada prueba, una enseñanza teórica detallada que consistía en la fundamentación teórica para la comprensión de su historia, de las funciones de cada participante en esta práctica y las distintas técnicas y estrategias que existían, y se incluían conocimientos para la construcción de pistas y manejo de implementos, así como la organización de competencias, principios de entrenamiento y programas para cada tipo de atletas (MEN, 1937).

La relación entre el departamento científico y el físico, se evidencia en que a la vez que se tenía en cuenta la comprensión del funcionamiento del cuerpo, con sus estructuras biológicas, anatómicas y fisiológicas en relación con el movimiento y la salud, se propiciaba que estos saberes debían ser utilizados e implementados a través de las prácticas enseñadas en el departamento físico para la organización y planificación en la enseñanza de los deportes y la gimnasia, con el fin de fortalecer el cuerpo, desarrollar la musculatura, la coordinación, la respiración, el equilibrio y demás prácticas enfocadas al mejoramiento físico. Es en esa relación que empiezan a ser evidentes

³⁶ El dribbling es una acción técnica individual común en los deportes con pelota que consiste en eludir a un rival con algún amague, engaño en la trayectoria o cambio de dirección repentina.

los primeros aspectos de coexistencia de los saberes experimentales y los saberes sociales, ya que al incluir nociones metodológicas para enseñar, organizar y dirigir los deportes y la gimnasia se apuntaba a que se atendieran diferentes necesidades de la población, a los diferentes niveles de desarrollo, sin discriminar edad ni condición y en distintos escenarios, es decir, ampliar el campo de intervención en los sujetos colombianos.

Además de lo anterior, se puede afirmar esta coexistencia en lo desarrollado en otras materias y saberes incluidos en las asignaturas, en particular a través de la enseñanza de valores morales y cívicos que destacaban aspectos como la ética deportiva, la importancia de la organización y representación en competencias escolares y nacionales que aportaban a la formación de ciudadanos activos en la participación de certámenes públicos, añadiéndole una doble función al profesor de educación física. Por un lado, promover el sentido nacionalista que desarrollara el espíritu patriótico y competitivo, y por otro, poner énfasis en la organización de clubes, asociaciones y federaciones que apuntaban a tener los conocimientos para gestionar contiendas deportivas. De igual modo, desde las materias de gimnasia rítmica y danzas, se resaltaba en el decreto 173, que estas estaban compuestas por las actividades físicas que interpretaban y utilizan el sentido musical de las diferentes regiones del país, dirigidas especialmente a las maestras mujeres, quienes articulaban los métodos técnicos de la enseñanza de la gimnasia con la cultura colombiana, específicamente en la música regional, popular y ancestral, con el fin de resaltar el sentido nacionalista y patriótico de la nación.

El tercer grupo en la organización de los planes de estudio del INEF fue denominado por el Concejo Académico de la UNAL (1940b) como el *Departamento pedagógico*. En él se identifican los aspectos más relevantes en los que coexisten los saberes experimentales y los saberes sociales. Este grupo estaba compuesto por las materias de psicología y pedagogía (en su

momento denominado psicopedagogía), historia de la educación física, didáctica y metodología de la educación física, juegos pedagógicos, música y canto, práctica docente, teoría de la gimnasia y organización y administración de la educación física.

Para el caso de la psicología, la pedagogía y la historia de la educación física, el decreto 173 que fijó el programa señalaba que estas asignaturas se estructuraron por centros de interés; propuesta metodológica diseñada por Decroly que se enfocaba en la organización del aprendizaje en torno a grupos relevantes que promovían la integración de diferentes temas basado en el interés y la satisfacción de las necesidades primarias. Según el plan de estudio, desde la asignatura de psicología se pretendía su aplicación a la educación del cuerpo y de la conducta de las personas, para lo cual se debía comprender el desarrollo mental y físico de los niños, reconocer las etapas de desarrollo cognitivas y del cuerpo y adaptar las prácticas a las edades y a las características de los alumnos; especialmente en la infancia y la pubertad, etapas muy importantes en la transformación corporal (MEN, 1937).

El docente debía ser un orientador del estudiante para despertar su interés y motivación, dándole un papel central al niño con el fin de fomentar la autodisciplina, el esfuerzo y la voluntad, aspectos característicos de la propuesta de la escuela nueva y del método de Decroly, y por lo tanto era necesario que el profesor conociera y aplicara teorías psicológicas modernas, comprender sus métodos y tener las herramientas necesarias para interpretar la conducta de los niños y jóvenes.

Lograr desarrollar la capacidad de guiar la conducta de los otros desde una perspectiva científica, era la relación más marcada con la educación física, que enfatizaba en los estímulos, las reacciones, los reflejos, los hábitos, el acondicionamiento, que permitían una gestión del cuerpo desde lo psicológico, a modo de una técnica capaz de conducir el comportamiento de los individuos. La relación entre la psicología y la educación física también se ubicaba en el marco de

la cultura y la formación integral, al formular que la educación física era parte de la cultura y que se relacionaba con la religión, la ciencia y otros ámbitos que dotaban al profesor de una conciencia más amplia del rol social que tenía, de ese modo estaba en constante tensión la orientación de normalizar la conducta y la visión humanista (MEN, 1937).

En cuanto a la materia pedagogía, el educador físico era formado también como un intelectual pedagógico, dotado de herramientas teóricas y metodológicas para dirigir y planificar una educación física acorde al proyecto de nación; es decir, un agente activo en el gobierno de la población y en la modernización de la sociedad. En lo que hace referencia a los fundamentos teóricos se enfocaban en el individuo y en la población en general, con contenidos sobre la sociología, la relación entre el individuo y la sociedad, la herencia y medio ambiente, los hechos y las funciones sociales frente a la educación. Uno de los centros de interés estaba enfocado en la historia y la evolución de los métodos pedagógicos en las sociedades primitivas, así como la influencia de la filosofía en la pedagogía, el conocimiento de las corrientes filosóficas y educativas, como la escolástica, la intuición, la dialéctica, el sensualismo, y el asociacionismo. Hacia parte también de este centro de interés una revisión histórica de los grandes pedagogos y sus métodos como los de Herbart y Pestalozzi con ideas de la psicología y la filosofía de la educación, Decroly con sus formas didácticas de los centros de interés, Montessori como base del método y la crítica, y otros pedagogos como Dewey, Kerschensteiner, Gaudig, Paulsen y Meumann (MEN, 1937) .

Los restantes centros de interés abordaban contenidos vinculados con la didáctica y las bases científicas educativas: se estudiaba la esencia de la nueva pedagogía, los grados didácticos, la organización del trabajo escolar y la aplicación de métodos modernos y de test mentales. Respecto a la relación entre educación física y la pedagogía científica, se estudiaba su objeto de estudio en articulación con la educación intelectual y la dignificación social. En cuanto a la política

escolar y la legislación, era de interés la organización en Colombia y en otros países, los problemas vigentes y la función de los técnicos para el desarrollo del área en el país. Y, por último, el centro de interés titulado *Tesis Individuales Escritas*, en la que los estudiantes debían elaborar su trabajo final orientado bajo las siguientes preguntas: ¿Cómo organizará usted los deportes en su departamento? ¿cómo organizará usted la educación física en Colombia?, ¿cómo pondría la educación física al servicio de otras materias de la enseñanza? así como otros temas según el criterio del profesor (MEN, 1937).

La materia de educación física teórica consistía en una formación que incluía historia, algunos aspectos de anatomía y fisiología, pedagogía técnica y organización institucional el cuál procuraba que los profesores se prepararan para dirigir, enseñar y organizar la educación física en diferentes contextos escolares y sociales. Entre los temas tratados estaban la historia de la educación física desde la prehistoria hasta la época, se estudiaban civilizaciones antiguas como China, Grecia y Roma, los modelos medievales y renacentistas, los precursores de la gimnasia moderna como Guts, Muths, Jahn, Ling, entre otros. También se incluían contenidos relacionados con los desarrollos contemporáneos de Europa, Estados Unidos y algunos países de América Latina, así como la historia de la educación física colombiana, en particular la experiencia de la misión chilena de 1936. La finalidad de este grupo de temas era situar la educación física como un saber con tradición científica, pedagógica e histórica con bases sólidas para fundamentar el proyecto de nación.

Un segundo grupo de contenido que se identificó, fue la relación de los conocimientos biológicos con los ejercicios físicos, orientados a formar al profesor como un técnico en salud corporal y regulador de los cuerpos escolares. En esta dirección se contemplaba la influencia de las bases anatómicas y fisiológicas sobre el cuerpo en la fatiga, la respiración, el desarrollo físico,

la adaptación al ejercicio, según las edades fisiológicas y de género, a partir de lecturas de diferentes autores y diferentes países como en la línea francesa como Lagrange, Tissié, Herbert³⁷, en Alemania con Jahn, en suiza con Ling, y del estado de la educación física para la época en Dinamarca, Noruega, Finlandia entre otros países (MEN, 1937).

En consonancia con lo anterior, los saberes técnicos de la educación física se vinculaban con los pedagógicos y con los postulados de Ling³⁸ los cuales señalaban, según Zapata (1932) que el modelo sueco de este profesor se clasificaba en cuatro ramas; la militar que preparaba el cuerpo para la defensa; la estética orientada a la gracia corporal, la médica fundamentada en la anatomía y fisiología; y la pedagógica orientada a la formación integral del niño. Para este autor, en Chile y América Latina tomaría mayor influencia estas dos últimas ramas. Para el caso colombiano, según el análisis desarrollado, no sería ajeno a ello, el sistema sueco aportaría elementos para desarrollar técnicas de movimientos en las marchas, los saltos, los giros, la respiración, entre otras acciones que permitirán una planificación de las clases de gimnasia según los principios pedagógicos y con una diferenciación didáctica según edades y niveles escolares.

Junto a esto, en el departamento pedagógico existía una formación profesional y crítica con lecturas y análisis de obras pedagógicas y científicas que formaban al profesor como una figura de ejemplo de moral, de quien se esperaba que participara en congresos y debates, con una visión amplia de los sistemas nacionales y de la evolución de la educación física, y con la idea de consolidar una identidad con fundamentos científicos, pedagógicos y de compromiso social. Y, por último, dentro del ramo pedagógico se conformó un contenido específico de la organización

³⁷ Todos franceses: George Herbert fue oficial de marina e instructor de educación física promotor del método de entrenamiento natural contrario a la gimnasia sueca que se desarrollaba al aire libre.

³⁸ Pedagogo y educador físico sueco, precursor de la gimnasia sueca, un sistema que combinaba ejercicios gimnásticos para mejorar la salud y el restablecimiento fisiológico de las personas, muy importante en América Latina y en Colombia. Esa nota aclaratoria es insuficiente para comprender los alcances de esta formación. Tener en cuenta

de la educación física, de los clubes, competencias, revistas escolares, exhibiciones, construcciones de gimnasios, canchas, plazas de deportes y otros espacios deportivos, que además de preparar a los docentes para la administración escolar de la educación física, dotaban al profesor de herramientas para integrarla a la modernidad y al aparato educativo estatal.

La asignatura de juegos pedagógicos reunía la teoría en torno a las diferentes edades, las características físicas, intelectuales y morales de cada juego y las clasificaciones de ellos. Además, se orientaba según las siguientes preguntas: ¿Por qué es necesario organizar los juegos? ¿cómo debe ser la organización de los juegos en las distintas ramas de la enseñanza?, ¿El atletismo conviene a los niños? A lo anterior se sumaban otros temas de estudio: el primero acerca de los campos o plazas de juego, su instalación, organización y funcionamiento; en segundo lugar los concursos escolares, sus generalidades, la organización, los juegos cantados o rondas escolares, la importancia de su aplicación y las nociones metodológicas para su enseñanza; y tercero, la práctica de los juegos individuales, colectivos, libres y organizados, los tipos de juego de carrera, de pelota, de lucha, juegos de interior, danzas populares; juegos clasificados entre los deportivos, pero organizados en forma pedagógica: basket-ball, hand-ball, captain-ball, volley-ball y tennis escolar (MEN, 1937).

De este modo se amplía la comprensión de la estructura organizativa del plan de estudios del INEF y en las asignaturas que fueron base del proceso formativo, pero en las materias añadidas a lo largo del periodo se pueden evidenciar aspectos relevantes de la nueva orientación que estarían sufriendo los programas hacia lo social como complemento de lo que hasta el momento se había construido. Esto se afirma, ya que, por un lado, son reflejo de las necesidades que emergían en la formación de profesores de educación física en la época, y por otro, en las descripciones

posteriores de las orientaciones que tenían algunas materias y que se vieron transformadas en el proceso de coexistencia de estrategias para el gobierno del individuo y el gobierno de la población.

Las asignaturas que se añadieron en torno a la orientación física, fueron el boxeo como deporte complementario; desde el departamento científico se añadieron las materias de biométrica y antropometría, ciencias que se encargan de la medición estandarizada de aspectos biológicos del ser humano, pero que para la formación de los educadores físicos tendrían una intención más compleja. Según el informe sobre la marcha del INEF del director Numael Hernández en 1940, se aclara que la antropometría utilizaba aparatos para obtener las medidas racionales de todos los segmentos del cuerpo humano, pero que sería aplicada a las investigaciones de los profesores, quienes según las estadísticas, los índices y baremos del sujeto colombiano identificaban las capacidades de la raza, para así aplicar un sistema de actividades físicas acordes a la población (INEF, 1940).

La orientación médica que tenían estas materias del departamento científico se reformuló en torno al estudio, clasificación y atención del cuerpo humano, por ejemplo, en la materia de primeros auxilios, que tenía la finalidad de enseñar a manejar los diferentes accidentes que se podrían presentar en las clases, lo más relevante empezó a ser identificar cómo y cuándo aplicar medidas de atención a los casos y a la prevención de estos a través de prácticas de higiene con un fin social. De este modo se articulaba con la asignatura de higiene, utilizando conocimientos sobre las causas patológicas de las enfermedades, las lesiones más comunes y la manera de prevenirlas y curarlas, para lo cual los alumnos serían llevados a las clínicas y hospitales alrededor de casos diferenciales (INEF, 1940).

La relación de los deportes, la gimnasia y los juegos con las asignaturas de orden científico y la manera en que se articulaban para orientarse a lo social, es que cada forma de aplicación y

organización de estas actividades tenía en cuenta las características de la población y sus necesidades especiales. Por ejemplo, a través de la gimnasia se procuraba anticipar a las causas, los efectos que tendría el ejercicio físico y el modo adecuado de aplicarlo a las necesidades del entorno y de los sujetos, buscando privilegiar alguna de las ramas de la gimnasia sueca o incluso de la alemana y francesa.

En cuanto a las materias del departamento pedagógico se establecen vínculos entre la educación física y las intenciones sociales. Por ejemplo, en la asignatura de psicopedagogía se estudiaba al hombre según sus manifestaciones y características intelectuales, a partir del conocimiento de su integración física, para lo cual se consideraba central la biología, la anatomía y la fisiología. En cuanto a la didáctica y metodología de la educación física, se establecía que esta materia terminaba la “cristalización”, es decir complementaba las intenciones de las otras asignaturas, y de los otros saberes que eran base de estudio en la formación de profesores, porque allí se concebía la aplicación de todos los conocimientos en cada uno de los métodos de la educación física y se orientaba con un criterio ajustado a las necesidades y capacidades psicofísicas del pueblo colombiano (INEF, 1940).

Las materias que se agregaron dentro de la orientación pedagógica fueron la práctica docente, organización y administración de la educación física, dibujo y construcción de plazas de deportes, música y canto, estas dos últimas vinculadas a actividades estéticas relacionadas con una de las ramas de la gimnasia sueca, pero que también resaltaban aspectos culturales de las regiones. La práctica docente se posicionaba como una materia vital en la realización metódica de los conocimientos que aprendían los profesores, considerándose fuente de observación de los fenómenos ocurridos en clase y de los efectos producidos después de ella, a través de la experiencia

con diferentes conglomeraciones sociales, heterogéneas, de diferentes grados de cultura y edad, cronológica y fisiológica organizadas (INEF, 1940).

La organización y administración de la Educación Física establecía un vínculo más amplio entre las necesidades sociales y la formación de los profesores, ya que se incluía la interpretación de las leyes que promulgaba el Estado, de tal modo que le diera herramientas para administrar los decretos y resoluciones, así como para aplicar los sistemas y los elementos de la educación física en conformidad con las necesidades de cada región. Desde la asignatura de música y canto, por su parte, los alumnos debían desarrollar su capacidad musical, a fin de aplicarlo a actividades educativas según las características de la raza colombiana y de los ambientes en que se desenvolvían los estudiantes, orientándolos a una preparación del aprendizaje en coros tanto regionales, como nacionales y extranjeros (INEF, 1940).

Finalmente, el dibujo y la construcción de canchas y plazas de deportes tuvo una gran relevancia para promover la educación física en toda la sociedad colombiana, y configurar formas de intervención en las familias, así como garantizar la expansión del deporte en esta época. En este ramo se incluían conocimientos sobre topografía de terrenos, el aprovechamiento de sitios y lugares, así como la manera de proyectar y realizar la construcción de estadios, canchas, plazas deportivas y de recreación que se hacían indispensable y se combinaban con conocimientos teóricos, con las observaciones prácticas y con una formación de ingeniería para su diseño (INEF, 1940).

Las materias que se añadieron y las transformaciones de otras más, muestran la relevancia que fue adquiriendo la cuestión social, basada en la aplicación de los conocimientos al desarrollo y progreso de la nación, la intervención en las familias y en los sujetos, de manera que resaltaran la solución a los problemas que afrontaba el país, centrado en las posibilidades que ofrecía la propia

patria y en el mejoramiento de la raza colombiana. A partir de este análisis de los planes de estudio del INEF, entre 1936 y 1942 se puede afirmar que hubo una coexistencia de los saberes experimentales y sociales en la formación de los profesores de educación física.

Los saberes experimentales seguían ocupando un lugar privilegiado en los propósitos de la nación, pero fueron base y fundamento de otras necesidades que emergían; como dotar al educador físico de conocimientos pedagógicos que lo posicionarían como un intelectual en esta materia; el conocimiento en la organización de la educación física, su legislación y los métodos de enseñanza reorientados hacia la población; tener la capacidad de adaptar los ejercicios físicos, los juegos, la gimnasia y los deportes a las características del ambiente, del departamento y de la nación³⁹; utilizar aspectos culturales que podrían ayudar a fortalecer esa formación, como la música, los juegos populares y las celebraciones típicas; e incluso más allá, proponer soluciones desde la educación física a distintos problemas de los territorios a través de las tesis de grado, y de la construcción de plazas de deportes, lo que implicaba contar con conocimientos de arquitectura y topografía, dibujo y antropometría para hacerse cargo de estos escenarios y de otros como parques y estadios.

En cuanto al producto final en el que los estudiantes debían plasmar sus aprendizajes en este instituto, la *tesis de grado*, es posible apreciar con mayor nitidez el vínculo que se estaba propiciando entre los problemas sociales y físicos de las comunidades y regiones y la fundamentación para solucionarlos a través de la educación física. De este tema nos ocuparemos a continuación, a partir del estudio de algunas de estas tesis que reúnen lo que tenían por decir sus protagonistas.

³⁹ Esta podría ser una ruptura con los modelos europeos y que para el caso chileno se vio reflejado en el privilegio de la gimnasia sueca sobre la alemana, aspecto que podría ser evidenciado en Colombia en futuras investigaciones.

Gobierno de la evolución fisiológica como base de la educación integral del sujeto

Las tesis de los egresados del INEF consultadas, las cuales fueron nueve entre 1937 y 1940, se caracterizaban por identificar los problemas de la educación en general y la educación física en el país, dependiendo el énfasis que le daban a su trabajo. En todos ellos expresaban la manera de solucionar y superar estas problemáticas, pues el énfasis de las tesis era ofrecer alternativas pertinentes para su territorio o de las características de una población específica. A continuación, se presenta una síntesis en un orden establecido para el análisis (problemas, funciones atribuidas a la educación física, fundamentación teórica y propuesta de solución) en el que se reúnen los aspectos más relevantes de los que se encargaron estos trabajos.

La profesora en formación Raquel Kaffore (1938) señala que la labor de profesor como educador era la de atender a una educación integral, tanto física como mental y moral, cuyo logro de este equilibrio sería alcanzar un desarrollo óptimo del sujeto. Para esta autora, los países que desde años atrás habían logrado este fin estaban adelantados frente a otras naciones como Colombia y en este asunto radicaba el complejo de inferioridad de los estudiantes, razón por la cual se requería impulsar la educación física y mejorar los hábitos de higiene:

Nuestro futuro descansa en los niños y es la materia prima en que se moldea el porvenir, si nos ponemos buscar las causas de la inferioridad del pueblo colombiano nos vamos a encontrar que la ignorancia y los malos hábitos de higiene y la educación física son las principales causas. (Kaffore, 1938, p. 22)

Otra de las tesis (Sánchez, 1937), cuestiona la influencia de Alemania en Colombia a través de las misiones que llegaron al país, teniendo que cuenta sus diferencias raciales y por basarse en un modelo militar que trasladaba el cuartel a las aulas que no privilegiaba el fin educacional de la gimnasia, y que terminó por fortalecer la idea de debilidad racial al promover la comparación con

esta sociedad. Para Sánchez (1937), la educación física integral se empezó a configurar en Colombia al considerarla como la base de toda educación y no solamente como una formación física del sujeto, sino que hacía parte de un todo y por tanto que se vincula con el progreso intelectual y moral.

