Historia de la educación física en Colombia: culturas, formación docente y currículo

Autoría: EDUFISICA
Publicación: 2026-10-10
Revisión editorial: 2026-10-15
Lectura estimada: 30 minutos

https://edufisica.com/historia-educacion-fisica/colombia/

Resumen

La historia de la educación física en Colombia relaciona culturas corporales, escuela republicana, higiene, organización estatal y formación docente. Este recorrido distingue la Ley 80 de 1925, la reorganización ministerial de 1934 y la creación del Instituto Nacional de Educación Física en 1936, sin convertirlos en el origen absoluto de toda educación del cuerpo. La lectura de la profesionalización considera titulaciones, diferencias de género y etapas de vinculación universitaria. En el plano curricular, compara los referentes del área de 2000, 2010 y 2022 con los lineamientos transversales de formación integral de 2026. También diferencia las disposiciones seleccionadas del SIEE de una guía reciente de evaluación para el aprendizaje que declara su carácter no normativo, manteniendo separadas las fuentes históricas, las interpretaciones y los ejemplos didácticos.

Palabras clave: historia de la educación física en Colombia; formación docente en educación física; INEF Colombia1936; Hans Huber; currículo de educación física Colombia; competencias motrices y evaluación; SIEE; formación integral2026



Cancha de tejo, fotografiada el 25 de septiembre de 2012. Versión recortada en Commons en 2015. Registro contemporáneo de la práctica, no evidencia de su antigüedad.
Neil Taylor · Archivo original · CC BY 2.0. Redimensionada y convertida a WebP; sin recorte ni alteración del contenido.

La historia de la educación física en Colombia no empieza cuando se construye una cancha ni cuando una ley incorpora una asignatura. Antes de esos acontecimientos existían juegos, danzas, labores, desplazamientos y formas comunitarias de enseñar el uso del cuerpo. La escuela y el Estado reorganizaron una parte de esas prácticas, seleccionaron otras procedentes del extranjero y les asignaron finalidades específicas. Así se fue construyendo un campo profesional que hoy reúne educación física, recreación y deporte, aunque esos tres términos no signifiquen exactamente lo mismo.

Para comprender ese recorrido conviene separar tres preguntas: qué hacían las personas con sus cuerpos, qué consideraban educativo las instituciones y quién podía convertirse en profesor del área. Sus respuestas no avanzaron al mismo ritmo. Una norma podía prescribir gimnasia sin que las escuelas dispusieran de maestros preparados; una universidad podía formar especialistas mientras numerosas comunidades aprendían a jugar fuera del sistema escolar. Esta relación entre prácticas, instituciones y profesión permite estudiar la historia colombiana sin reducirla a una lista de decretos. Arboleda Machado y Galak (2022, pp. 47-61) reconstruyen precisamente la formación del campo profesional y las tensiones que acompañaron su reconocimiento.

Culturas corporales: una historia más amplia que la asignatura

El nombre Colombia designa hoy un Estado, pero no debe proyectarse sin más sobre todos los grupos que habitaron anteriormente su territorio. Las comunidades indígenas, las poblaciones africanas y afrodescendientes, los habitantes rurales y los sectores urbanos participaron en relaciones históricas distintas. Tampoco constituyen conjuntos internamente uniformes. Por eso, afirmar que todos practicaban una misma educación física ancestral reemplazaría su diversidad por una categoría escolar construida mucho después. Es más preciso hablar de culturas corporales y estudiar, cuando las fuentes lo permiten, las reglas, ocasiones y significados de prácticas concretas.

Esta distinción cambia las preguntas de investigación. Una danza puede cumplir funciones festivas, rituales o comunitarias; un recorrido puede estar ligado al trabajo, a la movilidad territorial o a la transmisión de conocimientos. Describir ambos únicamente como entrenamiento físico deja fuera aquello que explica por qué se realizaban. A su vez, reconocer su dimensión educativa no equivale a convertirlos retrospectivamente en una asignatura. La diferencia entre aprender corporalmente en una comunidad y recibir enseñanza dentro de un horario escolar es un punto de partida, no una jerarquía que atribuya mayor valor a una experiencia.

La documentación institucional consultada ilumina especialmente la escuela republicana y la preparación de profesores. Por su propia procedencia registra con mayor detalle leyes, programas y establecimientos que experiencias transmitidas oralmente. Esa desigualdad del archivo requiere una lectura crítica. La ausencia de una práctica en un programa ministerial no demuestra que no existiera; demuestra, en primer término, que no quedó recogida allí. Del mismo modo, un documento que enumera actividades escolares no permite conocer automáticamente lo que sucedía en cada patio. La historiografía debe distinguir la prescripción, la práctica y el recuerdo.

El tejo ofrece un ejemplo de cómo una práctica puede adquirir reconocimiento estatal sin que ese reconocimiento explique toda su trayectoria cultural. La Ley 613 de 2000, artículo 1, lo declaró deporte nacional. Esta fecha identifica un acto jurídico; no fecha el nacimiento del juego ni demuestra por sí sola una continuidad intacta entre sus formas actuales y las de épocas anteriores. Para investigar esa continuidad harían falta fuentes específicas sobre materiales, reglas, lugares y actores. La precisión resulta especialmente necesaria cuando una narración atractiva mezcla identidad nacional con afirmaciones de antigüedad que no documenta.

En la enseñanza, un juego tradicional puede estudiarse mediante las personas que lo practican, sus vocabularios y las modificaciones que recuerdan. Una propuesta hipotética consiste en comparar relatos de dos generaciones acerca de un juego de lanzamiento, registrar diferencias y explicar qué cambió al trasladarlo a una clase. Esa adaptación debe hacer explícitas las condiciones de seguridad y participación. No corresponde trasladar materiales peligrosos o elementos explosivos al contexto escolar por el hecho de que formen parte de una modalidad adulta. Recuperar un patrimonio exige comprenderlo y decidir pedagógicamente cómo abordarlo.

