

HUMANIZACIÓN Y MOTRICIDAD HUMANA EN PERSPECTIVA DE CUIDADO

Humanización en perspectiva de cuidado: Motricidad humana para un vivir más humano

Autores: Gerson Moisés Cubides Quimbayo

Mónica Julieth Mora Peña

Danna Katherine Victorino Velasco

Tutora: Ibette Correa Olarte

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Noviembre 2019

Dedicatoria

A Nubia Quimbayo y Segundo Cubides quienes con su esfuerzo, dedicación y voluntad de lucha sobre los avatares de la vida me han apoyado, con amor y cuidado, en todo mi proceso de formación.

A mi hermano que es un impulso en los momentos que siento decaer, por él, por las oportunidades que tuve y él no y que en un futuro espero garantizar.

Gerson Moisés Cubides Quimbayo

A mis padres Luis Mora y Natividad Peña, quienes con su constante amor, paciencia, preocupación y deseo sincero de ayuda han sido la máxima expresión de cuidado y el ejemplo fundamental para sus hijos y sus nietos.

A mi sobrino Julián Andrés Mora Peña, quien con su llegada a este mundo hace tres años ha logrado concretar en mí un proyecto de cuidado a través de las atenciones, preocupaciones e inquietudes constantes hacia él. Siempre seré tu Nana mamá.

A mis hermanos Jenny, Leidy y Luis, y a mi sobrino Ángel por ser, además de mi apoyo constante ante las diferentes dificultades, mis cómplices de aventuras en el vivir.

Mónica Julieth Mora Peña


A Dios por poner ángeles y experiencias maravillosas en mi camino, a mis padres, familia, maestros, compañeros, amigos y todas aquellas personas que me brindaron su apoyo, cuidado, amor, enseñanzas, retos y experiencias, muchas gracias; pero sobre todo a mi madre Yaneth Velasco, a mis abuelos y a mi hermana, por su apoyo y acompañamiento incondicional desde la distancia, por sus esfuerzos, confianza y por su amor, esto es posible gracias a ustedes.

Danna Katherine Victorino Velasco

Agradecimientos

A todos nuestros compañeros y profesores, con los que compartimos, jugamos, confrontamos y nos configuramos como maestros, en espacios de constante aprendizaje. Sobre todo a nuestra tutora Ibette Correa, por su tiempo, dedicación y compromiso para con nosotros, por guiarnos y propiciar ambientes de aprendizaje idóneos para el enriquecimiento de nuestro proceso de formación y para la proyección y alcance de este, en vía de la transformación de la educación física, y a los profesores Libardo Mosquera y Jairo Velandia, por las orientaciones y mediaciones pedagógicas que generaron en nosotros, dudas, inquietudes frente a la práctica pedagógica, el rol de los estudiantes y el que-hacer docente para la re significación de la educación física.

Resumen analítico en educación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de líderes</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 127	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Humanización en perspectiva de cuidado: Motricidad humana para un vivir más humano
Autor(es)	Cubides Quimbayo, Gerson Moisés; Mora Peña, Mónica Julieth; Victorino Velasco, Danna Katherine.
Director	Correa Olarte, Ilette.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 127 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	HUMANIZACIÓN; CUIDADO; MOTRICIDAD HUMANA; BIOPEDAGOGÍA

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone una educación física que potencie la humanización en perspectiva del cuidado, para constituir un convivir armónico y un vivir más humano. Buscando hacer frente a la educación física vigente que deshumaniza; que se sustenta en comprensiones físicas – dualistas, que reducen y fragmentan al ser humano, y reproducen en la clase dinámicas de relación y convivencia caracterizadas por la exclusión, la competencia, la agresión, ocasionando el detrimento humano y de la vida. Por eso esta propuesta de humanización tiene como prisma el cuidado, se fundamenta en la motricidad humana y la biopedagogía como agentes que posibilitan una educación que recupera el vínculo afectivo y la conexión YO-OTROS-VIDA, en vía del desarrollo y trascendencia del ser humano, acorde a los paradigmas emergentes y los paradigmas de la complejidad. Finalmente la potencia del proyecto se refleja en el cambio y experiencia de un convivir armónico y un vivir más humano.</p>

3. Fuentes

- Álamo, M. (2011). La idea del cuidado en Leonardo Boff. *Revista Tales*(4), 243-253.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en educación: hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Narcea S.A Ediciones.
- Barbero, J. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación. Reflexiones sobre las (Im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*(311), 13-46.
- Barbero, J. (1998). Cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación física y Deporte*, 20(1), 9-30.
- Barbero, J. (2006). Deporte y cultura: de la modernidad a los discursos postmodernos del cuerpo. *Educación Física y Deporte*, 25(1), 69-93.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra*. (J. Valverde , Trad.) Madrid, España: Trotta.
- Boff, L. (2003). *Ética y Moral*. Recuperado el 15 de 05 de 2018, de <https://wikipnfi.wikispaces.com/file/view/La+etica+y+la+moral.pdf>
- Cantó, F. (1925). *Influencia de los deportes en la educación física*. Castellón, España: Talleres Tipográficos Hijo de J. Armengot.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. (D. Sempau, Trad.) Barcelona, España: Anagrama.
- Del valle, N. (2009). Biopolítica, ecología y razon instrumental: Consideraciones en torno a Horkheimer y Michel Foucault. *Revista pléyade*(3), 1-24.
- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva :valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*(11), 86-115.
- Eisler, R. (1990). *El cáliz y la espada*. Santiago de Chile, Chile: Cuatro vientos.
- Galafassi, G. (2004). Razón instrumental, dominación de la naturaleza y modernidad: la Teoría Crítica de Max Horkheimer y Theodor Adorno. *Revista theomai*(9), 1-11.
- Gilligan, C. (2013). *Ética del cuidado*. Barcelona, España: Fundación Víctor i Grífols .c/ Jesus Maria.
- Gimeno, J., & Pérez , A. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- González, I. (25 de Febrero de 2017). *Progreso vs. Naturaleza: cosmovisión occidental y crisis ecosocial global*. Obtenido de Instituto de estudios críticos: <http://17edu.org/progreso-vs-naturaleza-cosmovision-occidental-y-crisis-ecosocial-global/>
- Gutiérrez, F. (2010). Las nuevas ciencias de la vida. *Polis*(25). doi:0717-6554
- Lecaros, J. (2008). El puesto del hombre en la naturaleza: el problema del antropocentrismo. *Bioética & debat*, 14(54), 22-25.