Gaitán (1937) otra de las estudiantes, señalaba la relevancia de la educación física no solo para las otras áreas educativas, sino para la vida misma, para que los estudiantes mejoraran su inteligencia y motivación, para una buena preparación física. Por ejemplo, suplir la falencia de los 107 estudiantes que fueron inhabilitados para el servicio militar de los 631 que se presentaron en 1937; es decir, que el 17% de ellos no fueron aprobados en el examen médico, situación que la autora atribuía a la mala preparación en la escuela.

Para Gaitán la razón de los problemas que enfrentaba el niño en esa época, tenía que ver con la inmovilidad causada por una educación tradicional, que había descuidado una de las necesidades más importantes de la naturaleza del ser humano: el movimiento. Las anomalías causadas por la quietud se debían corregir en la escuela, como los problemas óseos, circulatorios, cardiacos, nutritivos y respiratorios, ya que tendrían una influencia en la formación completa del estudiante (Gaitán, 1937). Para esta autora:

El movimiento es manifestación vital del ser y raro será ver quieto a un niño perfectamente sano. Esto en manera alguna quiere decir que el ejercicio por sí solo constituye la salud, pero sí que en asocio de una alimentación adecuada de la cuál trataremos posteriormente y de una higiene cuidadosa es factor suficiente para que el desenvolvimiento del ser vivo sea una realidad. (Gaitán, 1937, p. 12)

En todas las tesis se resalta que la educación física sería la base de la formación integral del ser humano y de ahí su importancia y necesidad de integrarla en todos los asuntos educativos

como la base del buen desempeño de los niños. Las relaciones entre el cuerpo y el alma dependían de la salud, ya que, si el cuerpo falla, la mente falla, o como argumentaba Gaitán (1937) siguiendo el principio de Rousseau: cuanto más débil es el cuerpo, más ordena y cuando más fuerte es, más obedece. Según la autora, el niño tenía una necesidad fisiológica y de recreación, de alegría; los músculos serían una prolongación del cerebro y funcionan conectados, por eso un niño sano sería el reflejo de un buen estudiante. Al respecto Kaffore (1938) consideraba que el país no estaba preparado para afrontar una epidemia, o para manejar el avance de los vicios en los jóvenes, o las carencias de motivación, de moral u otras anomalías que serían devastadoras para la sociedad.

En las tesis se manifestaba el interés por mantener los valores formativos con que había llegado al país la educación física, de tal modo que no se convirtiera en una atracción económica o de entretenimiento. En esta dirección, Kaffore (1938) consideraba que estos espectáculos debían privilegiar las intenciones de la educación física y no la taquilla o la victoria, debían unir los pueblos y aportar a la vitalidad y la confianza en las fuerzas físicas como clave del mantenimiento de la sociedad. Para la autora era un error privilegiar las construcciones de estadios cuando se descuidaban las necesidades educativas y asistencialistas de los estudiantes. Al respecto señalaba:

Por eso el educador físico, el fisiólogo y el gobernante conscientes de su misión se interesan más por el niño y por la masa espectadora que por el reducido número de atletas que lucen sus habilidades en los estadios. Para un país es de mayor importancia que la mayoría de la nación la constituyan individuos cultivados y con buena salud a que haya algunos campeones con capacidades supernormales (Kaffore, 1938, p. 18).

En la misma línea para Sánchez (1937) la educación física también quedaba incompleta si se cometían los mismos errores que en otros países, basada en una educación belicista y atlética

para la guerra, para crear campeones y guerreros sin tener en cuenta el equilibrio nervioso, la inteligencia, la resistencia a la fatiga y la energía moral antes que la potencia muscular.

El segundo problema que resaltaban los egresados de la formación en educación física es el descuido del país para potenciar el desarrollo de sus estudiantes, para lo cual, Kaffore (1938) argumentaba que los egresados del INEF tenían el deber sagrado de fomentar la salud y ser una fuerza que actuara en el sentido de redimir el conglomerado étnico de su patria, es decir resaltar el valor de la cultura nacional:

Tenemos una tierra bella, la mejor situada en -América Latina, (sic.) con riqueza en todos los reinos de la naturaleza, pero el hombre es inferior al medio, no lo ha dominado se deja minar por los vicios y las enfermedades. Él no es responsable, la escuela y el Estado son responsables de instruirlo y defenderlo, el ignora el peligro, el no conoce los medios para defenderse y se convierte en su víctima. (Kaffore, 1938, p. 22)

El tercer problema identificado es que la educación no había respondido a las exigencias de la modernidad y, por tanto, la educación física tenía la misión de contrarrestar las afecciones a las que se enfrentaba la sociedad, que según Sánchez (1937), se resumían de la siguiente manera:

Los vehículos, la regulación caprichosa de la temperatura ambiente, el lujo, las preocupaciones y los placeres tanto como la miseria, están arruinando fisiológicamente a la humanidad aun cuando le proporcione cierto bienestar transitorio. (p. 1)

Para el autor, la lucha entre médicos, higienistas y psicólogos era contra los inventores y fabricantes; batalla que consideraba se estaba perdiendo porque el hombre moderno apenas tenía tiempo para pensar en las actividades de su vida diaria sin darse cuenta del problema. A esta batalla se habría unido el profesor de educación física para participar en ella (Sánchez, 1937). Por tanto, el objetivo de la escuela, que se estaba apropiando de los métodos pedagógicos modernos, era

cambiar las acciones de los sujetos, las tradiciones morales y la manera de pensar que podrían ayudar al progreso de la nación.

En otras tesis se cuestionaba la tradición de que los jóvenes estudiarán lo mismo que sus padres y optaran por las mismas tres carreras: medicina, derecho y administración; sin embargo, también se advertía que un nuevo principio estaba orientando las producciones pedagógicas y cambiando la forma de pensar, al propiciar que los estudiantes vieran nuevos caminos (Navarrete, 1938).

Navarrete⁴⁰ (1938) también cuestionaba que se siguieran utilizando métodos pedagógicos tradicionales para enseñar la educación física, teniendo en cuenta que se había comprobado científicamente que esta instrucción que normalmente venía estando a cargo de militares, con gimnasia del mayor esfuerzo y con el deporte de rendimiento, no ayudaba a los jóvenes, y, por el contrario, era contraproducente. El autor no quería juzgar a los militares y profesores no preparados técnicamente, pero era consciente que la formación del INEF se requería para una persona estuviera capacitada para ser profesor de educación física. En tal sentido consideraba error el contratar atletas y militares para hacerse cargo de las clases de educación física y el autor se preguntaba ¿cuántas personas que aún siguen enfermas, con raquitismo y problemas físicos, y que no han sido ayudados científicamente, pudieron haber llegado a ser deportistas, a competir y tener grandes resultados en el deporte para el país?

Otro de los problemas en el que coincidían los autores era la disciplina y la moral de los estudiantes, pues se consideraba que los pueblos en los estos valores se habían privilegiado en la

⁴⁰ Manuel Navarrete fue un atleta colombiano que estuvo presente en los Juegos Olímpicos de Berlín 1936, los primeros en que la delegación colombiana participaría. Lo particular de su tesis es que siempre expresó, siendo atleta de alto rendimiento, que no era suficiente esta experiencia para ser profesor de educación física.

formación del sujeto, eran los que sobresalían en el mundo. Según Sánchez (1937), en Colombia se estaban llevando a los niños al desorden, y aunque no se consideraba que la educación física era el único medio para atender este problema, si era una práctica que ayudaba a crear un carácter fuerte, hábitos de disciplina y el sentido de responsabilidad individual y colectiva de la que se deriva la sensación de cooperación: “La educación física es el más efectivo medio para moralizar a los pueblos y por ende vigorizarlos. Llevarla a la escuela es elaborar con visión al futuro porque se trabaja en favor de generaciones del porvenir” (p. 9).

Dentro de los problemas identificados en las tesis también se destacaban las condiciones económicas de las personas y de las escuelas en el país. Según Navarrete (1938) al visitar las instituciones educativas encontró que había muchas deficiencias en el crecimiento de los niños, en la alimentación, en las enfermedades y en la amargura, debido a los bajos recursos económicos que poseían, cuestión que se intensificaba en los espacios rurales. A esto se sumaba que muchos de los niños y jóvenes no asistían a la escuela por estar trabajando, la desnutrición, el raquitismo, los vicios y la falta de higiene en las escuelas:

Digámoslo con valentía, nuestro bajo pueblo vive en la miseria, en la ignorancia y en el vicio. Transformar al padre, transformar el hogar esa es la primera obligación del gobierno y la sociedad. Educar al hijo, darle los medios de preparación, de trabajo y de vida, he ahí la segunda obligación. (Navarrete, 1938, p. 11)

Este autor, organizó estadísticas sobre varias escuelas públicas y privadas en torno a las edades y el contraste con los censos nacionales de la población, sobre la cantidad de niños que estudiaban, el número de maestros, el material escolar y la educación física en estas instituciones, llegando a la conclusión de que existían muchas condiciones precarias en cada uno de estos aspectos y especialmente en lo estructural:

Una habitación en tales circunstancias no es una habitación higiénica sino todo lo contrario, un foco de infección, la cual les trasmite las enfermedades; en estas circunstancias es imposible que el muchacho asista a la escuela, de esto no pueden esperar nada la sociedad y la patria (Navarrete, 1938, p. 13)

Según los estudiantes del INEF otro de los problemas relacionado con la educación física era la necesidad de contar con una clasificación de los niños colombianos para una escuela a la medida, siguiendo los principios de la pedagogía moderna y de la psicología, teniendo en cuenta las características y condiciones individuales, a fin de darle a cada sujeto lo necesario, de acuerdo con su propia estructura fisiológica y el medio ambiente. Por tal razón, no se podía emprender ninguna de las soluciones a estos problemas, si no se entendían las características fisiológicas de la nación.

En todos estos problemas expuestos se podían identificar las intenciones que tenían estos profesores con la educación física para el país, y así mismo las funciones que se atribuían como respuesta a esas problemáticas, aspecto que algunos de ellos se encargaron de señalar en profundidad. En esta dirección, Kaffore (1938) retomaba la definición de la educación física formulada por el coronel Amorós: “ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos y costumbres para el completo desenvolvimiento de nuestras facultades” (p. 5), como parte de la educación integral. Según esta profesora, este tipo de educación daba a conocer las reglas, principios y medios que debían emplearse para desarrollar las facultades corporales:

Si analizamos los fines de la educación física vemos que esta tiene dos, uno inmediato y otro remoto: el inmediato es el perfeccionamiento de las facultades de orden locomotivo y sensitivo produciendo salud, vigor y belleza; y el remoto la perfección de la voluntad que es la base del

carácter. El profesor de educación física debe conseguir con sus enseñanzas fines higiénicos, psíquicos, estéticos y sociales. (Kaffore, 1938, p. 5)

Según la autora, los cambios evidentes entre un niño enfermo y uno sano dependían de la educación física, así como el adulto sería el reflejo de lo vivido en su infancia. Para ello citaba al profesor Porras Castrillo, quien señalaba que el “carácter también del niño es el germen del carácter del hombre, el niño anuncia al hombre como la alborada el día” (p. 6); el carácter resultante de las cualidades morales e intelectuales, los conocimientos bien guiados, y la belleza lograda en las primeras etapas, sería un beneficio para el futuro de la población y esa era la tarea de la educación física.

Otro de los fines de la educación física, según Kaffore (1938), considerado un fin social, era la recreación, pues una de las cualidades más atractivas en la escuela nueva era buscar dar placer al conocimiento, de manera que el profesor estimulara el ánimo a los decaídos y prevenidos, así como llevar alegría a la escuela y a la sociedad. Para esta profesora esto estaba relacionado con el concepto de belleza corporal:

Es por eso por lo que vemos personas que nos atraen enormemente, nos parecen bellas, y si nos detenemos a analizarlas nos damos cuenta de que sus facciones no son perfectas, pero no podemos sustraernos a la influencia de la alegría que ilumina esos semblantes y los hace atractivos. (p. 10)

Otra de las tesis que destacó la finalidad de la educación física fue la de la profesora Cecilia Uribe (1938), que resume las formulaciones compartidas en los trabajos de los egresados, que la autora expresó de la siguiente manera:

La máxima finalidad de la educación física es la de obtener el perfeccionamiento biológico del individuo, para que surja fuerte la mentalidad en racional equilibrio con las posibilidades orgánicas.

Bajo ese anhelo, la educación física actúa sobre la sociedad, gobernando la evolución fisiológica a través de lo que llamaríamos tres estadios culturales, Pre-escolar, escolar y post-escolar (p. 4).

Respecto a la expresión del gobierno de la evolución fisiológica este tipo de perspectiva que resalta las contribuciones de la educación física para la educación integral se logra apreciar en varias tesis de grado. En el caso de Miguel Forero (1940) menciona que la función de la educación física era la salud, la recreación física, y el perfeccionamiento de la actividad mental y el carácter. Este autor profundizó en las funciones de la escuela primaria y secundaria: formar ciudadanos aptos para servir a la patria, a la colectividad y el hogar, generando en los niños un espíritu sano, cívico, y con deseos de servicio.

Lo común entre las formulaciones de estos profesores, es que la educación física tenía un rango de intervención amplio, es decir, podía ser llevado a cualquier contexto por dentro o fuera de los muros de la escuela, incluso también para cualquier persona, edad, condición fisiológica y género. Algunos autores mencionaron la importancia de la educación de la mujer y por lo tanto la función que tendría allí la educación física. Kaffore (1938) fue persistente en que el porvenir del pueblo descansaba en el hogar y en la escuela, es decir en la madre y el niño, y que la formación de este último se debía empezar veinte años atrás de su nacimiento, en otros términos, en la preparación de la madre para ese momento. Por tal razón, ninguna mujer debería graduarse, ni tener un bebé, sin haber tenido nociones de puericultura e higiene infantil, y contrario a la educación tradicional, según la cual a las mujeres se les prohibía aprender aspectos científicos y tenían que recurrir a tratamientos no verídicos con yerbateros y sobanderos, se esperaba que la educación y la educación física aportara en esta formación en estos conocimientos (Kaffore, 1938).

Así mismo, las malas costumbres, las enfermedades, la vestimenta, la falta de higiene, la mala alimentación, eran aspectos que se debían mejorar a través de la educación física en las clases

bajas. Y en las clases altas, las mujeres que se alejaban de sus hijos por sus obligaciones, no los amamantaban, ni atendían sus necesidades particulares, se les debía recordar la importancia del cuidado personal y directo de sus hijos (Kaffore, 1938). Para la autora:

No hay que olvidar que la mejor maestra para el niño es la madre y que la escuela nueva busca en cada profesora de la escuela primaria una madre cariñosa para que el pequeño no sufra una transición muy fuerte al pasar de la casa a la escuela. (p. 14)

Según esta autora, la mujer debía formarse para la maternidad y el hombre para el trabajo, y la falsa superioridad del varón había consistido en que no se había dejado acceder a la mujer a la educación. En aquellas naciones que desde hacía tiempo había permitido esto, se notaba el progreso y la conformación de un país más fuerte. Este aspecto, según Kaffore (1938), había sido tratado en el Congreso de Educación Física celebrado en Odenza en 1911 y en París en 1913, en los que se demostró que la educación física de la mujer sería indispensable para el desarrollo de la raza, la constitución que vigorizaba a la familia y para dirigir el hogar. En este sentido la importancia y la diferencia de la educación física para la mujer se plasmaba en fines diferenciales:

Las finalidades para la educación física de la mujer y el hombre son distintas de la misma manera que su anatomía y fisiología son diferentes. La educación debe dar a la mujer la gracia, flexibilidad, el sentido del ritmo y la salud más que la resistencia y sobre todo que la fuerza (p. 16).

Otro aspecto de interés en las tesis fue el de explicitar los conocimientos requeridos para los educadores físicos, a nivel general y específico. La teoría o base científica, como la llamaban en los diferentes casos, funcionaba en dos vías: los que utilizaban como fundamento de su propuesta de tesis, o aquellos que su trabajo central se trataba de presentar, a modo de guía para los maestros, las escuelas y escenarios en que se enseñara la educación física.

Lo común en estas tesis es que se formulara un recorrido por la historia de la educación física en el mundo y en Colombia. En el caso del trabajo de López (1939) se organiza una reseña vinculada con el plan de estudio del INEF, teniendo en cuenta los pueblos primitivos, el renacimiento, el humanismo y los diferentes momentos importantes hasta llegar a la época moderna, en el que ampliaría los planteamientos de Rousseau. Estos, según la autora, abrieron la puerta a la educación física que se impulsaba en la época y del que surgirían nuevas teorías, nuevos métodos y prácticas, que fueron relevantes para el sistema de enseñanza de Gutsmuths y la gimnasia sueca o gimnasia de Ling. Este vínculo con Rousseau se presentaba con las siguientes consideraciones:

Si quería desarrollar la inteligencia de vuestro discípulo cultiva las fuerzas que debe regirlo. Ejercitad su cuerpo continuamente, hacedle fuerte sano para que podáis hacerle fuerte y razonable; dejadle trabajar, dejadle hacer, dejadle correr, dejadle gritar, dejadle siempre en movimiento, dejadle ser hombre vigoroso y pronto se hará razonable. (López, 1939, p. 8)

Navarrete (1938), menciona también en su trabajo la influencia de países como Inglaterra, Francia, Alemania y Bélgica, rescatando la visita de Decroly a Colombia y su legado sobre la enseñanza en la vida y para la vida, como la educación basada en los centros de interés.

El autor que más importancia dio al desarrollo teórico e histórico fue Forero (1940), quien extendió sus desarrollos a otras culturas en la comprensión de la educación física en cada civilización, añadiendo lo acontecido en Roma, China, los Incas, los Mayas, la India y Grecia. Este último como país en el que la educación física alcanzó un desarrollo excepcional y se originaron los juegos olímpicos. Así mismo, señaló los avances en la edad media, el renacimiento, la influencia de Rousseau, de Ling, Muths y otros precursores de la gimnasia moderna como Clais y Amorós.

Este autor igualmente incluye las características de la educación física contemporánea, la cual tenía por objeto la adaptación del individuo a su medio ambiente, y menciona la definición que tenían de ella en los países más influyentes. En ese recorrido muestra la influencia de Alemania en su organización de los escenarios de deportes y la tendencia recreativa; Inglaterra con el deporte con un fin social y espiritual; Suecia en la gimnasia educativa; Estados Unidos en la utilización y práctica de los juegos y el deporte como el medio educativo para un pueblo acostumbrado a un régimen estrictamente democrático; Rusia, Grecia, Checoslovaquia, Polonia, Hungría, e Italia orientadas hacia el militarismo; y en Suramérica representado por Chile que “fue el país representativo de la gimnasia sueca gracias a los esfuerzos del profesor Joaquín Cabezas con sus estudios en Estocolmo y más tarde se convirtió en el líder de la educación física suramericana” (p. 28). Esta última influencia se evidenció en que la existencia, en casi todos los países de América del Sur, de prestigiosos institutos de educación física en el que se preparaban profesores especializados (Forero, 1940). La importancia de este desarrollo teórico, según el autor, sería aprovechar estas experiencias::

En el resumen de la educación física actual vista en las páginas anteriores hemos podido constatar las nuevas tendencias que en la mayoría de los casos coincide. Hemos creído conveniente insistir en el desarrollo de la educación física actual de la mayoría de los países porque hemos conceptualizado que es muy importante informarnos de lo que hacen los demás con el objeto de aprovechar sus experiencias y decidir para nosotros lo más conveniente. (Forero, 1940, p. 33)

Otra característica común en las tesis y en la fundamentación teórica, o bases científicas, como fueron denominadas, es el espacio que los autores asignaban a los saberes en que se basaban para dar cuenta de las razones de sus teorías y en las que enlistaban las prácticas que recomendaban desarrollar. Para Duran (1938) las bases anatómicas, fisiológicas, biológicas, pedagógicas,

sociológicas, psicológicas, higiénicas y de la moral, serían los saberes que fundamentaban la práctica de la educación física y en los que los demás autores coincidían.

Por su parte, Forero (1940), establece otra organización centrada en los medios para la enseñanza de la educación física, que serían los conocimientos científicos y de aplicación, en los que se menciona el movimiento, el juego, la gimnasia y el deporte. Estas prácticas son presentadas a profundidad por los autores, pero tendrían características similares a las señaladas en los planes de estudio del INEF; cada profesor utilizaría sus teorías para explicar su metodología, los elementos necesarios, las clasificaciones y otras consideraciones más.