La categoría Juego y Praxiología Motriz permite profundizar en esta relación entre reglas, interacción y cultura. Desde una perspectiva histórica, las clasificaciones ayudan a comparar prácticas, pero no reemplazan las explicaciones de quienes las viven. El mismo juego puede ser recreación, competencia o celebración según su organización. Reconocer esos desplazamientos evita presentar el patrimonio como una colección inmóvil de ejercicios antiguos y permite considerar a las comunidades como productoras de conocimiento corporal.

El siglo XIX: cuerpo, ciudadanía y organización escolar

Durante la formación de la República, la enseñanza corporal se relacionó con el proyecto de construir ciudadanos y organizar instituciones educativas. Los Lineamientos curriculares del MEN (2000, sección 2.1) reconstruyen disposiciones de la década de 1820 que vinculaban la instrucción con ejercicios físicos, prácticas militares y actividades saludables bajo dirección del maestro. No se trataba todavía de la profesión universitaria que hoy identificamos como educación física. El cuerpo formaba parte de una concepción general de la educación moral, intelectual y social, atravesada por las necesidades políticas del nuevo orden republicano.

La presencia de prácticas militares en ese contexto debe interpretarse históricamente. La defensa de la República y la formación del ciudadano aparecían próximas, mientras el orden de la escuela adoptaba algunos recursos de organización colectiva. Sin embargo, reducir todas las disposiciones a un simple adiestramiento militar tampoco resulta adecuado: los mismos antecedentes ministeriales registran paseos, baños y aprendizaje de la natación donde las condiciones lo permitieran. Convivían, por tanto, preocupaciones defensivas, higiénicas y recreativas. La combinación revela una enseñanza corporal heterogénea incluso antes de su especialización profesional.

La escuela republicana necesitaba resolver quién dirigiría esas prácticas. La formación general de maestros y la preparación especializada del área eran proyectos diferentes. Arboleda Machado y Galak sitúan las Escuelas Normales del período de Eustorgio Salgar, entre 1870 y 1872, dentro de la primera trayectoria; la especialización corporal se desarrolló después mediante cursos e instituciones propias. La distinción permite entender por qué introducir una enseñanza en el programa no bastaba para crear una profesión. Había que definir un conocimiento específico y una vía para adquirirlo. Arboleda Machado y Galak (2022, pp. 47-49).

En la segunda mitad del siglo XIX, la formación de maestros y la circulación de propuestas pedagógicas contribuyeron a hacer más visible el cuerpo dentro de la escuela. Arboleda Machado y Galak sitúan antecedentes del campo profesional en esas transformaciones de la instrucción pública. El maestro debía atender capacidades, sentidos, hábitos y comportamientos, además de contenidos intelectuales. De ese modo, el ejercicio podía aparecer como medio para organizar la conducta, fortalecer la salud o formar disposiciones consideradas apropiadas para la vida republicana. El vocabulario educativo reunía aspectos que después se separarían en áreas más especializadas.

Los manuales y las publicaciones pedagógicas facilitaron la circulación de ejercicios y métodos. Su importancia no reside solamente en la descripción de posiciones o movimientos: ofrecían maneras de reconocer una actividad como enseñanza legítima, de ordenar una clase y de justificar sus efectos esperados. Un manual traducido podía introducir términos, secuencias y concepciones del cuerpo procedentes de otro contexto. Al utilizarlo, los maestros debían resolver cómo adaptar el material disponible, los espacios y las características de sus alumnos. La circulación internacional implicaba traducción pedagógica, no reproducción automática.

Las relaciones entre religión, liberalismo, instrucción y cuerpo tampoco pueden resumirse mediante un único enfrentamiento. La investigación del campo profesional y los antecedentes del MEN muestran concepciones morales y disciplinarias que atravesaron instituciones de distinta orientación. La interpretación necesita identificar quién formulaba una propuesta, para qué público y bajo qué autoridad. Dos establecimientos podían practicar gimnasia y atribuirle finalidades diferentes. Por ello, la semejanza externa del ejercicio no basta para establecer que compartían un mismo proyecto educativo.

El maestro normalista general y el especialista corporal ocuparon posiciones distintas en esa organización. El primero asumía múltiples contenidos; el segundo necesitaba justificar una preparación que lo distinguiera del docente de aula y del practicante deportivo. Este problema se vuelve visible cuando se comparan planes de formación, certificados y responsabilidades, además de manuales de ejercicios. La expansión de un repertorio gimnástico podía modificar lo que se enseñaba, mientras la creación de una credencial transformaba quién estaba autorizado para enseñarlo. Son dos cambios relacionados que conviene estudiar por separado.

Higiene, moral y circulación de gimnasias a comienzos del siglo XX

En las primeras décadas del siglo XX, la preocupación por la higiene y la salud adquirió un lugar destacado en la educación corporal. Los programas asociaban posiciones, ejercicios y hábitos de aseo con la formación de sujetos considerados saludables y ordenados. Arboleda Machado y Galak analizan este proceso junto con la autoridad de saberes médicos y las necesidades de modernización educativa. La intervención sobre el cuerpo se legitimaba mediante argumentos que combinaban bienestar individual, vida social y expectativas sobre el futuro de la población.

Parte de ese lenguaje incluyó nociones de raza y de mejoramiento biológico presentes en los debates del período. Deben estudiarse como categorías históricas, no repetirse como explicaciones científicas válidas. Las clasificaciones corporales y las aspiraciones de homogeneización podían establecer diferencias entre cuerpos deseables y cuerpos considerados deficientes. La investigación permite mostrar cómo un discurso de progreso produjo también mecanismos de selección. Identificar esos mecanismos no equivale a negar el valor de la higiene, sino a diferenciar el cuidado de las personas de las jerarquías que se construyeron en su nombre.

