

La decolonialidad como praxis en la Educación Física

Camilo Ernesto Rincón Lis

Cód. 2011120093

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACION FÍSICA

Bogotá, D.C.

La decolonialidad como praxis en la Educación Física

**Proyecto Curricular Particular para optar al título de
Licenciado en Educación Física**

Nombre del autor: Camilo Ernesto Rincón Lis

Tutor: Carlos Eduardo Pacheco Villegas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Bogotá, D.C.

DEDICATORIA

A mis padres, a quienes les debo todo. Su ejemplo y dedicación son la muestra más noble de amor.

AGRADECIMIENTOS

A mi hermana, quien de una forma u otra se convirtió en el faro que ha alumbrado mi camino en el mundo académico y fuera de él. A mi novia Mary Luz, por su compañía, amor y valiosos consejos. A mi tía Nubia, a Yéner, a Camila, que han sabido entender la importancia de mi carrera y la han apoyado. A todos y cada uno de los profesores con los que tuve el privilegio de ser su estudiante, porque cada uno de ellos me enseñó más que contenidos. A mi tutor Carlos Pacheco, por su valiosa guía. A mis compañeros, porque con ellos compartí gratos momentos, también de ellos aprendí. A la Universidad Pedagógica Nacional, de quien estoy orgulloso, y a quien le deseo que se mantenga en su esencia, siempre pública.

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO - RAE

1. Información general	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Decolonialidad como praxis en la Educación Física
Autor(es)	Rincón Lis, Camilo Ernesto
Director	Pacheco Villegas, Carlos Eduardo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 91p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Palabras Claves	COLONIALISMO;COLONIALIDAD;DECOLONIALIDAD; EXISTENCIA;AUTENTICA;INAUTENTICA;RELACIÓN YO;TÚ;ÉL

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado tiene como propósito el construir relaciones distintas a las del colonialismo y la colonialidad que permean a la Educación Física y cuyo origen transporta a momentos y lugares donde pueblos gracias a sus condiciones favorables (económicas, tecnológicas y militares), se tornan como opresores, y donde los pueblos oprimidos de forma exigua conservan su cultura. En reconocimiento y respuesta de lo anterior, es apropiado el contribuir a la formación de personas críticas, auténticas y reflexivas. Para ello, la Educación Física como praxis decolonial, apartándose de concepciones objetivantes y de cosificación del otro, procura una autentica relación, que se manifiesta en la relación yo-tú, que conduce y posibilita un encuentro con el otro y de esa manera consigo mismo.</p>

3. Fuentes
<p>Díaz, C. (1990). <i>Introducción al pensamiento de Martín Buber</i>. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.</p>

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Esperanza*. Mexico: Siglo XXI editores.

Grosfoguel, R. (2012). El concepto de *racismo* en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, 79-102.

4. Contenidos

1. Fundamentación contextual: La Educación Física, históricamente, se ha basado más sobre las construcciones de las disciplinas de carácter científico (La Psicología, la Antropología, la anatomía, la Sociología, y la Fisiología) y menos sobre lo que de ella misma se puede construir y deconstruir a través de su praxis. De acuerdo a lo anterior el sujeto se ubica como objeto de la misma, y no como sujeto contribuyente a su propia formación. En tal relación no hay dialogo, sino una verticalidad entre quien por una parte se encarga de impartir conocimiento y por la otra de tomarlo y reproducirlo de forma “digestiva” o “alimenticia”.

2. Perspectiva educativa: La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. En dicha transformación, el hombre se comprende como una realidad inacabada, con conciencia y libertad, en donde cada instante se sabe prometido a la muerte y la acepta valerosamente, honestamente. Tal autenticidad surge porque el ser humano deja de preguntar a los otros sobre el significado y la dirección de su vida y solo la busca en sí mismo (Desde luego teniendo en cuenta a los demás).

3. Diseño de implementación: Una de las características del colonialismo y la colonialidad, reside en las relaciones de cosificación y de objetivación que se dan entre grupos humanos en donde unos se imponen sobre otros. En consecuencia, la idea que se procura desarrollar consiste en establecer relaciones auténticas de comunicación en donde la dialogicidad sea el puente. Para tal fin se plantean tres fases en las que se hace observancia al proceso, ellas son: la exploratoria, relacional y descriptiva. En cada una se considera al ser en necesaria y permanente relación entre uno y otro. Solo la acción recíproca hace posible acceder a la idea de humanidad.

4. Ejecución piloto o microdiseño: La experiencia se llevó a cabo en el Colegio San Agustín Institución Educativa Distrital. Ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, en la UPZ 55 (Diana Turbay), en el barrio San Agustín, con un grupo de estudiantes de octavo grado. Cada encuentro se valía de la subjetividad e intersubjetividad de los estudiantes, en donde todos o cada uno, si así lo querían, podían determinar el curso del encuentro, todo lo anterior claro está, mediado y regulado por el dialogo en busca de relaciones interhumanas.

5. Análisis de la experiencia: Se realizó por medio de la propuesta pedagógica y la respuesta a la misma, allí donde un estilo en particular de enseñanza se establecía, venia otro a fortalecerlo o transformarlo. En los primeros encuentros, fue palpable la colaboración frente al desarrollo de los contenidos que se propusieron, en los posteriores las relaciones de poder son más claras, El liderazgo por parte de los estudiantes se jalonaba hacia la apatía o el participar activamente. Se hizo necesario que el profesor encontrara estrategias para no perder la atención de los estudiantes. Lo que ciertamente ocurrió varias veces, lo planeado se desfiguró y aconteció lo caótico. De ello no obstante, de las situaciones favorables y positivas, de lo que se planeó y sucedió, de todas aquellas situaciones, es de donde se partió para

sembrar la semilla de la construcción relacional de corte decolonial.

5. Metodología

Se llevó a cabo mediante el uso de herramientas etnográficas. Como estrategia principal para la recolección de la información, se empleó la observación participante y el diario. Finalizado cada encuentro lo anecdótico, concurrente y emergente, se establecía pero filtrado por categorías (susceptibles a ser modificadas, eliminadas o ampliadas), que ayudaban a dilucidar el horizonte para mostrar así el derrotero para el siguiente encuentro. Al final de todos, la información recabada aunada a los análisis previos se constituyó en elementos de sistematización de la experiencia.

6. Conclusiones

En cada encuentro, cada uno de los involucrados dejaba su estela, su huella, y pese a los estados anímicos, si se miraba con cuidado cada quien dejaba así sea por un instante ver su ser, por un instante caían las máscaras que culturalmente se acostumbran a llevar. El posibilitar un encuentro diáfano con el otro era el gran propósito. No se puede decir a ciencia cierta si todos lo lograron, pero las sonrisas, las rupturas proxémicas y el trabajo colectivo dejan entrever que el camino es difícil pero posible. La gran ganancia de la Educación Física reside en posibilitar lo anterior, claro está, que históricamente ha sucedido lo opuesto y eso fue lo que estuvo presente en la atmosfera de cada encuentro, en cada uno de ellos se evidenció las resistencias a prácticas, que lejos de las dinámicas netamente competitivas buscan propender por el desarrollo del ser en su armonía.

Elaborado por:	Rincón Lis, Camilo Ernesto
Revisado por:	Pacheco Villegas, Carlos Eduardo

Fecha de elaboración del Resumen:	01	06	2016
--	----	----	------

ÍNDICE GENERAL

PP.

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO - RAE	iii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE GENERAL	viii
LISTA DE CUADROS	xi
LISTA DE SIGLAS	xii
INTRODUCCIÓN	13
JUSTIFICACIÓN	15
PROPÓSITO DE FORMACIÓN	17
1. FUNDAMENTACIÓN CONTEXTUAL.....	18
1.1 Antecedentes	18
1.2 Marco Legal	25
1.2.1. Constitución Política De Colombia.....	25
1.2.2. Ley General de Educación.	26
1.3. Macrocontexto	27
1.3.1. Racismo, colonialismo, colonialidad, y decolonialidad	31
1.3.2. Decolonialidad como relación yo-tú.....	32
2. PERSPECTIVA EDUCATIVA	34
2.1. Perspectiva humanística	34
2.1.1. Ideal de hombre.....	34
2.1.2. Visión humanista.....	35
2.1.3. Cultura y sociedad.....	36

2.2. Perspectiva Pedagógica	37
2.2.1. Enfoque pedagógico Crítico.....	37
2.2.2. Concepción de currículo.....	38
2.2.3. Educación	39
2.3. Perspectiva disciplinar.....	41
3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	44
3.1. Principios.....	44
3.2. Planeación general.....	45
EXPLORATORIA	46
3.3. Contenidos.....	48
3.4. Metodología	48
4. EJECUCIÓN PILOTO	50
4.1. Microcontexto	50
5. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	54
5.1. Aprendizajes como docente	54
5.2. Incidencias en el contexto y en las personas	56
Referencias bibliográficas	57
ANEXOS	60
Anexo 1. Primer encuentro	60
Anexo 2. Segundo encuentro	66
Anexo 3. Tercer encuentro.....	71
Anexo 4. Cuarto encuentro	75
Anexo 5. Quinto encuentro	80
Anexo 6. Sexto encuentro.....	86

Anexo 7. Fotografías90

LISTA DE CUADROS

Tabla 1. Antecedentes.

Tabla 2. Planeación general.

LISTA DE SIGLAS

UPN	Universidad Pedagógica Nacional
LEF	Licenciatura en Educación Física
EF	Educación Física
PCP	Proyecto Curricular Particular
PCLEF	Programa Curricular de Licenciatura en Educación Física

La decolonialidad como praxis¹ en la Educación Física

Hay caminos hechos, elaborados y embellecidos para ser transitados. Transeúntes del mundo parecemos, pero sobre la rueda sin fin en que nos hallamos despertar es necesario. Escribir nuestro propio episodio es tarea necesaria.

INTRODUCCIÓN

Entendiendo el término formación como aquello de tomar forma, y referido a la educación, como algo propio de lo humano; a cada ser le corresponde tomar las riendas de su humanidad, y ello, pese a las dificultades propias de su cultura. En tal virtud, el ser humano es un ser no terminado; es una permanente y continua tarea por hacer para sí mismo y de sí mismo (Durán, 2008).

De acuerdo con lo anterior, también se debe decir que el ser humano transita en un permanente cambio, pero que dicho tránsito culminará con el deceso de la existencia. Al respecto Morin, 1974, expresa que en el fondo Heidegger, pretende que se asuma la postura de que el hombre es ser-para-la-muerte, que solo procura autenticidad. La vida auténtica es aquella que a cada instante se sabe prometida a la muerte y la acepta valerosamente, honestamente. (p. 316). Tal autenticidad surge porque el ser humano deja de preguntar a los otros sobre el significado y la dirección de su vida y solo la busca en sí mismo (Cosacov, 2005, p. 47). (desde luego teniendo en cuenta a los demás).

Ahora bien, un proyecto pedagógico enmarcado en las anteriores reflexiones hacia dónde conduce. Se debe de resaltar de nuevo el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema (Freire, 1999, p. 81).

¹ En la *praxis*, el pensamiento y la acción (o la teoría y práctica) están dialécticamente relacionados. Tienen que ser entendidos como mutuamente constitutivos, como en un proceso de interacción que está continuamente reconstruyendo el pensamiento y la acción dentro del vivo proceso histórico, el cual se manifiesta a sí mismo en cada situación real. Ni el pensamiento ni la acción son preeminentes. Carr y Kemmis, 1993, p. 37.

Ahora bien, al ser la Educación Física (en adelante -EF-) la disciplina académica de la cual se vale este proyecto para hacer su intervención pedagógica, es necesario comprender que históricamente ésta se ha basado más sobre lo que dicen las demás disciplinas -de pretensión positivista- (Psicología, la Antropología, la Sociología y la Fisiología) y menos sobre lo que de ella misma se puede construir y deconstruir.

Históricamente la EF ha reproducido la parte que le corresponde del orden social existente (Barbero, 1998, p. 25). Los discursos y/o enfoques eugenésicos, militaristas y psicomotricistas de una manera u otra se han sobrepuesto históricamente en su práctica educativa.

La EF establece una función instrumental con el cuerpo. Esta instrumentalización se encuentra, por ejemplo, al utilizar el movimiento corporal como formas de control, normalización y regulación sobre el cuerpo a través de técnicas y prácticas corporales como la gimnasia, los ejercicios de musculación, el deporte, las capacidades físicas que han estado al servicio de los imperativos de salud, recreación y educación. (Cadavid, 2010, p. 314)

Se puede decir entonces que para el sujeto expuesto a una EF, como históricamente se la ha descrito, se lo pone en una posición en donde es visto cómo objeto de la misma, y no como sujeto contribuyente a su propia formación. En tal relación no hay dialogo, sino una verticalidad entre quien por una parte se encarga de impartir conocimiento y por la otra de tomarlo y reproducirlo de forma “digestiva” o “alimenticia”.

Como proyecto enfocado en la formación humana, se parte entonces de las comprensiones de las circunstancias que de forma general, en la educación, y de forma particular, en la EF, han existido y existen para encontrar formas de contribuir en su superación o transformación.

JUSTIFICACIÓN

Las prácticas eugenésicas, militaristas y psicomotricistas, han sido el camino que por predilección ha tomado la EF ello conlleva a unas formas de interactuar entre quienes se encuentran en dicho espacio.

De tal forma se establece el componente social, que posibilita la experiencia y reacciones comunes. Se es miembro de un grupo, o tejido social, no obstante, ello no indica que exista un componente interhumano de relación. Buber (1923, p.61), expresa que en una relación yo-él la experiencia se direcciona hacia lo objetivante, hacia la cosificación del otro. En contraste, la relación yo-tú conduce a un auténtico mundo de relación, en cuanto posibilita un encuentro con el otro y de esa manera consigo mismo. En la relación intersubjetiva yo-tú, es donde rige la reciprocidad de la mirada y del dialogo, donde se es compañero en los acontecimientos de la vida, donde se es percibido como totalidad existente.

Se puede entrelazar lo anterior a los términos de existencia autentica y existencia inauténtica de Heidegger. La existencia inauténtica, es existencia sumergida en lo cotidiano, que implica que se vive atento a las cosas y a los otros y de espaldas a sí mismo. A esta existencia perdida en la cotidianidad, Heidegger opone la existencia auténtica, caracterizada como ser-para-la-muerte (Montiel, 2003, p. 66).

Se hace necesario entonces, posibilitar en los espacios de EF, prácticas que posibiliten experiencias que lejos del adoctrinamiento y el adiestramiento, conduzcan a incitar la autonomía y la apertura de horizontes más amplios en los que se alcance conciencia de sí, del otro y de las relaciones con el mundo.

Este proyecto, encaminado a la construcción de una autentica relación (yo-tú), concibe la corporeidad de los sujetos como histórica y contextual, pero atravesada por directrices de dominio y hegemonía, que de una forma u otra impiden el reconocimiento del propio ser humano.

Se busca entonces que a través de prácticas de autogobierno² que la EF, de cara a procesos de formación, conduzcan a las personas hacia nuevas expectativas frente a la existencia, propiciando diversas formas dentro de ella, es decir, de socialización y responsabilidad sobre sí mismo. Ello es un estado de resuelto, que no aísla al ser reduciéndolo a un yo flotante vacío, sino que lo empuja al *ser-con* los otros, el ser ahí resuelto puede convertirse en:

La “conciencia” de los otros. Del mismo “ser sí mismo” propio del “estado de resuelto” surge por primera vez el “uno con el otro” propio o, lo que es lo mismo, la convivencia auténtica. Estado de resolución (Entschlossenheit) y estado de apertura (Erschlossenheit) van unidos. La resolución no excluye la apertura a los otros, sino que la recupera modificándola en el sentido de la autenticidad. Solo el ser-sí-mismo auténtico está en situación de preocuparse verdaderamente por los otros (Rodríguez, 2007, pp. 162 y 163).