Respecto al juego, Forero (1940), identifica diversas definiciones desarrolladas; unas hablaban sobre una actividad de descanso, otras consideradas como un medio para gastar energía sobrante de los niños, otras que eran prácticas de generaciones pasadas que se mantienen, y unas más que eran ejercicios preparatorios para la vida. Esta última concepción sería la más acertada para el autor, en el que proponía orientarse de manera que sirviera para simular acciones a las que enfrentarían los niños en su vida adulta.

Del mismo modo, la gimnasia exponía varios métodos que seguían los mismos fines y fundamentos, simplemente diferenciándose por los medios empleados. Así, la mayoría usaba el sistema sueco de Ling que había evolucionado adaptándose al hombre moderno y no al hombre de la gimnasia. En términos prácticos Forero argumentaba su relevancia:

La mejor de las ventajas de la gimnasia desde el punto de vista práctico, que es la que perseguimos en el presente trabajo, es que puede ser aplicada en cualquier local a todo el mundo, con o sin aparatos a un número grande o pequeño. Es decir, que aun en las peores condiciones no se justifica que alguna escuela o colegio se prescinda de la educación física, solo esta ventaja sería suficiente para ponderar la gimnasia. (1940, p. 55)

En cuanto al deporte, de las definiciones identificadas, Forero (1940) resalta una sencilla, que le da paso a una reflexión acerca de los objetivos de la educación física. Este consistía en un juego sujeto a reglas que podía ser amateur o profesional; el primero tenía sentido educativo, y el segundo perdía la mayoría de sus cualidades. El profesional solo persigue retribución en dinero del esfuerzo físico; por su parte, el deporte amateur debería ser considerado como un medio de perfeccionamiento físico, un valioso medio de educación intelectual y moral y su aprovechamiento debía ser indispensable en los programas de educación física. “El deporte es la universidad del musculo. La verdadera orientación que se le deba dar a los deportes ha sido lamentablemente transgversada en la mayoría de los países civilizados salvo algunas excepciones” (Forero, 1940, p. 57).

Según el autor, el deporte debería ser para todos, un país deportivo no se reconocería por el número de campeones, sino por el número de personas que lo practicaran. Y dado que en Colombia no existían los medios para poder realizar esto, propuso que el deporte se reorganizara y se pusiera en manos de profesionales bajo los criterios de la educación física:

En Colombia no hay una liga o asociación que realice actividades educativas, estas entidades semioficiales y semiparticulares han sido el más grande de los fracasos. Basta observar las secciones deportivas de los diarios nacionales de los últimos años, para comprobar que tales entidades emplean la mayor parte del tiempo que funciona (cuando funcionan) en incidentes personalistas a fin de adjudicar títulos y campeonatos de acuerdo con los gustos personales de nuestros dirigentes. (Forero, 1940, p. 59)

Otros autores optaban por combinar diversas prácticas, incluidas las tradiciones culturales. Al respecto, Sánchez (1937) considera que la educación física en la escuela colombiana debía comprender los juegos como base de la formación de los niños, las danzas con tradición artístico

cultural, la gimnasia basada en el sistema sueco y aplicada a las condiciones particulares de los estudiantes; los deportes para el bachillerato, de manera que fueran adaptados pedagógicamente y el excursionismo escolar como práctica principal en el objetivo social de la educación física. Para esta autora, si bien las teorías tradicionales sobre el juego ofrecían aportes, era necesario considerar aquellas que ofrecían las razones para su inclusión en la formación en términos de higiene social y por ende de prevención de problemas individuales y sociales futuros:

Cada una de estas teorías peca por contemplar un solo aspecto; no puede negarse que hay juegos que tienen vestigios ancestrales, como también los hay con imitaciones; observamos que el juego trae consigo un gasto considerable de energía, que en algunos juegos encontramos el placer, como en otros el dolor; lo cual nos explica, algunas características del juego; pero hallar en ellas la verdadera explicación psicológica del juego media enorme distancia que únicamente a fuerza de arbitrariedad resulta posible salvar [...] Carr es el autor de la teoría que explica el juego como medio de profilaxis social; sosteniendo que el juego canaliza multitud de instintos antisociales que más tarde serían un problema para la vida del niño en sociedad y para su felicidad futura. (López, 1939, p. 12)

Autores como Sánchez (1937), Gaitán (1937) y López (1939) formularon propuestas críticas cómo debería ser la educación física en Colombia. Su trabajo consistió en mostrar lo que se debía enseñar y sus relaciones con la formación integral del ser humano. Así lo hizo López (1939), que desde los postulados de varios autores señaló la importancia de la educación física en cada una de etapas que estableció para la vida de los sujetos: la Pre-escolar de 2 a 7 años, la escolar de 7 a 15 años, y la post-escolar de los 15 años en adelante.

La educación física pre-escolar sería específica de la crianza en el hogar de los niños, la escolar aquella centrada “los fenómenos sobresalientes de la vida orgánica los constituye el desarrollo y crecimiento. La educación física en esta edad debe ser línea sobre la que se apoye la

educación física futura” (p. 12). Y la educación física postescolar era una manera de metodizar e intensificar el ejercicio en las personas (López, 1939).

Un último aspecto teórico común en torno a los saberes que fundamentaban la educación física en los trabajos de los egresados del INEF, es la insistencia en la clasificación de los niños colombianos. Esta necesidad se derivaba de los postulados de la gimnasia sueca, la cual establecía que para garantizar los resultados de la práctica gimnástica se debía realizar una clasificación de los participantes, ya que un mismo ejercicio no servía para los requerimientos de todos los sujetos (Navarrete, 1938).

Según López (1939) este proceso se realizaba por medio de la elaboración de fichas e índices de los estudiantes con el fin de lograr una homogeneidad en los grupos que se dividían y mejorar la labor educativa, es decir, saber qué enseñar a los niños y tener una historia completa de su desarrollo. Para esta autora, las fichas individuales se debían realizar a todos los niños que concurrían diariamente a las escuelas y estarían conformadas por los siguientes estudios: medidas de peso y talla; estado de salud y de capacidades físicas; estado síquico y datos de los órganos de los sentidos; perímetro torácico, perímetro máximo y perímetro mínimo, que daba un equivalente a la fortaleza vital; ficha psicológica, en la que se evaluaba y registraba el comportamiento, espíritu de trabajo, sociabilidad, confianza en sí mismo, interés personal, juicio crítico, iniciativas, intereses predominantes, carácter, temperamento, rendimiento escolar, rendimiento físico, presentación externa, y lenguaje oral (López, 1939).

En el caso del trabajo de Navarrete (1938), esta clasificación de los niños se realizaba para atender las necesidades de la infancia indigente y de niños con escasos recursos. En su visita a diferentes colegios resaltaba las condiciones precarias de alimentación, vestido y calzado, la falta de atención médica y de medicamentos y la falta de programas para atender estos problemas. La

gimnasia se planteaba como una forma de prevención y restablecimiento de las deficiencias de los estudiantes. Los profesores de educación física, por tanto, debían estar en la capacidad de proponer programas basados en la clasificación y atención particular según sus necesidades. “Otra vez vuelvo a asegurar que el profesor de educación física y en su defecto el médico, es el más llamado para realizar estas investigaciones; si ambos personajes juntan sus iniciativas, el éxito está asegurado” (p. 25).

La clasificación de la población no fue simplemente un recurso metodológico en las tesis de los egresados del INEF, sino una tecnología para organizar la intervención de la educación física sobre el sujeto colombiano, en especial el infantil. El caso de la tesis de Carlos Arias (1937), la clasificación fue su principal aporte al nivel de estar citado posteriormente en los demás trabajos de sus colegas, operando como una posibilidad para diferenciar y prescribir prácticas específicas que más que medir cuerpos se trataba de producir estrategias para gobernarlos. De esto modo los diferentes autores presentaban la clasificación de la población como base de su propuesta a desarrollar por lo que es pertinente señalar algunas generalidades mencionadas por Arias.

En su también abordaje histórico, el autor mencionaba que el estudio del niño había sido tarea ancestral que se iba tecnificar cuando apareció en el mundo la escala métrica y la antropometría. Primero se empezaría por la simetría y tamaño con la aparición del dinamómetro en el siglo XX, se implementaría luego el estudio la fuerza muscular y posteriormente del conocimiento, las habilidades corporales, las efectividades del sujeto, la inteligencia, la capacidad torácica, y la capacidad motora, aspectos que hasta esa época eran posible clasificar y medir (Arias, 1937).

Las bases de la clasificación propuesta por Arias tendrían en consideración varias maneras de hacerlo; según las leyes biológicas desde el ovulo fecundado hasta las demás condiciones de la

naturaleza humana; según el crecimiento donde intervenían factores del medio ambiente, de la vivienda, herencias patológicas, enfermedades infantiles y demás trastornos de crecimiento e intelectuales; por ritmo de crecimiento, teniendo en cuenta los periodos de la vida de Lacassagne (primera infancia, adolescencia, pubertad, edad adulta, virilidad, retroceso y vejez), los periodos psicológicos de Lesshaft (periodos del caso, racional de reflejos, imitación concreta, imitación abstracta, periodo crítico creativo), y las fases de desenvolvimiento de Kerr (normal, nutritivo, motor e intelectual (Arias, 1937).

Arias presenta la propuesta de clasificación de la siguiente manera: por aspectos físico y salud, relacionado también con el concepto de belleza; clasificación de los normales, según la edad e implicaciones motoras y mentales; el progreso en adquisición de habilidades en el Pentathlon juvenil; la medida de la capacidad motora; según la edad fisiológica, la capacidad vital, y de los órganos de los sentidos; según la relación talla y peso; y en reunión de todos estos aspectos y algunos otros, según la ficha Médico-sanitario- antropométrica elaborada en conjunto con el médico escolar (Arias, 1937).

La clasificación de los anormales tendría en cuenta en primera medida las condiciones físicas, como herencias patológicas, defectos orgánicos, de postura, lisiados con parálisis infantil, defectos visuales y auditivos, defectos del lenguaje, defectos respiratorios, cardiacos, nutritivos, y padecimientos o condiciones del medio ambiente, situaciones que según el autor, tenían números alarmantes para el país y en el que se veía una oportunidad para que la educación física ayudara a corregir (Arias, 1937).

El servicio o programa para estos casos varía según el tipo de anormalidad, de modo que el profesor debe tener una preparación especial para tratar el problema: se impone pues una especialización

futura de los profesores de educación física incluyendo conocimientos completos de kinesiología y antropometría (p.7)

La segunda manera de clasificar los niños anormales según este autor, sería en los socialmente anormales:

Aquellos que requieren servicio de protección, casos de vista débil, mentalidad desarreglada, idiotas, degenerados, etc. Servicio correctivo, como delincuentes en general, incorregibles, vagos, olerentos indeseables a la sociedad; Los que requieren servicio preventivo, para retardados, atáxicos, retrógrados. Servicio de desarrollo: coordinación entre la necesidad del individuo y el medio ambiente para el desarrollo de la salud, bienestar y felicidad (Arias, 1937, p. 8)

Las categorías en las que se podría intervenir, a través de la educación física, a esta población clasificada como anormal, sería a través de distintos tipos de clases, las correctivas individuales o colectivas, las clases individuales que requerían atención especial, y los casos que se debían remitir a entidades por fuera de la escuela. De este modo se lograría atender a los niños tristes, desesperados, coléricos y demás enfermos no solamente como algo físico sino con la intención de devolverles la capacidad de luchar contra esas afecciones, cuestión que es característica de alguien sano “La verdadera salud da iniciativa, vigor, originalidad, entusiasmo y alegría [...] La alegría es el mejor tónico de la salud, el individuo sano es sociable por espontaneidad presta atención a todo, desea cooperar y progresar” (Arias, 1937, p. 8).

Finalmente, el profesor Arias señalaba el personal necesario para establecer estas clasificaciones, como lo eran el profesor de educación física, un experto en análisis por cada estudio (auditivo, visual etc.), y un médico. Se mencionaban los elementos necesarios para esta labor y una sugerencia de ficha completa utilizada por la National Recreation Association de Estados Unidos para controlar las plazas de deportes y para estandarizar los test de medición de su

población dividida por categorías; niños de 8 a 9 años, de 10 a 11, de 12 a 13, de 14 a 15, y de 16,17,18, y 19.

Todo este proceso finalizaría con el control e investigación de todas las medidas tomadas en las fichas, las cuales se archivarían en el sistema especial de archivo y estadística, para que los especialistas realizaran los respectivos diagramas y establecieran las recomendaciones pertinentes. Para Arias, era urgente la elaboración de una ficha fisiológica nacional en las que se debían contar con diferentes secciones que aportaran a ello, de este modo, y en manera progresiva, ir recopilando la información desde las entidades más pequeñas a las más grandes, para ello propuso la creación de los siguientes servicios: en las escuelas normales e institutos oficiales que tendrían a su vez sus respectivos gabinetes de antropometría y enviarían sus informaciones a la dirección nacional; servicio de gabinetes de mediciones en las principales escuelas y plazas de deportes; una oficina municipal de antropometría; una oficina departamental de antropometría; y el departamento nacional de antropometría (Arias, 1937).

En este sentido, la tesis de Arias no puede leerse únicamente como un ejercicio académico individual, sino como expresión de una racionalidad más amplia que buscaba convertir la medición del cuerpo en instrumento de organización social. Clasificar implicaba intervenir, corregir y prevenir. Así, la educación física se configuraba como un saber técnico capaz de identificar desviaciones, proponer tratamientos y producir sujetos ajustados a los ideales de salud, disciplina y productividad que sustentaban el proyecto de nación en construcción.

El trabajo de este autor se basó en hacer una propuesta de clasificación del niño colombiano y las conclusiones a las que llegó se centraban en formular sugerencia para el Estado y para sus colegas educadores físicos basadas en criterios antropométricos para configurar un índice racial y en la aspiración del mejoramiento de la raza del pueblo colombiano. En tal sentido, se planteaba

que si en el país se quería un pueblo sano y fuerte se debía empezar desde antes del nacimiento, es decir, desde el valor biológico de sus progenitores, a partir de ahí, las reformas educativas del país debían tener en cuenta la clasificación de los niños, seguir investigaciones científicas para este fin, divulgar cartillas escolares e intensificar campañas en pro del mejoramiento higiénico de las escuelas, debían pedirse a los municipios la creación de colonias escolares, restaurantes, plazas de deportes, campos de juegos y gabinetes de antropometría para la medición de los niños en las escuelas públicas (Arias, 1937).

Así mismo, la tarea del profesor de educación física es la de “ser un apóstol de esta campaña que transformará y reforzará el índice racial, facilitando así el progreso, social, económico y biológico de la democracia colombiana” (p. 13), la especialización del profesorado de educación física en estas materias relacionadas con la corrección de los defectos del niño debía ser uno de los puntos que se tuviera en cuenta para la preparación científica del futuro profesor (Arias, 1937).

Lo contemplado en esta tesis aporta muchos elementos necesarios para comprender los énfasis que los demás egresados quisieron darles a sus trabajos, así como el modo en que articulaban los problemas identificados, la función de la educación física, las bases científicas, y su propuesta particular. En el caso de la profesora Kaffore (1938) su orientación se basó en atender las necesidades de los niños enfermos, y como parte central de su trabajo, estableció como función del profesor de educación física conocer cuáles eran los alumnos enfermos, clasificarlos y en caso de ser necesario separarlos de los demás. A partir de allí debería estar en la capacidad de responder a sus condiciones, no enviarlos a su casa a transmitir la enfermedad o a aumentarle su complejo de inferioridad. “El docente debe curarlo, instruirlo a él y a sus padres, predicando cada día hasta que cale en la conciencia nacional la necesidad de escuelas hospitales donde se recibe al niño, se le combata su enfermedad y no se deje perder su infancia” (p. 27)

La profesora Kaffore en su tesis desarrolló un estudio profundo de las enfermedades más comunes en Colombia para esa época (tuberculosis, paludismo y anemia tropical) en el que se mostraban las características de la causa que generaba la enfermedad, para posteriormente enseñar cuales eran los posibles tratamientos preventivos y correctivos y de qué modo el profesor de educación física podía ayudar a combatirlos. “Le impone la necesidad de que el profesor de educación física conozca la biología y el desarrollo del parásito para que, con ayuda del médico escolar, o en su reemplazo combata la enfermedad en la escuela” (p43). Según la autora, la divulgación y el tratamiento de las enfermedades debía ser una de las funciones que dieran un parte de tranquilidad a la población, y a través de conferencias poder llevar el mensaje de que todas las enfermedades eran curables si se atendían a tiempo y se prevenían.

Más que una simple preocupación por la salud escolar, la propuesta de Kaffore revela la función de la educación física hacia la medicalización de la infancia, en el que el profesor deja de ser únicamente un instructor corporal y se convierte en agente sanitario auxiliar del médico y vigilante de los enfermos. Esta clasificación y separación del niño colombiano buscaba normalizar y reincorporar al individuo a un orden social y escolar, intención privilegiada del proyecto de nación.

En otra tesis desarrollada, Sánchez (1937) orientó su propuesta a plasmar el modo como debería ser la educación física en la escuela colombiana y las medidas recomendadas para mejorar lo que hasta el momento se había logrado. La primera es que cualquier programa de educación física del país requería reorganizarse a partir de tres factores, la dirección, el profesorado y los campos. La dirección para que no faltara nada en ningún territorio; la misión con el profesorado en la imposibilidad en ese momento de llevar un profesor de educación física a todos los rincones del país, por lo que debía dotar a cualquier docente de los conocimientos básicos de esta materia;

y en cuanto a los campos, se debía dotar de un escenario en cada lugar rural y urbano de una plaza de educación física, diferente a la plaza de deportes (Sánchez, 1937).

La segunda misión, es que la formación del obrero, del campesino, del habitante de zonas cálidas y cualquier otra diferencia cultural, debía ser atendida según sus particularidades, por lo que incentivaba a los expertos de la educación física a crear guías específicas para cada espacio. Esto con la intención de que el profesor o su reemplazo temporal aplicaran y aprovecharan las virtudes de cada una de las regiones del país (Sánchez, 1937).

En la misma línea de la educación física aplicada a la escuela colombiana López (1939) quiso establecer una guía de lo que se debería enseñar en cada uno de los grupos en que se divide la población escolar. Su principal fundamentación estuvo siempre marcada por la gimnasia sueca, considerando que era el método más acorde a sus ideas e intenciones:

El método o el sistema de Ling consulta las necesidades generales de todos los medios sociales y todos los ambientes etnográficos. La aplicación racional, metódica, progresiva, y peculiar de este sistema, modificado naturalmente, según nuestras propias necesidades, tendrá que dar frutos halagueños en la marcha progresiva de Colombia [...] Es lógico que en la tarea de formar un pueblo sano de mente y de cuerpo, el elemento hombre debe mirarse, examinarse y utilizarse en la forma y circunstancias que consulten lo íntimo de su naturaleza. Las características raciales, climatéricas, sociales y económicas exigen para el correcto y eficiente desarrollo de la educación física un estudio detenido, un proceso de acción lógico y ordenado que tendrá que jugar un papel decisivo en los resultados que se obtengan en el futuro (p. 43).

Esta insistencia de adaptar la educación física a las características raciales, climatéricas y sociales muestra una racionalidad en la que no se privilegia un modelo universal sino de intervención en las diferencias de los sujetos según su ubicación geográfica y social. Esto revela una lógica biopolítica de conocer, clasificar

y adaptar la acción pedagógica según las particularidades de la población, buscando maximizar su rendimiento físico y moral.

Cerrando el énfasis de las tesis centradas en la escuela, la desarrollada por Gaitán (1937) estudió un contexto más específico como lo fue la escuela primaria en la ciudad de Bogotá, territorio en el que la que la autora evidenció falta de programas de restaurantes para atender la desnutrición, programas para los niños, lugares con mala higiene, faltas en la ventilación, la iluminación, patios pequeños, falta de baños, piscina, campos deportivos entre otras falencias de las instituciones de educación primaria.

En atención a estas dificultades propuso una corrección de estas situaciones y promoción de actividades que devolvieran la vitalidad a los alumnos, generaran movilidad y buen funcionamiento normal de los órganos vitales. Para ello, en su trabajo planteó la enseñanza diaria de buenos hábitos, enseñar a dosificar las cargas de la energía de los niños y así garantizar en buen desempeño, crear una conciencia de desarrollo integral y no la búsqueda de atletas, e implementar una gimnasia ortopédica para los desamparados (Gaitán, 1937).

La manera de estructurar estos ejercicios fue a través de una buena dosificación los mismos, gracias a los datos antropométricos que señalan a cada niño lo correspondiente a su edad fisiológica. La autora aclara que en Colombia no existía unas tablas estadísticas para comparar los resultados obtenidos y así realizar un estudio cuidadoso y científico, por lo que había que basarse en medidas internacionales. Una vez realizado esto, según la autora, se debía crear programa basado en el juego y la gimnasia escolar a partir del método de Ling y los centros de interés.