- Ledesma, Á. (2015). Razon instrumental, ciencia y dominio. *Eikasia*, 127-141.
- Lopez, N. (1999). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá D.C, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen .
- Maturana, H. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. (A. Zagmutt, & A. Ruiz, Trads.) Providencia, Chile: Lom.
- Maturana, H., & Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires, Argentina: Lumen. doi:987-00-0358-3
- Montoya, H., & Trigo, E. (2015). *Motricidad humana. Aportes a la educación Física, recreación y deporte*. doi:981-1-312-89253-8
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamieto*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Vision.
- Restrepo, R. (1998). Cosmovisión, pensamiento y cultura. *Revista universidad Eafit*, 33-42.
- Rodriguez, J. (1994). Cagigal en la historia de la educación. *Revista motricidad*(1), 109-116.
- Rozengardt, R. (2004). El sujeto pedagógico de la educación. Teoría, práctica y crítica. *Educación física y deporte*, 23(1), 45-55.
- Shiva, V. (2016). Contra el antropocentrismo. (L. Mir, Entrevistador)
- Toro, B. (2011). El ethos que cuida. *Itinerario educativo*(58), 145-163.
- Torralba, F. (2010). La creación de una cosmovisión frente a la dispersión y sobresaturación. *Ars Brevis*, 231-247.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. ISBN:84-95114-82-8
- Trigo, E. (junio de 2017). Juego y creatividad: El re-descubrimiento de lo lúdico. Aportes prácticos a la fundamentación de algunos de los pilares de la ciencia de la motricidad humana. *Revista Sentidos da Cultura*, 2(3), 4-12.
- Varela, F. (1996). *Ética y Acción*. Providencia, Chile: Dolmen.
- Villareal, A. (2011). II Congreso Internacional de Investigación Educativa. *Una pedagogía para la vida*. San José, Costa Rica: Inie.
- Zuleta, E. (2017). Elogio de la dificultad. *Agenda Cultural Alma Máter*(245), 20-24.

Contextualización: Situar la humanización; la deshumanización presente en la cultura occidental

A partir del acercamiento a los diferentes contextos educativos, se observó un problema recurrente en la educación física. En la clase se dinamizan formas de relación y convivencia que se caracterizan por la competencia, la exclusión, la agresión, la lucha, la definición de ganadores-perdedores. Desde un ejercicio retrospectivo, se encontraron tres causas fundamentales del problema, que se enmarcan en la cultura occidental: la cultura patriarcal, la cosmovisión de progreso y la ética de la apariencia; raíces de una deshumanización que va en detrimento del desarrollo del ser humano y de las relaciones que él establece con los otros y con la vida. Una deshumanización que se ha mantenido y reproducido en la educación física porque en ella se han consolidado campos de saber y tendencias que reducen y fragmentan al ser humano y lo orienta a su cualificación física. A través de prácticas que dinamizan escenarios de desvinculación entre seres humanos y con la vida. Esto posibilita la emergencia del anhelo y la necesidad de transformación que se concreta en el propósito de formación de este proyecto.

Perspectiva educativa: Hacia una humanización en perspectiva de cuidado: educación en clave de motricidad humana y biopedagogía

Potenciar otra humanización posible exige la existencia de un horizonte que posibilite al ser humano su desarrollo y trascendencia, a partir de las relaciones que establece con los otros y la vida. Es allí donde aparece el cuidado como prisma de esa humanización que rescata en los seres humanos la afectividad y la vinculación, para posibilitar un convivir armónico y un vivir más humano. De ahí surge la necesidad de perspectivas educativas que, desde sus fundamentos y principios, se tejan con los pilares: humanización y cuidado. Entonces en un sentido, esta la motricidad humana que se centra en el ser humano que realiza acciones significantes para su trascendencia, propende por un desarrollo en sus múltiples dimensiones para su autorrealización y búsqueda de la felicidad que en esta propuesta se guía por el cuidado. En el otro, esta la biopedagogía que es una pedagogía para la vida que potencia la humanización al dinamizar procesos vitales orientados al desarrollo de la creatividad y la sensibilidad humana. La motricidad humana y la biopedagogía se concretan en prácticas corporales que permitan la emergencia de acciones orientadas al cuidado. Estas perspectivas propenden por una educación que se oriente al humanismo y la sensibilidad solidaria, es decir

a un vivir mejor más humano. Todo este tejido humanístico-disciplinar y pedagógico, finalmente se concreta en tres principios pedagógicos: cuidar, convivir y conectar.

Diseño de Implementación: Concreción y diseño curricular de la implementación

A partir de los principios pedagógicos y la comprensión de las prácticas corporales lúdico-creativas-cuidadoras, surge la trama y urdimbre que da pautas y orientaciones para la concreción curricular. Esto es, la síntesis de la propuesta por una humanización en perspectiva de cuidado en los cinco componentes curriculares: finalidades, contenidos, metodologías, relaciones de poder y comunicación, y evaluación; que se concretaron en tres unidades didácticas: Reconozcámonos jugando, Juguemos al cuidado, y ¿Cómo jugamos al cuidado? Unidades que justifican el propósito del proyecto al permitir reconocer el cuidado en el contexto educativo, al propiciar juegos en los cuales es esencial este modo de ser, para generar una reconstrucción de estos juegos que permitan un convivir armónico y un vivir más humano en el contexto de intervención.

Ejecución piloto: Hogar Sagrada Familia: sobre el micro contexto

El proyecto se desarrolló con niñas y adolescentes de primaria a bachillerato de la Institución de protección y de desarrollo social Hogar Sagrada Familia el cual se encuentra inscrito al ICBF. Este Hogar se vincula con el COLEGIO PROMOCIÓN SAN JOSÉ para garantizarles a las niñas y adolescentes el acceso a la educación formal. Allí, a partir del reconocimiento de las características, potencialidades y necesidades de cada grupo, se plantearon una a una las clases a la luz de cada unidad didáctica para así atender a la propuesta formativa teniendo como referencia el contexto, el grupo pero sobre todo a las niñas.