Como resultado de lo anterior, también se posibilita comprender la historicidad³ de los sujetos, así como la realidad social, que bien puede ser coercitiva, pero que por medio de la perspicacia puede ser desentrañada para entrar a decidir sobre asuntos concernientes a ella.

² El autogobierno de los estudiantes, que sustituye la imposición de normas y la ausencia de participación por la autodirección de la vida colectiva, de modo que todos sus miembros colaboren en la toma de decisiones. El autogobierno no elimina la autoridad, pero es una autoridad que armoniza los derechos del individuo con los de la comunidad.

³ Hans-Georg Gadamer hace referencia a la historicidad del intérprete –o del investigador– cuando afirma que todo aquél que intenta comprender un hecho o un texto lo hace desde su propia situación y sus propios intereses. Esto supone que la comprensión, si es por ejemplo de un hecho del pasado, supone tanto reconocer, hacerse consciente de las propias circunstancias, como de las condiciones en las cuales eso que queremos comprender se gestó.

PROPÓSITO DE FORMACIÓN

Contribuir a la formación de personas críticas, auténticas⁴ y reflexivas a través de una Educación Física que propenda por el desarrollo del ser, ya que ésta, históricamente se ha visto marcada por prácticas deportivistas, eugenésicas, militaristas y psicomotricistas. Transcendiendo lo anterior, se pretende que las personas se entiendan en un sistema económico-político-social, donde las dinámicas del mismo se dan en relación con los intereses de quienes se encuentran en una posición de ventaja y/o privilegiada respecto a la de los demás, que terminan asumiendo su rol como agentes⁵ desprovistos de iniciativa y creatividad.

⁴ La palabra auténtico nos remonta al vocablo griego *ἀθηντικός* *authéntikos* de donde pasó al latín como *authenticus*, integrado por *autos* con el significado de uno mismo, designando todo aquello que posee un poder total, acabado o absoluto, siendo capaz de autogobernarse.

⁵ El concepto sociológico de agente presenta al individuo como un reproductor de prácticas.

1. FUNDAMENTACIÓN CONTEXTUAL

1.1 Antecedentes

Tabla 1. Antecedentes.

TÍTULO	DESCRIPCIÓN	AUTOR/ES	AÑO
DECOLONIALIDAD CORPORAL COMO MOVIMIENTO CRÍTICO DE LIBERACIÓN ALTERIDAD Y RECONSTRUCCIÓN CULTURAL	<p>Este trabajo de grado tiene como propósito imaginar cómo las diferentes formas de colonia-colonialismo- colonialidad en la historia, han determinado de manera dominadora y alienante -y continúan haciéndolo- la vida de los sujetos, las interacciones y relaciones sociales que puedan establecer y el desarrollo integral de las sociedades y sus instituciones. Pero también, esta condición dominadora, trasciende al campo cosmogónico e incide de manera dictatorial en la forma de concebir e interpretar la realidad, es decir, en la manera cómo el ser humano es y se hace en el mundo, en su forma de sentirse-pensarse-actuarse la existencia.</p>	Beltrán Santiesteban, Diego Armando	2014
EDUCACIÓN CORPORAL: HACIA UNA PRAXIS LIBERADORA DESDE	<p>Se propone, da a conocer la problemática del neoliberalismo como ideología que ha permeado las prácticas y concepciones de educación en el contexto colombiano, lo cual trae como consecuencia la distorsión de la educación como un factor</p>	Marín Sánchez, Jonathan Enrique; Rubio Clavijo, Junior	2012

EL ARTE	<p>importante en el proceso de humanización, que finalmente termina cosificando al ser humano por las ideologías y concepciones reduccionistas las cuales no responden a las necesidades de educación para el hombre latinoamericano.</p> <p>Por tal razón asumimos la educación corporal como discurso contemporáneo que resignifica y da valor al cuerpo, permitiendo los ejercicios de la subjetividad (potencializada desde el cultivo recíproco de sentimientos y expresiones artísticas) para permitir interactuar en la realidad con los otros, posibilitando la formación humana y transformación cultural que desemboca en un cambio social.</p>	Eduardo.	
<p>EDUCACIÓN FÍSICA CRÍTICA:</p> <p>POR UNA TRANSGRESIÓN DE LOS ROLES CORPORALES</p>	<p>Este proyecto intenta reconocer una Educación Física crítica, por medio de la transgresión de los roles corporales dentro de la escuela, en donde por medio de la alteración de las prácticas convencionales dentro del espacio de Educación Física se busca reconocer diferentes opciones de solución a distintas problemáticas, para de esta manera incentivar al desarrollo de la creatividad.</p>	<p>Acuña Vásquez, Juan David.</p>	2011
<p>¿CRISIS CIVILIZATORIA? RETO DE LA</p>	<p>El proyecto parte del planteamiento de que la civilización se encuentra en una aguda crisis producto de la arremetida del neoliberalismo y su pretensión deshumanizadora, lo cual afecta la</p>	<p>Oscar David Bolívar Silva, Carlos Eduardo</p>	2010

EDUCACIÓN CORPORAL	convivencia y el medio ambiente. Este PCA Propende por una civilización de sociedades relacionadas en un marco de respeto, solidaridad, unión y amor. La cualificación de la vida, las relaciones humanas en armonía y el desarrollo humano deben ser la aspiración de la humanidad. Se busca un ciudadano libre, crítico, solidario capaz de construir la comunidad política.	Rodríguez Paredes	
TÍTULO	DESCRIPCIÓN	AUTOR/ES	AÑO
PENSAR / IMAGINAR LA UNIVERSIDAD PLURALISMO EPISTÉMICO Y DIÁLOGO DE SABERES	El interés que anima el presente trabajo se enmarca en la reflexión sobre el papel de los conocimientos locales en el descentramiento del modelo de universidad del paradigma eurocéntrico, hacia otro lugar desde el cual asumir la construcción de conocimiento. Esto lleva a la pregunta central de investigación que articula el problema abordado, el cual se inscribe en el contexto del grupo de investigación: “Etnicidad, interculturalidad y decolonialidad”, del énfasis de Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente de la Maestría en Educación.	Bustos Gómez, Juan Carlos	2015
"RELACIONES DE SABER-PODER Y COLONIALIDAD EN EL INTERNADO	Este trabajo investigativo centra su atención en los procesos de colonización por los que han atravesado los habitantes de Araracuara Caquetá y como estos han interferido en la educación propia y escolarizada del pueblo Muina o Uitoto. Nace a partir de	Fager Cárdenas, Jennifer	2014

<p>FRAY JAVIER DE BARCELONA, DE ARARACUARA, CAQUETÁ"</p>	<p>los contenidos vistos en la línea de investigación "Etnicidad, Interculturalidad y Decolonialidad", del énfasis "Educación Comunitaria, Intercultural y Ambiental" entre los años 2012 y 2014, en la que se reflexiono acerca de la importancia de generar procesos educativos propios en las comunidades denominadas como minorias étnicas, por lo que en esta investigación se elaboraron una serie de estrategias acordes con la visión de mundo Muina a partir del contacto con esta comunidad en la población de Araracuara</p>		
<p>LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA, UNA MIRADA DECOLONIAL</p>	<p>Este trabajo hace parte de los procesos de investigación orientados en el Grupo —Etnicidad, Decolonialidad e Interculturalidad‖ que funcionaba en la Universidad Pedagógica Nacional para el año 2014. En el documento se reflexiona sobre los aportes que la mirada decolonial puede y debe hacerle a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lo que en la escuela se han llamado Ciencias Sociales.</p>	<p>Torres Limas, Jhenny Alexandra</p>	<p>2014</p>
<p>REPENSAR LA EDUCACIÓN FÍSICA ACTUAL: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS</p>	<p>Establece una perspectiva epistemológica que permitiera el abordaje de los enfoques didáctico/pedagógicos de la Educación Física para la transformación de las prácticas escolares.</p>	<p>Daniel Ignacio Osorio Salguero, Javier Guerrero Rivera</p>	<p>2013</p>

DESDE LA TEORÍA CRÍTICA DECOLONIAL			
EL CONCEPTO DE «RACISMO» EN MICHEL FOUCAULT Y FRANTZ FANON: ¿TEORIZAR DESDE LA ZONA DEL SER O DESDE LA ZONA DEL NO-SER?	Trata acerca de la emergencia histórica del racismo en el sistema-mundo y la definición del concepto de racismo. El mismo discute como contrapunteo la visión del racismo en Michel Foucault y la de Frantz Fanon. Este escrito provee una discusión acerca de las implicaciones epistémicas descoloniales de la teoría de Fanon acerca del racismo.	Ramón Grosfoguel	2012
RACISMO EPISTÉMICO, ISLAMOFOBIA EPISTÉMICA Y CIENCIAS SOCIALES COLONIALES	Trata sobre la manera como el racismo epistémico configura las discusiones actuales sobre la islamofobia. La primera parte es una discusión sobre el racismo epistémico en el sistema-mundo. La segunda aborda la política identitaria hegemónica masculina en Occidente y las respuestas fundamentalistas que se le han dado. La tercera tiene que ver con la islamofobia epistémica y las ciencias sociales occidental-coloniales.	Ramón Grosfoguel	2011
LA ACTIVIDAD FÍSICA COMO	Es un acercamiento riguroso sobre las relaciones que establece la actividad física vista como una forma de consumo que ha vuelto la	Pacheco Villegas, Carlos Eduardo.	2010

HIPERCONSUMO	mirada sobre las percepciones y sensaciones de quienes la practican. Más refinada y más individual. Hiperconsumo. Sus conexiones con la educación y la Educación Física la muestran como un dispositivo que involucra los objetos de forma voluntaria e involuntaria.		
IZQUIERDAS OTRAS O CAMINOS DESCOLONIALES HACIA MUNDOS TRANSMODERNOS	Ofrece una primera aproximación desde el enfoque decolonial, al análisis de las condiciones de posibilidad de consolidación y articulación de propuestas políticas no eurocéntricas. El contexto del artículo son las luchas anti-sistémicas globales, anticapitalistas, anticoloniales, antipatriarcales y antiimperialistas, en el horizonte de la emergencia de proyectos descoloniales (izquierdas otras) en Latinoamérica.	Roberto Almanza-Hernández, Ramón Grosfoguel	2009
LOS LATINOS, LOS MIGRANTES Y LA DESCOLONIZACIÓN DEL IMPERIO ESTADOUNIDENSE EN EL SIGLO XXI	Analiza las marchas multitudinarias de inmigrantes en los Estados Unidos durante los meses de marzo, abril y mayo de 2006 en los Estados Unidos. Estas marchas fueron las más grandes en la historia estadounidense con la participación de millones de personas, la mayoría latinos, en más de 100 ciudades norteamericanas. El artículo hace un análisis de las virtudes y límites de estas marchas en relación con las luchas por la descolonización del imperio estadounidense en el siglo XXI.	RAMÓN GROSFUGUEL, NELSON MALDONADO- TORRES	2008
INTERVENCIONES	La «/» que los une y los separa significa por un lado que el uno no	Ramón Grosfoguel1	2008

DESCOLONIALES: UNA BREVE INTRODUCCIÓN	puede pensarse sin los otros y que, históricamente, surgen conjuntamente en el mismo proceso histórico. Cada uno de ellos es constitutivo de los otros dos.	y Walter Mignolo	
HACIA UN PLURI- VERSALISMO TRANSMODERNO DECOLONIAL	Discute el concepto de «Universal» en la tradición filosófica occidental y propone maneras otras, decoloniales, de pensar la Universalidad como Pluri-versalidad.	RAMON GROSFOGUEL	2008

Fuente: Formato suministrado por Carlos Pacheco.

1.2 Marco Legal

1.2.1. Constitución Política De Colombia

Artículo 44.

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.

Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Artículo 52.

El ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano.

El deporte y la recreación, forman parte de la educación y constituyen gasto público social.

Artículo 67.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

1.2.2. Ley General de Educación.

Artículo 5. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artísticas en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la EF, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

1.3. Macrocontexto

En cada periodo histórico, la concepción que se tiene sobre el ser humano ha sido determinada por factores político-económicos-filosóficos-culturales, de allí entonces, se parte

para comprender como nacen las tendencias y fundamentos que se desarrollan para producir las técnicas o métodos de los procesos educativos.

Para el caso de la EF, las grandes influencias, conceptos y aportes se apropian de otras disciplinas como, la Psicología, la Antropología, la Sociología, la anatomía y la Fisiología, siendo estas dos últimas especialmente importantes en tanto que históricamente se las tomó como directriz para ser pensada y ejecutada.

Para los filósofos órficos el cuidado del cuerpo aparece como un factor importante para el ideal superior, que debe ser el cultivo del espíritu. La filosofía purista, se basa en la moral y religión católica, en donde el cuerpo es visto como reservorio, instrumento para la purificación del alma.

Posteriormente el dualismo cartesiano desde el racionalismo, brinda preponderancia al pensamiento, considerándolo de orden superior a diferencia del cuerpo, considerado como extensión del alma.

El tecnicismo de raíz biologicista, fundamentado en el desarrollo físico y orgánico, concibe el cuerpo y el movimiento de forma mecánica, siendo este instrumento de disciplinamiento para su fortalecimiento y uso en prácticas militaristas, de donde también deriva la educación para la salud.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, las dinámicas socio-económicas giran en torno al reparto de las tierras de una potencia a otra. (Supan, 1906). La política colonial de los países capitalistas ha terminado, se consolida la conquista de todas las tierras no ocupadas del planeta. Por vez primera, el mundo se encuentra ya repartido, de modo que lo que en adelante puede efectuarse son únicamente nuevos repartos, es decir, el paso de territorios de una potencia a otra, y no el paso de un territorio sin dueño a un "dueño".

Dicho reparto de una potencia a otra conduce a un conflicto global, que tiene fecha de inicio en el año 1914.

La guerra de 1914-1918 ha sido, de ambos lados beligerantes, una guerra imperialista (esto es, una guerra de conquista, de bandidaje y de robo), una guerra por el reparto del mundo, por la partición y el nuevo reparto de las colonias, de las "esferas de influencia" del capital financiero, etc. (Lenin, 1975, p. 4)

Posteriormente sobreviene la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia, en el oeste de Europa y en Norteamérica, nace el neoliberalismo. Esta corriente es una vehemente reacción teórica y política contra el intervencionismo de Estado y contra el Estado de bienestar social (Anderson, 2009). Es ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio.

El neoliberalismo pregona un estado eficaz en contra del estado mínimo y sobre esta base plantea una agenda de políticas con cuatro ideas – fuerza:

- La promoción de un máximo de crecimiento económico (de libre mercado) como objetivo prioritario,
- A su turno, tal propósito demandaría un aumento de la tasa de ganancia del capital privado, y para ello,
- Se requería de una reducción de costos salariales, una merma en el costo de la fuerza de trabajo, una bandera neoliberal decisiva y distintiva que, además,
- Condujo al auspicio de una firme contención del gasto público social (Ezcurra, 1998, p. 15).