Cecilia Uribe (1938) toma todos estos saberes que conformaban la práctica de la educación física y los lleva a su propuesta de organización en Santander, sugiriendo en su trabajo desarrollarlo a través de tres poblaciones a intervenir, pre-escolar, escolar y post- escolar. Esta organización

amplia el alcance de la educación física más allá de la escuela configurándola como un proyecto de intervención continua sobre la vida, desde el cuidado prenatal hasta la adultez.

En la etapa Pre-escolar la autora retomaba el ejemplo de países como Bélgica en el que existían consultorios prenatales que ofrecían todos los cuidados a la madre, y señalaba que, en Santander, los únicos programas creados para ese fin eran la Cruz Roja Colombiana que se acercaba a las mismas intenciones, pero con escasos recursos, y el programan de la Gota de Leche, institución que se encarga del cuidado de los hijos cuando la madre tenía la necesidad de ir a trabajar. La importancia de mencionar ello, es porque se debía propiciar más de esas iniciativas y ayudar al mejoramiento de las que existían (Uribe, 1938).

Otras propuestas de esta tesis eran la creación de plazas y juegos infantiles influenciado por los postulados de Rousseau, el cuál indicaba que la educación debía volver a la naturaleza y el juego era el medio más natural y bilógico para hacerlo. En Santander específicamente se necesitaba al menos un escenario en el que pudieran asistir todos los niños, con una sola entrada para facilitar la vigilancia, con un médico, un profesor director y dos profesores más encargados de las actividades, salón de antropometría para el estudio del niño, rincón de arena, piscina, resbaladeros, balancines y columpios (Uribe, 1938).

Es natural que en la plaza haya concurrencia mixta ya que a esta edad no pueden presentar peligros de ninguna clase con la coeducación, y sí trae ventajas apreciables para la sexualidad, pues desde entonces se crea el hábito de la convivencia, que destruye ese inexplicable parecido existente entre los dos sexos y dos tribus lejanas de diversa raza y religión (p. 6).

Para la etapa escolar, la educación física debía contemplar la antropometría como base de la clasificación de los alumnos, la gimnasia, la gimnasia rítmica que resaltara la expresión, la belleza, la fluides, los cantos populares y la música autóctona, el deporte formativo, la inducción

al atletismo, los restaurantes escolares, las colonias de vacaciones y la conformación de los grupos Scouts (Uribe, 1938).

Las finalidades del scoutismo, creado por lord Robert Baden Powell son: formar buenos ciudadanos, aptos para el trabajo, consientes de sus deberes para con la patria ya para la colectividad, y enseñar a las diversas clases sociales la salvadora cooperación recíproca [...] desarrollar en el individuo el amor a dios y a la patria; el respeto al jefe de estado y a las leyes de la nación; el culto al honor; el sentimiento del deber y la responsabilidad; la iniciativa; la disciplina la solidaridad y el compañerismo; el vigor y la energía física; y contribuir mediante una labor constante de educación integral al mejoramiento moral, intelectual y corporal de los excursionistas (p. 22)

Y finalmente para la educación post-escolar se debían organizar los clubes, competencias y eventos en Santander que difundieran en la población la importancia de estas actividades y pusieran en la vista de todo el país la participación y preocupación del territorio por la educación física. Al parecer en Santander en el año 1938, y en el mes en que se escribió esta tesis, no existían varias de estas prácticas que propone la autora y se estaría inspirando en lo que sucedía en los demás países y en los avances de otras regiones de Colombia.

Matilde Duran (1938), llamó la atención la educación física en las Escuelas Normales, los cuales tenían como misión preparar los apóstoles de la educación para que tomaran a cada alumno y lo prepararan integralmente capaz de servirse a sí mismo y de servirle a los demás. Esta profesora realizó una visita a varias instituciones, incluyendo la Facultad de Educación o Escuela Normal Superior y los colegios con título normalista, con el fin de analizar el presupuesto, las características de los edificios, evidenciar si era posible construir escenarios de deportes, gimnasios o canchas y conocer las condiciones de higiene. En estas visitas identifica que la educación física establecida como materia por ley, tenía una carga muy baja (3 horas) para las

necesidades de su implementación, ya que la teoría era muy poca y no figuraban espacios para la práctica de los deportes. Además, en los colegios visitados, se había reducido esta asignatura a la presentación de una revista y una que otra presentación gimnástica que no se acercaba a los objetivos profundos. En comparación con los países más adelantados, la autora señala, que no se estaba creando la conciencia de que la educación física no solo beneficia a los mismos aspirantes normalistas, sino que esta misma enseñanza podía ser aplicable a su labor como docentes o colaboradores de los educadores físicos (Duran, 1938).

A nosotros como profesores de Educación Física, debería animarnos más que el aspecto económico, el espíritu patriótico, el deseo de mejoramiento de la raza. Debemos tener en cuenta que se necesitarían muchos años, quizás cientos, para que el Instituto Nacional de Educación Física, prepare profesores para cada una de las escuelas de Colombia, y por eso a los maestros que se forman en las Normales, debe enseñarse alguna técnica de la educación física (p. 14).

El plan que proponía Matilde Duran era diferente al planteado por sus colegas, ya que ella elaboró una propuesta sistemática para subdividir la conducción de las Normales como cualquier empresa moderna, es decir, en pequeñas partes para que pudiera ser controlada por uno o varios directores especializados en cada materia, de manera que todas estas partes trabajaran armónicamente. Estas subdivisiones se llamarían departamentos, en el que se incluían uno específico para la educación física y en el que participaban los profesores para las clases y un médico colaborador (López, 1939).

Lo particular a resaltar de su propuesta es que esta organización tenía en cuenta conceptos de la organización científica del trabajo, conocimientos administrativos que al parecer no se incluían en el plan de estudios, pero que la autora utilizaría como otra de las herramientas posibles para el profesor de educación física. A partir de estos desarrollos la autora propuso un plan modelo

para las Escuelas Normales: 1° crear un departamento de educación física e higiene, 2° designar un profesor de educación física para dirigirlo, 3° el departamento debe estar dotado de los mejores escenarios, 4° todos los estudiantes deben asistir en horas teóricas y prácticas, 5° al iniciar el año deben someter a exámenes médicos, 6° el programa costaría de: gimnasia, danzas gimnásticas regionales y sociales, juegos pedagógicos en masa, juegos organizados y libres, deportes, deporte al aire libre, atletismo, natación, excursiones y organización de campamentos, clases especiales de los alumnos que hay que corregir, campeonatos internos, higiene individual y pública, en la que enseñen temas amplios de enfermedades, nutrición, vicios y antropometría (López, 1939).

El valor formativo que le atribuye López a este plan es que era una oportunidad para demostrar que el normalista puede aprovechar la educación física para formarse integralmente, para educar a sus estudiantes y para ser colaborador del profesor de educación física en su buena labor; de este modo pueden ayudar al progreso de la nación, o, en otras palabras:

En cuanto a la educación física vista desde su aspecto social, el hombre debe ser educado para él y para sus semejantes. La educación física responde a las necesidades y aspiraciones de la sociedad y ha conseguido modificar pueblos enteros. [...] tiende la educación física a ser una fuerza social que contribuya al progreso y unión de los pueblos entre sí. (López, 1940, p21).

A partir del trabajo de Navarrete (1938) se puede apreciar como el atletismo como practica educativa en la escuela era entendido a su vez como un medio para ayudar al desarrollo físico de los niños. Según este autor el atletismo debería estar acomodado a las capacidades de los escolares e implementarse de manera óptima para ser llevada a una población específica, por lo que era importante una buena clasificación de los alumnos de manera que se precisara las actividades y pruebas acordes a sus necesidades y era el profesor de educación física el único capacitado para esta labor.

Los profesores y colaboradores eran el médico escolar, un ayudante para la organización y control y los respectivos profesores para las clases. Aun así, sabiendo que las actividades dependían de las condiciones de los grupos seleccionados, el autor se atrevió a dar un ejemplo de atletismo en las escuelas masculinas de la siguiente manera: 1° de los 7 a los 12 años no era recomendable realizarlo; 2° de los 12 a 13 años se recomendaban las carreras de 50 y 75 metros, salto largo y alto, lanzamiento de pelota de 80 y 90 gramos, disco de 1 kilo; 3° de 14 a 16 años, carreras de 75 a 100 metros, 200 metros para los de 16 años, vallas de 60 cm de alto, relevos 4x100, salto largo, salto y triple, disco de 1 y medio, dardo de 600 gramos, pelota con eza, bala de 3 kilos para 14 y 15 años, bala de 5 kilos para 16 años; y de 17 años en adelante, carreras 100, 200 y 400 metros, relevos, vallas, todos los saltos y lanzamientos reglamentarios (Navarrete, 1938).

Con este trabajo y los ejemplos plasmados el autor hacía referencia a como la educación física incorpora la proyección de cuerpos evaluables, con la introducción de pruebas físicas, criterios de rendimiento y clasificación por capacidades que revela la consolidación de un saber experimental que convierte al alumno en objeto de observación. En este sentido, la educación física opera como tecnología de individualización: cada sujeto es medido, comparado y ubicado en una escala. Sin embargo, esa individualización no es aislada, pues los datos producidos permiten conocer el estado general de la población escolar. Así, el saber experimental se convierte en instrumento para el gobierno de la población.

Y, por último, y también aportando particularmente desde su propuesta, está la tesis de Forero (1940) llamada la educación física y la instrucción militar. En su desarrollo de fundamentación teórica se encargó de mostrar el proceso de militarización estudiantil y la relación con la educación física en diferentes partes del mundo, señalando que este había sido un problema que había captado la atención de médicos y pedagogos en el que cada uno planteaba su punto de

vista. La idea de dar instrucción militar según el autor nació Francia, ya que después de la derrota en la guerra sufrida en 1880, se creyó que el triunfo de Alemania consistió en su intervención militar que ejercía la educación física sobre el niño.

Los franceses empezaron a copiar estos sistemas, lo incluyeron en los planes de estudio incluso en la educación primaria, fenómeno que se extendió tanto por el mundo, que en gran parte de países Suramericanos llegaron misiones francesas a inspirar la militarización estudiantil. En Argentina se implantaron las ideas francesas, en Chile llegó este régimen desde los 8 años, en el Perú, Brasil, Bolivia, Uruguay se realizaron organizaciones similares, y Colombia era uno de los países que hasta esa fecha había tenido una perspectiva inútil de la enseñanza militar, y justo cuando los demás países se habían convencido de su ineficacia, decide incorporarla (Forero, 1940).

En el año 1940 el presidente de la república, el ministro de guerra y el ministro de educación nacional consideraron necesario dar al estudiantado la preparación militar suficiente a fin de capacitarlos para la defensa nacional, además que la instrucción militar estaría estrechamente relacionada a la educación física. El decreto estableció que la instrucción militar debía extenderse a los universitarios, normalistas y alumnos de colegio y segunda enseñanza, y se implementaría por medio de un plan progresivo, capacitando los universitarios y normalistas para ser reservistas de primera clase, cabos segundos y primeros o como sargentos, y los estudiantes de segunda enseñanza como reservistas de primera clase.

En adelante, y luego de esta caracterización, el autor empezaría a establecer unas críticas y a fundamentar sus opiniones respecto a la militarización escolar (este sería el aporte de su tesis), señalando que, si el decreto llegara a cumplirse, el profesor de educación física pasaría a un segundo plano en el país, y por lo mismo, la existencia del INEF era injustificada. Las horas de instrucción militar que pretendía poner el gobierno nacional dejaba al egresado en un grave

problema de ocupación, y más allá de esto, se preguntaba si realmente la militarización estudiantil complementaba la educación física y producirá buenos resultados, si estaría bien enfocada, y si era lo que necesitaba el país en esos momentos (Forero, 1940).

Según Forero existían varias razones fisiológicas y psicológicas que probaban que los muchachos debían realizar educación física caracterizada por la movilidad y la libertad, y en eso la instrucción militar pecaba notoriamente. El artículo 10 del decreto establecía que la instrucción militar se empezaría a partir de los 4 años de estudio de segunda enseñanza o a los alumnos que tenían más de 15 años, y según las bases científicas desarrolladas por el autor, la edad entre los 8 y 17 años eran periodos delicados del desarrollo orgánico del ser humano, durante los cuales el niño exigía que se le realizaran juegos, deportes y mucho movimiento (Forero, 1940).

Estas acciones que proponía el gobierno, serían contraproducentes tanto para los jóvenes como para el mismo servicio militar, ya que el tiempo de instrucción sería tan corto que dudaba del alcance para dar una buena instrucción, el estudiante no quedaría apto ni para ser reservista y mucho menos para los cargos más altos. “Realmente es mucho optimismo creer que, con solo desfiles pomposos, saludos militares, uniformes brillantes, el país queda asegurado para su defensa nacional. Solo la ilusión óptica puede pretender tal cosa” (p. 104).

Según Forero (1940) la armada nacional y el cuerpo aviación requería personas grandes y fuertes, y los índices investigados, de jóvenes que quedaban descalificados del servicio militar por sus malas condiciones fisiológicas, mostraban la necesidad de una educación física en las escuelas que se preocupara por ello y no por una instrucción militar, y si era necesario crear un plan para que las escuelas aportaran más estudiantes que fueran al servicio, no sería por este medio que querían implementar, sino que se debía llevar a la clase de educación física actividades más disciplinadas y estrictas, ejercicios de orden tal cuál como se hacían en el batallón, sin perturbar la

organización y los esquemas de la gimnasia. Para lo anterior el autor proponía fomentar las siguientes practicas con el fin de una buena preparación de los estudiantes para dichos objetivos:

1º Fomentar competencias internas de deportes de aplicación militar intercolegiado e interuniversitario, como el tiro al blanco, el fomento del club de tiro y la esgrima; 2º excursionismo, camping y el escoutismo, como prácticas que irían preparando a los alumnos para comprender las nociones de militarización. Este último se desarrolló ampliamente como la actividad más significativa.

El Scoutismo o escultismo, desarrollaba el carácter del muchacho basados en los grupos exploradores con actividades en la montaña o al aire libre para que los niños armaran bandas de amigos y crearan una buena amistad, producía salud, favorecía el desarrollo físico, daba energías y optimismo para la vida, fomentaba la disciplina general y personal, el amor, la caballerosidad, y el amor a la patria. El método Scout fomentaba la autoeducación y seguía las conductas por las claras normas de moral, y no de una moral atea, sino de una ética religiosa en la que todo explorador debía profesar y practicar fielmente sus deberes religiosos (Forero, 1940).

Es así, prácticamente, como hemos llegado a concluir inclusive, que lo mejor que puede hacer el gobierno nacional es reemplazar el militarismo que proyecta por el apoyo decidido a las tropas scout [...] he aquí, pues, el gran reemplazo de la actividad militar que se pretende llevar a cabo en los grupos estudiantiles del país, y que afortunadamente, está destinada a fracasar (p.113).

Las reflexiones en las que termina la tesis este profesor, es que el servicio militar destinado para los hombres, es una medida injusta cuando solo aplica para los que no tienen para pagar una libreta militar. El Estado no contemplaba que la mejor manera de propiciar su participación es enviar, en las mismas medidas, sea cual sea su condición social a todos los jóvenes de Colombia, ya que los campesinos habían sido los grupos más afectados, los sacaban de su entorno,

despoblaban los trabajos de agricultura, y después ya no querían volver a sus labores, generando así dos problemas; por un lado la falta de personal para la agricultura; y por otro más hombres en las calles de las ciudades, vagos, con vicios y agrandando el germen de la sociedad (Forero, 1940).

En la siguiente reflexión el autor se preguntaba si los militares podían ser profesores de educación física, ya que los oficiales que tradicionalmente se habían seleccionado, desconocían los beneficios de los métodos modernos, y no es que se dudara de sus capacidades ni de su servicio prestado a la nación, pero sí de sus conocimientos pedagógicos.

Pues bien, los oficiales del ejército nacional desconocen por completo los agentes físicos de la educación física, así como su respaldo científico porque nunca han hecho un curso de esta materia. El militar conoce la gimnasia combativa, la afirmación del yo contra el adversario, factores que no pueden aplicarse a niños y jóvenes (p119).

Y, por último, señalaba que el orden correcto a proceder es que la educación física vaya al cuartel y no al contrario, así como han hecho países como Alemania y Estados Unidos, es un medio para el desarrollo físico, moral e intelectual de los que más tarde van a defender el país (Forero, 1940).

Es indispensable iniciar una campaña tendiente de mostrar a los altos dirigentes de la educación nacional y agentes en general que, aunque piensan con buena voluntad, están herrados de medio a medio cuando creen que la salvación del país se encuentra en la militarización de nuestros muchachos y en la adquisición de inútiles armamentos que mañana serán hierros viejos (P.8).

El Plan Nacional de Educación Física: complemento de la formación especializada y ampliación del gobierno sobre la población

Otra forma de visualizar los saberes que circularon en la práctica de la educación física en el país, que, si bien no está relacionada directamente con la formación de los educadores físicos,

cumplió una tarea complementaria en el proceso de difusión y enseñanza de la educación física en la nación es el estudio del Plan Nacional de Educación Física adoptado por la Comisión Nacional y que empezó a circular a partir del año 1940. Este Plan se presenta como una necesidad de fijar normas a una de las actividades más importantes de la educación del hombre, la educación física, la cual debía estar organizada no solamente de manera legal, sino basada en una aplicación científica, basada en unos principios fundamentales que la colocaban como un arte complicado (MEN, 1940j). En su introducción se aclara que fue necesario trabajar por algunos años en una guía de aplicación de la educación física para todos los entornos que complementara la estructura administrativa que ya se había creado.

Este documento presenta una sistematización de las elaboraciones similares a las desarrolladas en los planes de estudio del INEF, con la intención de ser llevada a la escuela y a otras personas o profesionales que no tuvieron formación especializada en este Instituto y que mantenían una relación directa con la enseñanza de la educación física. Allí se aconsejaban las prácticas para las distintas edades y los diferentes escenarios, se daba mayor importancia a la gimnasia en todas sus variantes, posicionándola como la actividad eje, y se le otorgaba un sentido nuevo de utilidad para la vida corriente como medio de educación del carácter.

La intención del Estado y de la Comisión Nacional fue elaborar un plan racional metódico y adaptado de educación física, que integrara todas las actividades, respondiera a las finalidades concretas de cada una, definiera la actuación del Estado y permitiera una obra docente sobre las bases técnicas, con los mismos principios que regían el plan de estudios del INEF (MEN, 1940j). También se pretendía que este Plan Nacional se difundiera por todo el país, se enseñara a la población la importancia del cuidado de la salud, la formación física, el correcto funcionamiento

de los diversos órganos, la belleza corporal, de sostener y crear hábitos de orden y disciplina como conquista esencial para la formación del carácter.

Sus finalidades iban encaminadas a educar íntegramente al individuo para el crecimiento armónico de su cuerpo; dar vigor, fuerza y agilidad, garantizando la resistencia a las enfermedades; corregir defectos orgánicos, las deformaciones de origen personal, profesional y los malos hábitos como el alcoholismo; mejorar la inteligencia y la voluntad hacia los hábitos del ejercicio; educar y fortalecer el carácter por medio de la disciplina; incentivar la sociabilidad y cooperación procurando un sentido alegre; despertar la confianza en sí mismo y el gusto estético por la belleza; procurar la formación del buen ciudadano honrado y emprendedor; y preparar al hombre y la mujer para el cumplimiento de sus roles, combatiendo la degeneración de la raza (MEN, 1940j).

La macroestructura de este documento dividía la educación física en cuatro ciclos: la educación física elemental, secundaria, superior (cultura física) y especial, dirigida a las personas adultas. Teniendo en cuenta que la estructura organizativa (dirección nacional, departamental y municipal) se implementó en el país a partir de 1936, y que ya existían varias prácticas en la escuela y por fuera de ella, se puede decir que este plan nacional se organizó de manera que respondiera a la fundamentación científica y técnica de cada uno de estos escenarios.

Este Plan Nacional encajaba perfectamente con la consideración tanto del INEF como de las tesis de los egresados. La educación física elemental estaba destinada a la infancia, para edades entre los 3 y 12 años, subdividida a su vez en etapas señaladas por la psicología infantil y las nociones fisiológicas. De igual modo se promovía la libertad en el juego para los más pequeños y para los niños entre 7 y 12 años, así como la gimnasia educativa para contrarrestar las malas tendencias por la inmovilidad escolar, evitar las deformaciones del cuerpo, reestablecer el desarrollo normal y el equilibrio de los órganos (MEN, 1940j).

En el orden social, los juegos incitan al niño a la cooperación con el grupo: el tímido se atreve mejor, el egoísta aprenderá a no monopolizar todas las ocasiones, el despreciado podrá estimularse con los triunfos, el ganador lo hará sin soberbia y el perdedor sin desánimo, de otra parte, será la ocasión para demostrar que el interés individual debe subordinarse al colectivo (p. 21).