Análisis de la experiencia

Con el transcurrir de las clases, en las observaciones, en las experiencias y voces de los educadores que hemos apostado por una humanización en perspectiva de cuidado, y en las voces y manuscritos de las niñas; se logra un conjunto de reflexiones, planteamientos y propuestas que dan cuenta de la importancia, los alcances y las proyecciones de un proyecto inacabado. Entre los alcances se resalta el impacto de tuvo el desarrollo del proyecto en las relaciones entre las estudiantes del internado, ellas necesitaban una experiencia de formación que les permitiera divertirse y mejorar sus relaciones interpersonales; otro alcance fue el visibilizar, al interior del Hogar Sagrada Familia, la importancia y valor que puede tener la

educación física que se propone impactar las relaciones humanas a través del juego. En las proyecciones se plantea la necesidad de transformar las prácticas corporales presentes en la educación física a través de potenciar el cuidado, lo lúdico y lo creativo, hacer de estos unos fundamentos que atiendan a una educación física abocada a la humanización; también el proyecto debe atender a desarrollar unas orientaciones pedagógico didácticas que permitan experiencias de formación que generen un cuidado de lo vivo, experiencia que no se pudo desarrollar por las características del contexto; a manera de cierre este PCP se proyecta a futuro en acercarse a plantear una pedagogía y didáctica propia de la motricidad humana que establezca vínculos relevantes con la humanización en perspectiva de cuidado, al profundizar sobre el núcleo articulador de una humanización que potencie un convivir y vivir más humano; el núcleo entre el cuidado, lo lúdico y lo creativo presente en prácticas corporales humanizantes.

5. Metodología

Propender por una educación física que potencia la humanización en perspectiva de cuidado, ha sido un propósito constante en el que hacen presencia un conjunto de procesos que permiten comprender, delimitar, decidir, crear e implementar la propuesta. Dentro de estos procesos está la revisión documental que a partir del abordaje de lecturas ha permitido la comprensión de los aspectos más componentes; la fundamentación metodológica, o el indagar acerca de las perspectivas educativas y de educación física, creación de una propuesta curricular que se dio a partir de la síntesis curricular en las tres unidades didácticas, y la planeación que, a partir de las unidades y las lecturas del contexto y las situaciones, posibilitaba el planteamiento de la siguiente clase.

6. Conclusiones

A lo largo de su desarrollo, este proyecto logra dar cuenta de la potencia que tiene la humanización en perspectiva de cuidado en la educación física, al lograr establecer un vínculo entre el cuidado (lo afectivo), lo creativo y lo lúdico como núcleos articuladores de esa educación física en vía de la humanización que se requiere. Concretamente, una educación física que prioriza juegos en los cuales su propósito fundamental es la cooperación, la ayuda y una preocupación hacia el otro, caracterizados por generar relaciones humanas que permiten un vínculo afectivo con el otro; gracias a dinamizar en la práctica condiciones que generan un alto

grado de incertidumbre en las relaciones humanas que requieren ser tratadas a nivel personal, grupal y colectivo para el disfrute de la práctica y para consolidar unas maneras de relacionarse caracterizadas por el compañerismo, la amabilidad, la comprensión del otro y una preocupación genuina sobre él. Por lo anterior es fundamental seguir buscando, indagando, investigando sobre la trama humanización, cuidado, motricidad humana y biopedagogía para potenciar hacia futuro una humanización en la educación física que permita ese convivir armónico y ese vivir más humano.

Elaborado por:	Cubides Quimbayo, Gerson Moisés; Mora Peña, Mónica Julieth; Victorino Velasco, Danna Katherine.
Revisado por:	Correa Olarte, Ibette.

Fecha de elaboración del Resumen:	15	11	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

Resumen analítico en educación.....	4
Lista de tablas	13
Lista de figuras.....	14
Introducción	15
Situar la humanización; la deshumanización presente en la cultura occidental	17
Emergencia del problema; la deshumanización	18
La cultura patriarcal, la cosmovisión de progreso y la ética de la apariencia; causas de la deshumanización	19
Cultura patriarcal. Un modo de vivir en el mundo.	20
Cosmovisión de progreso. Un modo de comprender en el mundo.	26
Ética de la apariencia. Un modo de ser en el mundo.	33
Educación física, disciplina que ha reproducido y mantenido la deshumanización presente en la cultura occidental.....	39
De la deshumanización actual, hacia una humanización posible	50
Hacia una humanización en perspectiva de cuidado: educación en clave de motricidad humana y biopedagogía.....	52
El cuidado como prisma de la humanización.....	53
El rescate del modo de ser esencial cuidado.	58
Motricidad humana en clave de humanización	64
Biopedagogía, pedagogía para la vida en la trama de la humanización	69
Emergencia de principios pedagógicos a partir de la comprensión de la humanización	77
Trama y urdimbre curricular	79
Concreción y diseño curricular de la implementación.....	88
Unidades didácticas para el desarrollo del proyecto	96
Contextualización de Hogar Sagrada Familia: el cuidado como asunto fundamental.....	99
Reseña histórica de Hogar Sagrada Familia	99
Datos significativos de la institución.....	100
Proyecto institucional y educación física del Internado	101
Misión	101
Visión	102
Principios filosóficos.....	102
Objetivos	103

Educación física presente en el Hogar Sagrada Familia	105
Cronograma	109
Planeaciones	111
Análisis de la experiencia	114
Desarrollo de la práctica pedagógica de la humanización en perspectiva de cuidado	114
De la vivencia del cuidado en el juego	117
Tensiones y resistencias presentes en la práctica pedagógica.....	119
Valoración de la experiencia.....	121
En relación con la propuesta y la práctica.	121
En relación con los aprendizajes de los educadores.	121
En relación con los aprendizajes de la estudiantes.	122
En relación con el contexto.	122
A manera de cierre	123
Referencias	124

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Pautas para la concreción de los componentes curriculares</i>	83
Tabla 2 <i>Contenidos o experiencias de aprendizaje</i> ..	85
Tabla 3 <i>Síntesis del plan de área de educación física del Hogar Sagrada Familia</i>	107
Tabla 4 <i>Cronograma de clases en el Hogar Sagrada Familia</i>	109

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Humanización, cuidado, motricidad humana y biopedagogía: Tejido de la perspectiva.	77
<i>Figura 2.</i> Globo de la Humanización.....	80
<i>Figura 3.</i> Lirio de aprendizajes.....	84
<i>Figura 4.</i> Trama y urdimbre curricular	87
<i>Figura 5.</i> Situación lúdica - creativa- cuidadora.	92
<i>Figura 6.</i> Forma de las unidades didácticas	94
<i>Figura 7.</i> Reconozcámonos jugando: Unidad didáctica 1	96
<i>Figura 8.</i> Juguemos al cuidado: Unidad didáctica 2.....	97
<i>Figura 9.</i> ¿Cómo jugamos al cuidado?: Unidad didáctica 3	98
<i>Figura 10.</i> Clase de la Unidad didáctica 1: Cruzando el camino del cuidado	111
<i>Figura 11.</i> Clase de la unidad didáctica 2: Infectados con ayuda.	112
<i>Figura 12.</i> Clase de la unidad didáctica 3: Cogidas a ciegas	113

Introducción

Este proyecto surge al encontrar de manera recurrente que en las clases de educación física se mantienen y reproducen unas dinámicas de relación y convivencia que manifiestan la deshumanización presente en nuestra cultura; estas dinámicas de deshumanización son generadas por la cultura patriarcal, la cosmovisión de progreso y la ética de la apariencia, que generan un detrimento en la condición y comprensión humana, sus relaciones consigo mismo, con los otros y con la vida.