Las gimnasias europeas llegaron a través de profesores, religiosos, manuales y redes institucionales. Los antecedentes ministeriales destacan influencias de varios países, mientras el

estudio del campo profesional muestra la intervención de expertos extranjeros en la capacitación docente. Hablar de influencia sueca, alemana o francesa resulta útil para situar tradiciones, pero no significa que cada establecimiento colombiano aplicara un método nacional puro. Las propuestas viajaban, se mezclaban y se ajustaban a finalidades locales. La historia de esas apropiaciones exige observar operaciones concretas de selección y reorganización.

También hubo diferencias entre sectores escolares. Los lineamientos describen la difusión temprana de deportes en determinadas instituciones privadas de Bogotá, mientras la gimnasia y el control higiénico mantenían un peso importante en la instrucción pública. Esa diferencia constituye una pista acerca del acceso desigual a espacios, materiales y experiencias. No autoriza a clasificar todas las escuelas privadas como deportivas ni todas las públicas como gimnásticas. Sí invita a preguntar cómo las condiciones sociales influyeron en aquello que podía enseñarse y en las prácticas consideradas prestigiosas.

La pedagogía activa añadió otra forma de valorar el movimiento. El juego podía organizar la experiencia del niño y favorecer el aprendizaje, en lugar de funcionar únicamente como descanso entre actividades intelectuales. Sin embargo, esa apertura coexistió con mediciones corporales y pruebas que buscaban clasificar capacidades. El período no presenta dos modelos completamente separados, uno libre y otro disciplinario. Muestra combinaciones de actividad, observación, organización y evaluación. Reconocerlas permite entender por qué algunas prácticas que parecen contradictorias convivieron dentro de una misma escuela.

Las exhibiciones gimnásticas y los actos públicos hicieron visible esa educación del cuerpo. Su disposición colectiva podía comunicar coordinación, disciplina y pertenencia institucional. Desde la perspectiva histórica, interesa estudiar tanto el ejercicio como el público y la ocasión: no es equivalente una práctica cotidiana para aprender un movimiento que una demostración destinada a representar a una institución. En la demostración, el cuerpo también produce una imagen de orden social. Por ello, una fotografía de filas uniformes requiere contextualización y no debe usarse como evidencia suficiente sobre la experiencia personal de cada participante.

La comparación con las escuelas gimnásticas europeas ayuda a identificar esas circulaciones. No obstante, el centro de la explicación colombiana debe permanecer en las decisiones locales: contratación de especialistas, preparación de maestros, organización de programas y disponibilidad de recursos. El préstamo de un método no elimina la capacidad de sus usuarios para transformarlo. La pregunta productiva es qué se escogió, qué se modificó y qué intereses hicieron posible su incorporación.

La Ley 80 de 1925: la educación física como asunto de Estado

La Ley 80 de 1925 constituye un hito en la institucionalización de la educación física colombiana. El MEN y el estudio de Arboleda Machado y Galak la sitúan en un proceso de organización estatal relacionado con enseñanza, salud, deporte y plazas de actividad física. Su importancia está en la construcción de una intervención más especializada, que requería personal preparado y mecanismos de coordinación. No representa el comienzo absoluto de toda educación del cuerpo; representa un cambio en la forma de asumirla como responsabilidad pública.

La ampliación de esa responsabilidad también cambió el problema de los recursos humanos. Prescribir actividades para diferentes establecimientos obligaba a preguntar quién las dirigiría y con qué preparación. La capacitación de maestros y la contratación de expertos fueron respuestas a esa necesidad. El profesor de educación física empezó a adquirir una identidad más específica dentro de la organización educativa, aunque su delimitación no fue inmediata ni uniforme. El proceso dependía de cursos, titulaciones, puestos y reconocimientos que se fueron consolidando en momentos distintos.

Entre las intervenciones de la década figura la contratación de Hans Huber en 1926, documentada por el capítulo académico y los antecedentes ministeriales. Su labor se vinculó con capacitación, gimnasia y formación de maestras en el Instituto Pedagógico Nacional. La presencia de una especialidad corporal dentro de la preparación docente muestra que el crecimiento del área no se limitaba a incorporar más ejercicios a la escuela. Implicaba construir un conocimiento considerado enseñable y preparar a personas que pudieran transmitirlo de manera organizada.

El programa para la formación de señoritas descrito por Arboleda Machado y Galak contemplaba seis años y dos horas semanales de educación física. Reunía gimnasia corporal y con aparatos, deportes, juegos, desplazamientos, natación y paseos. Ese repertorio permite apreciar una propuesta más amplia que el estereotipo de una educación femenina exclusivamente ornamental. En términos pedagógicos, también muestra el intento de dosificar aprendizajes a lo largo del tiempo. Las expectativas sobre las mujeres intervenían en el programa, pero no hicieron desaparecer la diversidad de sus experiencias corporales. Arboleda Machado y Galak (2022, p. 51).

La relación entre educación física y espacio público aparece de manera clara en la importancia atribuida a las plazas. El lugar de práctica podía extender la intervención más allá del salón y del establecimiento escolar. Enseñar, recrear y organizar actividades colectivas requería territorios accesibles. Esta dimensión urbana permite conectar la historia del área con la planificación de la ciudad y la distribución de servicios. Sin embargo, la creación de espacios en determinados centros no equivale a una disponibilidad semejante para las poblaciones rurales ni para todos los barrios.



Canchas del Parque Nacional de Bogotá y vista de Monserrate, 10 de febrero de 2018. Fotografía contemporánea para contextualizar la relación entre espacio urbano y prácticas corporales.
Felipe Restrepo Acosta · Archivo original · CC BY-SA 4.0. Redimensionada y convertida a WebP; sin recorte ni alteración del contenido.

La ley puede leerse, por tanto, como una articulación de problemas: formación del ciudadano, cuidado corporal, preparación de profesores y organización de escenarios. Su efecto no debe medirse solamente por el número de actividades que prescribía. Interesa conocer qué instituciones creó o fortaleció, qué relaciones estableció entre actores y qué aspectos quedaron sin resolver. Esa mirada permite reconocer el hito de 1925 sin transformar el centenario jurídico en la afirmación de que, antes de él, el territorio carecía de prácticas educativas del cuerpo.