A finales de los 70s el neoliberalismo inicio su etapa estatal con el advenimiento de las administraciones Thatcher y Reagan. En poco tiempo se difundió a buena parte de Europa occidental y, también, de América Latina.

“En definitiva, el neoliberalismo se ha tornado hegemónico como forma de discurso. Posee penetrantes efectos en los modos de pensamiento, hasta el punto de que ha llegado a incorporarse a la forma natural en que muchos de nosotros interpretamos, vivimos y entendemos el mundo”. (Harvey, 2007)

De acuerdo a lo anterior, el cuerpo es alienado y convertido en mercancía, en instrumento al servicio de la rentabilidad y la eficiencia. En ese orden de ideas, la educación se ve permeada de dicho sistema económico, concibiendo al ser humano como objeto de

depósito de conocimientos, que posteriormente tendrá que utilizar para encajar en el gran engranaje mercantil; de esa forma se ven representadas las utilidades para el sector empresarial.

La EF bajo las dinámicas ya expuestas favorece prácticas deportivizadas que de forma implícita y explícita llevan el mensaje, que los sujetos mejores dotados de condiciones y habilidades son los que alcanzan el éxito.

Uribe (2007, p. 14) dice:

La sociedad capitalista en su lucha constante por mantener y garantizar la dominación construye su estabilidad por medio de la imposición y reproducción permanentes del fetichismo y la alienación, utilizando para ello discursos en los cuales la realidad del capitalismo es mostrada o presentada como un sistema social supuestamente caracterizado por el uso de la ciencia, la tecnología y la razón en beneficio de todos; por el uso de la democracia, de los derechos, la igualdad, la equidad y la libertad. Aunque la otra realidad bien diferente está centrada efectivamente en la reproducción del sistema que le garantiza seguir usufructuando los derechos y la fuerza de trabajo de los obreros y trabajadores asalariados por parte del capitalista. En esta otra realidad, el capitalismo, haciendo uso de la Educación, construye un discurso fetichizado y alienado como medio para continuar con los mismos procesos de reproducción social que le garantizan mantener el poder, discurso que es representado mediante las prácticas cotidianas del deporte espectáculo y el cual es traducido de manera acrítica en la clase de EF escolar.

Es necesario decir que pese a todo lo anterior, a partir de la década del sesenta del pasado siglo, nacen propuestas alternativas que en crítica a lo ya expuesto, hacen énfasis en una concepción quiasmática del ser humano. Desde este punto el cuerpo, (*Leib*), pone de manifiesto, nuevas prácticas corporales e intentar problematizar lo que ha sido el cuerpo en la educación.

1.3.1. Racismo, colonialismo, colonialidad, y decolonialidad

Catherine, Walsh (2005) explica la decolonialidad como un proceso de resistencia y contraparte de la colonialidad. Parafraseando a Mignolo (2007), la decolonialidad sería como la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de modernidad.

Es sabido que el *descubrimiento* de América sucedió en 1492, siendo el genovés Cristóbal Colón a quien se lo atribuye. Dicho acontecimiento marca sin lugar a dudas un punto de encuentros y desencuentros entre culturas muy diferentes.

La curiosidad de los europeos, rápidamente convertida en belicosidad, aunada al dominio de la pólvora, consecuentemente llevo al avasallamiento de los pueblos nativos.

Se establece entonces una primera discriminación llamada racismo, éste es comúnmente entendido como la discriminación de un grupo de individuos hacia otro, por el color de la pigmentación de la piel. Lo anterior pese a ser cierto, explica tan solo una parte del fenómeno. Dicho término, se torna más complejo:

Contrario al sentido común contemporáneo, el «racismo de color» no fue la primera forma del discurso racista. El «racismo religioso» («pueblos con religión» frente a «pueblos sin religión») fue la primera forma de racismo en el «sistema mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial». Esta definición de «pueblos sin religión» se acuñó durante todo el siglo XVI en España. El debate que provocó la conquista de las Américas fue alrededor del tema de si los «pueblos sin religión» encontrados en las Indias Occidentales tienen alma o no tienen alma. Este debate colonial generó un *efecto bumerang* que redefinió todo el imaginario de dominación de la época (Grosfoguel, 2012, p. 90).

La rúbrica colonial se mantendría entonces hasta las luchas independentistas en donde las colonias en su mayoría pasan a ser estados-nación. No obstante, dichos estados debido a su dependencia tecnológica se ubican en la colonialidad.

Así entonces:

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. (Castro-Grosfoguel, 2007, p. 131).

En consecuencia la decolonialidad es un proceso político:

En donde se ha de borrar las diferencias de antes, es decir, hacer que las oportunidades laborales, económicas y políticas lleguen a todos y no solamente a un grupo de privilegiados. Y por otro lado, se trata de la concepción del mundo ya que hasta ahora se reconoció como único y universal el conocimiento moderno y científico, sin tomar en cuenta los otros saberes, como el indígena por ejemplo (educabolivia.bo, s.f.).

1.3.2. Decolonialidad como relación yo-tú

Las relaciones que se dan entre personas envueltas en la colonialidad y el colonialismo, desembocan en que unos toman un papel de opresores y a los demás se los obliga a vivir como oprimidos. Dicha relación ignora o desconoce a unos, haciendo que ellos mismos se desconozcan, despojándolos de su cultura e identidad, mientras que la cultura de los opresores se exalta y sobrevalora sin previo análisis crítico.

En la relación yo-él, necesariamente se debe desconocer al otro, el poner al oprimido en equidad con los opresores, devendría en crimen por las acciones frente a los oprimidos, el objetivar, el cosificar hace más sencillo un actuar que se sabe reprochable.

No hay ejemplo más claro que el colonizaje de los pueblos nativos del continente americano, en donde de forma racista se los clasificaba como animales, por ende, sin alma; ello conduciría a que todo tipo de vejámenes se produjeran sin la carga moral del pecado.

Cosa contraria sucede en una relación yo-tú, que sería la decolonialidad, que sin desconocer el pasado y sus consecuencias, no aspira a convertirse en una fuerza opresora, sino que busca exponer culturas y saberes antiguos, pero sin sobreponerlos sobre los demás; más bien busca ponerlos en dialogo, en un auténtico dialogo de saberes frente a los que actualmente se consideran como válidos e importantes.

Para Buber, La relación con el Tú es directa. Entre el Yo y el Tú no se interpone ningún sistema de ideas, ningún esquema, ninguna imagen previa...Entre el Yo y el Tú no se Interponen fines, ni placer ni prejuicio; y el deseo mismo se transforma, pues pasa de sueño a presencia. Todo medio es obstáculo. Sólo cuando todo medio está abolido acaece el encuentro (Díaz, 1990, p. 15).

La decolonialidad busca el generar cambios para el bien común y no, para un sector en particular. Los cambios se gestan a través de la dialogicidad, siendo el respeto fundamental, el individuo tampoco se lo coarta, se lo invita por lo contrario a que lleve una existencia autentica.

2. PERSPECTIVA EDUCATIVA

2.1. Perspectiva humanística

2.1.1. Ideal de hombre

El hombre es una realidad inacabada y como seres arrojados al mundo, no hay otro camino que el que ser en el mundo, y ese ser en el mundo refiere a la posibilidad de hacerse responsable de sí mismo, o ceder tal derecho a un ente exterior.

Se pueden establecer entonces dos formas de ser en mundo.

1) El Sein. Es el primero de los conceptos en los cuales divide al ser. Heidegger considera que el Sein es el ser, o sea, los entes que no tienen conciencia de sí, que no pueden interrogarse acerca de sí, son los "seres a la mano"

2) El Dasein. Es "el ser ahí", es el hombre, el que se pregunta por el ser, por su existencia. Heidegger lo explica mediante tres elementos:

- El ser que existe en el mundo es el Dasein, el ente concreto, el cual es el hombre.
- El Dasein se relaciona con el mundo de una forma especial porque comprende su existencia, el Sein no sabe que existe el mundo para él.
- El Dasein no existe ni aislado ni independientemente, sino que existe inmerso en el mundo con los demás seres.

Montiel (2003), nos dice de Heidegger que el hombre es un ser para la muerte, el Dasein comprenda su finitud, es la angustia que revela al Dasein su intrínseca nihilidad como ser para la muerte. Ahora bien, la muerte no es sólo la destrucción de la existencia, un

acontecimiento que pone fin a ésta. Es la posibilidad de existir-para-la-muerte, no buscando la propia extinción, sino asumiéndola en una presencia anticipada. La muerte es así lo más propio de cada ser y que corresponde únicamente a ese ser (pág. 10).

El Dasein es esencialmente co-estar, tiene un sentido ontológico-existencial. No pretende constatar en forma óptica que yo no estoy fácticamente solo, sino que también están-ahí otros de mi propia especie. Si algo así se quisiera decir con la frase que el estar-en-el-mundo del Dasein está esencialmente constituido por el coestar, el coestar no sería una determinación existencial que por su forma deser, le correspondiese al Dasein desde sí mismo, sino una condición que surgiría cada vez por la presencia de los otros (Heidegger, 2009).

2.1.2. Visión humanista

En el decurso por establecer un pensamiento anti-sistémico, por ser éste impropio, injusto, deshumanizador y desigual, los pueblos colonizados en su sabiduría ancestral, ponen de nuevo al conocimiento de todos los seres humanos, formas distintas de ver el mundo, de interactuar con él, de pensarlo, de sentirlo.

Tales conocimientos ancestrales, de enorme profundidad, debido a la necesidad por estructurar nuevas formas de estar en el mundo, distintas a las que el capitalismo ofrece, toman voz.

Es así como desde el vivir bien términos utilizados en español para describir el suma qamaña (aymara) o sumak kawsay (quechua), toda forma de existencia tiene la categoría de igual. Se puede decir al respecto que:

En una relación complementaria, todo vive y todo es importante. La Madre Tierra tiene ciclos, épocas de siembra, épocas de cosecha, épocas de descanso, épocas de remover la tierra, épocas de fertilización natural.

Así como el cosmos tiene ciclos, la historia tiene épocas de ascenso y descenso, la vida tiene épocas de actividad y pasividad.

En aymara se dice "suma qamañatakija, sumanqañaw", que significa "para vivir bien o vivir en plenitud, primero hay que estar bien". Saber vivir implica estar en armonía con uno mismo; "estar bien" o "sumanqaña" y luego, saber relacionarse o convivir con todas las formas de existencia. (Mamani, 2010)

2.1.3. Cultura y sociedad

En un estudio sobre la sociedad de consumo y cultura consumista, Gabriela Lara y Georgina Colín (2007), refieren de Zygmunt Bauman, que parte importante de su análisis versa en las transformaciones del Estado, basadas en la transferencia de la reconversión laboral a los mercados; es decir, su radical desregularización y privatización y al mismo tiempo (o precisamente como consecuencia de ello) las reglas del mercado que colonizan todas las formas de relaciones personales y vínculos humanos; la construcción de la identidad; el individualismo; la nueva visión de la pobreza y de la criminalidad basadas en el miedo y la incertidumbre; así como la preeminencia de la instantaneidad como precepto que permite el veloz olvido del pasado y la irresponsabilidad por las consecuencias del futuro, esa instantaneidad representada en la gratificación inmediata durante el acto del consumo; son algunos de los aspectos que Bauman refiere a partir de este estudio crítico de la sociedad de nuestros días al profundizar y argumentar de modos distintos las ideas discutidas en trabajos como Modernidad líquida, Miedo líquido y Sociedad sitiada entre otros.

El ser humano requiere de otros seres humanos para su constitución como tal. Para el caso de las sociedades, de forma gregaria prosperan y ciertos rasgos se identifican, los más notables, su economía, la política, ciencia y religión. Pero cada cultura o pueblo no permanece aislado, sino que de una forma u otra, se establecen relaciones con otros, y partiendo de allí se generan aprendizajes que permean y transforman las formas de pensar, de ser e interactuar con los demás. Todo ello podría decirse que es normal y positivo. No obstante, cuando un pueblo dadas sus ventajas tecnológicas o bélicas se imponen sobre el otro, las riquezas culturales del pueblo subyugado se tornan como inferiores.

Lo anterior ha sido un rasgo constitutivo de la historia de la humanidad, pero para ser superado, Es por lo anterior entonces que la comprensión de la interculturalidad se hace necesaria, ya que este término refiere a la comunicación entre varias culturas de forma sinérgica y horizontal.

2.2. Perspectiva Pedagógica

2.2.1. Enfoque pedagógico Crítico

La pedagogía desde luego en su inmensa complejidad aborda temas como los ya tratados y descritos. Según la postura del profesor consigo mismo y con los demás, desplegará una forma de desempeñar su proyecto pedagógico. Éste, puede ir en sintonía con los planteamientos curriculares dispuestos por la institución educativa, o puede que sean diametralmente opuestos; solo la reflexión sobre el acto educativo determinara cuál primará.

Es conveniente el remitirse al libro de Armando Zambrano Leal (2007, pp. 227-234), en el capítulo cinco. Él expone aquellos saberes indispensables en el profesor, ellos son: el saber, disciplinar, pedagógico, académico y didáctico.

Cada uno de los anteriores, de manera conjunta, configuran el cimiento de como las relaciones entre sujetos, van dando lugar a una experiencia que conduce a un aprendizaje.

En donde los contenidos disciplinares, son el canal de comunicación para el encuentro, pero donde todos los involucrados en el acto pedagógico se transforman. El proceso de intersubjetividad y la convivencia, por medio del hábito y del habitus adscriben a los sujetos hacia prácticas de cualquier índole.

El profesor por supuesto por medio de su saber didáctico proyecta que sus prácticas vertidas hacia los estudiantes, sean los aprendizajes que ellos apropien.

Para el caso de un proyecto educativo comprometido con el aprendizaje, la convivencia y con lo humano, la transformación de las practicas se hacen necesarias y para ello es indispensable el conocer las realidades sociales de los sujetos.

La Teoría Crítica en esencia contribuye a la comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, y aspira a convertirse en fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales (García, 2007). Debemos recordar la importancia e influencia de la escuela de Frankfurt, en aspectos filosóficos, políticos, jurídicos y sociológicos.

Apalancados en la teoría crítica se pretenden transformaciones y se trabaja para conseguirlas. Es así como emergen las pedagogías críticas de la mano de pedagogos como

Freire, McLaren, Giroux, Kemmis... que buscan desde la escuela y fuera de ella generar cambios ya que según ellos, como profesores tienen la posibilidad y responsabilidad de gestar cambios.

- a) Paulo Freire: Plantea la exigencia de un programa elaborado dialógicamente, en una educación con visión humanista y de carácter científico. Esta concepción tiene como base ir hacia la realidad en la que están insertos los hombres y en la que se generan los problemas, y extraer de esa realidad que los mediatiza el contenido programático de la educación (Angulo y León, 2005).
Su pedagogía representa una esperanza de vida para los seres humanos.
- b) Peter McLaren: Bajo los principios fundamentales de política, cultura y economía, se entiende que la escolarización es un modo de control social, en contraparte la educación, tiene el potencial de transformar la sociedad.
- c) Henry Giroux: dice respecto a los maestros que requieren de una formación que los haga intelectuales transformadores, para que sepan más, para que no solo se valgan de su saber disciplinar, sino que es prudente y necesario el tener un conocimiento que los oriente en historia, la sociología, la filosofía, la economía y la política. Ello contribuye desde luego en una mejor forma de trabajar por la comunidad en que se hallan inmersos.