Para atender a estas dinámicas de relación y convivencia, se plantea una educación física fundamental y necesaria como alternativa para transformar y propender por otro tipo de humanización posible, de modo que este proyecto apuesta a potenciar la humanización en perspectiva de cuidado, en clave de motricidad humana y biopedagogía para constituir un convivir armónico y un vivir más humano. La educación física que se propone está sustentada en el cuidado como modo de ser esencial fundamental de lo humano, en la motricidad humana como ciencia que se centra en la acción humana hacia el desarrollo y trascendencia, y la biopedagogía que es una pedagogía para la vida.

La consolidación de un convivir armónico y un vivir más humano rescata la sensibilidad y afectividad a partir del cuidado en el ser humano. El cuidado es el prisma de la humanización debido a que éste es un aspecto constitutivo de su humanidad y lo orienta a convivir armónicamente porque reconoce y da autonomía y legitimidad a todos y todo.

En tal sentido, es preponderante la motricidad humana, puesto que reconoce al ser humano de manera integral, sus múltiples dimensiones, condiciones y proyecciones, rescatando sus acciones significantes en vía de su desarrollo, optimización y trascendencia. Asimismo, la biopedagogía se centra en los procesos vitales de los aprendientes, en el desarrollo de la

sensibilidad y creatividad como necesidades humanas, se centra en la persona, en su hacer, pensar, sentir, querer y comunicar, por esto es una educación en la cual el aprender se vincula con el vivir, en vía de una transformación constante y en busca de la trascendencia humana para que pueda desarrollar y potenciar acciones cuidadoras para un vivir más humano.

Situar la humanización; la deshumanización presente en la cultura occidental

Un proyecto curricular particular es una apuesta ética, política, académica, social y cultural que apunta a orientar procesos de formación en los seres humanos, acorde a unas necesidades, potencialidades y/o problemáticas de un contexto específico. Tan importante es el contexto que, siguiendo a López (1999), la primera fase de un proyecto curricular es la contextualización. Según este autor, en la contextualización es imperativo ubicar el proyecto a construir dentro de un contexto específico, diferenciando aspectos macros y micros.

De manera general, la contextualización se caracteriza por ser un proceso de problematización, que trata de formular, identificar y comprender unos aspectos macros y micros que están presentes en un contexto. Es un proceso retrospectivo que permite comprender unas causas, estructuras y dispositivos que inciden en el tema eje del proyecto.

La contextualización tiene como función “determinar de manera válida y objetiva, las diferentes necesidades que darán razón y sentido al proyecto curricular en construcción” (Lopez, 1999, p. 64). Esta fase, en este proyecto permitió concretar las necesidades del ser humano relacionadas con una humanización que transforme la relación y convivencia del ser humano en la clase de Educación Física.

Por consiguiente, este capítulo busca comprender cuáles son las dinámicas macros y micros de la cultura occidental que han generado una relación y convivencia que tiende a deshumanizar a los seres humanos. De igual forma, se busca explicar qué aspectos macro contextuales son causa de la deshumanización y en qué sentido deshumaniza. A nivel micro importa identificar, exponer y comprender cómo lo problematizado a nivel macro se ha reflejado y reproducido en la educación y en la educación física; se ha reproducido relaciones en la convivencia que tienden a la deshumanización.

En tal sentido, nuestra problematización se articula en encontrar que en la cultura occidental hay unas maneras de relacionarse y modos de convivir que están deshumanizando a los seres humanos, lo que actualmente está generando una destrucción de las relaciones humanas y de la vida. En un primer momento, se hará explícito el planteamiento del problema que ha guiado el proceso de construcción del proyecto. Allí, es relevante comprender de donde surge el proyecto, y las razones que se evidenciaron en la clase de Educación Física en cuanto a las relaciones de convivencia, para identificar las raíces del problema.

En un segundo momento, se presenta una comprensión de las causas de la problemática. Se desarrollarán los aspectos macros que permitirán explicar y comprender unas dinámicas de deshumanización presentes en las relaciones y convivencia de la cultura occidental. Se hará explícito cómo las características y fenómenos de las causas de la problemática han generado deshumanización.

En un tercer momento, se abordará cómo se han reproducido las dinámicas que tienden a la deshumanización. Específicamente, en los campos de saber de la condición física, la salud y el deporte escolar que aún prevalecen en la actualidad.

A partir de la contextualización macro y micro se presenta la perspectiva de transformación que se propone en este proyecto. Se concreta el propósito de formación que es una apuesta ética-política, necesaria e importante, para la formación del ser humano. Que en este proyecto tiene como ejes fundamentales la humanización, el cuidado, la relación y la convivencia del ser humano con los demás y con el planeta tierra.

Emergencia del problema; la deshumanización

Acorde a lo anterior, se encontró que en la clase de educación física eran recurrentes unas relaciones en la convivencia caracterizadas por la agresividad de los participantes; una exclusión

entre ellos por el grado de habilidad, destreza y capacidad y/o por género; la reproducción de una cultura machista que generaba tensiones entre los niños y las niñas; y el predominio de relaciones basadas en la competencia. En síntesis, unas maneras de relacionarse y un modo de convivir que tiende a deshumanizar a los seres humanos.

Entonces, para comprender, explicar y dar cuenta de unas dinámicas socioculturales que nos están deshumanizando se han identificado tres aspectos macros que son causas de la deshumanización en la cultura occidental; la cultura patriarcal, la cual constituye un modo de vivir; la cosmovisión de progreso que configura la manera de comprender y percibir el mundo; y la ética de la apariencia que es un modo de ser que determina la relación del ser humano con los otros y con el mundo. Estos tres aspectos corresponden a dinámicas macro que han configurado un ser humano deshumanizado.