1934: una Dirección de Educación Física dentro del Ministerio

La Ley 12 del 17 de diciembre de 1934 permite precisar un cambio administrativo entre el hito de 1925 y la creación del INEF. Su artículo 1 reorganizó el despacho técnico del Ministerio de Educación Nacional en cinco secciones e incluyó una Dirección de Educación Física, remitiendo expresamente a la Ley 80. La norma situó el área junto a otras direcciones educativas y culturales. El artículo 4 asignó a esa dirección un director y un mecanógrafo; los artículos 10 y 11 relacionaron el esfuerzo presupuestal educativo con sus condiciones de ejecución. Es un documento histórico de organización estatal, no una norma que describa las clases actuales. Ley 12 de 1934, arts. 1, 4 y 10-11.

El nombre de una dirección permite ver algo que una lista de deportes no muestra: la constitución de un lugar administrativo para decidir, tramitar y coordinar. Aumentar la enseñanza requería también expedientes, personal y responsabilidades. La educación física empezó a necesitar una

organización especializada que conectara la actividad corporal con la gestión educativa. Ese cambio ofrece un vínculo concreto entre la política pública y la posterior preparación profesional.

La secuencia 1925, 1934 y 1936 reúne tres acontecimientos distintos: intervención pública, reorganización ministerial y formación especializada. Leerlos de ese modo permite preguntar cómo se articulan autoridad, presupuesto y conocimiento docente. La relación temporal no convierte cada decisión en causa suficiente de la siguiente, pero sí organiza una investigación sobre las condiciones que hicieron posible el nuevo centro formador.



Hitos de distinta escala. Base: Arboleda Machado y Galak (2022), Ley 12 de 1934 e historia institucional de la UPN. La secuencia temporal no atribuye a una decisión la causa única de la siguiente.
EDUFISICA · Organizador didáctico original.

El INEF desde 1936: formación, selección y trayectoria universitaria

La historia institucional de la Universidad Pedagógica Nacional sitúa la creación del Instituto Nacional de Educación Física el 25 de junio de 1936, mediante el Decreto 1528. Este antecedente es fundamental para estudiar la preparación especializada de profesores. La necesidad de articular conocimientos científicos, pedagógicos y técnicos dejó de resolverse únicamente mediante intervenciones breves o la experiencia práctica de quienes dirigían ejercicios. La formación requería una organización capaz de sostener programas, docentes, criterios de ingreso y procesos de acreditación.

Arboleda Machado y Galak reconstruyen la participación de especialistas chilenos y la circulación de saberes en ese proceso. El intercambio regional amplía el mapa de influencias: Colombia no recibió conocimientos exclusivamente desde Europa. Profesores, instituciones y experiencias de otros países latinoamericanos participaron en la consolidación del área. Esta dimensión permite enlazar el caso colombiano con la formación docente chilena y con las redes transnacionales de la educación física. Los desplazamientos no tuvieron una dirección única ni produjeron resultados idénticos.

La formación temprana estuvo acompañada por criterios de selección corporal. El capítulo académico describe requisitos físicos y evaluaciones de ingreso que hoy deben examinarse como expresiones históricas de un ideal profesional. Se esperaba que el aspirante encarnara determinadas cualidades y pudiera realizar actividades consideradas necesarias para la docencia. Pero convertir una característica corporal en condición de acceso también podía excluir a personas capaces de enseñar. El problema histórico no se resuelve afirmando que toda selección era injusta ni suponiendo que estaba científicamente justificada: exige analizar qué se medía y con qué relación real respecto del trabajo docente.

La diferencia entre demostrar habilidad y saber enseñar es central. Un aspirante podía ejecutar una técnica con eficacia y no disponer todavía de recursos para explicarla, graduar sus dificultades o adaptarla a un grupo. A la inversa, una limitación en una ejecución particular no define toda la capacidad pedagógica de una persona. La profesionalización fue configurando un espacio para conocimientos que excedían el rendimiento: organización de tareas, comprensión del desarrollo, estudio del cuerpo y conducción del aprendizaje. Esta discusión sigue siendo pertinente, aunque sus condiciones actuales sean diferentes.

La trayectoria institucional del INEF incluyó vinculaciones y reorganizaciones. La historia de la UPN registra su relación con la Universidad Nacional y, posteriormente, con la Escuela Normal Superior en 1942. La investigación académica explica que también existieron cursos de distinta duración y reconocimientos diferentes. Por ello, la expresión formación de profesores no designa una experiencia única a lo largo de todo el período. Conviene distinguir programas breves de capacitación, cursos completos, títulos otorgados y lugares de dependencia administrativa, en vez de reunirlos bajo una fecha de fundación que simplifique sus diferencias.

La organización por ramas masculina y femenina también incidió en esa trayectoria. Arboleda Machado y Galak señalan la separación jurídica de la Escuela Nacional de Educación Física en 1954 y su reunificación administrativa en 1959. Esta organización llevaba la diferencia de género al nivel de la institución formadora, además de introducirla en los ejercicios. Al separar establecimientos, se separaban circuitos de formación y relaciones cotidianas. Para valorar sus efectos hay que estudiar recursos y decisiones de cada rama; una administración reunificada no equivale, por sí misma, a experiencias idénticas. Arboleda Machado y Galak (2022, pp. 57-58).

En 1951 aparecieron diferencias entre titulaciones que hacían visible el valor atribuido a la duración de los estudios. El capítulo de Arboleda Machado y Galak distingue el reconocimiento de licenciado, asociado a cuatro años, del de profesor para quienes no cursaban ese último año. La credencial organizaba prestigio profesional y expectativas de cualificación. Su análisis necesita considerar qué formación adicional justificaba la diferencia y cómo se reconocía después en los puestos de trabajo. La mayor duración constituía una condición del título, no una prueba automática de que cada egresado enseñara mejor. Arboleda Machado y Galak (2022, pp. 56-57).