La segunda enseñanza estaba destinada a niños de 12 a 18 años y se dividía en dos etapas: la pre-pubertad y la post-pubertad en las que se recomendaban actividades como la gimnasia educativa basada en el sistema sueco de Ling para hombres y mujeres, la gimnasia rítmica, los juegos organizados, el deporte, el escultismo; respetando los deberes de cumplir con Dios y la patria, así como la iniciación atlética. Para el caso de las mujeres, a quienes se atribuían condiciones fisiológicas diferentes a las de los hombres, el énfasis se situaba en la coordinación, el ritmo, promover la estética y las acciones que dieran mayor soltura y gracia, sin generar grandes esfuerzos (MEN, 1940j).

Este plan incluía un apartado especial complementario a la enseñanza secundaria para las Escuelas Normales, el cual se orientaba a estimular la práctica del ejercicio para beneficio de los alumnos, suministrar conocimientos especiales de higiene, anatomía, fisiología y pedagogía de la educación física, de modo que preparara a quienes iban a ser profesores, capacitándolos para implantar los programas y dirigir actividades de la educación física en sus propias escuelas.

Por su parte, la enseñanza superior constituía la coronación de los ciclos anteriores en consonancia con la actividad propia de la universidad (y otras instituciones que adoptaran el plan). En la formación se proponía incluir la gimnasia, la gimnasia atlética, el atletismo y los demás deportes, con la diferencia de orientar las actividades a un nivel superior de exigencia atlético deportiva, teniendo la precaución de establecerse por temporadas, según las condiciones

ambientales, la extensión de los periodos, la facilidad para su práctica, las costumbres regionales y las disposiciones, así como la celebración de los torneos oficiales (MEN, 1940j).

Las actividades más recomendadas para esta categoría eran el Pentathlon Juvenil y el Decathlon que combinaban todas las fuerzas y destrezas, la velocidad, el beisbol, tennis, basket ball, ping-pong, volley-ball y el foot-ball; prácticas deportivas utilizadas como un medio para la salud, el estímulo del trabajo intelectual, la coordinación de los movimientos, la disciplina, la obediencia y la iniciativa desde el punto de vista de la cultura física. Se enfatizaba, además, en el aprendizaje de los reglamentos para lograr un juego limpio, técnico y obediente al sistema; la consideración del rival, para exhibir gran cultura y caballerosidad; la ejecución de un trabajo en conjunto, el buen papel del jugador con el fin de desarrollar el espíritu de cooperación que resultaba fundamental para los éxitos próximos en su vida. “Desde el punto de vista psíquico y especialmente con los deportes se perseguiría que el adolescente logre mayor audacia, sangre fría, tenacidad, espíritu de disciplina y solidaridad, caballerosidad, dominio de sí mismo, autogobierno, franqueza, alegría y optimismo” (MEN, 1940j, p. 26).

Finalmente, la educación física especial, orientada a las personas adultas después de los 30 años, se recomendaba la gimnasia de conservación, gimnasia para las distintas profesiones, gimnasia correctiva y deportes suaves adaptados. Se enfatizaba tanto en la conservación de la salud y las condiciones físicas de todo orden, basado en principios fisiológicos y anatómicos; como en los antecedentes personales de alimentación, enfermedades, vicios y las recomendaciones médicas. (MEN, 1940j).

Los aspectos que se resaltan en esta la educación física especial eran los fines a los que apuntaba específicamente vinculados con afecciones de la vida diaria, garantizar el sueño, la defensa del apetito ordenado, especializar los movimientos comunes en el trabajo, alejarse del

sedentarismo que congestionaba los órganos y tratar de corregir las deficiencias causadas por el ejercicio de las profesiones. La gimnasia médica ayudaba, en este caso, a través de tres objetivos: la higiene, la prevención y la corrección, para lo cual se acudía a los principios del sistema sueco, bajo la vigilancia del Kinesiólogo y el uso de máquinas y aparatos en la práctica colectiva o individual (MEN, 1940j).

En la organización del Plan Nacional también se destaca el orden y los tiempos específicos para las actividades, las implicaciones mayores en la formación de las mujeres, la importancia de la clasificación de los sujetos y consideraciones acerca del juego y el deporte como medios que contribuyen a formar virtudes y a disciplinar a los sujetos::

Todos los juegos deben tender a conquistar cualidades de orden individual, como la perseverancia la confianza en sí mismo, el control personal, la simpatía, la justicia, la generosidad, la tolerancia, la lealtad, la cooperación y la obediencia [...] el deporte, considerado desde el punto de vista biológico de la educación física, es un medio, un complemento de aplicación discreta y graduada que no persigue el exhibicionismo, ni el récord, ni el campeonato. Su importancia consiste precisamente en las virtudes que es capaz de crear y desarrollar, en que permite un despliegue de energía física, interesa a los muchachos y admite una sana emulación al mismo tiempo que puede construir un atractivo espectáculo (autor, p. 31)

El orden y ejecución recomendado por el plan nacional estaba estrechamente relacionado con lo estipulado por ley, lo recomendado por los planes de estudio del INEF y lo adoptado por las instituciones educativas en Colombia, es decir, para la educación elemental se orientaban tres sesiones semanales distribuidas en periodos de 30 a 35 minutos, y los juegos infantiles dos horas semanales en días distintos. Para la enseñanza secundaria tres periodos semanales de 60 minutos, al igual que para la educación física superior y especial.

Estas actividades debían tener en cuenta una clasificación de los alumnos con prescripción médica, por lo tanto, esta guía indicaba que toda institución debía realizar un examen médico periódico a todos los niños por medio de fichas de clasificación individuales para contrastar con las indicaciones para los maestros sobre las prácticas a privilegiar. Estas clasificaciones se relacionaban con los postulados de Ling, quien expresaba que, para identificar el tipo de gimnasia acorde al estudiante, se debían conocer las condiciones fisiológicas y las dificultades que este enfrentaba, tanto patológicas, como mentales, sociales y otras clasificaciones que se podían emplear.

En cuanto a los principios de aplicación para todo escenario en el que debería ser adoptado, se formulaba la selección de los candidatos adecuados para seguir estudios teóricos especializados en los saberes fundamentales; es decir, incentivaba a que las personas que no se habían especializado asistieran al INEF, y como la misión del Estado era hacer control del trabajo de los profesores, especialmente en las instituciones educativas, se pedía garantizar la legislación que daba preferencia a los profesores graduados del INEF, incluso si esto requería la eliminación de los instructores que carecían de estudios especiales en institutos nacionales y extranjeros (MEN, 1940j).

Otros principios, eran la adopción de métodos científicos, el estudio previo de los sujetos a través de la elaboración de fichas antropométricas y biométricas para su respectiva clasificación, la fijación de normas para los profesores de educación física y entrenadores de acuerdo con los datos suministrados por parte del Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, hacer un proceso de adaptación hasta llegar a la implantación definitiva de los programas y normas establecidos por la Comisión Nacional de Educación Física.

Otros aspectos contemplados en este plan incluían el crear o relacionar los servicios complementarios de la escuela con la educación física, como el impulso de los restaurantes y cooperativas de nutrición, granjas, comisiones rurales de sanidad sobre la vivienda campesina, tratamientos médicos en masa, suministros de drogas, el desarrollo de las colonias de vacaciones y concentraciones escolares para los niños débiles de diferentes climas, congregar escolares en zonas rurales y hablarles de temas sobre la higiene de la escuela, el baño frecuente, el aseo de la boca, el vestido, la utilización del agua, la eliminación de desechos, entre otras prácticas (MEN, 1940j).

La importancia del análisis de este Plan Nacional tiene varias intenciones. La primera es por la importancia atribuida a lo largo de la investigación, pues desde la Ley 80 de 1925 se aludió a la necesidad de crear un plan racional de educación física para guiar su enseñanza en todo el país. Una vez la Comisión Nacional, el Ministerio de Educación y el Estado presentaron en el año 1940 esta iniciativa, se convirtió en el manual privilegiado para ser llevado a las instituciones y profesores que quisieran o debieran seguir los saberes que fundamentaron y orientaron la práctica pedagógica de la educación física.

La segunda razón es que, aunque desde 1934 existieron varios manuales de educación física en diferentes territorios de Colombia,⁴¹ este plan se posicionó como el condensador de los discursos que circularon en la época y el que sustituyó las aproximaciones y aportes de los demás

⁴¹ Se realizó una revisión de los siguientes textos: Introducción a la educación física escolar de la Dirección de Educación Pública de Cundinamarca en 1936, educación física Escolar, Curso de Información pedagógica del MEN en 1937), Manual Colombiano de educación física elaborado por Rozo en 1937, Plan de educación física en Bolívar elaborado por la Superintendencia Departamental de educación física en 1938, y educación física, texto de la Biblioteca Aldeana elaborado en 1933.

profesores que en algún momento se preocuparon por establecer guías para la enseñanza de la educación física.

Este tipo de documento configura un mecanismo amplio de difusión de la educación física, pues eran distribuidos por todo el territorio a través de bibliotecas, de material escolar para las escuelas e institutos, en los cursos de orientación para los maestros y de cartillas entregadas por diferentes medios. Además del INEF se convirtió en otro medio de formación para profesores responsables de la clase de educación física; también operó como plan obligatorio para las escuelas, escuelas normales, universidades y otras instituciones; y se consideró un sustituto frente a la carencia de educadores físicos en los territorios más alejados y desamparados de Colombia; situación que constantemente era señalada como uno de los problemas más difíciles para la institucionalización de la educación física.

Aunque no se compara ni reemplaza la formación científica del egresado del INEF, si fue un medio de actualización y de guía para evitar que en los diferentes rincones del país se cometieran más errores de los que venían presentando. También, era una forma de permitir el acceso a los saberes a las familias y la población en general, de tal modo que conociera el beneficio de la educación física no solo para las escuelas sino para instruir la moral y la disciplina, intervenir en la vida de las personas, en su nutrición, en la salud, la vivienda, el trabajo, y más allá de ser una asignatura, convertirse en una estrategia orientada a la producción de una sociedad sana, ordenada y productiva que consolidara una cultura física nacional.

¿Era el profesor de educación física un técnico de lo social?

Con este panorama podemos profundizar en el modo como los saberes moldearon la función de la educación física y la formación de los profesores, a partir de la formación de los educadores físicos y su papel en la organización del proyecto de nación del Estado Liberal como

una estrategia educativa y de extensión en el gobierno de la vida de los colombianos. A través de los planes de estudio, del plan nacional de educación física y de las tesis de los egresados, se aprecia una influencia de dos orientaciones articuladas: una hacia el gobierno del individuo que buscaba disciplinar el cuerpo y normalizar su conducta, en especial de los niños; y otra que apuntaba al gobierno de la población, para administrar de manera global el cuidado de la salud, la productividad, el bienestar colectivo, los valores de cooperación, entre otros objetivos.

En los planes de estudio se ubicaban los saberes experimentales como base fundamental de la práctica pedagógica de la educación física. Pero esta base no implicaba que el conocimiento de la anatomía, fisiología, antropometría, biología y los demás saberes, tendrían como único alcance concebir el cuerpo como objeto de conocimiento científico y de intervención. Si el profesor de educación física era formado como un técnico del cuerpo, capaz de diagnosticar enfermedades, corregir y normalizar funciones fisiológicas, garantizar la higiene, la salud individual, corregir hábitos alimenticios y diagnosticar dificultades psicológicas; estos aspectos eran apenas la mitad de las funciones atribuidas y los conocimientos básicos para poder alcanzar las demás exigencias. Estos saberes respondían a la lógica del gobierno del individuo, centrado en la disciplina, la observación y el control de los cuerpos, pero que coexisten con saberes sociales orientados a promover las nuevas intenciones del Estado liberal con la escuela y con la educación física.

A través de las materias como pedagogía, psicología, organización deportiva, juegos pedagógicos, música, dibujo y otros saberes como la sociología, la administración y la arquitectura, se ampliaba el foco centrado en el individuo y se abría hacia la población en general, al concebir la educación física como una práctica que podía intervenir en la vida colectiva. El profesor no quedaba únicamente como un técnico del saber experimental, sino que se convierte en un

intelectual pedagógico y social encargado de organizar, dirigir y difundir una cultura física que representaba los valores de una nación moderna democrática y productiva en construcción.

Este tipo de saberes también se manifiesta en las capacidades exigidas a los profesores para planificar las prácticas de educación física, teniendo en cuenta las bases científicas, las orientaciones pedagógicas, las etapas de desarrollo psicológicas, las condiciones del medio, de la población, del sujeto y otras variables asociadas. Esto implicaba que el educador físico tuviese conocimientos sobre cómo clasificar la población, adaptar los ejercicios, seleccionar el tipo de gimnasia más adecuada para sus intereses, organizar los juegos adecuados para las edades, seleccionar y adaptar el deporte conveniente, articular la cultura colombiana a través de la música y los juegos empleados, tener conocimiento de administración para los cargos de inspección y dirección, de dibujo técnico para el diseño de las plazas de deportes y parques infantiles (ver anexo D), e incluso de arquitectura para que estos planos estuvieran en la capacidad de ser presentados a los organismos encargados de su construcción.

Además del estudio a profundidad de estos saberes, debía reconocer el modo como a través de la educación física era posible impulsar el patriotismo y el nacionalismo, así como despertar el interés y la motivación de las personas, por lo que se debía conocer los métodos pedagógicos modernos, fortalecer el carácter y la moral de los sujetos y ampliar este alcance más allá del aula escolar. En estas finalidades asignadas en los planes de estudio, se puede evidenciar que la educación física se articuló a los fines del gobierno social a través de las familias, los trabajadores, los niños, las mujeres y las comunidades rurales, y fue a través de otros medios que estas acciones se vieron materializadas.

Una de esas estrategias fue el plan nacional de educación física que representaba los medios de gobierno de la población a través de la difusión, presentando la coexistencia de los saberes

experimentales y los saberes sociales de manera que se pudieran extender y difundir en todo el territorio colombiano, y así suplir, o por lo menos reducir, el número de errores en la práctica de educación física científica, por la carencia de profesores preparados en el país, y más allá de esto, que pudiera ser utilizados como una guía de educación física para las instituciones educativas y las familias, con el fin de alcanzar una cultura física generalizada.

Otra forma de materialización fueron las tesis de los egresados del INEF que conformaron las fuentes más completas que articulaban y afirmaban la emergencia e institucionalización de la educación física y la formación de sus profesores moldeada entre una coexistencia de los saberes experimentales y los saberes sociales. Y no fue la única razón, ya que se podían tomar estos trabajos elaborados por los egresados del INEF, como muestra del proceso como estos autores realizaban su propuesta de intervención y de solución de problemas educativos en Colombia a través de todas las prácticas académicas, culturales y deportivas, en la escuela y por fuera de sus muros.

Los problemas que diagnosticaban los profesores, como la enfermedad, la miseria, la falta de higiene, la inmoralidad y el atraso educativo no eran individuales sino sociales, y estaban muy relacionados a los señalados por los ministros de educación cuando expresaban las razones por las que emergían los proyectos en atención a estas dificultades. Las propuestas de los egresados, y la soluciones a través de la educación física, ponían a los profesores en múltiples espacios de intervención frente a la infancia, la familia, la mujer, el trabajador y el campesino, con el fin de formar una sociedad sana, disciplinada y patriótica.

Así, los profesores de educación física tomaron toda esta formación en el INEF y la utilizaban como medio de atención a problemas sociales, generales o particulares orientados en diferentes direcciones; hacia la clasificación urgente de la población y de la infancia como punto

de partida de una educación física para el progreso de la nación; hacia la atención, prevención y manejo de las enfermedades que más estaban afectando a las personas colombianas, en las que además, el educador físico debía estar en la capacidad de conocer la biología del parásito u organismo que la generaba; los que presentaron una guía completa de aplicación de la educación física en la escuela colombiana, para todos los entornos pre-escolar, escolar y post-escolar; los que orientaron las tesis a realizar propuestas para espacios específicos, como la educación física para las escuelas normales, en el que además se demostró un dominio administrativo y de organización científica del trabajo, en el que sería pertinente cuestionar si estos saberes para la época ya estaban llegando al país; la propuesta de educación física para Santander y Bogotá como medio de atención de las necesidades particulares de un territorio; las tesis orientadas a hacer propuestas de una práctica específica como el caso del atletismo adaptado a las necesidades de cada tipo de población y como herramienta de formación completa; y las tesis que se encargaron, más que hacer propuestas, de presentar una crítica al proceder del Estado que según las funciones del educador físico afectarían la nación, como el caso del servicio militar escolar.

Y más allá de las orientaciones particulares de los trabajos, se encontraban las recurrencias explícitas o implícitas reunidas en la consideración de que la mayor función de la educación física y del profesor como educador, era la de atender a la integralidad del sujeto desde la formación moral, intelectual y física, en el que la mayoría de los autores, estaban de acuerdo que la inferioridad del sujeto colombiano radicaba en que no se atendía esta necesidad. Las circunstancias que acrecentaban esta problemática fueron las siguientes: las constantes comparaciones con otros países, y la tradición que se tenía de adoptar sus métodos sin ninguna modificación para las cualidades particulares del país; la falta de movilidad que venía como consecuencia de los métodos tradicionales de educación; la falta de disciplina y moral en la formación; los problemas

económicos de la nación; las afecciones de la modernidad que posicionaban al profesor de educación física como un luchador en contra de los inventores y fabricantes, y al mismo nivel de los gobernantes, los médicos y técnicos de la salud; el problema de no contar con una clasificación de los niños colombianos; y la mala orientación del deporte en Colombia que privilegiaba el espectáculo y la ganancia económica, y en el cual, se cuestionaba que la organización deportiva había sido un fracaso, ya que ninguna de las asociaciones, ligas y clubes desempeñaban tareas formativas para la población.

En este sentido, las tesis de los egresados eran una extensión discursiva del saber producido en el INEF, que mostraban la articulación de los saberes experimentales y sociales orientados a gobernar la vida de las personas. Al educador físico se le estaba formando para involucrarlo en el gobierno de la población con unas características específicas como agente que participaría en las acciones del Estado. El profesor de educación física sería un maestro con conocimientos pedagógicos para cumplir su rol de docente, y, por otro lado, no se estaría formando específicamente como un experto en los saberes experimentales, sino como un técnico de lo social, aplicador de sus saberes como acción sobre la conducta de los sujetos y para extraer información de la población, quedando así, atrapado entre técnico de lo social y maestro.

Tanto en estas consideraciones, como en el abordaje de las múltiples acciones por fuera de la escuela, se puede apreciar que la educación física no empezó en Colombia como un saber escolar, y en esa emergencia, la función del educador físico no tuvo que ver con el estatus que tenían los demás profesores en la época, sino que fue una ruptura en la forma de entender la formación docente, un sujeto bisagra entre técnico de lo social, especialista y maestro que debía estar en la capacidad de pensar los entornos y las problemáticas, y así mismo, pensar las intervenciones del cuerpo para mejorar la salud de la población.

En este sentido se podría considerar que el profesor de educación física fue concebido como un técnico de lo social que haría parte de este conjunto de funcionarios responsables de construir las “estrategias modernizadoras de la subjetividad” (Saldarriaga, 2011), o por el contrario, tal como lo analiza este autor respecto al papel de los saberes expertos, esta dinámica revelará la ironía del lugar estratégico pero a la vez subordinado en el que se ubica al maestro, pues este proceso de constitución de intelectuales y técnicos de lo social configura

la institucionalización final que dio rostro al dispositivo y que fue reflejo de una de una combinación de las matrices morales, médicas y sociopolíticas, es decir una combinación de curas antiguos y modernos, de abogados, médicos, psicólogos higienistas, sociólogos, administradores, planificadores. Y para el colmo de ironías, se pretendió que el maestro ejerciera una saber que fuera hecho de fragmentos de cada una de ellas, y en un mismo lugar y al mismo tiempo, por supuesto: el aula escolar. (p. 247)

Límites y dificultades en la institucionalización de la educación física

La perspectiva de análisis arqueogenealógica permite comprender los fenómenos y los acontecimientos desde las continuidades y las discontinuidades, es decir, que el análisis histórico desnaturaliza la cuestión de que todo sea progresivo, lineal y positivo, sino que consiste en una sucesión de rupturas y acontecimientos en el que no es relevante comprender si algo del pasado fue mejor o peor que el presente, sino entender las condiciones que se generaron para la emergencia de lo que fue constituyendo, en este caso, la profesión del educador físico. En este sentido, es posible reconocer que en todo este proceso de institucionalización de la educación física existieron diferentes dificultades y acontecimientos que son relevantes señalar y que permitieron delimitar el periodo de esta investigación.

El aspecto más recurrente en las fuentes documentales, y teniendo en cuenta el papel importante de los profesores de educación física para el proyecto de nación, fueron los problemas que enfrentaron los educadores físicos para ejercer sus funciones. Lo que nos aportan las memorias de los ministros de educación y la historiografía de Vaca (1993), es comprender que existieron diversas dificultades en los egresados de educación física para emplearse en su profesión, pues los pocos puestos que existían en la época, ya eran ocupados por profesores no especializados (normalmente militares retirados). Si bien, el Estado en enero de 1938 había proferido el Decreto 26, que establecía que los colegios no podían designar profesores de educación física que no tuvieran grado expedido por el INEF, en este periodo, la mayoría de los colegios no eran oficiales y en las entidades privadas al existir la libertad de enseñanza parecía no afectarles o importarles esta norma.