2.2.2. Concepción de currículo

La Pedagogía Crítica, supone el reconocimiento del carácter político de toda acción pedagógica en aras de una educación racional, democrática, equitativa y emancipadora. En ese sentido la EF Crítica a decir de Miguel Vicente Pedraz (2013) solo puede configurarse como tal:

En tanto que formulación teórico-práctica que trate de impulsar un cambio social concreto a partir de una propuesta educativa sobre el cuerpo que se reconozca a sí misma como acción sociocultural y política cuyos elementos de configuración puedan identificarse como coagentes de la Pedagogía Crítica. La desigualdad social y cultural encuentra en el cuerpo un espacio privilegiado en el que inscribe sus marcas las cuales anteceden y suceden el espacio-tiempo de la clase de EF.

Por lo tanto y de acuerdo a lo anterior la E F Crítica ha de considerar varios aspectos:

- a) el gobierno de los cuerpos en el que cada contendiente (cultura, clase, fracción de clase, grupo de presión, minorías, etc.) pone a prueba sus propias concepciones y cuyo desenlace es sometido a un proceso subsecuente de legitimación mediante un bucle autorreproductivo de discurso, prácticas, reglamentaciones, demandas sociales, etc.
- b) El constructivismo histórico-crítico, es un indicador del lugar que cada cual ocupa en la escala social. Con ambos ingredientes debe analizar la dialéctica de las diferencias en el acceso a la cultura corporal legítima constituyéndose como una alerta sobre el efecto perverso que el trabajo por el acceso a dicha cultura tiene sobre los sujetos pertenecientes a los grupos minoritarios y sobre aquellos sujetos que se hallan en los márgenes de lo legítimo.
- c) Tratar de responder a los intereses y expectativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar, ha de poner de relieve la violencia simbólica que supone tratar la cultura corporal como un patrimonio común e indiferenciado, como algo homogéneo, con significados unívocos.
- d) El análisis de la disciplina en tanto dispositivo ideológico de configuración de la subjetividad. Más allá de la toma en consideración genérica del poder como retícula en cuyo interior se configura el sujeto, McLaren (1997, p. 58)
- e) Revertir el proceso por el cual el cuerpo-sujeto es convertido en el cuerpo abstracto.
- f) una profunda transformación disciplinar que parta del cuestionamiento histórico crítico de los significados y de las consecuencias que tiene la disciplinarización o asignaturización de los aprendizajes del cuerpo

2.2.3. Educación

En el libro *La Educación como Práctica de la Libertad*, en su primera parte, Julio Barreiro se pregunta qué significa educar, paso seguido enumera las circunstancias particulares de la sociedad latinoamericana y sus problemáticas; en relación a ello, cita a Paulo Freire quien referente a la educación explica: la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (1997, p. 7)

En razón de lo anterior Barreiro comenta:

...toda la tarea de educar, solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad. (Freire, p. 14)

De acuerdo con el concepto que se exponía de existencia inauténtica, se debe entender los mecanismos por medio de los cuales la educación puede contribuir bien sea a reproducir ideologías o a transformarlas.

Rafael Ávila Penagos, en su libro *La Formación de subjetividades un escenario de luchas culturales*, despliega un estudio sobre Bourdieu, su teoría de habitus y campo. Allí nos explica la objetividad de primer y segundo orden; para la primera correspondería aquello establecido por la distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación de los bienes y valores socialmente escasos; para la segunda, bajo la forma de sistemas de clasificación, de esquemas mentales y corporales que fungen como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales... (p. 101)

De acuerdo a los dos tipos de objetividades en mención se explica que están genéticamente ligados, debido a que las estructuras del segundo orden son la versión incorporada de las estructuras de objetividad de primer orden (p. 102), es así como entonces a partir de esa homología se expone:

“El sistema escolar, y las prácticas de enseñanza que le son inherentes, cumplen la función de producir, o construir esta homología estructural, interiorizando las coerciones del primer orden. Es decir: convirtiendo las posiciones objetivas en disposiciones subjetivas que median las decisiones y las formas de posición del actor. El producto de esta interiorización se llama habitus” (Ávila, 2007, pp. 102,103)

Con respecto a los habitus, se los puede clasificar como primarios y secundarios, el primero es el resultado del trabajo pedagógico de la familia y es el basamento para constitución de cualquier otro. Los habitus secundarios son los que se provocan en ambientes distintos a la familia.

Éstos pueden inculcarse, de modo inconsciente o consciente. Ávila explica de Bourdieu que al primero lo llama pedagogía implícita, y al segundo pedagogía explícita. En la pedagogía implícita se manifiesta en el estado práctico de la práctica impuesta (a la hora de acudir a una entidad bancaria y ser menester un servicio por parte de ésta, se aprende la dinámica para hacerlo, para hacer la fila, pedir turno, llenar un formato...), en la pedagogía explícita el modo de inculcación que produce un habitus, se realiza por medio de un método para garantizarlo, (como sucede en la escuela).

Ahora bien también existe un modo de inculcación substitutiva y un modo de inculcación reproductiva. Para el primer modo ocurre cuando un habitus se substituye por completo. Para el segundo cuando simplemente se mantiene o se refuerza un habitus primario.

En ese sentido podemos observar que los sujetos pese a hallarse inmersos en su realidad social, que bien puede ser coercitiva, lo es hasta cierto grado, en el sentido de que éstos pueden por medio de su perspicacia desentrañarla y decidir sobre asuntos concernientes a su realidad cotidiana; cosa contraria pasa con los sujetos pasivos que asumen la manipulación propiciada por su entorno.

Según el párrafo anterior se comprende entonces, como un habitus puede substituirse por otro y como ello influye para desencadenar formas de organización para trabajar por cambios en las estructuras objetivas. Cuestión importante de reconocer para establecer un giro decolonial.

2.3. Perspectiva disciplinar

Considerando la praxis como la acción dialéctica entre práctica y teoría. Para este proyecto, se comprende que en la EF se ha de pensar y hacer de forma conjunta prácticas que contribuyan a que los estudiantes sean críticos y reflexivos.

Es por ello que se considera que las relaciones que menos contribuyen al propósito anterior están dadas por relaciones de dominación, cosificación, objetivación y desprecio del otro.

Una auténtica relación se encuentra mediada por el respeto, la cortesía, y la comprensión. Es por ello que la praxis decolonial se ancla en forma de relación interhumana, brindando posibilidades de acción más diáfanas de interactuar.

Praxis decolonial refiere a una existencia auténtica, que se debe constituir a partir de las comprensiones históricas y contextuales que buscan generar cambios en la forma de concebir el mundo y estar en él. Pero no se queda solo allí, es necesario aclarar que no se interesa por establecer jerarquías de ningún tipo, sino de dialogo y respeto mutuo.

Los cambios que se esperan lograr no trasgreden la libertad ni derechos de nadie, mucho menos utilizan los mismos medios que critica (el miedo, el dogma, la estratificación, la desinformación...) para lograrlos.

La EF, entonces no cierra su espectro ante las disciplinas de carácter científico (Psicología, la Antropología, la Sociología y la Fisiología), sino que fija la mirada en sí misma para ver, aquello que ha ignorado por tener que atender a requerimientos impuestos para su forma de ser ejecutada.

En la praxis decolonial entonces los contenidos pueden ser de diversa índole pero atendiendo a ciertos principios de orden dialógico.

Por lo anterior para el caso del presente proyecto se considera que la tendencia de la EF más idónea para abordar es la Praxeología Motriz, que maneja conceptos en relación a Cuerpo, como no elaborado, no instrumentalizado sino como forma de relación expresiva y subjetiva. De hombre, como multidimensional, actuante en su totalidad. Y como sociedad, como aquella en relación e interacción con el otro, como estructurada y elaborada con base en relaciones.

De acuerdo a lo anterior los elementos fundamentales de la tendencia, praxeología motriz, son los siguientes:

Acción motriz: Todas las actividades físicas y deportivas, cualesquiera que sean, solicitan una actividad corporal que se manifiesta por lo que en ciencias humanas se denomina conductas motrices, es decir comportamientos motores observables, asociados a características internas cargadas de significación: motivación, imagen mental, implicación afectiva, autoestima, datos inconscientes... La conducta motriz representa el denominador común de

todas las prácticas físicas y asegura así la unidad en el campo de las actividades físicas” (Parlebas, P., 2006). Contenidos

1. Deportes
2. Juegos
3. Técnicas de desarrollo
4. Actividades en la naturaleza

Roles

Estudiante: participación activa y conciente en los procesos de autorregulación

Profesor: investigador sociomotricista, que como guía conoce y relaciona la lógica interna de cada práctica motriz.

3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

3.1. Principios

Es necesario el establecer un punto de anclaje entre la contextualización, la perspectiva educativa y el diseño e implementación, para ello se establece que una de las características del colonialismo y la colonialidad, reside en las relaciones de cosificación y de objetivación que se dan entre grupos humanos en donde unos se imponen sobre otros.

Como consecuencia de lo anterior, la idea que se procura desarrollar consiste en establecer relaciones auténticas de comunicación en donde basados en Buber (Díaz, 1990), la dialogicidad sea el puente.

Para tal fin se ha de tener presente que:

1. El hombre en su realidad existencial, no se encuentra en aislamiento, sino en la relación entre el uno y el otro: sólo la acción recíproca hace posible acceder a la idea de humanidad.
2. Cada interlocutor toma como verdad existencial al compañero o compañeros de diálogo a que se dirige.
3. Cuando se produce un auténtico diálogo, el participante debe implicarse a sí mismo.
4. El diálogo se lleva a efecto en la verdad, y sin recelos, se deja de lado el aparentar.
5. Es comprensible que no todos necesitan hablar al unísono para que se produzca un diálogo auténtico; los que permanecen en silencio pueden ser especialmente importantes al respecto. Pero no obstante todos deben de estar dispuestos a participar cuando en el momento que se requiera.

6. Se debe fomentar y no negar la participación activa

3.2. Planeación general

Se desarrolla de acuerdo a tres fases⁶ en las que se hace observancia al proceso, dichas fases son: la exploratoria, relacional y descriptiva (ver tabla 2).

⁶ Fase proviene del griego “phasis”, acción de mostrarse, manifestación, aparición de un astro o estrella o momento en que se la puede ver.

Tabla 2. Planeación general.

FASE	DESCRIPCIÓN	N. DE SESIONES
EXPLORATORIA	<p>¿Cómo a partir de las actividades y de las reglas referentes a ellas los estudiantes crean espacios de dialogo, de participación y de transformación?</p> <p>Se establece con el fin de conocer las particularidades del grupo, sus formas de interactuar, sus expectativas respecto a la clase, sus gustos y resistencias frente a la misma.</p> <p>Toda la información recabada será el elemento sustancial para abordar las siguientes sesiones de clase.</p>	2
RELACIONAL	<p>¿Cómo se establece el componente social entre los estudiantes? ¿Existe el componente interhumano de relación?</p> <p>Aquí las actividades se tornan en la adquisición de formas colectivas de trabajo, en donde la dialogicidad sea el epicentro de la creación, y del interactuar.</p> <p>En esta fase se pone de manifiesto los objetivos y propósitos de formación.</p>	3

<p>DESCRIPTIVA</p>	<p>¿Cómo el proceso de ejecución piloto permea a los estudiantes de acuerdo a la anterior fase? ¿Se pueden establecer y describir los tipos relaciones positivas de comunicación entre los estudiantes? ¿Hubo cambios? ¿Cuáles?</p> <p>A través de la formulación de preguntas ¿qué aprendí? ¿Qué me gusto y disgusto en cada uno de los encuentros? ¿Qué aspectos debe mejorar el profesor? Y de la auto-evaluación, y co-evaluación analizar el proceso llevado a cabo con los estudiantes.</p>	<p>2</p>
--------------------	---	----------

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Contenidos

Los contenidos que se procuran desarrollar, están en sintonía con contribuir a la configuración de una existencia autentica y una relación interhumana (yo-tú)

3.4. Metodología

El análisis de la experiencia pretende valerse de la etnografía que en el ámbito educativo refiere a un proceso heurístico y a un modo de investigar sobre el comportamiento humano (Pérez, 2011, p. 21). Como estrategia principal para la recolección de la información, se empleará la observación participante, en donde previamente seleccionado el propósito, permite hacer foco sobre lo que se considera adecuado.

Ahora bien, el propósito de la observación se concretará de acuerdo con las siguientes preguntas:

¿Existe el componente interhumano de relación? ¿De existir o no, que lo determina y caracteriza? ¿A sabiendas que el componente interhumano de relación, puede estar presente y desaparecer, qué estrategias emplear para mantenerlo? ¿Qué estrategias emplear para alcanzar un componente interhumano de relación?

Con las preguntas orientadoras, como propósito de la observación, se hace necesario proverse de otra estrategia para el registro de los datos que se han de recolectar. Se hará uso del diario, ya que tiene la facultad de posibilitar captar cambios de los estudiantes de forma individual o grupal.

Con la intención de encausar el análisis de lo que se vivencie en cada uno de los encuentros de EF, se tomará como categorías (susceptibles a cambios y transformaciones), las siguientes:

1. Respeto. Es el reconocimiento de que algo o alguien tiene valor. Se lo puede definir como la base del sustento de la moral y la ética. En este sentido el valor que se dio por la sesión de clase y por quien la dirigía.
2. Comunicación. Las formas en que se interactuó bien sea, gestual, a través de los signos, verbal... estableciendo lazos de cordialidad.

3. Comprensión. En el ejercicio de que ciertos datos son aportados por un emisor, el receptor crea una imagen del mensaje que se le quiere transmitir. Para ello es necesario dar un significado a los datos que recibe. ¿Hubo la disposición y atención a la hora que se explicaron las actividades?
4. Cortesía. Son formas comportamentales que se pueden condensar en frases que proporcionan sensación de bienestar en sí mismo y en el otro, tales pueden ser: Gracias, Con permiso, Disculpa, Muy amable, Pase usted, Le ofrezco mi puesto, Por favor, No volverá a suceder...

4. EJECUCIÓN PILOTO

4.1. Microcontexto

Nombre de la institución: COLEGIO SAN AGUSTÍN INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL.

Dirección: Calle 50 A Sur No. 5C-40

Teléfono: 2793580

Barrio: San Agustín

Bachillerato académico.

Localidad: Rafael Uribe Uribe.

Alcaldesa: Diana Mabel Montoya Reina

Datos demográficos

Número de habitantes: 423.000 Aprox.

Extensión: 1.310 Hectáreas.

UPZs:

UPZ 36 San José

UPZ 39 Quiroga

UPZ 53 Marco Fidel Suárez

UPZ 54 Marruecos

UPZ 55 Diana Turbay

Barrios: 114

Límites:

- Por el Norte: Avenida Primero de Mayo, con la localidad de Antonio Nariño
- Por el Sur: Calles 46, 47 y 54 Sur y Vía a Usme con la localidad de Usme

- Por el Oriente: Carrera 10ª y caño de Chiguaza, con la localidad de San Cristóbal
- Por el Occidente: Carrera 27 y Carrera 33, con la localidad de Tunjuelito

Reseña histórica

La Localidad Rafael Uribe Uribe se conforma a partir de las haciendas y fincas: Llano de Mesa, Santa Lucía, El Porvenir, La Yerbabuena, San Jorge, El Quiroga, Granjas de San Pablo, Granjas de Santa Sofía, Los Molinos de Chiguaza y La Fiscala. Posee una parte plana, prolongación de la Sabana de Bogotá, donde se concentran las viviendas más antiguas de la localidad, y otra parte de media montaña, territorio quebrado y pendiente de crecimiento acelerado y desordenado, de mal uso urbanístico y explotación de canteras y chircales. Sus terrenos, poblados desde la Colonia, inician su verdadera expansión hacia los años cuarenta y cincuenta, cuando se producen las grandes migraciones de población que huye de la violencia del campo hacia la ciudad. Esto llevó a que los inmigrantes construyeran sus viviendas en las partes altas, al oriente del sector.