La cultura patriarcal, la cosmovisión de progreso y la ética de la apariencia; causas de la deshumanización

Parte de dar cuenta de lo que aquí se problematiza, fue llegar a la comprensión de que ello tiene un fundamento más profundo, tiene un trasfondo, una razón de ser, como resultado se pudo identificar que el ser humano hace parte de un contexto sociocultural caracterizado por la dominación y la apropiación de los otros y lo otro, que percibe el mundo que vive desde lógicas instrumentales y utilitarias, y que es guiado a actuar de formas aparentemente correctas bajo imposiciones morales en pro de un beneficio propio.

Para comprender mejor estos aspectos, y pretendiendo caracterizarlos e identificar un por qué de estos asuntos, se establecen tres categorías de análisis que son las tres grandes causas de la deshumanización: cultura patriarcal, cosmovisión de progreso y ética de la apariencia. Con el desarrollo de estas categorías se busca dar respuesta a un interrogante central que es, ¿Por qué el ser humano se ha deshumanizado?

Cultura patriarcal. Un modo de vivir en el mundo.

La cultura patriarcal es un modo de vivir que, a partir de los sentidos de dominación y apropiación, ha originado divisiones entre los mismos seres humanos y con el mundo que habitamos, determinando un modo de convivir sustentado en la lucha; lógica a partir de la cual el ser humano se ha deshumanizado; de manera que se concibe la cultura como modo de vivir porque es una red de conversaciones, las cuales implican el entretejido del lenguaje con el emocionar. Por un lado, el lenguaje que es el “fluir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales (coherentes)” (Maturana, 2003, p. 233), y el emocionar como la movilización de las personas de un dominio de acciones a otro en la dinámica de vivir (Maturana, 2003).

Así, una cultura es una red de coordinaciones de emociones y acciones, porque es una configuración particular del entrelazamiento del emocionar y el lenguaje de las personas que viven esa cultura, y en tal sentido distintas culturas son distintas redes de conversaciones (Maturana, 2003). Por lo anterior se dice que la cultura determina las maneras propias de vivir de una comunidad humana, al conservar y aprender transgeneracionalmente tal configuración particular, y por ello incide en la constitución de maneras en las que los seres humanos piensan, sienten, hacen y actúan.

Todas las actividades humanas son parte del conversar de una cultura, entendiendo así que la cultura es constituida y determinada a partir de las conversaciones de las personas pertenecientes a ella porque la cultura constituye a sus miembros a medida que estos también son participes de ella, la cultura es por y para las personas que la viven a través de sus conversaciones.

De aquí que se comprenda, a partir de la caracterización que plantea Maturana (2003), que la cultura patriarcal es una red cerrada de conversaciones caracterizada por la valoración y la

sobrevaloración de la guerra, la competencia, la lucha, la jerarquía, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos y la justificación racional de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad.

Estas particularidades patriarcales propias de la cultura occidental se fundamentan básicamente en los sentidos amplios de dominación y apropiación, de modo que se ha constituido un modo de vivir que se sustenta en el miedo y en la seguridad, en un miedo que surge de la desconfianza de la autonomía del otro, o sea que se percibe al otro como un enemigo, pues se teme a la incertidumbre que genera la relación, no se acepta la diferencia y se entiende el desacuerdo como lucha (pelea, disputa); de allí que se comprenda que "...vivimos como si todos nuestros actos requiriesen del uso de la fuerza, y como si cada ocasión para una acción fuese un desafío." (Maturana, 2003, p. 31).

También se vive en la necesidad de la certidumbre, en otras palabras, de sentir seguridad porque se busca apropiarse del derecho de decidir del otro en la pretensión de controlar su vida, se pretende tener certidumbre y control sobre la naturaleza, los otros e incluso sobre sí mismo. Se quiere tener un control no solo de las emociones y conductas propias, sino las de los otros, con la intención de neutralizar lo que se consideran fuerzas antisociales y naturales destructivas que nacen de la autonomía del ser humano (Maturana, 2003).

Todo ello surge en la convivencia que, es vivir, el mundo que va apareciendo, con el otro, y se relaciona directamente con el aprender (Maturana, 1996). En tal sentido, distintos modos de vida, son distintos modos de convivencia humana, es decir, distintas redes de conversaciones (cultura); la convivencia humana inicia, dice Maturana (2003), aceptando una primera relación madre e hijo, relación que luego se extiende a la aceptación de la relación en sociedad.

Un modo de vivir patriarcal que afecta las relaciones humanas, porque se basa en la tolerancia más que en el respeto, y en ese sentido una persona tolera a otra cuando está convencida de poder guiarla por el camino correcto, o cuando la niega señalando que se equivoca, además de darle al ser humano un sentido de exclusividad como único sujeto en un mundo que es objeto (González, 2017), incidiendo así en la relación que este establece con su entorno.

Entonces, ese modo de convivir que determina la cultura patriarcal, se ha fundamentado en una coexistencia ordenada, en la que toda relación humana debe ser tratada en términos de polaridad, en la que se configura autoridad- subordinación, superioridad-inferioridad, poder-debilidad o sumisión, etc. (Maturana, 2003); tipos de relaciones humanas que se dan a partir de un uso de la razón instrumental, en un sentido de “poseer razón”, la cual incide en que las personas no tengan en cuenta las consecuencias de sus acciones.

Al pensar en torno a este modo de convivir patriarcal, centramos la atención en un interrogante, ¿Por qué desde la cultura patriarcal el ser humano se ha deshumanizado? Con el ánimo de responder a este cuestionamiento, se manifiestan dos elementos puntuales. Uno es que la cultura patriarcal define una estructura social jerárquica que incide en las formas de relación dominantes, y dos, que esa estructura social jerárquica se cimienta en un pensamiento que es lineal e irresponsable.

Así, fundamentada en los sentidos amplios de la cultura patriarcal (dominación y apropiación) y a partir de la lógica de la coexistencia ordenada, la jerarquía se percibe como la clasificación en rangos humanos en sociedades en las que domina lo masculino, que se apoya y normaliza el uso o provocación de la fuerza (Eisler, 1990).

La jerarquía, afirma Eisler, a través de un modelo dominador que es la subordinación de la mitad de la humanidad sobre la otra, tiene unas implicaciones sobre cómo establecer las relaciones entre las dos mitades de la humanidad para organizar un sistema social, teniendo esto repercusiones en los roles cotidianos y las opciones de vida de hombres y mujeres. Allí el problema no es el sexo hombre, más si lo es la idealización del poder de lo que representa la masculinidad, la cual se asocia con la violencia y la prepotencia (Eisler, 1990).