Pero esta falta de ocupación de los maestros no era un problema específico del educador físico o de las instituciones privadas. En su memoria el ministro de educación Jorge Eliecer Gaitán (1940a), manifestaba que existía una mala organización de la instrucción pública en el país que se manifestaba también en la contratación de docentes, pues en los departamentos sin vacantes disponibles había listas de espera de profesores que aspiraban a un puesto; sin embargo, en las regiones en donde se requería personal docente no había aspirantes dispuestos o disponibles para asumir los cargos. Este problema se presentaba con mayor gravedad en las escuelas rurales, pues los maestros esquivaban por todos los medios el servicio en estas escuelas. De este modo solo llegaban aquellos profesores con escasa preparación, avanzada edad y sin otros medios de trabajo; así mismo, se señalaba que el docente desorientado a causa de distintas concepciones llegaba a las escuelas con metodologías diferentes y los niños se convertían en víctimas de esa desorientación (MEN, 1940a).

Según Gaitán la problemática en la instrucción pública también se manifestaba en el gran número de ciudadanos que por diversas razones no encontraban necesario cursar los seis de años de bachillerato. Por su parte, para quienes no era suficiente la instrucción primaria no poseían los medios económicos, o no existían escuelas secundarias en el territorio que habitaban, con el grave inconveniente de adquirir nociones fragmentadas que no los capacitaba para cumplir su propósito en la vida (MEN, 1940a).

El porcentaje de estudiantes que asistían a las escuelas era muy bajo, y según el censo presentado en la memoria del ministro de educación de 1942 Germán Arciniegas, para esa fecha todavía existía una enorme cantidad de niños que no recibían instrucción alguna. Esta dificultad era más evidente en la escuela campesina, ya que no contaban con las mismas oportunidades, y se consideraba que mientras no se organizaran internados o concentraciones rurales que obligaran a asistir a los menores no se supliría esta falencia (MEN, 1942a).

Dicha problemática ya había sido denunciada por Gaitán en 1940, quien señalaba que se debían atender las instituciones con la creación de espacios y la contratación de por lo menos 24 mil maestros que suplieran la demanda de niños que empezarían a asistir a las escuelas. Sin embargo, había contradicciones que no permitían estas intervenciones: en algunos departamentos donde existía presupuesto para construir escuelas, no se contaba con locales adecuados para su funcionamiento; mientras que, en otros, donde sí había espacios disponibles, faltaban los recursos económicos necesarios (MEN, 1940a).

La falta de ocupación de los maestros de educación física y la falta de escuelas, tanto como la baja asistencia de estudiantes a las instituciones, sería una constante en los años posteriores a 1935; con estas condiciones resultaba difícil mantener el impulso que la educación física había tomado en este periodo. A lo anterior se suman las resistencias internas que sufría el INEF, que,

desde su emergencia, se daban por parte de los estudiantes de la Facultad de Medicina de la UNAL, quienes según Vaca (1993) se sentían amenazados por los educadores físicos, pues aprendían conocimientos semejantes y se estaban apoderando de sus funciones. Para este autor, desde que el INEF dejó de ser dependencia del MEN y pasó a ser administrada por la UNAL, enfrentó una decadencia y fueron varios los problemas que definieron la salida del instituto de esta universidad y su posterior clausura en 1942.

Según Vaca (1993), luego de la fundación del INEF y su inicio en el edificio de la Facultad de Medicina llegaría el desdén y los conflictos con los estudiantes de esta Facultad. A partir de una carta enviada por el director del instituto Candelario Sepúlveda en noviembre del año 1936 al decano de la facultad, diariamente en el instituto ocurrían hechos que tenía bastante preocupados a los directivos del INEF, y que generaban inconvenientes para la enseñanza. Los estudiantes de medicina se estacionaban en el segundo piso molestando con su vocabulario, ademanes y silbidos a los profesores y alumnos de educación física que se encontraban trabajando en el patio, a tal punto que se veían obligados a suspender las clases (Vaca, 1993). Estas situaciones se presentarían a lo largo de un año, y unos meses después se intentaría dar solución a estas problemáticas:

Para dialogar se integró una comisión con los estudiantes [...] la dirección del INEF oficializó la comisión y solicitó al concejo estudiantil de medicina recibirlos, pero verbalmente el presidente del consejo Ciro Chacón y el secretario informaron a Numael Hernández que irían el 11 de septiembre a las 11 de la mañana al instituto (p. 47)

Según Vaca (1993), en esta reunión Chacón manifestaría que por parte de los estudiantes de medicina no había rencor alguno, pero si dos asuntos que tendrían pendientes: uno del honor de hacer cumplir la palabra del Ministerio de Educación de la entrega del edificio en la ciudad universitaria; y otro de conciencia pues consideraban que las actividades de los educadores físicos

interrumpían las labores de los exámenes de los estudiantes de medicina. Para este autor, en dicha reunión se hizo visible la contradicción, lo que se manifestaba en la conversación de Carmen Dueñas, una estudiante del INEF representante de sus compañeros, con Chacón:

Una manera de mostrar que no había mala voluntad hacia la educación física era prescindiendo del punto de honor citado por Chacón y relacionado con el ministro y tener para con ellos las consideraciones que deben existir de estudiante a estudiante, más aún si se tenía en cuenta que en el futuro los edufísicos iban colaborar con ellos en beneficio del mejoramiento de la raza a lo cuál de manera sarcástica Chacón respondió que no serían sus colaboradores sino competidores (p. 48).

Al parecer en este encuentro hubo un acuerdo verbal en el que se extendía el plazo para que los estudiantes del INEF terminaran los estudios ese año, pero cuatro días después, según Vaca, el 15 de septiembre, los estudiantes de la facultad de medicina enviaron un comunicado difundido por periódicos nacionales, en el que daban plazo de un día para desalojar las instalaciones, de lo contrario procederían a hacerlo de manera forzosa. “Una turba y una avalancha enardecida de estudiantes de las facultades vecinas, irrumpieron en el pasillo principal del INEF y revólver en mano intimidaron a la primera alumna que encontraron” (Vaca, 1993, p. 53) y con gases lacrimógenos, palos, piedras e insultos y blasfemias arremetieron contra los demás compañeros que acudieron a su ayuda.

Posterior a este desalojo, y después de que se intentaran diferentes estrategias por parte de los estudiantes del instituto para contrarrestar esos actos sin tener éxito, el 22 de septiembre de 1937 el INEF cambió de sede y se ubicó en una casa arrendada cerca de la Plaza de Bolívar (Vaca 1993). El siguiente año, el 24 de junio de 1938 se efectuaría la entrega oficial del edificio asignado en la Ciudad Universitaria, y el 31 de abril de 1939 se decretaría el traslado a la UNAL. Para este autor, las condiciones no serían tan favorables para los educadores físicos, de hecho, catalogó la

etapa del funcionamiento del INEF en la Ciudad Universitaria como “el comienzo del viacrucis” (p111).

Pero esta no sería la única problemática que enfrentaría esta institución, ya que según el informe sobre la marcha del INEF redactado por el director Numael Hernández (1940), cuando se fundó el instituto, el director Candelario Sepúlveda habría procurado que las exigencias de admisión para seleccionar los alumnos que ingresaban no fueran muchas, sin embargo, a medida que pasaban los años se implementarían procesos más rigurosos bajo la premisa de que para un mayor número de aspirantes se requerían mayores exigencias en la selección de los alumnos. En efecto de los cinco años mínimos de secundaria exigidos para ingresar al INEF en 1936, en 1939 bajo la administración de la UNAL se tomó la decisión de que, a partir del año 1940, sería obligatorio poseer el título de bachiller para ingresar a cualquier facultad y universidad, y como consecuencia de esta exigencia, se evidenció una reducción de los aspirantes (INEF 1940).

Ante esta situación, el Consejo directivo del instituto el 10 de febrero de 1940 presentó dos solicitudes a la universidad: la primera, autorizar el inicio de clases de ese año con el número de alumnos que cumplían con los requisitos señalados (seis estudiantes); la segunda, es que se mantuviera como requisito de admisión el quinto año de bachiller. No obstante, la respuesta del consejo directivo de la universidad sería negativa, dado que consideraba importante esta formación mínima, así mismo, se mantuvo la exigencia de contar con mínimo 10 alumnos; requerimientos que derivaron en que para 1941 no se abriera un nuevo curso de formación de profesores (INEF, 1940).

A partir de las fuentes identificadas en el archivo histórico de la UNAL pertenecientes al INEF, se pudo apreciar en diferentes circulares, acuerdos y mensajes entre dependencias de esta universidad otras dificultades que presentó el instituto. La primera de ellas, derivada del bajo

número de estudiantes, se expidió el Acuerdo número 12 de 1940, mediante el cual se redujeron las horas de clase en varias asignaturas del pensum del INEF. La práctica docente de segundo grado fue reducida de 4 a 2 horas semanales; la práctica docente de tercero de 6 horas semanales a 2; didáctica de primer año pasó de 4 horas semanales a 3; historia de la educación física de 2 horas semanales a 1; y kinesiología de tercero de 3 horas semanales a 2; modificaciones que estuvieron acompañadas de una disminución salarial para los profesores.

A lo anterior se suma la terminación de las becas, subvenciones que daban alivio económico a varios aspirantes a profesores de educación física y motivaba a los demás interesados en ingresar a la formación de una profesión tan nueva. Fue así como el 5 de diciembre de 1940, por medio de la circular número 96 de la UNAL, se detalla un listado de las personas a las cuales se les cancelaban las becas, bien sea por terminación de sus estudios, por pérdida de materias u otras circunstancias.

A la par que se cerraba el servicio de comedor en el INEF se buscaba redireccionar algunos de los recursos asignados al Instituto. Esto se aprecia en el acta número 62 de 1939 del Consejo Directivo de la UNAL, en la que el rector Alfonso Esguerra Gómez señalaba que al realizar una visita al instituto identificó diversos elementos que este poseía y que ofrecerían un mejor servicio en los laboratorios de fisiología, en la escuela de farmacia y en el departamento de química. Con esta acta se autorizaba el traslado de los elementos y se realizó una ficha de los objetos entregados, como aparatos para tomar los reflejos, cronoscopio, comprobador bimanual, conjunto de cubos, aparato para examinar la delicadeza de las articulaciones de la mano, aparatos para determinar el grado de habilidad de los sujetos, entre otros (INEF, 1940).

El consejo del INEF seguía su lucha manifestando las inconformidades a todas las decisiones que atentaban contra el desarrollo de las labores del instituto. Así, mediante el acta

número 3 expresó su inconformidad frente a la medida tomada por el consejo directivo de la UNAL, que ordenó que una parte valiosa del edificio se entregara con destino a la rectoría, la sindicatura y los almacenes de la universidad. Según Vaca (1993) los alumnos inscritos en el INEF expresaron también su inconformidad frente a esta arbitraria situación y anunciaron su inasistencia a las clases hasta que no se justificara de forma razonable estas decisiones. El Consejo Directivo de la UNAL consideró tal propuesta inaceptable, pues las razones fueron aceptadas por el director del INEF, quien aseguró que la decisión no afectaría ni su funcionamiento, ni su orientación. En consecuencia, se estableció que, de no reanudarse las clases, se recurriría a la aplicación de las sanciones disciplinarias correspondientes, tal como lo establecía la universidad (Vaca, 1993).

Si bien, las decisiones tomadas por los directivos de la UNAL tenían una justificación legal y “racional”, estos procesos afectaron la estabilidad del Instituto, pues se generaron enfrentamientos con la facultad de medicina derivados de los comentarios de sus representantes acerca de la competencia que, en las funciones asignadas a los educadores físicos, así como el concepto sobre la inutilidad que algunos atribuían a la educación física. Según Vaca (1993) el consejero de la UNAL, el señor Atalaya, daba una puntada más a esta situación anunciando que la preparación de los “entrenadores” costaba una suma considerable de dinero que podría emplearse en otras enseñanzas de mayor utilidad.

Para este autor, este tipo de formulaciones no pasarían desapercibidas, pues en febrero de 1941 se aprobaba la suma de 30.000 pesos como presupuesto para el INEF, según Vaca (1993) suma irrisoria y cinco veces inferior a la asignada en su año de fundación. Esto se vería reflejado en la reunión de presupuestos que presentaba el autor con los siguientes datos: en 1936, 150.000 pesos; de 1937 a 1939, 90.000 en cada año; en 1940, cuando pasó a ser dependencia de la Universidad Nacional, 40.000; y en 1940, 30.000.

Entre otras decisiones ante el eminente retroceso y justificación de mantener el INEF dentro de la Universidad Nacional, los consejeros proponían como opciones para clausurarlo adjudicar becas a los estudiantes que aún estaban cursando la formación para que la continuaran en Chile. Otros, como Atalaya, manifestaban su desacuerdo ya que esto representaba un gasto adicional, por lo que sugirió entregar al Ministerio de Educación la responsabilidad de estos estudiantes y asignar el edificio a la Escuela de Bellas Artes (Vaca, 1993).

Cuando estas sugerencias llegaron a oídos del ministro de educación Germán Arciniegas, este estuvo de acuerdo con los consejeros de la UNAL, e incluso propuso considerar recurrir a países como México y Chile para contar con entrenadores más competentes, pues Arciniegas consideraba que los profesores graduados en Colombia no tenían la preparación suficiente y terminaban trabajando como mecanógrafos o empleados de menor categoría. También planteaba que se estudiara la posibilidad de que dicha enseñanza estuviera dentro de las Normales, lugar apropiado para la formación destinada a los maestros. (1941, MEN).

En 1942 se marcaría una clara crisis institucional y el consejo directivo de la UNAL presidido por el ministro de Educación Germán Arciniegas, consideraban absurdo el funcionamiento del INEF con once alumnos. El consejo directivo de la UNAL pediría al Estado que tomara nuevamente a su cargo la dirección, organización y sostenimiento del INEF, pero sin devolver nada de los bienes, instalaciones y laboratorios que quedaron en poder de la UNAL. Según Vaca, el proyecto presentado por el consejo directivo clausuraría el INEF enlistando varias causales que hacían insostenible su funcionamiento, tales como no contar con suficientes alumnos, la falta de solicitud de matrículas y que los egresados no encontraban ocupación y la reducción del auxilio por parte del Estado (Vaca, 1993). Y de este modo según Vaca:

Y así y sin entierro de tercera, termina la segunda etapa del viacrucis del Alma Mater de los educadores físicos de Colombia, la cual concluye con el acta de entrega de lo poco que le quedaba, a la escuela normal superior, traspaso verificado el 30 de enero de 1942 (Vaca, 1993, p. 121).

Sin embargo, más allá de comprender estas dificultades del INEF en la línea del profesor Vaca, como un obstáculo total al desarrollo de la educación física y la formación de sus profesores en el país, fue uno de los tantos peldaños que tuvo su emergencia, pero no podemos quedarnos con esta concepción definitiva, ya en esta investigación se evidenció que la institucionalización de la educación física estuvo vigente por lo menos hasta el año 1943, periodo en que las fuentes documentales mostraron una gran relevancia a los proyectos desarrollados y a las acciones adelantadas frente a la educación física y la formación de los profesores, y si bien, existieron dificultades especialmente dentro del INEF, por parte del Ministerio de Educación y del Estado Liberal en general se seguía atribuyendo mucha importancia a su desarrollo.

Hay que tener en cuenta todas las reformas que se impulsaron en la Ciudad Universitaria desde la dirección de Alfonso López (que incluyeron al INEF), en el que se promovió la integración de facultades e institutos, la dotación de recursos financieros suficientes, la democratización de sus autoridades, el establecimiento de las libertades académicas, la autonomía relativa, la participación de profesores y estudiantes en el manejo del claustro, la presencia de la mujer, la apertura de nuevas y más diversas carreras, el estímulo a la investigación, los servicios sociales y la función de extensión académica (Suárez, 2008).

Además de lo anterior en el informe del presidente Eduardo Santos en 1939 presentando al congreso de la república, se revela que para ese año seguía el funcionamiento del INEF en la Ciudad Universitaria en condiciones económicas necesarias y con proyección a seguirse fortaleciendo. El Estado en este año habrá asignado 1.105.000 de pesos para su sostenimiento, y había invertido un total de 1.415.377 pesos en la construcción de otros espacios como residencias estudiantiles que también

incluían mejoras para el instituto⁴² (Santos, 1939). Para Santos, el INEF en la Ciudad Universitaria tenía una gran relevancia, y señalaba las proyecciones que se tenían de la siguiente manera:

En el presente año ha comenzado realmente la vida de la Ciudad Universitaria; ha principiado allí la labor estudiantil y ella se ira acentuando cada año. Sera ese no solamente un centro muy completo de preparación profesional, sino de verdaderos estudios científicos [...] Yo abrigo la convicción de que dentro de muy pocos años la Ciudad Universitaria será uno de los índices más exactos y enorgullecidos de la grandeza nacional, a la vez que uno de sus factores determinantes. (Santos, 1939, p. 21).

Según Vaca (1993) con el decreto 166 de enero 27 de 1942 se creó la sección de educación física en la escuela Normal Superior y se autorizó a los estudiantes que no habían podido finalizar sus estudios a hacerlo en este lugar. Para este autor hubo dificultades para esclarecer lo acontecido en este periodo histórico por la falta de fuentes documentales, y lo único hallado sería una autorización del Director Nacional de educación física para examinar a los aspirantes a ejercer el profesorado, lo que señalaría que no se habría activado aun la normalidad en el funcionamiento del INEF, sino que únicamente se apuntaba a graduar a los estudiantes faltantes, tal como se muestra en el número de egresados de 1942 los cuales fueron nueve, y ningún graduado en 1943.

La importancia de mencionar en este último apartado de este capítulo, las dificultades y acontecimientos que marcaron el fin de periodo de análisis consistió en presentar dos elementos. El primero de ellos, es que la clausura del INEF en la nacional y su reubicación en la Normal Superior consistió en un nuevo desplazamiento en el que además del cambio de nombre, a Departamento de Educación Física, podría haber tenido una nueva orientación en el plan de estudios en el que el profesor

⁴² Esto revela que el presupuesto general de la UNAL incluía el funcionamiento del INEF, arreglos y mejoras o construcciones para el mismo, por lo que el presupuesto asignado específicamente a este instituto sería más bajo en los años de funcionamiento en la Ciudad Universitaria en comparación con el periodo que fue dependencia del Ministerio de Educación.

de educación física podría haber ganado formación intelectual y perdido intervención en la población, o muchos otros cambios que serían interesantes desarrollar en otra investigación. En segundo lugar, que el auge con el que se había impulsado la institucionalización y emergencia de la educación física menguaría a partir de 1943, aspectos identificados en la menor cantidad de asuntos señalados en las memorias de los ministros, y por la situación de crisis que enfrentó el segundo gobierno de López, como la desunión del liberalismo, su viaje a EEUU a acompañar a su esposa al tratamiento médico entre 1943 y 1944, el impacto de la Segunda Guerra Mundial y la oposición que se reactivó por parte del partido conservador y que derivó en el regreso de los conservadores en el poder en 1946 y en el abandono de la pedagogía activa, tal como mencionaron Sáenz et. al. (1997).

Estos dos asuntos y todas las consideraciones implicadas permiten sugerir que, a partir de 1943 las orientaciones y características de la educación física en Colombia frente al gobierno de la población y del individuo podrían tomar otros rumbos que son muy pertinentes profundizar, pero que avanzar en esta dirección excede los límites temporales y analíticos definidos para este estudio. Explorar los cambios que se consolidaron tras la reubicación del INEF en la Normal Superior y la transformación de sus planes de formación docente, así como los efectos del viraje político de 1946 sobre la educación física, constituye ya el campo de una nueva investigación posible.

En consecuencia, como cierre de esta investigación, el periodo entre 1935 y 1943 marca un momento de emergencia e institucionalización de la educación física como estrategia del proyecto del Estado Liberal para el gobierno del individuo y de la población, y es pertinente señalar a continuación en conjunto los alcances analíticos presentados, que resuelven las preguntas de análisis planteadas al inicio.

La educación física y el educador físico: posibilidades en el marco de la reforma liberal

Las funciones de la educación física entre el gobierno del individuo y el gobierno de la población entre el año 1935 y 1943 se configuraron entre estrategias en el marco del proyecto de nación del Estado Liberal para el gobierno del individuo y el gobierno de la población. Su emergencia e institucionalización se vinculó con los modos particulares en los que en esta coyuntura se entendió el proceso de gobernar a los niños y a los pobres, el carácter atribuido a la educación y el modo de entender la formación integral en su confluencia de la educación moral, intelectual y física. Los argumentos para estas afirmaciones se encuentran en los desarrollos analíticos de esta investigación y que se reúnen retomando las preguntas planteadas inicialmente: ¿Qué función cumplió la Educación Física en Colombia en el proceso de transformación o articulación del gobierno del individuo al gobierno de la población entre la tercera y cuarta década del siglo XX?