Su nombre surge cuando, en el año 1974, Hipólito Hincapié, secretario de gobierno oriundo de Santa Rosa de Osos, propone al Alcalde Mayor, Alfonso Palacio Rudas, bautizar el sector con el nombre del abogado, ideólogo notable del partido liberal colombiano y mártir antioqueño, Rafael Uribe Uribe, quien murió asesinado el 15 de octubre de 1914 en Bogotá, herido a golpes de hacha propinados por Jesús Galarza y Leovigildo Carvajal. Mediante el Acuerdo 2 de 1992, ratificado por el Decreto-Ley 1421 de 1993, toma el nombre de localidad.

Estratificación socioeconómica

En Rafael Uribe, predomina la clase socioeconómica media-baja: el 49% de los predios son de estrato dos y ocupa la mayor parte del área urbana local; el 41,2% pertenece a predios de estrato tres y el 6,6% representa el estrato uno; el 3,2% restante corresponde a predios en manzanas no residenciales.

Necesidades básicas insatisfechas

El 67% (284.963) de los habitantes de Rafael Uribe Uribe está por debajo de la línea de pobreza y el 18,9 (79.935) se encuentra en situación de indigencia³⁹, ocupando el

sexto puesto entre las 20 localidades de la Ciudad. El Índice de Condiciones de Vida, 87.2, es inferior al de Bogotá, 89.4.

Cobertura de servicios básicos

Rafael Uribe Uribe es la sexta localidad de Bogotá con personas con necesidades básicas insatisfechas (NBI): 35.142, que representa el 8,3%.

Tasas de mortalidad

Los indicadores de mortalidad materna por 100.000 nacidos vivos en Bogotá han descendido entre el 2003 y el 2006, pasando de 70 a 48 muertes. En Rafael Uribe Uribe se redujo el número de muertes entre el 2003 (4) y el 2006 (ninguna), sin embargo hubo un pico de 6 muertes en el 2005. En la localidad de Rafael Uribe Uribe la cifra de mortalidad infantil tuvo una variación de 24 muertes entre el 2005 (138) y el 2006 (114). En cambio la mortalidad por EDA se redujo, registrándose 18 casos en 2003 y ninguno en 2006. La mortalidad por neumonía tuvo un pico máximo en 2004 (16 muertes), aunque el resto de los registros se mantuvo en un promedio de 10.

Tasa de desnutrición

Los porcentajes corresponden al estado nutricional según el indicador a niños menores de 10 años notificados al Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SISVAN). La desnutrición crónica (déficit de talla para la edad) en Rafael Uribe Uribe se mantuvo más o menos estable del 13,6% en 2004 a 12,0% en 2006. La desnutrición aguda (déficit de peso para la talla), se elevó ligeramente entre 6,3% y 7,3% entre esos mismos años.

Condiciones generales de seguridad

En el 2006, la localidad de Rafael Uribe Uribe registró un alto número de casos de hurto a personas (350), homicidios (117) y hurto de vehículos (100). Estas tres modalidades delictivas son las de mayor importancia en la localidad; especialmente la de homicidios, que representó el 9% de los casos registrados en Bogotá. Este hecho resulta preocupante, ya que esta se constituyó como la tercera localidad con el mayor número de

casos de homicidios en la ciudad. Al analizar los delitos por tasa por 10.000 habitantes, Rafael Uribe Uribe presenta una situación más favorable a la registrada en la ciudad. Si se exceptúan los homicidios, la localidad registra tasas inferiores a las de Bogotá, especialmente en hurto de vehículos, en el que la tasa por cada 10.000 habitantes es la tercera más baja de la ciudad. Sin embargo, se destaca el caso de homicidios, en el cual la tasa registrada por la localidad es la quinta más elevada de Bogotá.

5. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

5.1. Aprendizajes como docente

Los aprendizajes a lo largo de la carrera y práctica docente estuvieron en dirección de las competencias que debe poseer un egresado del PCLEF, es decir hacia el:

- Tomar decisiones de desempeño profesional en cualquiera de las modalidades y niveles del sistema educativo con base en análisis conceptuales, legales y académicos.
- Articular interdisciplinariamente los distintos campos del saber desde la perspectiva de la educación física.
- Discriminar características de la actividad física según condiciones y necesidades del grupo objetivo.
- Aportar interdisciplinariamente desde la perspectiva de la Educación Física
- Elaborar textos y materiales pedagógicos y didácticos.
- Acceder profesionalmente a cualquiera de las modalidades y niveles del sistema educativo (PCLEF, p. 28).

Este proyecto se nutre desde diversas disciplinas (académicas y científicas), que se tratan de armonizar en sus significaciones. Para la puesta en escena (ejecución piloto), se hizo uso de unos conocimientos que dieron cuenta de una realidad y que permitieron planificar la intervención allí. Ello desde luego, basados en intereses y pensamientos particulares que lejos de ser egoístas y cumplir con una función de reproducción, se tornan más bien altruistas que se concretaban en el ideal de hombre.

La pedagogía entonces, entendida lacónicamente como la reflexión sobre el acto educativo, fue la fuente de donde se bebió para entender la forma de impactar en las personas que como responsabilidad tenemos a nuestro cargo los profesores.

Y como ser profesor no solo se queda en la transmisión de conocimientos, sino que dicha concepción queda desbordada. Los aspectos políticos, económicos y sociales deben quedar expuestos en cada encuentro.

Este proyecto lo asume así, y desde el enfoque crítico se parte para las comprensiones y afectaciones de los contextos, buscando una transformación favorable que perdure, es decir se convierta en experiencia.

Desde la óptica del PCELEF la experiencia sería corporal,

Asumida como el conjunto de impresiones que dejan huella y dan lugar a la asignación de significado particular y construye la historia de vida de cada persona, pero que puede reconstruirse y modificarse a partir de los acontecimientos sociales y culturales que lo afecten en su totalidad (p.28).

La experiencia no se apropia solamente desde la óptica de quien es estudiante, sino también desde quienes se encuentran involucrados en el escenario de la educación.

De acuerdo a lo anterior, lo que se consolida en este proyecto es la experiencia, que como docente se condensa en la comunicativa específica, en donde la promoción dialógica de las relaciones encaminadas hacia el yo-tú, se pudieron manejar de una mejor forma, con mejor didáctica, y con mejor habilidades comunicativas, para lograr impactar con mayor profundidad.

En un encuentro, específicamente en el último, se tuvo oportunidad de preguntar por qué debía mejorar el profesor, cuatro respuestas fueron contundentes y todas se direccionaban hacia la forma como se debía conducir la clase, se nombró palabras como carácter hacia el trato con ellos, en donde se recomendaba más disciplina en relación con la dirección de los encuentros.

Tal disciplina y carácter que se recomienda al profesor, es una lectura por parte de los estudiantes de los episodios acontecidos, que desembocan debido a la falta de experiencia que se refleja en el manejo de grupo, estrategias para captar la atención, problemas afectivos, o extraversion-Introversión de los estudiantes. Los extrovertidos preferirán un entorno que ofrezca múltiples relaciones y actividades sociales, mientras que el introvertido se sentirá incómodo en una atmósfera de trabajo muy rica y activa, esta situación, dentro del aula, puede provocar problemas (lasalina.es, s.f.).

Lo anterior no obstante, es un referente que contribuye a la adquisición de formas de hacer y rehacer cada encuentro con los estudiantes.

5.2. Incidencias en el contexto y en las personas

Un aspecto a resaltar, fue que la intención pedagógica de mejorar las relaciones entre los estudiantes, la cual quedó plasmada en el diario a través de la observación participativa. En cada encuentro se hacía evidente que los conflictos surgían por frivolidades por quien se equivoca, por quien hace algo primero, por quien sin culpa golpea al otro... pero que no obstante podrían desencadenar en violencia verbal. No se observó en ninguno de los encuentros violencia física.

En un cuestionario de tres preguntas, en una de ellas, se preguntaba a los estudiantes por lo que habían aprendido. Todos señalaban formas de conducta positivas (respeto, convivencia, confianza) y manifestaban que no les había gustado de los encuentros cuando se irrespetaban, o no existía convivencia.

En otro encuentro previamente se pusieron tareas que se resolvieran solo a través del trabajo colectivo, con ello se quiso mostrar como los seres humanos en conjunto pueden hacer cosas valiosas. Se pretendía evidenciar sus comprensiones, y lo que ya conocían al respecto. Y ello a través de un dibujo.

Hubo 36 dibujos, de los que se pueden clasificar en: 18 de carácter deportivo, de equipo, predominando el fútbol, el basquetbol y el voleibol. 15, con mensajes a favor de la convivencia y la amistad; y 3, en donde se favorece el trabajo colectivo pero sin adversario.

Pese a que faltaron más instrumentos que dieran mayor fiabilidad a todo lo planteado anteriormente, si se puede inferir que los estudiantes saben cuales son los conflictos entre ellos que impiden que se garantice una relación interhumana a lo largo de los encuentros.

El trabajo con el grupo octavo A, fue valioso y el primer peldaño para la consecución de propósitos que no terminan aquí, sino que van de continuo con la población que se tenga oportunidad de compartir experiencias.

Referencias bibliográficas

- Anderson, P. (2009). Historia y Lecciones Sobre el Neoliberalismo. *Deslinde*.
- Angulo, L., & León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *EDUCERE*, 159-164.
- Ávila, R. (2007). *La Formación de Subjetividades. Un Escenario de Luchas Culturales*. Bogotá: Ántropos Ltda.
- Barbero, I. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación N° 311*, 13-49.
- Barbero, I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación Física y deporte*, 25.
- Barbero, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación Física y deporte*, 25.
- Cadavid, L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Medellín: Kinesis.
- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del Capitalismo Global*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.
- Díaz, C. (1990). *Introducción al pensamiento de Martín Buber*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.
- Durán, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*.
- educabolivia.bo. (s.f). Obtenido de <http://educabolivia.bo/educabolivia/images/archivos/publicaciones/documento/09e4f148cecf8c3a16321f6096431e78.pdf>
- Ezcurra, A. M. (1998). *¿Qué es el Neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*. Buenos Aires: IDEAS.
- Freire, P. (1997). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo Ventiuno editores.

- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Esperanza*. Mexico, d.f.: Siglo XXI editores s.a.
- García, S. N. (2007). LA TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD DE LA ESCUELA DE FRANKFURT. ALGUNOS PRESUPUESTOS TEÓRICO-CRÍTICOS. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 104-119.
- Gómez, M. H. (2000). La Relación social como categoría de las ciencias Sociales. *REIS*, 37-77.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa.*, 79-102.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. México D.F.: Trotta. Obtenido de <http://www.afoiceeomartelo.com.br/>: <http://www.philosophia.cl>
- Herrera, M., Jaramillo, J., & Mallarino, C. (2000). *PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA (PCLEF)*. Bogotá: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Valencia: Servei de Publicacions.
- lasalina.es. (s.f.). <http://www.lasalina.es>. Obtenido de http://www.lasalina.es/upd/pdfs/16_DACApoyoMetodologicoDocentes/Disciplina_Aula.pdf
- Lenin, V. I. (1975). *El imperialismo fase Superior del Capitalismo, (Ensayo popular)*. Pekin: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Mamani, F. H. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI.
- Montiel, J. (2003). El pensamiento de la muerte en Heidegger y Pierre Teilhard de Chardin. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 59-72.
- Morin, E. (1974). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairos.
- Pedraz, M. V. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 309-329.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla S.A.

- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *scielo.org*, 108-119.
- Rodríguez, R. (2007). *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid: CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS.
- Supan, A. (1906). *El desarrollo territorial de las colonias europeas*. Gotha.
- Uribe, I. (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. campo en construcción Un campo en construcción*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Magisterio.

ANEXOS

Anexo 1. Primer encuentro

Descripción

Es el primer encuentro, el propósito del mismo se encuentra demarcado por las siguientes preguntas ¿Cómo se establece el componente social entre los estudiantes? ¿Existe el componente interhumano de relación?

La clase se encuentra destinada para el día jueves, en el horario de 10:30 am. A 12:30 pm.

Día tres de marzo de 2016. Primer encuentro pactado de nueve, dicho acontecimiento se concertó previamente el 23 de febrero, con las directivas del Colegio San Agustín y con el profesor a cargo del grupo de octavo grado (ocho A).

Al llegar a la institución educativa, lo primero que me alerta es la algarabía de los estudiantes, están en el periodo de descaso, se encuentran departiendo, comiendo, jugando. Me encuentro a la expectativa del grupo con el que voy a realizar mi práctica de implementación. A las 10:30, suena música, la tonalidad de la misma reemplaza a la campana de otrora. De forma pausada los estudiantes se dirigen a sus respectivas clases, los profesores ayudan a dinamizar el proceso.

Me dirijo a la cancha de voleibol, espacio asignado para el grupo de octavo (el colegio cuenta con dos canchas de microfútbol, una ubicada en el patio central y otra en inmediaciones del bloque dispuesto para los estudiantes de preescolar). A la distancia me percato del grupo, se encuentran en traje deportivo, despojándose de sus chaquetas y sudaderas para quedar en pantaloneta y camiseta.

El profesor se dirige a ellos para apurarlos a ser partícipes de la clase, cuando todos finalmente se encuentran cambiados, utiliza la hilera (hombro con hombro) y el círculo para dirigirse a ellos. La forma de organización en círculo fue la que predominó. En primera instancia se dirige a ellos para llamar su atención respecto a hechos ocurridos dentro del plantel y que implican a todos sus integrantes.

A palabras del profesor, con buenas intenciones, un grupo de estudiantes intento auxiliar a un compañero, el cual se encontraba en un episodio convulsivo. Esto aunque el profesor lo celebra, recalca a su vez la necesidad de saber con certeza cómo actuar ante tal

situación. Paso seguido describe las características de la convulsión, el cuidado de la persona en tal estado, y el conducto regular institucional para aprender a sobrellevar una situación parecida en caso de que se vuelva a presentar.

Como segunda medida me llama y me presenta ante el grupo, sus miradas se dirigen hacia mí. Explica la razón de mi presencia, así como el tiempo que compartiré con ellos. Habla del respeto y de la colaboración que espera de ellos ante mi trabajo. Se despide y de forma graciosa les “advierte” que se encontraran de nuevo. En su mayoría se ríen y paso seguido abordo la clase.

Como primera medida enuncio mi formación, el gusto de compartir con ellos, y el respeto por las recomendaciones hechas por el profesor para ceder su espacio, tales son: correcta utilización del uniformé (pantalóneta, camiseta y zapato tenis), la puntualidad, y la necesidad de evaluar y cuantificar el desempeño de cada uno.

Respecto al punto anterior explico, que es necesario de la presencia del estudiante para que sea participe de la evaluación, sino se encuentra presente no hay elementos para la cualificación y cuantificación, de allí la importancia de la asistencia.

Al final de las nueve sesiones de manera grupal o individual, se discutirá sobre el proceso llevado, sobre las fortalezas y falencias. Sobre lo que se debe cambiar, sobre lo que debe perdurar. Y de forma concertada producirá una nota.