La relación con la UPN requiere distinguir momentos y fuentes. Arboleda Machado y Galak sitúan en 1962 la incorporación de la Escuela Nacional de Educación Física a la universidad; la historia institucional de la Facultad también recoge su ubicación desde ese año, pero describe una anexión definitiva en 1967 y el comienzo de clases en enero de 1968. Este último relato destaca la reorganización académica y el trabajo docente sobre el nuevo currículo. Las fechas documentan momentos diferentes de una trayectoria; no deben presentarse como tres comienzos absolutos de la formación superior del área. El capítulo atribuye la incorporación de 1962 al Decreto 2188, cuyo original no se utiliza aquí para establecer consecuencias jurídicas adicionales. Arboleda Machado y Galak, 2022, p. 59; historia institucional de la UPN.



Canchas de la Universidad Pedagógica Nacional, fotografía fechada el 28 de julio de 2005. Muestra un espacio de la institución, no una clase ni sus instalaciones de 1936.
Rockguyster · Archivo original · CC BY-SA 3.0. Redimensionada y convertida a WebP; sin recorte ni alteración del contenido.

La expansión de programas en otras universidades amplió posteriormente el campo y sus orientaciones. Según el capítulo académico, la profesionalización pasó a desarrollarse en escenarios institucionales diversos, con combinaciones de contenidos biomédicos, pedagógicos y disciplinares. Esa diversidad puede enriquecer la formación, pero también obliga a distinguir perfiles: preparar a un maestro escolar, un entrenador o un profesional dedicado a otras prácticas corporales no es exactamente el mismo proyecto. La historia permite comprender las relaciones entre esas actividades sin borrar sus responsabilidades particulares.

La creación de una facultad especializada en la UPN durante 1994, documentada en su historia institucional, expresa otro momento de reconocimiento académico. No significa que la discusión sobre el objeto del área estuviera cerrada. Precisamente, el crecimiento universitario multiplicó posibilidades de investigación, debate curricular y revisión de prácticas. La profesión dejó de depender únicamente de la legitimidad otorgada por el ejercicio correcto y comenzó a discutir con mayor amplitud qué conocimientos produce, cómo se relaciona con la sociedad y qué formación requiere el docente.



Síntesis selectiva de Arboleda Machado y Galak (2022, pp. 56-58). Las preguntas son una propuesta de análisis de EDUFISICA; no confunden título, organización y calidad de la enseñanza.
EDUFISICA · Organizador didáctico original.

Programas escolares, deporte y renovación del currículo

La historia del currículo muestra otra escala del proceso. Formar especialistas era una condición relevante, pero quedaba por definir qué debían aprender los alumnos y cómo se distribuiría ese aprendizaje. Los antecedentes del MEN describen una progresiva organización de programas por cursos, con actividades gimnásticas y atlético-deportivas. La regulación intentaba dar continuidad a la enseñanza y ordenar su complejidad. Esa intención merece distinguirse de su aplicación efectiva: un programa detallado podía facilitar la planificación y, al mismo tiempo, resultar difícil de ejecutar sin espacios o materiales adecuados.

En las propuestas de mediados del siglo XX persistieron diferencias de género en la selección de actividades. Los documentos históricos asignaban ciertos deportes y prácticas expresivas de manera diferenciada. Esa distribución enseñaba algo más que técnicas: comunicaba expectativas sobre los cuerpos y sobre las maneras aceptables de participar. La historia curricular permite examinar cómo se naturalizaron esas expectativas, qué posibilidades ofrecían y cuáles restringían. Describirlas no implica trasladarlas a la escuela contemporánea ni considerar que una actividad pertenece esencialmente a un sexo.

La programación de 1967 para la enseñanza media, reconstruida por los documentos ministeriales, combinaba objetivos corporales, técnicos y formativos. Las pruebas de rendimiento y la enseñanza de gestos deportivos ocuparon un lugar destacado. Su importancia histórica está en la búsqueda de una educación física organizada y evaluable, con una progresión prevista. Sin embargo, medir y ordenar podía llevar a privilegiar aquello que resultaba más fácil de registrar. Un resultado numérico informa sobre una ejecución bajo determinadas condiciones; no reúne automáticamente todo el conocimiento que el alumno ha construido.

El desarrollo deportivo y la organización de competencias escolares reforzaron la visibilidad de modalidades regladas. Aprender una técnica, participar en un equipo y representar a una institución se convirtieron en experiencias significativas. Aun así, la centralidad del deporte abrió una tensión entre formación para todos y selección de quienes rendían mejor. Cuando la clase se organiza alrededor de un equipo representativo, parte del alumnado puede quedar relegada. La historia del área ayuda a reconocer esta tensión como un problema pedagógico y organizativo, sin suponer que el deporte sea por sí mismo inclusivo o excluyente.

Durante las décadas de 1970 y 1980, los documentos ministeriales registran reformas orientadas a estructurar objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación. En primaria adquirieron relevancia propuestas psicomotrices y juegos predeportivos; en secundaria se mantuvo un peso considerable de gimnasia, atletismo y deportes. Estos antecedentes muestran el intento de relacionar la enseñanza con niveles de formación y procesos de desarrollo. La diferenciación no debe interpretarse como una regla universal que agote lo que puede aprenderse en cada edad, sino como una organización histórica concreta del currículo.

La colaboración internacional también intervino en esas reformas. Las orientaciones de 2022 recogen la participación de la Misión Pedagógica Alemana y los antecedentes de la elaboración de programas. De nuevo, la circulación de saberes se produjo dentro de necesidades colombianas: formar docentes, estructurar materiales y disponer de criterios de enseñanza. Para valorar esa intervención interesa examinar los contenidos y el tipo de aprendizaje que proponían. La procedencia extranjera de una orientación no basta para calificarla como pertinente ni para descartarla.