Por ello, la cultura patriarcal establece y se organiza en torno a un modelo binario jerárquico, el cual se caracteriza por la separación de los seres humanos por edad y género, como por la presencia de autoridad y poder provenientes de unas personas en la cumbre (Gilligan, 2013). Dicho de otro modo, separa lo masculino referido a la razón, de lo femenino referido a las emociones, a la vez que divide la vida de los seres humanos en la experiencia de una infancia fundamentada en el amor, el respeto y el cuidado; del paso a una adultez por medio de un momento de iniciación en las normas y valores patriarcales para interiorizar ese modelo binario e ingresar a un orden patriarcal (Gilligan, 2013). Una cultura patriarcal "...en la que ser hombre significa no ser mujer ni parecer mujer, además de encontrarse en la cumbre" (Gilligan, 2013, p. 20). En consecuencia, la estructura social jerárquica define unos roles a las personas, que es la posición que ocupan de acuerdo con la posibilidad o limitación que tienen de tomar decisiones y de acceder al conocimiento, a unas herramientas culturales, a unos posibles campos de acción.

Por lo tanto la estructura social jerárquica incide en la consolidación de un tipo de relaciones lineales y horizontales, que se caracterizan por la desigualdad y la división de los seres humanos, por la discriminación, la explotación, la ambición y la competencia (que se trata de la negación del otro para poder ascender); porque retomando el sentido de la coexistencia ordenada,

en la relación se requiere una persona que tiene el mandato o la autoridad y otra persona que la sigue o que es sumisa (Maturana, 2003).

Como efecto de esto, el ser humano ambiciona la superioridad, estar en una posición más arriba en la jerarquía en comparación con el otro, porque la estructura social jerárquica determina unas expectativas e intereses en las personas por medio de la idealización de los fines; como resultado, se comprende la idealización como el proceso mediante el cual se elogian unos fines, pero no se tiene en cuenta el proceso para alcanzarlos (Zuleta, 2017).

Esto incide en la proyección del ser humano, porque hay una manipulación pues se guían sus acciones hacia unas expectativas poseer el saber, tener más y mejores recursos, y estar implicados en asuntos de acuerdo con la edad, hay que mencionar además, que la jerarquía se basa en la fuerza e incide en la comprensión del ser humano porque se reprimen aspectos como la compasión, la empatía, la justicia.

En consecuencia, el ser humano aspira ascender en la jerarquía en la consolidación de unos intereses y el cumplimiento de unas expectativas sin darle mayor importancia al proceso, es decir, el ser humano realiza unas acciones para lograr sus metas sin tener en cuenta las consecuencias que estas traen consigo. En ese sentido, se revela un pensamiento lineal irresponsable, característico de la cultura patriarcal, que incide en la consolidación y validación de unas verdades.

Entonces se habla de un pensamiento que es lineal porque se basa en un ejercicio de la razón meramente instrumental, que no prevé las situaciones con sus afectaciones, sino que se centra en lo que se quiere lograr, y que es irresponsable porque orienta las acciones de los seres humanos a la obtención de un resultado específico, pero sin tener en cuenta las consecuencias que acarrea en las interacciones de la existencia (Maturana, 2003).

A partir de ese pensamiento lineal irresponsable, se constituyen y se da validez a un conjunto de verdades en la sociedad a través de formaciones colectivas. Estas últimas se caracterizan por una capacidad de entrega y de sacrificios de las personas, se orientan a la búsqueda de lo definitivo, lo no problemático, se basan en palabras inequívocas, y suprimen la duda y la necesidad de pensar por sí mismo (Zuleta, 2017).

Todo ello justifica la dominación racional del otro y el entorno, porque no se reconoce que el ser humano está implicado y sus acciones tienen repercusiones en el entorno y en la relación con los otros seres, por ello las relaciones se caracterizan y se fundamentan desde la dominación, apropiación y control generando que en esas relaciones que establece el ser humano, se pierda el vínculo y la reciprocidad porque se niega al otro que piensa distinto para defender esa verdad trascendente; y además que prevalezca un miedo a la diferencia porque se rechaza toda manifestación de autonomía. Hay que señalar también que las verdades trascendentes constituyen el sometimiento del otro bajo el argumento de que “se equivocan”, incidiendo en la comprensión que el ser humano tiene de sí porque se moldean sus formas de ser, pensar, sentir y actuar.

En síntesis, la cultura patriarcal ha determinado un modo de convivir que se fundamenta en la guerra, la lucha y la agresión generando divisiones en la sociedad a través del establecimiento de rangos por género, edad, y privilegiando a quienes tienen más posibilidades de ascenso en la jerarquía; además limitando al ser humano a un uso de razón instrumental que genera una persona inconsciente e irreflexiva de su accionar con las otras personas y con el mundo. Este modo de convivir denota la incidencia de la estructura social jerárquica que ofrece un sentido de progreso social, que se refiere a que el más competente es quien tendrá más oportunidades de ir escalando a la cumbre, al éxito; así como el pensamiento lineal irresponsable,

que, desde un uso de razón meramente instrumental, incide en la dominación y apropiación de la naturaleza y de los otros. Aspectos que comprenden un modo de percibir el mundo y que se desarrollan a continuación.

Cosmovisión de progreso. Un modo de comprender en el mundo.

La cosmovisión es la manera como el ser humano se integra con el mundo en la trama yo-otros-vida. Atiende a las preguntas fundamentales ¿De dónde vengo? ¿Quién soy? ¿Para dónde voy? Preguntas que determinan una visión de sí mismo, del mundo y el universo, de la ubicación del ser humano en ellos y de su accionar conjunto (Restrepo, 1998).

A partir de los planteamientos de Morín (1999), Restrepo (1998) y Torralba (2010), se caracteriza y comprende que la cosmovisión implica percepción e interpretación de lo que se vive; se fundamenta en unas nociones, ideas, creencias mitos y símbolos presentes en la cultura; además, constituye un tipo de conciencia, pensamiento y razón en los seres humanos; y se arraiga profundamente en la identidad personal y colectiva al consolidar unos principios comunitarios, sociales y personales que son marcos de referencia para la acción del ser humano

El propósito de la cosmovisión es ser el núcleo articulador de un proyecto de convivencia y consolidación de una sociedad para responder las preguntas fundamentales que atienden al presente, pasado y futuro de la humanidad que se inscriben en cada ser humano. En la actualidad, se debe problematizar si el proceso de humanización que plantea la cultura occidental va a garantizar que el ser humano pueda reconocer su historia, entender la crisis ecológica del presente y aunar un futuro en el cual se garantice la vida en la trama yo-otros-vida.