Posterior a ello y gracias a una lista suministrada por el profesor, procedo a tomar lista, con la intencionalidad de conocer el rostro pero también el nombre, de cada uno de los estudiantes.

Como primera medida para iniciar la clase, dirijo un calentamiento, el cual consiste en movilidad articular, aumento de temperatura y estiramiento. Cabe resaltar que los estudiantes aún se encuentran distribuidos de forma circular. La movilidad articular es direccionada de forma cefalocaudal. Para el aumento de la temperatura corporal, propongo un juego denominado *la lleva infinita*. Comienzan dos estudiantes escogidos al azar, cogidos de la mano, cada persona atrapada se une, y las personas de los extremos atrapan a los demás con el objetivo que sean todos. Se demarca la zona de juego, y las reglas del mismo, algunos estudiantes evaden las reglas, no obstante, al llamarles la atención entienden su falta sin reincidir.

Cuando todos son atrapados algunas niñas proponen ser ellas las que cogen a los demás, para aquel momento el sol del mediodía resplandecía con fuerza, ellos propusieron un momento para hidratarse. Así sucedió, se dieron 5 minutos.

Cuatro niñas empezaron a atrapar a los demás, sin embargo se les dificultaba, fue por ello que pidieron la ayuda del profesor, la mía, tal vez un poco motivadas porque acepte ayudarlas, se hizo más rápida la forma de atrapar a los compañeros. En dicho proceso ocurrió que una niña se sintió agredida, aseguraba que le habían halado su cabello. En ese momento decido reunir al grupo y en círculo, exponerles la necesidad del respeto, intercedo para solucionar el conflicto. La persona aparentemente victimaria afirma que si halo el cabello de la compañera fue sin intención de hacerlo.

Dejo en claro después de que la situación se calma, que cualquier tipo de violencia no se encuentra permitida, que se parará la clase si ello vuelve a suceder.

Aprovechando la atención que en ese momento obtengo, dirijo brevemente un estiramiento, con desgano lo siguen, explico que es un conocimiento necesario para cualquier actividad, dentro y fuera de la escuela.

Con veinte conos suministrados por el profesor a cargo, divido al grupo en cuatro, permito que se organicen como gusten. Se organizan rápidamente entre quienes tienen mayor afinidad, sucede que hay estudiantes que no son acogidos con tanta facilidad, por otra parte hay división por sexos, los niños buscan de otros niños y lo mismo sucede con las niñas.

Con tres conos en el centro de la cancha de voleibol y cada grupo de diez en cada esquina, procedo a explicar que cada integrante del grupo debe de ir lo más rápido que pueda por el cono, es obvio para ellos que algún grupo se quedará sin él.

El grupo donde hay más niñas no teme enfrentarse al de los niños, ganan a ellos varios conos. La actividad no está exenta de altercados, existe fricciones, e insultos por choques físicos.

Finaliza la primera sesión de clase de esa manera, y de forma prematura debido a que la institución necesita representantes por cada curso para un programa de ciencias naturales. Cedo el paso al profesor encargado, él los reúne en la cancha, los hace sentar en círculo y pide que se postulen los interesados, tres levantan la mano, les pide que se pongan en pie, propone a los demás que levanten la mano por quien gusten que deba

representarlos, de esa forma quien obtuvo más votos y el segundo, se convierten en representantes, el uno titular y el otro suplente.

Interpretación

Las actividades propuesta buscaban ver las formas de comportarse los estudiantes entre ellos, se puede observar en primera instancia que, a partir de actividades y juegos de competencia, que los conflictos derivados de ello, pueden ser tratados de forma pedagógica, es decir utilizarlos para hacer comprender a los estudiantes la importancia del dialogo, la convivencia, el respeto y amor por sí mismo y los demás.

Aun no se hace evidente el componente inter humano de relación. Pero las actividades posteriores buscan el propiciarlo.

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA PCLEF LA DECOLONIALIDAD COMO PRAXIS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.</p>			
<p>Guía: Camilo E. Rincón Lis. Lugar: COLEGIO SAN AGUSTÍN Grupo: octavo a Acompañante: Carlos Pacheco.</p>	<p>Hora: 10:30 am. A 12:30 pm.</p>	<p>Fase uno: exploratoria</p>	<p>Fecha: 03/03/2016</p>
<p>Propósito: a través de la observación participativa generar categorías de análisis que proporcionen información pertinente para encausarla para los posteriores encuentros.</p>			
FASE EXPLORATORIA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	
<p>Se establece con el fin de conocer las particularidades del grupo, sus formas de interactuar, sus expectativas respecto a la clase, sus gustos y resistencias frente a la misma.</p> <p>Toda la información recabada será el elemento sustancial para abordar las siguientes sesiones de clase.</p> <p>El estimado de duración de esta fase es de dos sesiones.</p>	<p>Consiste en observación participativa, a través de actividades en donde sin querer fomentar prácticas individualistas y/o violentas, se evidencie, como se tejen entre ellos las relaciones de poder.</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>lleva infinita</i> • Juegos de velocidad- 	<p>Formativa y compartida</p> <p>Al hablar de evaluación formativa se pone de manifiesto una apuesta por una revisión constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como la forma de diseño, habilidades y competencias básicas, pedagógicas y disciplinares por parte del profesor.</p> <p>La evaluación al ser compartida invita al estudiantado a conocer el proceso, opinar</p>	

	velocidad de reacción.	sobre él, criticarlo y de ser necesario transformarlo. En dicho proceso se conjuga la calificación autoevaluativa, con la calificación del profesor.
<p>Observaciones: los conflictos en relación a las prácticas propuestas son en primera instancia de carácter violento, no obstante no perdurables, al poco rato ya se ha disipado la ira, actuando los implicados sin vestigios de la misma.</p>		

Anexo 2. Segundo encuentro

Descripción

Es el segundo encuentro, en la cual la pretensión de la misma, consistía en realizar un juego. Se expresó antes de dar la explicación, que cada estudiante, bien sea de forma individual o grupal podía realizar el juego que quisiera, para ello, solamente se debía cumplir con el requisito de que el juego planteado no atentara contra la dignidad y honra de ninguno de los estudiantes. Dicho lo anterior, se disolvieron los grupos ya formados (sin previa instrucción), todo ello para posibilitar el compartir entre las diferentes personas que quizá no tenían la misma afinidad o que no compartían de forma tan constante.

El juego entonces consistía en que divididos en cuatro, cada grupo ubicado en cada esquina de la cancha de voleibol, debían de organizar los conos de forma piramidal, de tal suerte que los demás grupos debían de derribar la totalidad de los conos por medio de pelotas de tenis de cualquier otro grupo.

En consecuencia se pudo observar que algunos estudiantes ejercían una fuerza excesiva sobre las pelotas y golpeaban a los demás compañeros. Fue necesaria la intervención del profesor-practicante para que tal situación cambiara. Se recalcó que la actividad consistía en lanzar o dirigir la pelota hacia los conos y no a los demás compañeros.

A partir de allí, se presentaron molestias debido a que las personas que habían sido golpeadas estaban renuentes a continuar con el juego. No obstante se continuó pero emergió de nuevo el problema ya descrito.

Se reunió al grupo en su totalidad en forma circular y se quiso dejar una reflexión. Se preguntó por qué no había funcionado el juego. Hubo silencio, y de pronto, alguien habló y muchos detrás de él, se rebosaron en reclamos unos a otros. Se pidió respeto por todos los implicados en el juego y ello quedó como compromiso.

Paso seguido se dijo que ya no serían cuatro grupos, sino dos, uno en frente del otro. Cada grupo tenía 8 conos, debían ponerlos en hilera y ellos ubicarse detrás de ellos, de esa forma debían lanzar, pero obligatoriamente rastrero, la pelota de tenis debería tocar permanentemente en su recorrido y de esa forma derribar los conos del grupo contrario.

Es así como se lleva a cabo el juego sin mayores altercados. Al darse por finalizado de nuevo reunidos en círculo, se preguntó a los estudiantes sobre cómo les

había parecido el juego a lo que respondieron que querían cambiarlo por otro, se preguntó cuál y dijeron que el de cogidas se preguntó por otras alternativas y simplemente los estudiantes decían que se cambiará.

Se hizo una recomendación más, se llamó la atención sobre el lenguaje que se estaba manejando en los juegos, ya que unas personas se dirigían a otras de forma soez, eso –se explicó– podría repercutir en violencia física ya que los estados de ánimo no siempre se encontraban de la mejor manera y una palabra dicha de mala manera podría desencadenarla.

Después de tales recomendaciones se pasó un juego nuevo, captura la bandera, antes de jugarlo se preguntó a los estudiantes si lo conocían, debido que unos estudiantes afirmaron que lo conocían, a ellos se les encargó la función de explicárselo a quienes no sabían su rúbrica.

La mencionada estrategia no funcionó por lo que fue necesario explicar las reglas a todo el grupo para que hubiera consenso respecto a ellas.

Inició el juego, con el pasar de los minutos se fueron Tejiendo estrategias que consistían en lanzarse todos al mismo tiempo por la consecución de la bandera, lo cual de una forma u otra resultó de forma exitosa en primera instancia, después la estrategia fue insuficiente.

Se procedió a dar cinco minutos para impedir la deshidratación, luego de ello se formaron dos grupos nuevamente pero con la diferencia de que en un lado estaban ubicado los chicos, y en el otro lado las chicas, el propósito era ver si la cuestión de género era determinante a la hora del éxito en el juego. No hubo inconveniente por parte el grupo en aceptar esta nueva forma de jugar y se procedió a ponerla en práctica.

Las chicas jugaron a la defensiva y los chicos continuaron con la estrategia de lanzarse todos al tiempo. Las chicas intentaron irse una detrás de otra en fila para servir de señuelo las primeras, pero tampoco fue efectiva, entonces optaron por esperar a que los chicos salieran para aprovechar ese momento de descuido y tomar los conos. Esta estrategia por el contrario fue efectiva en un par de ocasiones

Una estudiante en medio del juego se acercó al profesor-practicante y comentó que ella quería que se realizará un juego, el cual se llamaba perro inglés, preguntó al profesor si lo sabía el profesor respondió que no. Ella rápidamente lo explico, pero el juego debido a

que no había el tiempo suficiente para realizarlo, fue necesario posponerlo para el siguiente encuentro.

Interpretación

Como primera medida se quería indagar sobre los aprendizajes previos de los estudiantes sobre los gustos, y sobre las prácticas que habían llevado a cabo a lo largo de sus estudios dentro de la institución educativa o fuera de ella. Como resultado al final del encuentro, se recibió una sugerencia de juego.

Se evidencia marcadas afinidades entre grupos de estudiantes lo que da como resultado que resulte difícil el promover rupturas entre ellos, no obstante ello es la ruta para acceder a formas de relación más humanas.

Hay que tener especial cuidado con la escogencia de las actividades, como aprendizaje queda, que los estudiantes sin tener el proceso, o que no saben relacionarse entre sí de forma interhumana, al proponerles juegos que impliquen no solo estrategia, sino también competencia contribuyen a que los problemas de índole violento se produzcan.

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p style="text-align: center;">FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p style="text-align: center;">PCLEF</p> <p style="text-align: center;">LA DECOLONIALIDAD COMO PRAXIS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.</p>			
<p>Guía: Camilo E. Rincón Lis.</p> <p>Lugar: COLEGIO SAN AGUSTÍN</p> <p>Grupo: octavo a</p> <p>Acompañante: Carlos Pacheco.</p>	<p>Hora: 10:30 am. A 12:30 pm.</p>	<p>Fase uno: exploratoria</p>	<p>Fecha: 31/03/2016</p>
		<p>Propósito: a través de la observación participativa generar categorías de análisis que proporcionen información pertinente para encausarla para los posteriores encuentros.</p>	
FASE EXPLORATORIA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	
<p>Se establece con el fin de conocer las particularidades del grupo, sus formas de interactuar, sus expectativas respecto a la clase, sus gustos y resistencias frente a la misma.</p> <p>Toda la información recabada será el elemento sustancial para abordar las</p>	<p>Consiste en observación participativa, a través de actividades en donde sin querer fomentar prácticas individualistas y/o violentas, se evidencie, como se tejen entre ellos las relaciones de poder.</p>	<p>Formativa y compartida</p> <p>Al hablar de evaluación formativa se pone de manifiesto una apuesta por una revisión constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como la forma de diseño, habilidades y competencias básicas, pedagógicas y disciplinares por parte del</p>	

<p>siguientes sesiones de clase.</p>	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derriba los conos (4 grupos, 2 grupos, divididos por género). deberán construir una pirámide a partir de implementos (como conos, pinos, platillos...). Cada equipo dispondrá de tres pelotas, con ellas deberán intentar derribar la pirámide los demás grupos. Habrá un “arquero” quien podrá detener o desviar los lanzamientos de sus adversarios. Los demás miembros del grupo, serán quienes construyan la pirámide e impidan a su vez la de los demás grupos. • Captura la bandera 	<p>profesor.</p> <p>La evaluación al ser compartida invita al estudiantado a conocer el proceso, opinar sobre él, criticarlo y de ser necesario transformarlo. En dicho proceso se conjuga la calificación autoevaluativa, con la calificación del profesor.</p>
--------------------------------------	--	--

Anexo 3. Tercer encuentro

Descripción

Para dar un cambio del lugar donde se acostumbran los encuentros, el patio donde se encuentra la cancha de voleibol, se decide cambiar de escenario, y el grupo es llevado a la cancha de microfútbol, que se ubica en medio del colegio. Allí dada la mayor longitud y después de la acostumbrada charla inicial, se procede a realizar la explicación del primer juego.

Se llama perro inglés, como este juego fue propuesto la clase anterior por un estudiante y para potenciar la participación se le pide a este mismo que explique el juego. Indica que una persona se ubica en medio del terreno demarcado y atrapa a uno de sus compañeros. La persona cogida se le une a su compañero. Sucede lo mismo hasta que todos quedan atrapados.

Se eligió a una persona que se ubicara en medio de la cancha, pero dado el número elevado de estudiantes, su desplazamiento debería darse por la mitad, pero de arco a arco. Así se comenzó a trabajar, la persona seleccionada para atrapar se dificultó su tarea, por lo que fue necesario el que le ayudaran dos compañeros más. De esa manera fueron empezando a atrapar a sus compañeros, pero no de manera muy eficaz. Por lo que algunas personas comenzaron a sentarse en la gradería.

El juego paulatinamente fue siendo abandonado por más personas, es allí donde el profesor-practicante se dirige a ellos y les pide que se reintegren al juego, lo que unos hacen pero sin mucho ánimo, otros más renuentes discuten que el juego no les interesa, por lo que el profesor-practicante les propone que entonces realicen una dramatización de algún tema que les interese. Sin pensarlo demasiado responden positivamente, por lo que el grupo queda prácticamente dividido en dos, los que juegan perro inglés y los que preparan la dramatización.

Pasados unos minutos, el grupo encargado de la dramatización decide mostrarla, se les pide a quienes juegan perro inglés que se sienten en forma de media luna para observarlos.

La dramatización discurre por hechos violentos, en donde unos se atacan con otros simulando por medio de esferos elementos corto punzantes, también muestran y dan el mensaje de las consecuencias negativas del consumo de drogas.

Al final del encuentro se les pide que de forma numerica, de 1 a 10, siendo 1 la calificación mas baja y 10 la mas alta, que califiquen su desempeño y de igual forma que den una calificación grupal. Todo lo anterior referido a los siguientes criterios criterios.