La ampliación del área hacia recreación y deporte hizo más visible la diversidad de sus prácticas. El juego, la expresión, el cuidado corporal y las relaciones sociales dejaron de poder explicarse mediante una sola lógica de ejercicio técnico. Los lineamientos describen debates y procesos de renovación que condujeron a considerar dimensiones culturales y pedagógicas más amplias. No hubo un reemplazo instantáneo: distintas concepciones siguieron coexistiendo en planes y clases. Por eso, la historia debe describir transformaciones y permanencias, evitando presentar cada reforma como la desaparición completa de lo anterior.

Cambios de escala en la historia colombiana de la educación física

Proceso	Pregunta que organiza la enseñanza	Tensión histórica
Instrucción republicana	¿Cómo formar cuerpos y comportamientos para la vida ciudadana?	Prescripción pública y cobertura escolar limitada.
Higiene y gimnasia	¿Cómo organizar ejercicios y hábitos considerados saludables?	Cuidado corporal y normalización de diferencias.
Especialización profesional	¿Qué preparación necesita quien enseña?	Destreza personal, selección corporal y conocimiento pedagógico.
Programación y deporte	¿Cómo secuenciar y evaluar aprendizajes?	Orden curricular y reducción del aprendizaje al rendimiento.
Formación integral	¿Cómo actuar, expresarse y cuidarse en contextos diversos?	Reconocimiento de la diversidad y condiciones reales para participar.

El cuadro no divide la historia en etapas cerradas. Sus preguntas pueden convivir en una misma clase: aprender una técnica, cuidar al compañero y comprender una regla no son asuntos excluyentes. Su utilidad está en mostrar qué aspecto adquiere prioridad y qué problema aparece cuando esa prioridad desplaza los demás. Esta lectura ayuda a revisar programas actuales sin despreciar los conocimientos técnicos ni suponer que añadir vocabulario cultural basta para transformar la enseñanza.

Desde 1994: formación integral, competencias y evaluación para aprender

La Ley 115 de 1994, artículo 23, incluyó educación física, recreación y deportes entre las áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica. El artículo 31 retoma esas áreas para la media académica en un nivel más avanzado. A su vez, el artículo 77 reconoce autonomía escolar dentro de los límites de la ley y del proyecto educativo institucional. Establecer el área no equivale a imponer una secuencia idéntica de ejercicios: el currículo relaciona referentes nacionales con estudiantes, recursos y contextos. Ley 115 de 1994, arts. 23, 31 y 77.

Los *Lineamientos curriculares* de 2000, las *Orientaciones pedagógicas* de 2010 y las *Orientaciones curriculares* de 2022 constituyen tres referencias diferentes de esa elaboración. El documento de 2010 ya formulaba las competencias motriz, expresiva corporal y axiológica corporal; por tanto, no corresponde atribuir su aparición a 2022. Las orientaciones de 2022 se apoyan expresamente en ambos antecedentes y articulan corporeidad, motricidad, lúdica y juego. La corporeidad remite a la experiencia de vivir y dar significado al cuerpo; la motricidad considera la acción y sus relaciones, más allá del desplazamiento mecánico. Estas nociones permiten

integrar anatomía y fisiología en una pregunta educativa, sin reducir el aprendizaje a la ejecución. MEN, 2010, pp. 10-12; MEN, 2022, pp. 83-85; presentación ministerial de los referentes de 2022.

Una tarea puede exigir coordinación, pero también comprensión de las reglas y comunicación con los demás. Si el docente observa únicamente la ejecución, pierde parte de esa experiencia. Las competencias motriz, expresiva corporal y axiológica corporal, desarrolladas en las orientaciones del MEN (2022, pp. 83-85 y 101-103), buscan relacionar esos planos. La primera considera la acción corporal en contexto; la segunda atiende posibilidades expresivas y comunicativas; la tercera aborda el cuidado y las relaciones valoradas en la experiencia corporal. No son casillas que puedan aislarse perfectamente en la práctica.

La distinción entre saber conocer, saber cómo hacer y saber ser ayuda a organizar la enseñanza, siempre que no fragmente al estudiante. Comprender por qué una regla protege a los participantes, aplicarla durante un juego y respetar a quien necesita un apoyo pertenecen a una misma situación educativa. La evaluación puede recoger evidencias diferentes de esa actuación. No es necesario convertirlas en tres actividades desconectadas ni asignar porcentajes universales que el documento no establece para toda institución. Su relación debe construirse según el propósito y los criterios del contexto escolar.

En esta perspectiva, enseñar deporte supone tomar decisiones sobre participación y aprendizaje. Una adaptación hipotética de un juego de invasión puede reducir el espacio, modificar la duración y permitir apoyos distintos para que todos comprendan cómo ofrecer una línea de pase. El criterio de evaluación no tendría que limitarse a contar goles. Podría observar si el alumno identifica un espacio disponible, explica su decisión y ajusta su acción para colaborar. La técnica sigue siendo relevante, pero se entiende dentro de un problema de juego y de una relación con compañeros.

Las orientaciones de 2022 desarrollan una evaluación para el aprendizaje que utiliza observación, diálogo, retroalimentación y diversas evidencias. También reconocen pruebas y registros físico-motrices como instrumentos posibles. La diferencia está en el uso pedagógico de la información: una medición necesita interpretarse y conducir a decisiones que ayuden a aprender. No basta con transformar una marca en una nota. El docente debe considerar qué se propuso, qué condiciones influyeron y qué apoyo permitiría avanzar, evitando que una comparación uniforme oculte trayectorias diferentes.

La autoevaluación y la coevaluación requieren criterios comprensibles. Pedir a un estudiante que valore su desempeño sin explicar qué observar puede producir respuestas arbitrarias. En cambio, una guía sencilla puede dirigir la atención hacia decisiones concretas y facilitar una conversación sobre el progreso. Un ejemplo hipotético sería registrar cómo se ajustó la fuerza de un lanzamiento después de recibir información del compañero. Esta evidencia relaciona percepción, ejecución y reflexión, y permite diferenciar un intento aislado de un proceso de aprendizaje.