En tal sentido, es fundamental comprender que la cosmovisión de progreso, propia de la cultura occidental, integra al ser humano al mundo de una manera que lo está conduciendo a la deshumanización y al detrimento de la vida. Esta cosmovisión hace del ser humano un objeto

para el progreso de una sociedad avocada por el avance tecnológico científico que busca intervenir la vida para dominarla, controlarla y obtener de ella unos réditos económicos. El progreso ha representado el creciente dominio del hombre sobre los otros y el entorno que le rodea, convirtiendo todo ello en objeto susceptible de transformación y control, y bajo las dicotomías que sustentan la cosmovisión se entiende al *entorno* como sin espíritu, se le simplifica y cosifica desde una visión limitada de la vida, que no comprende una interdependencia de los componentes de la misma (González, 2017).

Esta manera de entender el Progreso tiene como propósito garantizar la felicidad del ser humano a través del dominio y control sobre la vida para asegurar su bienestar, así mismo, el avance técnico-científico le al ser humano un papel dominador de la vida a través del uso de su razón, la cual le permite entender las leyes y principios de la vida para usarlos a su beneficio. Tal es el grado de espíritu dominador de la cosmovisión que el ser humano, terrestre por naturaleza, que plantea colonizar otros planetas y no se percató que enneguecido por su búsqueda está en detrimento de la vida en la tierra.

Esta cosmovisión sustenta su marco de referencia en el antropocentrismo que superpone, separa y exalta al ser humano sobre lo que le rodea otorgándole a lo demás un significado como entorno o recurso natural, asimismo en la razón instrumental como mecanismo que interviene en lo vivo para dominarlo, controlarlo y darle sentido y valor a la vida en general. Estos sustentos, categorías de la cosmovisión de progreso son causas de la deshumanización del ser humano y el detrimento de lo vivo. Se van a explicar dichos sustentos y sus implicaciones en lo humano y lo vivo.

El antropocentrismo es la idea, creencia o noción en la cual el ser humano es el centro de la vida. Esto se plantea en su etimología:

Etimológicamente la palabra antropocentrismo es clara: está compuesta de dos términos, uno griego, el otro castellano, pero que proviene del latín. “Anthropos” es griego y quiere decir “hombre” en el sentido genérico de “ser humano” (el específico “varón” se dice “andros”). La segunda parte es aún más obvia y deriva del término latino “centrum”. Es decir antropocentrismo se refiere al ser humano considerado como centro (Anaya, 2004, p. 2).

Este antropocentrismo está fundamentado en las tradiciones culturales grecorromanas y judeocristianas, en ellas se exaltó en el ser humano su razón y voluntad como aspectos definitorios de su separación con la naturaleza, generando una visión del mundo en la cual se centró su voluntad y se dio el poder de que este dominara a la naturaleza (Lecaros, 2008).

Esta noción articuladora en la cosmovisión del progreso ha generado una separación del ser humano con la naturaleza. Genera la ruptura en lo humano que si bien tiene una condición de des-arraigamiento por su cultura, razón y conciencia, está arraigado al cosmos, la tierra y la naturaleza (Morin, 1999). El ser humano así se ve distinto de la naturaleza, por tal razón ve en ella algo ajeno a él, es un recurso que debe ser explotado, controlado y dominado para suplir las necesidades, deseos e intereses que garanticen su supervivencia acorde a la idea de felicidad de la cultura occidental basada en el éxito, la acumulación, el rendimiento y producción para ser feliz.

Sin embargo, este antropocentrismo no solo justifica el dominio y control de la naturaleza sino lo irradia entre los mismos seres humanos; cada persona es el centro de sí mismo y si para avanzar, progresar y desarrollarse se tiene que someter, dominar y ejercer control hacia otros esto se hará debido a que esta idea se articula con la estructura social jerárquica que establece distinciones por clase entre seres humanos. Entonces, en este progreso hay personas exitosas y están los fracasados, los que pertenecen a alguna elite por sus condiciones económicas, políticas,

culturales y sociales y los que son marginados y excluidos porque no ejercieron su voluntad, razón, libertad y autonomía acorde a los designios de la cultura occidental. Vandana Shiva en una entrevista lo expone de manera contundente:

El antropocentrismo es una suposición, no una realidad y es una suposición de la que nos tenemos que deshacer si queremos asegurar un futuro para la vida humana y un planeta habitable. Tenemos que reconocer que somos parte de la tierra, no sus amos y conquistadores. El antropocentrismo, el colonialismo y el patriarcado capitalista han puesto a hombres ricos y poderosos en la cima de la pirámide, subyugando a todos los humanos, a todas las mujeres, a los campesinos y convirtiendo a la naturaleza en un objeto de explotación (Shiva, 2016, p. 42).

Si esta Cosmovisión sigue anclada al antropocentrismo seguirá en detrimento de lo humano y de la vida, a consecuencia de situar al hombre como centro y establecer a la razón instrumental como el mecanismo y medio eficaz de intervención sobre la naturaleza y la vida humana.

El contexto en el cual surge la razón instrumental deviene del periodo histórico de la ilustración y se concreta en la modernidad. En estos periodos se propone como fin máximo de la civilización la auto-conservación del ser humano, la emancipación de este con respecto a los designios de dios y de la naturaleza, anclada así al antropocentrismo. Esta emancipación que otorgaría libertad al ser humano al ejercer su voluntad y autonomía se lograría mediante el uso de la razón. Pero no cualquier tipo de razón sino una de carácter instrumental.

Según Álvaro Ledesma (2015), que se sustenta en Horkheimer filósofo de la escuela de Frankfurt, la razón instrumental es una razón subjetiva, supeditada a intereses personales y colectivos. Puntualmente, la razón instrumental se aboca por encontrar y desarrollar los medios, procedimientos y formas de intervención para dominar, controlar e intervenir en la naturaleza y

la vida humana para garantizar la auto-conservación de los seres humanos, es el instrumento para:

La emancipación del hombre frente a la naturaleza, no obstante, si la “razón” es un medio, ¿cuál es el *fin* al que está destinado? la *finalidad* de la razón instrumental es la auto-conservación, el “medio” necesario para garantizar la libertad. De esta manera, la “razón” expuesta por el iluminismo es un mero instrumento para la auto-conservación, la preservación de la vida (Del valle, 2009, p. 3).