1. Respeto. Es el reconocimiento de que algo o alguien tiene valor. Se lo puede definir como la base del sustento de la moral y la ética. En este sentido el valor que se dio por la sesión de clase y por quien la dirigía.
2. Comunicación. Las formas en que se interactuó bien sea, gestual, a través de los signos, verbal... estableciendo lazos de cordialidad.
3. Comprensión. En el ejercicio de que ciertos datos son aportados por un emisor, el receptor crea una imagen del mensaje que se le quiere transmitir. Para ello es necesario dar un significado a los datos que recibe. ¿Hubo la disposición y atención a la hora que se explicaron las actividades?
4. Cortesía. Son formas comportamentales que se pueden condensar en frases que proporcionan sensación de bienestar en sí mismo y en el otro, tales pueden ser: Gracias, Con permiso, Disculpa, Muy amable, Pase usted, Le ofrezco mi puesto, Por favor, No volverá a suceder

La calificación individual oscila entre el 6 y el 9.5 y la grupal queda establecida en 8.

Interpretación

Se hace evidente lo emergente, no se tenía planeado el proponer una dramatización, y este hecho llevo a que los estudiantes mostraran un poco de sí, aquello que representaron era una problemática de sus contextos, de lo que tiene que enfrentar, y de lo que se tienen que cuidar.

Queda muy presente que el permitir ciertas acciones, ayudan a que los estudiantes se muestren y se construyan. La Educación Física es el medio que lo posibilita, un proceso de relaciones interhumanas que no deja de lado las afectaciones del contexto ni sus consecuencias políticas.

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p style="text-align: center;">FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p style="text-align: center;">PCLEF</p> <p style="text-align: center;">LA DECOLONIALIDAD COMO PRAXIS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.</p>			
Guía: Camilo E. Rincón Lis.	Hora: 10:30 am. A 12:30 pm.	Fase dos: relacional	Fecha: 07/04/2016
Lugar: COLEGIO SAN AGUSTÍN	Propósito: posibilitar el componente interhumano de relación yo-tú. (La relación yo-tú, conduce a un auténtico mundo de relación, en cuanto posibilita un encuentro con el otro y de esa manera consigo mismo).		
Grupo: octavo a			
Acompañante: Carlos Pacheco.			
FASE RELACIONAL	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	
<p>¿Cómo a partir de las actividades y de las reglas referentes a ellas los estudiantes crean espacios de dialogo, de participación y de transformación?</p> <p>En esta fase se pone de manifiesto los objetivos y propósitos de formación.</p> <p>Aquí las actividades se tornan en la adquisición de formas colectivas de trabajo, en donde la dialogicidad sea el</p>	<p>El posibilitar una relación bidireccional entre maestro y estudiante, convoca a que cada uno genere aportes en relación a los procesos individuales y grupales.</p> <p>Dar voz a los estudiantes es lo que se quiere dar en cada encuentro a través de esta fase (relacional), pero en conjunto, se busca por</p>	<p>Formativa y compartida. Al hablar de evaluación formativa se pone de manifiesto una apuesta por una revisión constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como la forma de diseño, habilidades y competencias básicas, pedagógicas y disciplinares por parte del profesor.</p> <p>La evaluación al ser compartida invita al estudiantado a conocer el proceso, opinar</p>	

<p>epicentro de la creación, y del interactuar.</p>	<p>medio de las actividades propuestas que las relaciones entre los estudiantes sean dialógicas y por ende interhumanas.</p> <p>Actividades:</p> <p>La yuca, Se reúnen los niños en un sitio donde se puedan sujetar muy bien uno de ellos se ofrece para ser el primero en la fila, y otro que será el que compre y arranque las arracachitas, el niño que hace de comprador se acerca a la fila diciendo...</p> <p>Perro inglés, una persona se ubica en medio del terreno demarcado y atrapa a uno de sus compañeros. La persona cogida se le une a su compañero. Sucede lo mismo hasta que todos quedan atrapados.</p> <p>El corazón de la piña.</p>	<p>sobre él, criticarlo y de ser necesario transformarlo. En dicho proceso se conjuga la calificación autoevaluativa, con la calificación del profesor.</p>
---	--	---

Anexo 4. Cuarto encuentro

Descripción

Para dar a conocer un poco del pensamiento de la cultura indígena de América, se pone a disposición del grupo de estudiantes, lecturas de cuentos cortos: cuando no había agua. El enano. Para tal fin y para estar un ambiente que pudiera brindar mayor sensación de calidez, la lectura se llevó a cabo en un sector del colegio caracterizado por tener una zona verde.

Después de estar todos allí, se les pidió el favor a los estudiantes que tuvieran a mano su chaqueta del colegio. Después se procedió a explicarles que se iban a leer un par de cuentos cortos de la cultura indígena y que era necesario de su silencio y colaboración, ello tomó un tiempo.

Cuando finalmente estuvieron listos para escuchar, el profesor-practicante pidió el favor para que alguno leyera el cuento, rápidamente dos estudiantes levantaron la mano, y se seleccionó uno, para cada cuento.

La lectura transcurrió con sectores de estudiantes interesados y por otros apáticos ante lo que se decía, fue necesario el pedirles varias veces el que se comportaran de forma respetuosa frente al compañero que se encontraba leyendo.

Cuando se terminó la primera lectura, se le pidió al grupo de estudiantes que dijeran sus apreciaciones al respecto, ninguno de ellos expresó mayor cosa, salvo que quienes se encontraban a muy distancia de quien leía no habían escuchado bien.

Se procede entonces a leer el siguiente cuento, el estudiante que leía se esforzaba por que cada palabra que se transmitía llegaría a la totalidad de sus compañeros, por su parte ellos, un poco más relajados casi acostados uno sobre el otro, presentaban el mismo síntoma que el pasado cuento, unos muy atentos, otros no tanto, hubo de nuevo que pedir el respeto por quien se dirigía a ellos y hacia el esfuerzo por leerles.

De nuevo se preguntó qué pensaban acerca de lo leído, el último cuento leído se trataba de un hombre arrogante e irrespetuoso. El profesor-practicante se valió de ello para decir que había muchas personas irrespetuosas en el grupo, y que las consecuencias negativas

no eran cuento, en la vida real el ser irrespetuoso acarrea efectos negativos para el individuo y su entorno.

En silencio escucharon las palabras y por un instante muy corto no dijeron nada, después continuaron hablando, y jugando.

Se les pidió el favor que se acostaran completamente sobre el pasto y que utilizaran su chaqueta para taparse los ojos para protegerlos del sol. Cuando todos se encontraron listos el profesor-practicante procedió a dar unas palabras de reflexión.

Se recalca que eran jóvenes, que tenían una vida por delante y mundo entero por conocer, también que en dicho mundo, los problemas llegarían que tenían que enfrentarlos y superarlos. Que para un problema hay varias soluciones, pero que tomaran la solución que más les beneficiara, pero que el beneficio no está en lo ostentoso, o material, sino en cuanto se pueda dar, y lo más bello para dar es al amor, que es aquel que conoce, que flexiona, que no aspira a poseer.

Les expresaba que les deseaba y que se merecían una vida digna, pero que tuvieran cuidado de no perder sus días, su vida y su juventud en cosas y con personas que no la merecían, y no la merecen porque no buscan nada más que su beneficio individual.

Se les pidió a los estudiantes que pensarán en cosas bellas, en su día más feliz, también en el más triste, que tomarán lo más bello y que de lo malo fuerza y valor para enfrentarlo.

Por último se les pidió que se quedaran allí, en silencio, pasado un corto tiempo, se les dijo que abrieran los ojos lentamente y que de la misma manera se quitaran del rostro sus chaquetas.

La siguiente parte del encuentro se celebró con un juego llamado triqui, se dividió el grupo de tal forma que no quedarán los mismos de siempre. Por medio de aros, nueve en total, se dibujaba la zona donde debían ir y colocar un objeto dentro para hacer el triqui.

En una línea de fondo, seis estudiantes, tres frente a tres debieron ir hacia donde se ubican los aros y poner un objeto. Salen al mismo tiempo y los demás esperan en la línea de fondo, cuando llegan quienes pusieron el objeto chocan la mano del compañero y arranca para ubicar su ficha, así sucede hasta que alguno forme el triqui.

El juego en primera instancia no se comprendió bien, pero después de ello, la mayoría se interesó, y a otros tanto les gustó.

Al finalizar el encuentro se realizó la auto-evaluación. La calificación individual oscila entre el 6 y el 9.5 y la grupal queda establecida en 8.5.

Interpretación

Se presentan resistencias frente a formas distintas de llevar el encuentro de EF, pero ello no implica desistir de dar a conocer pensamientos y prácticas que fomenten la existencia auténtica y las relaciones interhumanas. Como aprendizaje queda traer a los próximos encuentros, actividades o juegos más cautivantes, en los que se logre inmiscuir de forma activa a los estudiantes.

El presentar formas alternativas de hacer y vivir la EF, es una tarea ardua pero muy seguramente gratificante.

Si es posible mostrar hechos históricos que trascienden la realidad actual y la EF, es facilitadora de ello, se contribuye a pensarse desde otra óptica y se configura en la forma de ser, sentir y actuar.

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p style="text-align: center;">FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p style="text-align: center;">PCLEF</p> <p style="text-align: center;">LA DECOLONIALIDAD COMO PRAXIS EN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA.</p>			
<p>Guía: Camilo E. Rincón Lis.</p> <p>Lugar: COLEGIO SAN AGUSTÍN</p> <p>Grupo: octavo a</p> <p>Acompañante: Carlos Pacheco.</p>	<p>Hora: 10:30 am. A 12:30 pm.</p>	<p>Fase dos: relacional</p>	<p>Fecha: 21/04/2016</p>
		<p>Propósito: posibilitar el componente interhumano de relación yo-tú. (La relación yo-tú, conduce a un auténtico mundo de relación, en cuanto posibilita un encuentro con el otro y de esa manera consigo mismo).</p>	
FASE RELACIONAL	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	
<p>¿Cómo a partir de las actividades y de las reglas referentes a ellas los estudiantes crean espacios de dialogo, de participación y de transformación?</p> <p>El componente social, posibilita la experiencia y reacciones comunes. Se es miembro de un grupo, o tejido social, no obstante, ello no indica que exista un componente interhumano de</p>	<p>Por medio siguientes:</p> <p>Sensibilización: se pone de manifiesto por medio de la escritura poética, pensamientos autóctonos e indígenas de América.</p> <p>Actividades: lectura de cuentos cortos: cuando no había agua. El enano. Discusión de cada una de</p>	<p>Formativa y compartida. Al hablar de evaluación formativa se pone de manifiesto una apuesta por una revisión constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como competencias básicas, pedagógicas y disciplinares del profesor.</p> <p>La evaluación al ser compartida invita al estudiantado a conocer el proceso, opinar</p>	

<p>relación. M. Buber, expresa que en una relación yo-él la experiencia se direcciona hacia lo objetivante, hacia la cosificación del otro. En contraste, la relación yo-tú conduce a un auténtico mundo de relación, en cuanto posibilita un encuentro con el otro y de esa manera consigo mismo. En la relación intersubjetiva yo-tú, es donde rige la reciprocidad de la mirada y del dialogo, donde se es compañero en los acontecimientos de la vida, donde se es percibido como totalidad existente.</p>	<p>ellas.</p> <p>Relajamiento: tensión-relajación.</p> <p>Expresión de sentimientos positivos hacia los demás compañeros.</p>	<p>sobre él, criticarlo y de ser necesario transformarlo. En dicho proceso se conjuga la calificación autoevaluativa, junto con la heteroevaluación.</p>
<p>Observaciones:</p>		

Anexo 5. Quinto encuentro

Descripción

Se da inicio al encuentro pidiéndole a los estudiantes que formaran un círculo, después de ello se les pidió, que cada uno tome el brazo del otro, quedando así todos tomados por los brazos, la tarea que se propuso consistía en que según la forma en que se encontraban, se sentaran y pusieran de pie. La tarea pese a ser sencilla, debido a que era un grupo numeroso tomo su tiempo, para conseguir lograr la tarea debían de ayudarse unos a otros. En los primeros intentos las personas menos fuertes no pudieron sentarse, ni ponerse en pie, así sucedió en varios intentos, hasta que los demás estudiantes al percatarse de dicha situación, decidieron cambiarse de posición, es decir, los más fuertes se hicieron junto a los que no lo eran tanto, hasta que consiguieron realizar la tarea.

Paso seguido, todos hombro con hombro, en hilera, de igual manera que el ejercicio anterior, tomados por los brazos, debían de trasladar a un compañero, de forma intercalada, hasta un punto demarcado. También como en el ejercicio anterior las primeras veces no les fue posible cumplir con la tarea, debieron de reorganizarse cosa que los estudiantes más fuertes pudieran ayudar a los que no lo eran tanto, esta tarea no se cumplió hasta el punto, o mejor dicho la distancia que se estableció desde el primer momento.

Debido al esfuerzo y al sol intenso se dieron cinco minutos para que los estudiantes tomaran un líquido que contribuyera a prevenir la deshidratación, hecho lo anterior, a cada uno de los estudiantes se le suministró una hoja en blanco, para que plasmara en ella el trabajo grupal, desde cualquier perspectiva. Es decir donde lo conocían, o donde lo querían ver.

Mientras que se hacía el dibujo, una de las estudiantes, se acercó al profesor-practicante, para decirle que se jugará a los quemados, la idea fue acogida con gusto y se procedió a conseguir los materiales, con ellos y después de realizado el dibujo por parte de todos los estudiantes se procedió a dar las instrucciones del juego e inmediatamente a jugar.

Las formas en que se relacionaron iban un poco, por el lado de la honestidad y por el otro, a la trampa, debido a que si eran ponchados, se salían del juego, como era la regla, o se mantenían en el juego, trasgrediendo la regla.

Al finalizar el encuentro se realizó la auto-evaluación. La calificación individual oscila entre el 8y el 9.5 y la grupal queda establecida en 8.5.