Para responder esta pregunta, en el tratamiento de las fuentes documentales se evidenció una ruta de análisis que permitió comprender las funciones atribuidas a la educación física desde tres aspectos: su emergencia, organización administrativa e intenciones en el sistema de instrucción pública; la expansión por fuera de los muros de la escuela; y en los saberes que fundamentaban las prácticas pedagógicas. En ese orden de ideas, la primera pregunta de análisis consistió en comprender ¿de qué manera los debates pedagógicos y las reformas educativas del Estado liberal moldearon la función de la Educación Física y el papel de sus instituciones?

Para ello fue importante identificar el carácter atribuido a la educación en Colombia, los debates pedagógicos y las reformas educativas que se promovieron en esta coyuntura y que

tuvieron influencia en la configuración de la Educación Física al inscribirla en el horizonte político de la modernización, la democratización y la construcción de la nación. La apropiación de la pedagogía activa requería una concepción integral del sujeto en la que el cuerpo adquirió un papel central no sólo en la formación física, sino también en la formación moral e intelectual, ya que uno de los principios de la escuela activa era el movimiento como papel central de la educación del sujeto, y que a la vez, pensar el movimiento era posicionarlo como una necesidad que debía atender a los problemas de la nación, permitiendo dotar a los métodos de la escuela nueva de un sentido nacionalista.

La Educación física empezó a ser reconocida desde 1935 como una práctica fundamental en el proceso de formación y desarrollo armónico del individuo, a través de su inclusión en todos los ámbitos de la vida de los colombianos, y se orientó, (al igual que la educación en general) a atender a las necesidades de la democratización nacional, una voluntad general por involucrar saberes especializados y modernos basado en los conocimientos científicos, de tal modo que a través de ellos se impulsara el progreso de la nación y. De este modo el Estado empezó a configurar una estructura administrativa encargada de coordinar, vigilar y expandirla a todos los niveles, nacional, departamental y municipal, de tal modo que se lograra democratizar sus funciones en todo el territorio.

En esta investigación el análisis del sistema de instrucción pública, permite comprender la primera estrategia de intervención en la infancia colombiana, una continuidad que hasta el día de hoy se mantiene como escenario más cercano a relacionar cuando se habla de Educación Física, es decir, una función en la escuela colombiana que entre los años 1935 y 1943 fue la de promover una enseñanza útil para la vida, que contribuyera a formar un ciudadano activo físicamente, que gozara de buena salud y vigorizado corporalmente. Para el caso de la infancia se buscaba con la

Educación Física, a través de formas básicas de disciplina, preparar a los niños para la vida, propiciando que los juegos se asemejaran a las situaciones que más tarde iban a enfrentar. Con los jóvenes la función era consolidar hábitos físicos y morales, elevar el nivel cultural y prepararlos físicamente para afrontar su futuro, vinculados con la productividad académica y laboral.

Con la población adulta, la función consistía en garantizar un estado normalizado de vitalidad para mantener su producción en el trabajo y en las actividades intelectuales, así como la adaptación a la función social y productiva. De este modo, la Educación Física en este tipo de gobierno de la población tendría la función de propiciar normas de higiene, disciplina, y rendimiento para promover sujetos eficientes para la sociedad. La escuela y la Educación Física conformaron ese espacio estratégico de administración de la vida de los colombianos, de sus cuerpos y de sus conductas, desde el niño recién nacido hasta el más adulto, garantizando un orden social en nombre del progreso de la nación.

Pero la institucionalización de la educación física y sus funciones no emergió únicamente vinculada a la escuela; de hecho, su emergencia tuvo su mayor potencia en los proyectos culturales y deportivos por fuera de sus muros. Por esta razón surgió la segunda pregunta analítica ¿de qué forma los proyectos y campañas educativas desarrollados por el Estado por fuera de los muros de la escuela, configuraron la función de la Educación Física y el quehacer de los educadores físicos?

En respuesta a ello, los proyectos, reformas y campañas educativas impulsados por el Estado liberal colombiano (Cultura Aldeana, Colonias Escolares, Patronatos, Escuelas Ambulantes, Extensión Cultural, grupos excursionistas y Scouts, actividades deportivas, fiestas y eventos como el Día Olímpico) configuraron una función relevante para la Educación Física y redefinieron el papel de los educadores físicos al extender su acción más allá de los límites de la escuela y al situarla en el ámbito de la vida social, la salud pública y la moral colectiva. Como la

intención del Estado era crear una política social educativa hacia la población rural y hacia los pobres, a través del asistencialismo y la democratización de la vida nacional, la Educación Física representada en instancias, procesos y actores en distintos niveles, se constituye en un referente fundamental para la mayoría de estos mecanismos de intervención, con la intención de favorecer el restablecimiento fisiológico de los sujetos, crear una cultura nacional por medio de eventos culturales y deportivos que permitieron resaltar el amor a la patria y lograr una sociedad más saludable y productiva.

De este modo, las funciones de la educación física apuntaron en diferentes direcciones: atención, prevención y tratamiento de afecciones en la salud, es decir la restitución fisiológica que daba continuidad a la defensa de la raza; y a la par, el aprovechamiento de estas prácticas para la obtención de información y la clasificación según las características de la población, a través de la escuela del examen implantadas en la mayoría de estas campañas o proyectos del Estado; así mismo funcionó como un estrategia para integrar las masas campesinas obreras y urbanas en la creación de una cultura moderna y urbana, en favor de la formación de un ciudadano integral.

La función de la educación física a través del deporte se fue estructurando con pretensiones similares y fue adquiriendo cada vez mayor relevancia, tanto dentro como fuera de la escuela, y no sólo dirigido a niños y jóvenes, sino que las prácticas deportivas se hicieron extensivas a otras esferas de la población, al mismo tiempo que daba lugar al posicionamiento del país en la órbita internacional. Esta organización administrativa del deporte es evidencia de las pretensiones del Estado para normalizar e impulsar las capacidades de la población, crear un nacionalismo y despertar el amor por la patria, generar conciencia de una civilidad con cultura física y garantizar el acceso de toda la población a estas prácticas.

El análisis que complementaría las funciones de la educación física dentro y fuera de la escuela es precisamente los saberes que fundamentaron su práctica pedagógica en estos espacios, proyectos y otras manifestaciones. Precisamente desde las fuentes documentales surgió la pregunta que orientó en cuarto capítulo: ¿de qué modo este desplazamiento o coexistencia de los saberes experimentales y los saberes sociales influyó en la función de la Educación Física y en la formación de los profesores?

Según Saldarriaga (2011), los distintos saberes modernos que acompañaron los procesos de constitución de subjetividad infantil y que funcionaron como conectores para la construcción de lo social fueron: el saber moral católico presente desde la colonia; los saberes experimentales modernos; la moral biológica⁴³; y, los saberes sociales que se promueven a partir del reconocimiento de los límites de los saberes biológicos, ya que resultaban insuficientes para dar cuenta de las dinámicas poblacionales, por lo que empiezan a apropiarse la demografía, la sociología, las teorías de la cultura, la filosofía, la economía política, la administración científica del trabajo y la sociología; y es a partir de la década de los 40 que aparecerán los discursos económicos sobre el desarrollo y su instrumento principal: la planificación.

El análisis que posibilitó dar cuenta de la coexistencia de saberes y conocimientos consistió en abarcar los planes de estudio del único instituto encargado de la formación de los profesores de educación física y algunas tesis de los egresados, ya que los educadores físicos serían los encargados de dirigir, controlar, organizar y estar al tanto de todas las prácticas de la educación física en el país. A partir de lo analizado es posible afirmar que la formación de los maestros de educación física se desarrolló en una coexistencia de los saberes experimentales y sociales.

⁴³ Derivada de la crisis experimentada por la Iglesia en finales del siglo XIX en Colombia, esta tuvo que unirse y aceptar los métodos nuevos, lo que dará lugar a un híbrido entre los saberes experimentales y las ideas eclesiásticas.

Los saberes experimentales fueron la base fundamental que sustentarán las funciones que tendría la educación física, no entendida en una escala superior o más importante respecto a los demás, sino como esqueleto de una estructura que hacía posible potenciar los demás saberes pedagógicos, psicológicos, de la administración, del deporte y otros complementarios. Estos posibilitarían la organización de la educación física, el desarrollo de los métodos de enseñanza, y la adaptación de los ejercicios físicos, los juegos, la gimnasia y los deportes a las características de la población, del medio ambiente, del territorio y la nación, así como para fortalecer aspectos culturales, que, al combinarlos con prácticas populares y autóctonas, buscaban responder a distintos problemas de los territorios.

Las funciones de la educación física moldeadas por los saberes que se privilegiaron en esta formación se movilizaron en torno a la dimensión individual, buscando la disciplina del cuerpo y la normalización de la conducta; y a la dimensión social que hace posible el gobierno de la población para guiarlos hacia el cuidado de su salud, el bienestar colectivo y fortalecer la cooperación. De este modo, el profesor de educación física sería formado como un técnico del cuerpo y un técnico de lo social. La coexistencia de los saberes experimentales y sociales en los que se formaron los educadores físicos configuraron una función de atención a los problemas sociales, y para ello, se debía apuntar a la integralidad del sujeto en su formación física, moral e intelectual.

Así, el educador físico, en calidad de técnico de lo social estaba encargado de planificar prácticas de educación física a partir de unas bases científicas y de las características de la población, y al mismo tiempo debía tener la capacidad de desempeñarse en diferentes funciones que se requerían para el buen funcionamiento en todo el territorio, en aspectos administrativos, de inspección y de apoyo o responsable de los proyectos culturales que se estuvieran desarrollando,

creador de espacios para la práctica de la educación física y los deportes, con un alcance sobre las familias, a la par que adelantar la función de profesores de escuelas.

El profesor de educación física no solamente era un aplicador de métodos técnicos que conocía el cuerpo desde la ciencia sino que se convertía en un educador moral de la sociedad; de este modo se combinaba la observación, la medición, la clasificación y la corrección de las acciones de los sujetos, con la orientación social y la normalización de la moral; configurándose así en una persona requerida para múltiples prácticas de gobierno; un sujeto “bisagra” entre técnico de lo social, especialista y maestro que debía estar en capacidad de pensar los entornos, las problemáticas y las intervenciones del cuerpo para mejorar la salud de la población.

El recorrido por los tres aspectos analíticos abordados en esta investigación permitió comprender que entre los años 1935 y 1943 la educación física en Colombia emergió, se configuró y se institucionalizó como una práctica de gobierno articulada a las intenciones promovidas por el Estado Liberal, operando como una estrategia para gestionar la conducta individual y colectiva e impulsar de modo estratégico las distintas reformas liberales que se impulsaron en esta coyuntura. Esta formación a través de la educación física consistió en constituir sujetos íntegros y poblaciones gobernables, dotados de comportamientos ajustados al carácter de esta racionalidad liberal. Estas funciones de la educación física tuvieron sus dificultades, pero ayudaron a la conformación y emergencia del campo de lo social en Colombia con repercusiones en la sociedad que dejaron huellas significativas.

Finalmente, más allá de los alcances de esta investigación y como otra herramienta de la perspectiva analítica, es importante dejar plasmadas algunas reflexiones con la intención de despertar el interés de otros educadores físicos o interesado en profundizar en los asuntos

analizados en esta tesis, al señalar algunos aportes finales y preguntas abiertas que emergieron en el encuentro con las fuentes documentales en los que se puede ahondar a futuro.

El primer aspecto que sería interesante profundizar y que genera otra línea de investigación complementaria a los análisis de este trabajo, se vincula con el papel y la capacidad de intervención de la iglesia católica en el monopolio por el derecho a educar e instruir a la población colombiana. Si bien no se abandonó del todo su influencia, sería pertinente ampliar análisis alrededor de la siguiente pregunta ¿Qué repercusiones tuvo en la configuración de las funciones de la educación física el papel de la iglesia? ¿esta moral basada en los principios religiosos fue una “falsa moral” para que el Estado liberal no entrara en conflicto con la Iglesia o se siguieron sus principios especialmente en las instituciones fundadas por las comunidades religiosas? Estas consideraciones permitirían aportar a los análisis planteados y ampliar otros aspectos relevantes para la comprensión de las funciones de la educación física sobre todo frente a las resistencias y tensiones que pudieron haber existido por parte de la Iglesia y del partido conservador aliado estratégico.

Otro aspecto que llamó la atención fue el desplazamiento que sufrió el papel de la mujer en estas funciones, un análisis que inicialmente se pretendió incluir pero que requiere abordarse en otra investigación: ¿fue la formación de la mujer y en específicamente en la educación física, un aspecto que tuvo implicaciones en la configuración de esta práctica? Este campo de disputa de la educación de la mujer ¿de qué manera moldeó esa función? fueron varias fuentes las que se encargaron de señalar la formación femenina como un aspecto importante y determinante en el proyecto de nación y que tuvo implicaciones en la institucionalización de la educación física, por lo que sería relevante desarrollar este y otros análisis.

Otro elemento que despertó un interés particular durante el desarrollo de este trabajo estuvo marcado por la constante influencia de otros países en la emergencia la educación física en

Colombia, principalmente de Alemania, Uruguay, Estados Unidos y Chile, pero también de otros países de América Latina y del mundo que tendrían repercusiones en la configuración de la educación física. En ese caso, sería importante aclarar si al igual que en Chile, en Colombia esta cuestión social se vincula con la corriente liberal, y si esta, es la que permite identificar la orientación de los saberes, o si, por otro lado, se comprenden por el modo como se entiende la educación física desde su institucionalización en los países de Europa, especialmente Alemania y Suecia.

El último asunto consiste en inquietar al lector sobre el estatuto que tuvo la educación física en esta época, su nivel de intervención en la población, la importancia atribuida por el Estado y las demás características que nos conducen a interrogarnos si en otras coyunturas históricas es posible identificar unas características similares a estas funciones atribuidas a la educación física en el periodo de la reforma liberal? o en caso contrario ¿estaríamos frente a una década “dorada” de la educación física en Colombia?

Por otro lado, frente a las prácticas que hoy en día se desarrollan en la educación física en el país, podemos ver algunas continuidades a las cuales sería interesante seguirle la pista. La más evidente es la inclusión en la educación física en la escuela primaria, secundaria y la formación superior. Por su parte, respecto a la organización deportiva que emergió en 1938, al día de hoy se mantiene muy similar a lo planteado en esta época administrativamente; por otro lado seguimos presenciando intervenciones culturales para la población en generar, no con el mismo auge de la época, pero ¿quién no ha asistido al parque los fines de semana?, a la ciclovía, al estadio a ver o practicar su deporte favorito, ¿a qué niño en la escuela no le ha correspondido realizar eventos deportivos o desfilan en el día olímpico de su colegio? En fin, todas estas prácticas, que según los

análisis planteados en esta investigación harían parte de las huellas configuradas desde la emergencia de esta profesión.

En ese mismo sentido, ¿el educador físico quedó marcado por los acontecimientos y desplazamientos suscitados en este periodo? Son muchas las transformaciones que ha tenido la formación de profesores, hoy en día hay énfasis en deporte, recreación, actividad física y educación física; este último atribuido principalmente a la educación formal y a los distintos campos de entrenamiento deportivo, programas de actividad física, fitness, entre otros medios posibles ¿Esta multiplicidad de labores se derivan de esta impronta con la que surgió esta profesión? ¿hoy en día los educadores físicos seguimos siendo técnicos de lo social? o ¿lo único que quedó de ello son los comentarios de nuestros alumnos y colegas cuando dicen que el profesor de educación física también es psicólogo, amigo, profesor de danzas, organizador de eventos y demás funciones? ¿fue, sigue siendo, volverá o no volvió a ser, el profesor de educación física, un agente importante en la formación de la población colombiana?

Esta última intención de querer despertar el interés de otros por la investigación de la educación física el país, constituye un impulso por resaltar la importancia de una profesión que desde hace más de 100 años ha tenido una tradición por la que es importante seguirmos preguntando y seguir construyendo el campo académico investigativo que permita potenciar su lugar en la sociedad. Por estas razones, la dedicatoria de esta investigación está orientada a cada uno de los profesores que se preocupan día a día por hacer mejor la educación física en Colombia para que nunca dejemos de inquietarnos.

Fuentes primarias

- Arias, C. (1937). *Urgente la clasificación de los niños en la escuela primaria* [Tesis del INEF]. Instituto Nacional de Educación Física.
- Congreso De La República. (1934). *Ley 12, Por el cuál se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública*. 20 diciembre 1934: D.O. No.22765. https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYES/LEYES%201934/Ley%2012%20de%201934.pdf
- Duran, G. M. (1938). *La Educación Física en las Escuelas Normales* [Tesis del INEF]. Instituto Nacional de Educación Física.
- Forero, N. M. (1940). *La Educación Física y la instrucción militar* [Tesis del INEF]. Instituto Nacional de Educación Física..
- Gaitán, J. E. (1940). *La obra educativa del Gobierno en 1940*. [Memoria del ministro] Ministerio de Educación Nacional: Imprenta Nacional.
- Gaitán, P. M. (1937). *Breves consideraciones acerca de la Educación Física en la escuela primaria en Bogotá* [Tesis del INEF]. Instituto Nacional de Educación Física.
- Instituto Nacional de Educación Física. (1940). *Informe sobre la marcha del Instituto de Educación Física (Elaborado por el director Numael Hernández)*.
- Kaffore, R. (1938). *El profesor de educación física frente a los rumbos de la pedagogía moderna* [Tesis del INEF]. Instituto Nacional de Educación Física.
- López, D. I. (1939). *Generalidades sobre Educación Física y su aplicación en la escuela Colombiana* [Tesis del INEF]. Instituto Nacional de Educación Física.
- Ministerio de Educación Nacional. (1933a). *Decreto 1972, Por el cuál se modifican los decretos números 1487 de 1932 y 227 de 1933 (enseñanza secundaria y normalista)*. 12 Diciembre 1933: D.O. No. 22460. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-102983_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1933b). *Decreto 1734, Por el cuál se reglamente la ley 80 de 1925*. 19 octubre de 1933: D.O. No.22426. <https://www.suin-uriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1340996>
- Ministerio de Educación Nacional. (1935a). *El texto de los programas de primera y segunda enseñanza*.