La inclusión tampoco se resuelve agregando una actividad alternativa al margen de la clase. Las orientaciones presentan diseño universal, ajustes razonables y flexibilización como asuntos del ambiente de enseñanza. Esto obliga a revisar las tareas, las formas de explicar y las posibilidades

de participación desde la planificación. Históricamente, esa pregunta contrasta con criterios que buscaban seleccionar cuerpos adecuados para una práctica previamente fijada. El desafío pedagógico es desplazar el análisis hacia las condiciones que permiten aprender, sin negar diferencias ni atribuir idénticas necesidades a todos.

En un país de contextos diversos, la pertinencia exige atender territorio, cultura y recursos. Una escuela no necesita reproducir el escenario de otra para plantear aprendizajes valiosos, pero tampoco debe romantizar la carencia de instalaciones. Adaptar es una decisión pedagógica; disponer de condiciones dignas sigue siendo una responsabilidad institucional. La lectura histórica muestra cómo espacios y materiales han condicionado la enseñanza y permite reconocer esa dimensión junto con el debate metodológico. La creatividad del profesor no sustituye todo aquello que el sistema debe proporcionar.

2026: formación integral y dimensión corporal

En 2026 se añadió un referente transversal: *Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y del saber. Lineamientos curriculares para la formación integral en la educación preescolar, básica y media*. La edición consultada se identifica como segunda versión, fechada en junio de 2026; el portal del MEN publicó su enlace el 15 de julio. Su apartado sobre dimensión corporal vincula movimiento, identidad, expresión, cuidado y relaciones con otras personas. El texto relaciona capacidades, competencias y aprendizajes, en vez de tratarlos como palabras que deban excluirse entre sí. MEN, 2026, pp. 57-58 y 64-65; identificación editorial en la página física 4; portal de lineamientos.

[Inferencia] Lectura comparada: este documento permite situar la educación física en un proyecto de formación que atraviesa la escuela. Su alcance general es diferente del referente específico del área de 2022. La sola fecha de publicación no demuestra que haya derogado aquel documento ni que prescriba una misma clase para todos los territorios. En una historia curricular conviene registrar qué problema aborda cada texto antes de convertir la cronología en una sucesión de reemplazos.

Cuatro referencias curriculares con alcances distintos

Documento	Aporte documentado	Lectura de la fuente
Lineamientos del área, 2000	Historia, contexto y construcción institucional del currículo.	Introducción y sección 2.1.
Orientaciones pedagógicas, 2010	Formulación de competencias motriz, expresiva corporal y axiológica corporal.	Páginas 10-12.
Orientaciones curriculares, 2022	Articulación de fundamentos, competencias y evaluación para el aprendizaje.	Páginas 83-85 y 117-119.

Documento	Aporte documentado	Lectura de la fuente
Formación integral, segunda versión, 2026	Relación de dimensiones del ser, capacidades, competencias y aprendizajes.	Páginas 57-58 y 64-65.

SIEE, desempeños y criterios: distinguir la regulación de la propuesta pedagógica

La evaluación también necesita una lectura documental precisa. La sección 3 del capítulo 3 del Decreto 1075 de 2015 regula aprendizaje y promoción en educación básica y media. Sus artículos 2.3.3.3.3.4 y 2.3.3.3.3.5 sitúan en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) los criterios, las estrategias de valoración integral de los desempeños, el seguimiento y la autoevaluación. Cada establecimiento define su escala y expresa la equivalencia con desempeño superior, alto, básico y bajo. Aquí se describen esos artículos concretos de la compilación consultada, sin extender automáticamente su ámbito a educación inicial o preescolar. Decreto 1075, sección 3, arts. 2.3.3.3.3.2-5.

El artículo 2.3.3.3.3.8 describe la construcción institucional del sistema: definición, socialización, aprobación, incorporación al proyecto educativo institucional y divulgación. También dispone que su modificación siga ese procedimiento. Por eso, cambiar el encabezado de una planeación no equivale a cambiar el SIEE. La relación entre aprendizajes, criterios e instrumentos debe explicitarse dentro de los acuerdos institucionales. Decreto 1075, art. 2.3.3.3.3.8.

Una guía de evaluación de 2026 que declara su carácter no normativo

La guía *La evaluación para el aprendizaje: un camino posible hacia la transformación de las prácticas evaluativas en la educación básica y media*, elaborada por equipos del MEN y la Universidad de Antioquia en el proyecto CRESE, fue divulgada en Colombia Aprende el 30 de septiembre de 2026. Su presentación aclara que no constituye un lineamiento normativo ni una postura ministerial: recoge una propuesta pedagógica basada en experiencias de aula. El documento dialoga con el SIEE y desarrolla la definición y comunicación de criterios, la participación del alumnado y la retroalimentación. Así, aporta una discusión reciente, pero no debe citarse como una ley nueva de evaluación. Guía, pp. 4, 14-15 y 23-24; ficha de publicación y actualización.

Propuesta didáctica original, de carácter hipotético: en una tarea de pases, el profesor puede observar cómo se ofrece una línea de apoyo, cómo se adapta la fuerza y cómo se comunica una decisión al compañero. Después utiliza ese registro para retroalimentar y documentar avances conforme a los criterios del establecimiento. El ejemplo no describe una exigencia legal ni una experiencia investigada: muestra cómo relacionar una actuación corporal con evidencia y acompañamiento, sin convertir un conteo aislado en la explicación completa del aprendizaje.