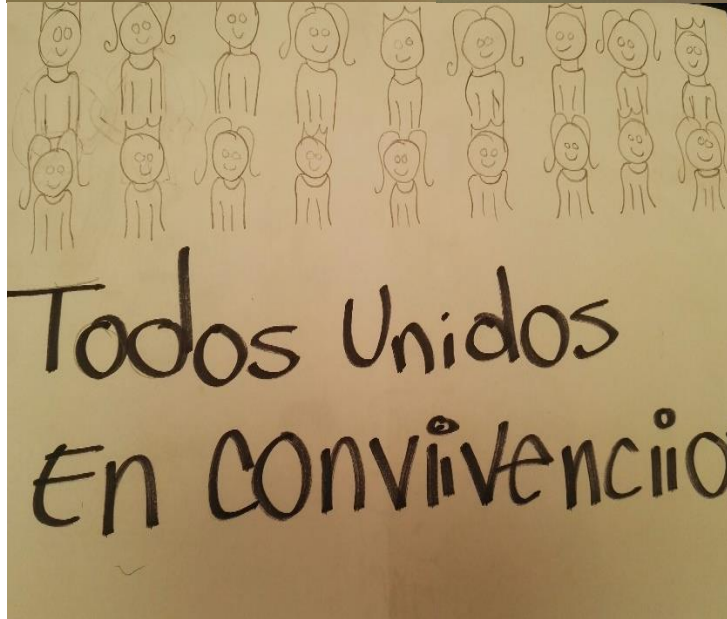
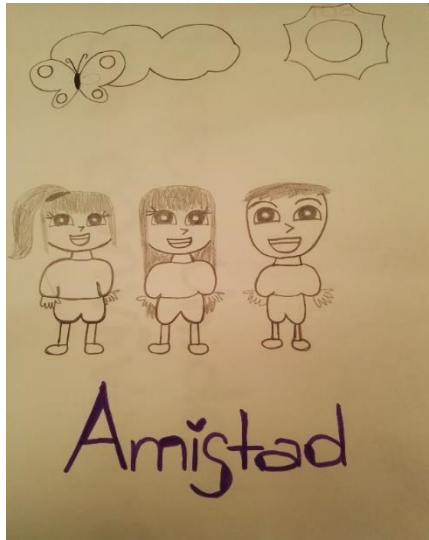
Interpretación

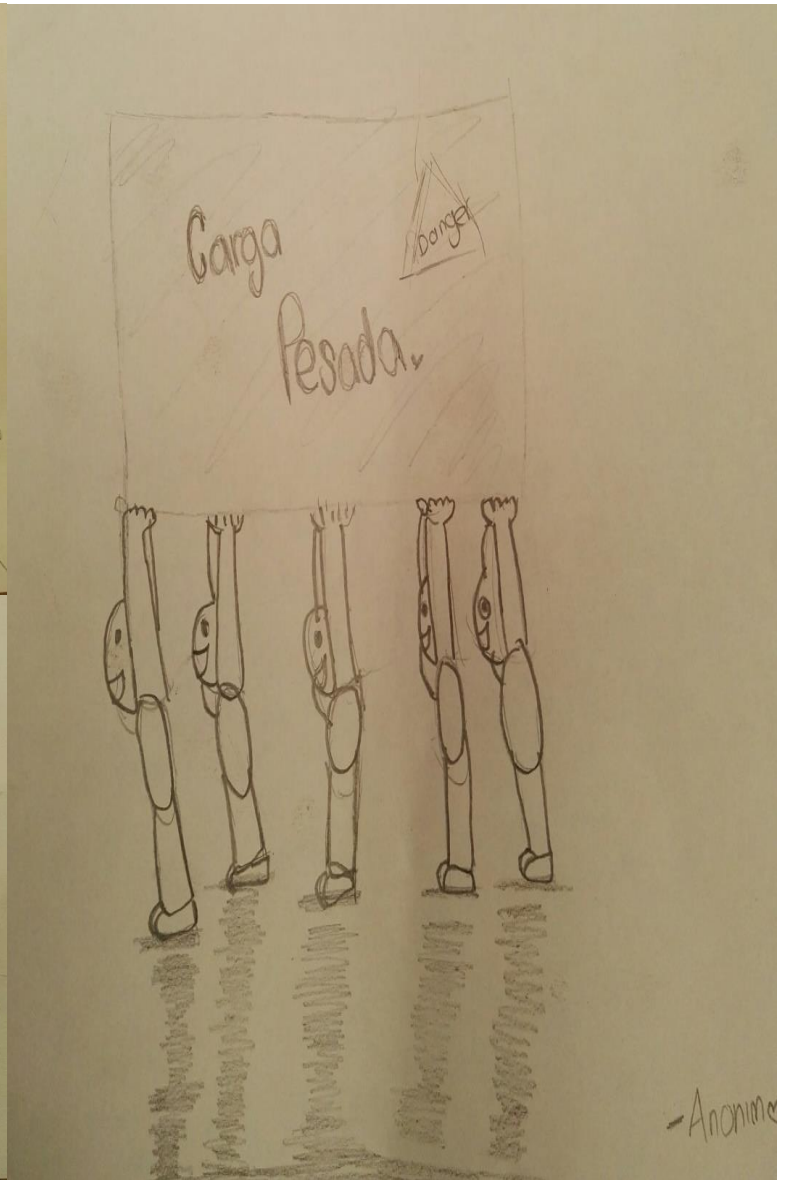
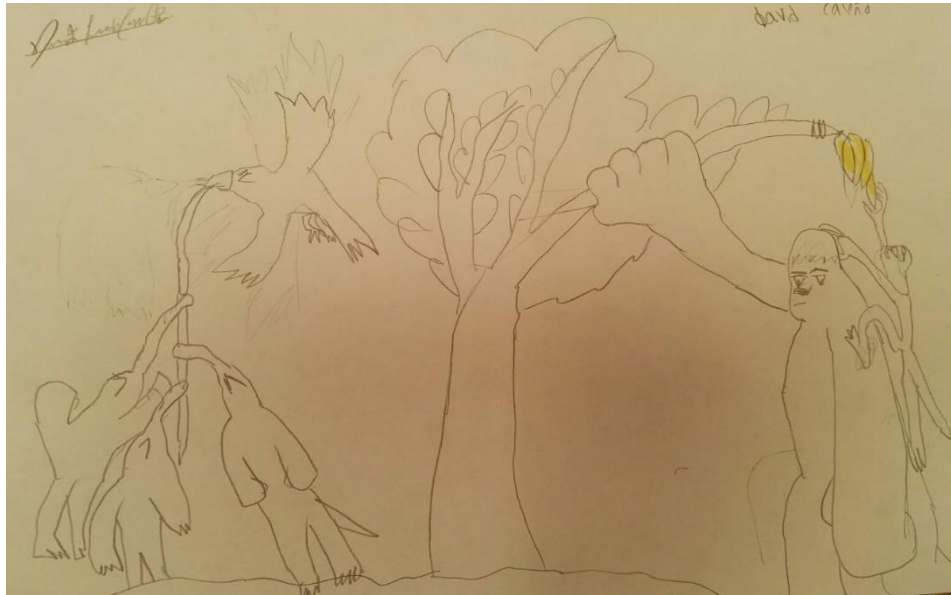
Se hace más natural que los estudiantes pidan la palabra y opinen acerca de lo que quieren hacer en la clase, ello es muy loable ya permite ver aquello que les gusta y piensan, así como también las influencias que tienen, o han adquirido. En esa medida, aquello que reproducen, que quizá modifican, sustituyen o inventan.

En relación a los dibujos que se les pidió hacer, en correspondencia al trabajo colectivo, dentro del mismo encuentro, ello fue lo que se quiso mostrar con las tareas que se les puso, no obstante se quiso evidenciar sus comprensiones, respecto de lo que acababan de vivenciar, frente a lo que ya conocían.

Hubo 36 dibujos, de los que se pueden clasificar en: 18 de carácter deportivo, de equipo, predominando el futbol, el basquetbol y el voleibol. 15, con mensajes a favor de la convivencia y la amistad; y 3, en donde se favorece el trabajo colectivo pero sin adversario.

A continuación se expone una muestra:





<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p style="text-align: center;">FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p style="text-align: center;">PCLEF</p> <p style="text-align: center;">LA DECOLONIALIDAD COMO PRAXIS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.</p>			
<p>Guía: Camilo E. Rincón Lis.</p> <p>Lugar: COLEGIO SAN AGUSTÍN</p> <p>Grupo: octavo a</p> <p>Acompañante: Carlos Pacheco.</p>	<p>Hora: 10:30 am. A 12:30 pm.</p>	<p>Fase dos: relacional</p>	<p>Fecha: 05/05/2016</p>
		<p>Propósito: posibilitar el componente interhumano de relación yo-tú. (La relación yo-tú, conduce a un auténtico mundo de relación, en cuanto posibilita un encuentro con el otro y de esa manera consigo mismo).</p>	
FASE RELACIONAL	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	
<p>¿Cómo a partir de las actividades y de las reglas referentes a ellas los estudiantes crean espacios de dialogo, de participación y de transformación?</p> <p>El componente social, posibilita la experiencia y reacciones comunes. Se es miembro de un grupo, o tejido social, no obstante, ello no indica que</p>	<p>Por medio del trabajo cooperativo y las rupturas proxémicas, donde todo el grupo lleve cabo tareas propuestas.</p> <p>Sensibilización: a través de una hoja en blanco y de acuerdo a los criterios de respeto, comunicación, comprensión y cortesía, guiar a los</p>	<p>Formativa y compartida. Al hablar de evaluación formativa se pone de manifiesto una apuesta por una revisión constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como competencias básicas, pedagógicas y disciplinares del profesor.</p> <p>La evaluación al ser compartida invita al</p>	

<p>exista un componente interhumano de relación. M. Buber, expresa que en una relación yo-él la experiencia se direcciona hacia lo objetivante, hacia la cosificación del otro. En contraste, la relación yo-tú conduce a un auténtico mundo de relación, en cuanto posibilita un encuentro con el otro y de esa manera consigo mismo. En la relación intersubjetiva yo-tú, es donde rige la reciprocidad de la mirada y del dialogo, donde se es compañero en los acontecimientos de la vida, donde se es percibido como totalidad existente.</p>	<p>estudiantes hacia la construcción de un dibujo que los incluya.</p>	<p>estudiantado a conocer el proceso, opinar sobre él, criticarlo y de ser necesario transformarlo. En dicho proceso se conjuga la calificación autoevaluativa, junto con la heteroevaluación.</p>
<p>Observaciones:</p>		

Anexo 6. Sexto encuentro

Descripción

Es el último encuentro, se llevaron a cabo seis de nueve planeado, las dinámicas institucionales fueron el motivo. Esto enseña que se debe, en el ámbito escolar estar preparado para lo que emergente e inesperado.

Para dar por finalizado el proceso de ejecución piloto se procedió, en hacer el acostumbrado círculo y a explicar lo que iba a acontecer en el encuentro.

Se realizó una actividad donde se le pedía a los estudiantes que se ubicaran en parejas, con la persona que quisieran, una de ellas, debería de tener los ojos vendados, la otra actuaría como guiador, salvaguardando la integridad de quien se encontraba con los ojos vendados. Dicho lo anterior, se les dice que el recorrido se hará por toda la cancha de voleibol.

A la persona que se encuentra vendada, se le dan tres vueltas para provocar desorientación, después de ello se inicia el recorrido que será en dirección arbitraria, quien guía decide el recorrido.

Se puede observar que algunos estudiantes hacen el ejercicio como se orientó, mientras otros aprovecharon la ocasión para molestar a los compañeros que se encontraban con los ojos vendados, fue necesario el pedirles que respetaran a sus compañeros varias veces, finalmente cesó dicho comportamiento.

Se cambia de rol y al finalizar el recorrido, se pidió que relatarán lo que habían sentido, algunos expresaron sentir vértigo, otros gusto por la actividad y otros molestia por que habían sido molestados por algún compañero.

A partir de ese comentario un par de estudiantes comenzaron a lanzarse injurias, teniendo que intervenir el profesor-practicante. Él explicó, que lo que sucedía era que no sabían comunicarse, y mucho menos el enojo, pues siempre se utilizaba algún tipo de violencia.

Para demostrar que no se sabían comunicar les dijo que iban a jugar al teléfono roto, se ubicaron los estudiantes en hilera y se les dijo una frase (yo quiero a mi familia porque es muy bonita), al llegar el mensaje al último estudiante la frase no era la misma.

Interesados porque no llevaron entre ellos el mismo mensaje, se dijo otra (el profesor no va a dar un regalo), sucediendo lo mismo que anteriormente el mensaje llegó tergiversado. Se puso en vez de una frase una palabra propuesta por un estudiante (esternocleidomastoideo), y como se sentían retados buscó un estudiante la forma de asegurar que el mensaje no se equivocara, se dirigió de manera sigilosa a la cola de la hilera y dijo la palabra, pero fue descubierto.

Para finalizar el encuentro, se dispuso a que los estudiantes se dirigieran a donde se encontraban sus cosas, allí se les entregó una hoja en blanco donde debía consignar las siguientes preguntas: ¿qué aprendí? ¿Qué me gusto y disgusto en cada uno de los encuentros? ¿Qué aspectos debe mejorar el profesor? Y seguido de lo anterior la calificación de la autoevaluación.

Posteriormente se ubicó al grupo en forma circular, donde estuvieron sentados, el profesor-practicante agradeció por la colaboración y porque había sido una experiencia gratificante el compartir con ellos. Se dejó en claro, que el proceso pretendía poner en escena formas distintas de comunicación entre ellos, lo cual comentó se había logrado hasta cierto punto. Comentó también que todos los encuentros servirían de herramienta de análisis.

Se concluyó el proceso pidiendo el favor que expresaran todo lo que quisieran respecto a cada uno de los encuentros. Tres estudiantes de manera respetosa expresaron que hubiera sido más agradables los encuentros, si se hubiera permitido jugar fútbol. La respuesta del profesor-practicante, fue argumentada en favor de la inclusión, explicó que en prácticas en donde unos resaltan por sus habilidades físicas, la configuraban de tal forma que al final solo ellos terminaban participando, repercutiendo en exclusión hacia los estudiantes menos hábiles. Otro estudiante pensó que la evaluación sería mejor si, se calificara el rendimiento individual como por ejemplo por medio de test.

se sacó la calificación de co-evaluación, que en promedio fue de 8.

El profesor-practicante les dio un obsequio (bon bon bum), y el profesor titular procedió a dar las gracias al practicante.

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p style="text-align: center;">FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p style="text-align: center;">PCLEF</p> <p style="text-align: center;">LA DECOLONIALIDAD COMO PRAXIS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.</p>			
Guía: Camilo E. Rincón Lis.	Hora: 10:30 am. A 12:30 pm.	Fase dos: relacional	Fecha: 05/05/2016
Lugar: COLEGIO SAN AGUSTÍN	Propósito: dar por finalizada la ejecución piloto y exponer ante los estudiantes lo abstraído en cada uno de los encuentros; generando así, un espacio de dialogo en torno a lo que suscito en ellos, para establecer si hubo cambios en las dinámicas relacionales que se configuran en torno al espacio de Educación Física.		
Grupo: octavo a			
Acompañante: Carlos Pacheco.			
FASE DESCRIPTIVA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	
¿Cómo el proceso de ejecución piloto permea a los estudiantes de acuerdo a la anterior fase? ¿Se pueden establecer y describir los tipos relaciones positivas de comunicación entre los estudiantes? ¿Hubo cambios? ¿Cuáles? A través de la formulación de preguntas ¿qué aprendí? ¿Qué me	Primer momento: Se basa en posibilitar sensaciones de incertidumbre, de necesidad y empatía ante el otro. Como primera medida los estudiantes se organizan por parejas. Uno de ellos con los ojos vendados, toma el rol de guiado, y el otro con el pleno uso de sus sentidos de guiador. El recorrido se hará por	Formativa y compartida. Al hablar de evaluación formativa se pone de manifiesto una apuesta por una revisión constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como competencias básicas, pedagógicas y disciplinares del profesor. La evaluación al ser compartida invita al	

<p>gusto y disgusto en cada uno de los encuentros? ¿Qué aspectos debe mejorar el profesor? Y de la auto-evaluación, y co-evaluación analizar el proceso llevado a cabo con los estudiantes.</p>	<p>todo el patio. Generando en la persona guiada desorientación. El estudiante que actúa como guiador tendrá velar por la integridad de su compañero. Hecho todo el recorrido se cambia de roles.</p> <p>Segundo momento: exposición ante los estudiantes lo abstraído en cada uno de los encuentros y dialogo entorno a ello.</p> <p>Despedida y agradecimientos.</p>	<p>estudiantado a conocer el proceso, opinar sobre él, criticarlo y de ser necesario transformarlo. En dicho proceso se conjuga la calificación autoevaluativa, junto con la heteroevaluación.</p>
<p>Observaciones:</p>		

Anexo 7. Fotografías