- Ministerio de Educación Nacional. (1935b). *Memoria del Ministro de Educación Gestión Administrativa y Perspectiva [López de Mesa, Luis]*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1936a). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de Colombia [Echandia, Darío]*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1936b). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de Colombia. Anexo I [Echandía, Darío]*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1936c). *Informe del Director Nacional de Educación Física, en Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus secciones de 1936, anexos - II p.72-94 [Sepúlveda, Candelario]*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1936d). *Decreto 1528, Por el cuál se crea el Instituto Nacional de Educación Física*. 15 Septiembre 1936: D.O. No. 23283. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1303559>
- Ministerio de Educación Nacional. (1937). *Decreto 173, Por el cuál se fijan los programas de estudio en el INEF*. 01 Octubre 1937: D.O. No.23595.
- Ministerio de Educación Nacional. (1938a). *Informe sobre colonia escolar de vacaciones. En Castro. J, Educación Nacional Informe al Congreso anexo I, [Solano, Norberto]*. Editorial ABC.
- Ministerio de Educación Nacional. (1938b). *Decreto 2216, Por el cuál se reglamenta la organización del deporte en el país*. 16 Diciembre 1938: D.O. No. 23950. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30040330>
- Ministerio de Educación Nacional. (1939a). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de Colombia [Araujo, Alfonso]*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1939b). *Decreto 275, Por el cuál se reorganizan las comisiones Nacional y Departamentales de Educación Física, y se dictan otras disposiciones generales sobre Estadios, Plazas de Deportes y Educación Física*. 11 Febrero 1939: D.O. No. 23995. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1064099>
- Ministerio de Educación Nacional. (1940a). *La obra Educativa del Gobierno en 1940, [Gaitán, Jorge Eliecer]*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1940b). *La obra Educativa del Gobierno. Tomo III La extensión cultural en Colombia [Gaitan, Jorge Eliecer]*. Imprenta Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (1940c). *Resolución 820, Por el cuál se reglamenta el Decreto número 722, sobre Patronatos Escolares, en lo relativo a las comisiones de Educación Cívica.* Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1940d). *Resolución 640, Por la cuál se da el reglamento para las Escuelas Ambulantes.* Diario Oficial. en: La obra educativa del gobierno en 1940 tomo II [memoria del ministro Gaitan].
- Ministerio de Educación Nacional. (1940e). *Resolución 40, Por la cuál se distribuye el trabajo del servicio de Educación Física en el presente año.* Diario Oficial. en: La obra educativa del gobierno en 1940 tomo II [memoria del ministro Gaitan].
- Ministerio de Educación Nacional. (1940f). *Resolución 250, Por la cuál se establecen las excursiones escolares dominicales.* Diario Oficial. en: La obra educativa del gobierno en 1940 tomo II [memoria del ministro Gaitan].
- Ministerio de Educación Nacional. (1940g). *Resolución 751, Por el cuál se dictan algunas disposiciones referentes al Día Olímpico Colombiano.* Diario Oficial. en: La obra educativa del gobierno en 1940 tomo II [memoria del ministro Gaitan].
- Ministerio de Educación Nacional. (1940h). *Resolución número 224 Bis, Por el cuál se reglamentan los Estudios de Comercio Elemental.* Diario Oficial. en: La obra educativa del gobierno en 1940 tomo II [memoria del ministro Gaitan].
- Ministerio de Educación Nacional. (1940i). *Decreto 722, Por el cuál se establece el Patronato Escolar y se dictan otras disposiciones.* 16 Abril 1940: D.O. No. 24340. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1153200>
- Ministerio de Educación Nacional. (1940j). *Plan Nacional de Educación Física. Adoptado por la Comisión Nacional de Educación Física.* Departamento de extensión cultural y bellas artes, servicio de educación física, Editorial Centro S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (1941). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de Colombia [Nannetti, Guillermo].*
- Ministerio de Educación Nacional. (1942a). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de Colombia [Arciniegas, German].*

- Ministerio de Educación Nacional. (1942b). *Decreto 653, Por el cuál se dicta disposiciones por enseñanza secundaria*. 14 Marzo 1942: D.O. No. 24910. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1139392>
- Ministerio de Educación Nacional. (1942c). *Resolución 488, Por el cuál se dictan disposiciones relacionadas con la Fiesta de la Juventud Colombiana*. Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1943). *Informe del Director Nacional de Extensión Cultural y Bellas Artes, Darío Achury Valenzuela. En: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso, Tomo II [Parga, Cortes Rafael]*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1945). *Informe que rinde el director de la sección Normalista al señor Ministro de Educación Nacional. En: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso [Peña, German M]*.
- Navarrete, G. M. (1938). *La Educación Física en las escuelas primaria en Colombia, y en especial el atletismo infantil* [Tesis del INEF]. Instituto Nacional de Educación Física.
- Sánchez, L. L. (1937). *La educación Física en la Escuela Colombiana* [Tesis del INEF]. Instituto Nacional de Educación Física.
- Santos, M. E. (1939). *Mensaje del señor presidente de la república*. https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFPeQ8JC1ptbEXLHmrcgx.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1765775677/RO=10/RU=https%3a%2f%2fs3.amazonaws.com%2ftrvc-assets-senalmemoria.gov.co%2fs3fs-public%2f2021-07%2f4.%2520Eduardo%2520Santos%2520Montejo
- Universidad Nacional de Colombia. (1939). *Anuario de la Universidad Nacional de Colombia*. Editorial Santa Fe de Bogotá.
- Universidad Nacional de Colombia, C. D. (1940a). *Acuerdo 125, Por el cuál se aprueba el Acuerdo Número 23, aprobación del plan de estudios para el INEF*. Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia. (1940b). *Acuerdo 125, Por el cuál se aprueba el acuerdo número 23, que aprueba el plan de estudios del Instituto de Educación Física*. 14 Noviembre 1940.
- Uribe, P. C. (1938). *Organización de la Educación Física en Santander* [Tesis del INEF]. Instituto Nacional de Educación Física.
- Zapata, M.L. (1932). *El problema de la educación física en Chile y El embrujamiento sueco*. Imprenta y Encuadernación “La República”.

Fuentes secundarias

- Báez, O. M. (2011). *Agustín Nieto Caballero, pensador de la educación y la cultura colombiana en el siglo XX en: Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia;
<https://repositorio.uptc.edu.co/entities/publication/61b18050-6084-4c16-8559-257e86c42f6e>.
- Biblioteca Nacional de Chile - Memoria Chilena. (s.f.). Joaquín Cabezas. Memoria Chilena.
<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94866.htm>
- Castro Gómez, S. (2015). *Historia de la Gubernamentalidad I, razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault, temas conceptos y autores*. Siglo Veintiuno Editores.
- Comité Olímpico Colombiano. (18 de Mayo de 2021). *Escrito por: Galvis, Ramírez Alberto*. Obtenido de Historia 6. Colombia llega al ciclo olímpico: <https://www.olimpicocol.co/archivo/historia-6-colombia-llega-al-ciclo-olimpico/>
- Comité Olímpico Internacional. (18 de Mayo de 2021). *Historia 7. Parálisis mundial y aceptación de Colombia, en el COI*. Obtenido de <https://www.olimpicocol.co/archivo/historia-7-paralisis-mundial-y-aceptacion-de-colombia-en-el-coi/>
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del Saber*. Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Carpediem Ediciones.
- Galvis, R. A. (2023). *Los Juegos Nacionales, como factor de desarrollo*. 30 Octubre 2023: Comité Olímpico Colombiano. <https://olimpicocol.co/web/historia-los-juegos-nacionales-como-factor-de-desarrollo/>.
- Helg, A. (1980). *La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), en Revista Colombiana de Educación, n.º 6, [1980]*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Helg, A. (2022). *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Tercera Edición, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, A. A. (2013). *Elementos sociohistóricos intervinientes en la construcción de los estadios Alfonso López y El Campín para los primeros Juegos Bolivarianos: Bogotá, 1938*. (Enero-Junio 2013): Revista Colombiana de Sociología, Volumen 36 No.1, 43- 63.

- Hernández, A. A. (2014). *Los primeros Juegos Deportivos Bolivarianos de Bogotá en 1938 y la integración regional por medio del deporte*. (Enero-Junio 2015).: Revista de Investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento, Volumen 05 No. 01, 99-113.
- Mendoza, B. A. (2021). *Discursos y prácticas sobre la formación del profesor de Educación Física en Colombia entre 1936 - 1942*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1352>
- Ministerio del Deporte. (15 de Junio de 2022). *mindeporte.gov.co*. Obtenido de Los Juegos Bolivarianos y una historia ligada a Colombia: <https://www.mindeporte.gov.co/sala-prensa/noticias-mindeporte/los-juegos-bolivarianos-historia-ligada-Colombia>
- Pacheco, V. C. (2010). *La Actividad Física Como Hiperconsumo*. Bogotá: Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1119>
- Pinillos, G. J. (2003). *La Educación Física y el Deporte en Colombia una oposición del discurso en el periodo comprendido entre 1968 y 1991*. Medellín Colombia: Universidad de Antioquía. recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/7052>
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946 Volumen 2*. Clio, Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, V. O. (2011). Maestro Salve usted la patria. En O. S. V, *Del oficio del maestro* (págs. 187-250). Bogotá, D.C: Magisterio.
- Suárez, M. A. (2008). *La creación de la Ciudad Universitaria en el Pensamiento político de Alfonso López Pumarejo*. Universidad San Buenaventura: Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional Vol. 1. N.º 2 p. 161-190. Julio-Diciembre de 2008. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/view/1887/1631>.
- Tiria, C. C. (2023). *Y la formación de profesores de Educación Física se hizo necesaria: condiciones de emergencia de una nueva profesión (1870- 1942)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18744>
- Vaca, H. Á. (1993). *Historia del Alma Mater de la Educación Física Colombiana*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vásquez, G. F. (2021). *Cómo hacer cosas con Foucault*. Madrid: Dado ediciones.
- Velandia, C. A. (2021). *Deporte en la escuela: Colombia años 70*. Bogotá D.C: Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16507>.

Anexos

Anexo A

Fotografías de las Escuelas Ambulantes, tomadas de la memoria del Ministro de Educación Jorge Eliecer Gaitán (1940b)

Foto 1: primera sección de seis camiones listos para su servicio



Foto 2: camioneta con una biblioteca adaptada

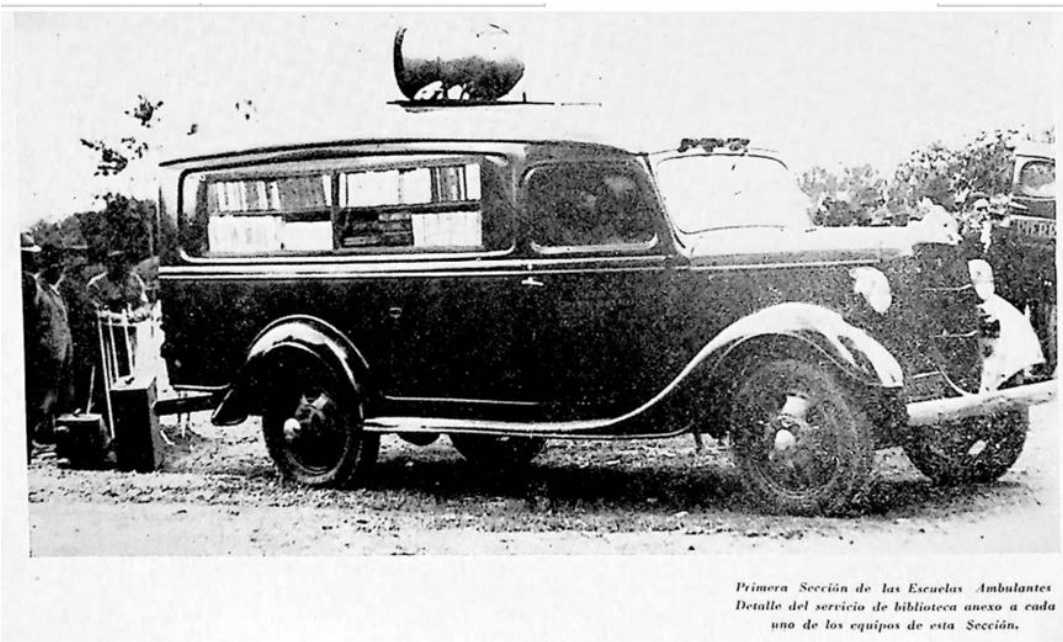
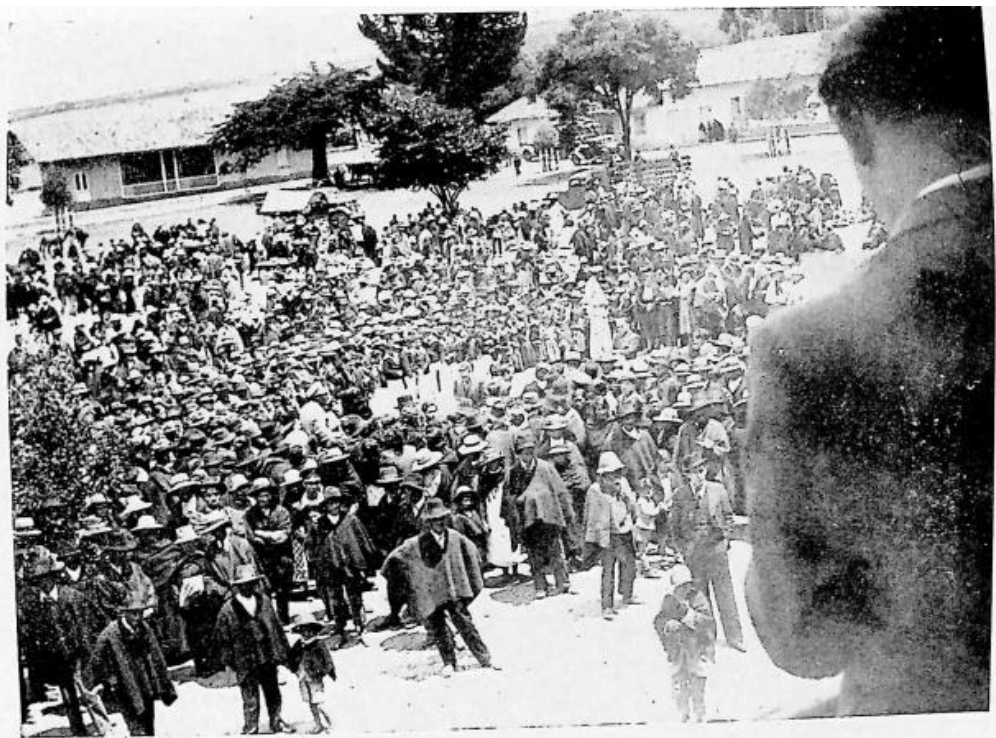


Foto 3 : camioneta con radiodifusora, parlantes y cinematografía



Detalle del servicio de cine educativo anexo a cada uno de los equipos de las Escuelas Ambulantes de la Primera Sección,

Foto 4: conferencia del inspector de las escuelas ambulantes dando una conferencia



Los vecinos de una población de Cundinamarca escuchan al Inspector de las Escuelas Ambulantes, quien les dicta una conferencia sobre educación cívica.

Anexo B

Fotografías del Día Olímpico Colombiano realizado en el año 1940 tomadas de la memoria del Ministro de Educación Jorge Eliecer Gaitán (1940b), (títulos originales).

Foto 1: Fiesta de la juventud colombiana, una compañía del Colegio Antonio Nariño, hace el saludo olímpico al Excelentísimo señor Presidente de la república.

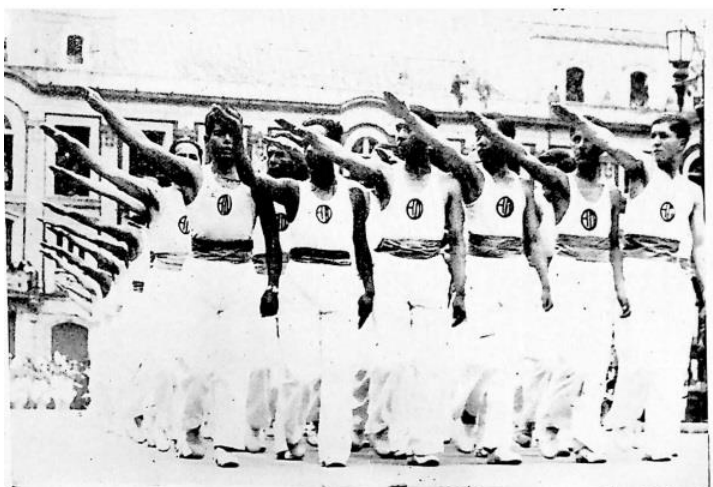


Foto 2: la Escuela Militar de Cadetes en traje de deporte desfila por la 7ma el día de la juventud colombiana

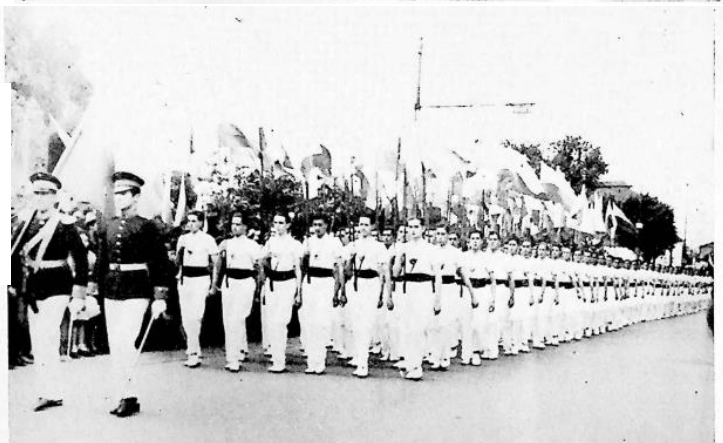


Foto 3: aspecto general de las bandas de guerra y de los abanderados en la Plaza de Bolívar



Foto 4: aspecto general de la revista de gimnasia efectuada en el Estadio el Campin. Domingo 13 de octubre de 1940

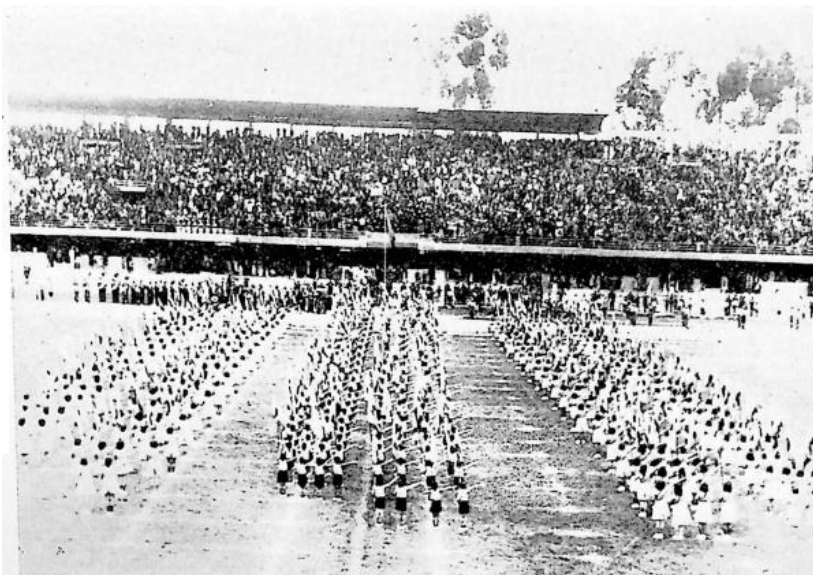


Foto 5: fiesta de la juventud colombiana. Marcha de antorchas en la Plaza de Santamaria

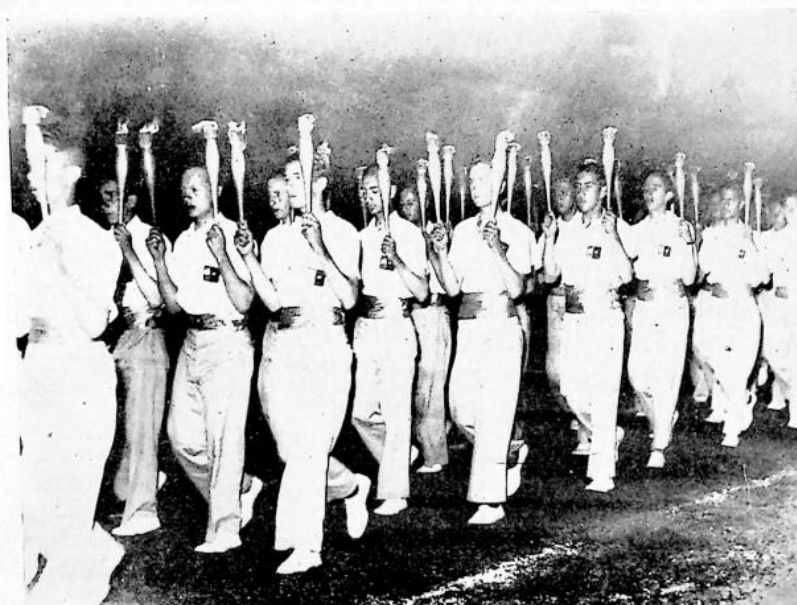
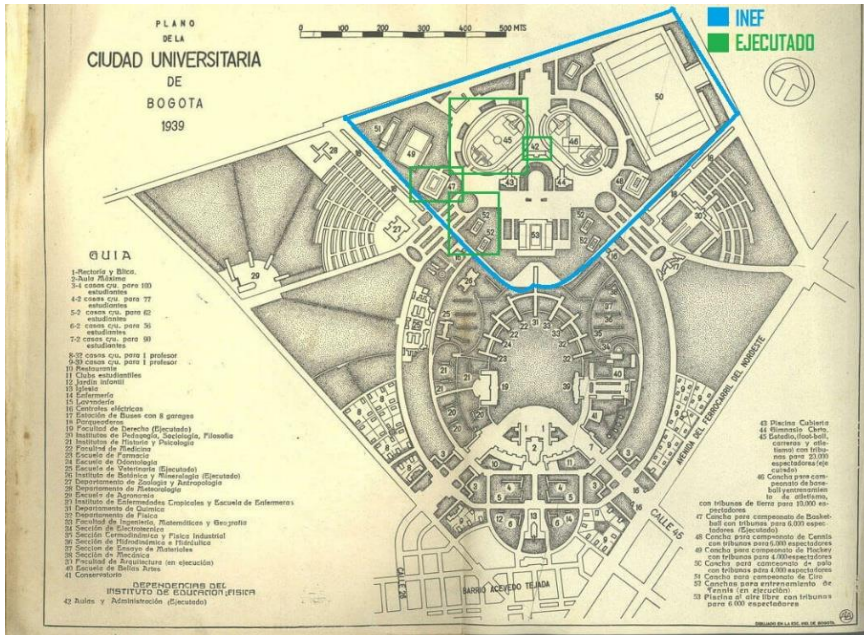


Foto 6: alumnas del Liceo Femenino en una demostración de gimnasia calistenia en la Plaza de Santamaria el 11 de octubre de 1940



Anexo C

Plano de la Ciudad Universitaria año 1939 en el que se señaló el espacio asignado al INEF (en azul) y lo construido hasta ese año (en verde). Tomado del anuario de la Universidad Nacional (UNAL, 1940)



Anexo D

Esquema de una plaza de educación física propuesto por Cecilia Uribe estudiante del INEF en su tesis de grado (Uribe, 1938).