Investigar y enseñar la historia sin convertirla en una cronología decorativa

El estudio de esta historia puede enriquecer la práctica docente si relaciona acontecimientos con problemas actuales. Una fecha de creación institucional adquiere sentido cuando explica una transformación: qué preparación se empezó a exigir, qué público ingresó y qué conocimientos se reconocieron. La misma fecha pierde valor educativo si solo se memoriza para una prueba. El trabajo histórico permite comprender cómo se construyeron decisiones que hoy parecen naturales, como separar grupos, privilegiar ciertos deportes o evaluar mediante marcas uniformes.

Una propuesta hipotética para secundaria consiste en comparar un programa antiguo con una planeación actual. El grupo puede identificar actividades, criterios de evaluación y expectativas sobre participación. Después debería explicar las diferencias mediante el contexto de los documentos, sin juzgar todo el pasado con categorías presentes. La comparación necesita fragmentos breves y adecuadamente citados, no la reproducción íntegra de obras protegidas. Su finalidad es aprender a formular preguntas históricas y a reconocer qué evidencia sostiene cada interpretación.

Otra ruta se centra en la historia local. Entrevistar a docentes y antiguos estudiantes, revisar fotografías autorizadas y consultar archivos de una institución puede aportar información sobre horarios, espacios y prácticas. Los recuerdos deben contrastarse: una experiencia personal no describe necesariamente todo el establecimiento ni todo el país. También hay que obtener permiso para utilizar testimonios e imágenes y proteger datos personales. La historia escolar gana profundidad cuando distingue entre memoria individual, documento institucional y explicación comparativa.

Las fotografías requieren un tratamiento semejante. Una imagen actual de una cancha permite observar un espacio y contextualizar una institución, pero no muestra cómo era la enseñanza en su año de fundación. Una exhibición histórica registra una situación preparada y no toda la rutina del grupo. Leer fecha, autor, lugar y finalidad ayuda a evitar conclusiones apresuradas. Por esa razón, los documentos visuales que acompañan esta lectura indican su procedencia y distinguen registros históricos de fotografías contemporáneas.

La comparación internacional permite ampliar las preguntas sin diluir el caso colombiano. Las redes de formación conectan este recorrido con Chile, Uruguay y otros países, mientras las tradiciones gimnásticas y los debates pedagógicos circularon por diferentes canales. Puede continuarse en la historia regional de la educación física o en la historia global de la educación corporal. La comparación resulta más útil cuando identifica relaciones documentadas y diferencias concretas, en lugar de buscar un modelo del cual todos los países habrían derivado.

La historia colombiana revela un campo construido entre políticas públicas, experiencias escolares, saberes profesionales y culturas corporales que exceden a las instituciones. Sus transformaciones no borraron automáticamente las concepciones anteriores: la disciplina, la

higiene, el deporte, la expresión y el cuidado siguen planteando preguntas que deben articularse. Comprender sus trayectorias ofrece criterios para decidir qué enseñar y cómo justificarlo. La tarea contemporánea no consiste en declarar que el pasado fue superado, sino en examinar las decisiones heredadas y sostener, con razones y evidencias, las que permiten ampliar la experiencia educativa.

Referencias

1. Arboleda Machado, N. J., & Galak, E. (2022). Formación del campo de la educación física como profesión en Colombia. En E. Galak (Coord.), *¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?: Una agenda de investigación* (pp. 47-62). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; IdIHCS. Capítulo. Libro y DOI.

2. Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares: Educación física, recreación y deporte* (sección 2.1, pp. 7-15 del archivo digital). Documento oficial.

3. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física. (s. f.). *Historia*. Historia institucional.

4. Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación* (arts. 23, 31 y 77). Texto en el Normograma de Cancillería.

5. Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media* (pp. 13-18, 83-85, 101-103 y 117-119). ISBN 978-958-785-380-3. Documento oficial.

6. Congreso de Colombia. (2000, 4 de septiembre). *Ley 613 de 2000: Por la cual se declara a la disciplina del tejo como deporte nacional y se dictan otras disposiciones* (art. 1). *Diario Oficial, 44.153*, 7 de septiembre de 2000, p. 1.

7. Congreso de Colombia. (1934, 17 de diciembre). *Ley 12 de 1934: Por la cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública* (arts. 1, 4 y 10-11). *Diario Oficial, 22.765*, 20 de diciembre de 1934. Documento histórico original.

8. Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte* (Documento 15, primera edición, pp. 10-12). ISBN 978-958-691-393-5. Documento oficial.

9. Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares* [Presentación del referente de educación física, recreación y deportes]. Relación explícita con los referentes de 2000 y 2010.

10. Ministerio de Educación Nacional. (2026, junio). *Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y del saber. Lineamientos curriculares para la formación integral en la educación preescolar, básica y media* (segunda versión, pp. 57-58 y 64-65). ISBN digital 978-958-785-468-8. Documento oficial; páginas físicas 59-60 y 66-67.

11. Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Lineamientos curriculares* [Portal: enlace de formación integral publicado el 15 de julio; página actualizada el 11 de agosto]. Portal ministerial.

12. Presidencia de la República de Colombia. (2015, 26 de mayo). *Decreto 1075 de 2015: Decreto único reglamentario del sector Educación* (libro 2, parte 3, título 3, capítulo 3, sección 3, arts. 2.3.3.3.3.2-5 y 2.3.3.3.3.8). *Diario Oficial, 49.523*. Compilación oficial consultada el 15 de octubre de 2026. Revisión limitada a los artículos identificados.

13. Ministerio de Educación Nacional & Universidad de Antioquia. (2026). *La evaluación para el aprendizaje: un camino posible hacia la transformación de las prácticas evaluativas en la educación básica y media* (proyecto CRESE, pp. 4, 14-15 y 23-24). Guía pedagógica. Su presentación declara que no es un lineamiento normativo ni una postura ministerial.

14. Colombia Aprende. (2026, 30 de septiembre). *La evaluación para el aprendizaje: un camino posible hacia la transformación de las prácticas evaluativas en la educación básica y media* [Ficha de recurso actualizada el 1 de octubre de 2026]. Ficha oficial.