La auto-conservación de la especie humana implica la dominación de la naturaleza para transformarla acorde a sus necesidades, deseos e intereses. Dominación que se hace a través de la ciencia moderna y su dimensión tecnológica que tiene en su seno la razón instrumental así la ciencia “no es concebida como una simple actividad contemplativa, la ciencia explica (o debe explicar) para facilitar el dominio de la naturaleza (...) La racionalidad moderna consiste en saber científicamente cuales son las causas sobre las que técnicamente se opera (Galafassi, 2004, p. 3). En tal sentido, la ciencia moderna busca conocer la naturaleza para ejercer un dominio sobre ella, desvinculando al ser humano de esta, al concebirla como una cosa u objeto a someter.

Ledesma (2015) expone el problema de que la ciencia y la técnica se pueden subyugar a cualquier tipo de finalidad o interés puesto desde afuera, porque solo se centra en ser un medio para el dominio y control de la naturaleza a través de la razón instrumental. La cosmovisión de progreso tiene como propósito el avance de las cosas, el crecimiento del capital, el desarrollo de nuevas tecnologías que permitan un bienestar a los seres humanos, progreso anclado a las ideas de éxito, felicidad, bienestar propios de la cultura occidental enraizados al mercado o al sistema productivo. Lo anterior concreta la finalidad a la que se supedita la razón instrumental y por ende

la ciencia y la tecnología, la auto-conservación del ser humano supeditada a los intereses económicos, políticos, sociales y culturales del capitalismo.

Esta finalidad o propósito presente en la cosmovisión de progreso genera un dominio no solo sobre la naturaleza sino sobre el propio ser humano; mediante la razón instrumental que pone los medios por encima de los fines genera una cosificación en lo humano y la naturaleza. La cosificación “es ese acto que transforma las relaciones humanas y al mundo en “cosas”, objetos independientes y externos a los hombres, pero que al mismo tiempo gobiernan a los seres humanos” (Del valle, 2009, p. 13). La cosificación de lo humano y de la naturaleza genera que se pierda su valor intrínseco y se vea al ser humano, a la naturaleza y las relaciones existentes entre estos como cosas que deben ser gestionadas, administradas, controladas y dominadas para el avance del desarrollo y progreso.

En tal sentido, los seres humanos son una cosa más que mediante la razón instrumental se les puede gestionar, controlar y dominar para que sean más productivos, eficientes y abocados por el rendimiento, se les esclaviza por las expectativas de éxito y felicidad y progreso de la cultura occidental. La razón instrumental vincula así, que toda relación humana y con la naturaleza sea a partir de su utilidad para el progreso y desarrollo en cultura occidental lo que conlleva a un detrimento de lo vivo y de lo humano en general.

La búsqueda de la utilidad genera una la relación agresiva y destructiva con lo vivo, al considerarlo como cosa, lo que está conllevando a la crisis ecológica actual y que no se establezca, como lo plantea Boff (2002), una relación de sostenibilidad que garantice la preservación de la vida, que posibilite su cuidado. Asimismo, genera un detrimento de lo humano en el sentido de que al ser humano se lo valora como cosa útil para el desarrollo y la producción, se busca cualificarlo para que responda a estos designios, solo tiene valor de manera

instrumental. En las relaciones humanas también se busca la utilidad, se cosifican para mejorar los procesos que garanticen la productividad, el rendimiento y la eficiencia, se pierde entonces el valor de la relación verdaderamente humana, que es afectiva por naturaleza, se supedita esta al pensamiento sobre qué beneficio o ganancia puedo obtener de dicha relación o de la persona.

Acorde a lo expuesto, se puede afirmar que la cosmovisión de progreso está conduciendo al ser humano a la deshumanización y al detrimento de lo vivo. Por un lado, el antropocentrismo ha desvinculado al ser humano con la naturaleza, lo que ha generado una justificación para dominarla y controlarla para ponerla al servicio de los seres humanos, y por otro lado, la razón instrumental que se ha centrado en ser un medio de intervención sobre la naturaleza y la vida humana, abocada por el progreso y desarrollo impulsado por la cultura occidental, genera que al ser humano, la naturaleza y sus relaciones se les consideren como cosas u objetos, lo que tiene como consecuencia el que se pierda el valor intrínseco de lo humano, lo natural y sus vínculos. Además, la cosmovisión de progreso determina una manera de pensar que solo da valor a lo útil, productivo, y eficiente, modo de pensar que no permite que se reflexione sobre si a esto que se le da valor está en contra de lo vivo y de lo humano.

En síntesis y para concluir la cosmovisión de progreso genera un modo de comprender en el mundo caracterizado por ser instrumental. El ser humano percibe e interpreta el mundo y el vivir acorde a la utilidad y al beneficio que puede aportar a la especie humana lo vivo, las relaciones y las personas. Lo anterior anclado a la idea de progreso y desarrollo que induce al ser humano a buscar el éxito y la felicidad que implica acumular y obtener cosas a partir del dominio, control y sometimiento de lo vivo y de los otros. Dominio y control ejercido por el uso de una razón que es instrumental que garantiza los medios adecuados para obtener los fines delineados por la cultura occidental, debido a que no tiene en cuenta el impacto negativo que

tiene sobre lo humano y sobre la vida, que poco a poco lo está llevando a la destrucción de aquello que juró preservar; la vida humana y de lastre la vida en general.

Si la cosmovisión conlleva a un modo de comprender instrumental, la ética presente en la cultura occidental genera un modo de ser aparente que simula virtud pero que no es más que apariencia que desvirtúa el vínculo fundamental que tiene el ser humano con sus semejantes y con lo vivo en general.

Ética de la apariencia. Un modo de ser en el mundo.

La ética de la apariencia es el modo de ser en el mundo constituido por la cultura occidental, que se ha sustentado en los valores y principios occidentales, los cuales determinan la relación y convivencia con los otros y lo vivo, así como la manera de sentir, pensar y actuar del ser humano. Ética caracterizada por establecer una relación en la convivencia que es contradictoria al sentido de virtud del ser humano, que no permite salirse de sí para vincularse con los semejantes y los demás seres vivos.

Este modo de ser en el mundo, constituido por la relación y convivencia humana presentes en la cultura occidental, tiende a la deshumanización porque genera que se desvirtúe el vínculo, la ayuda y el respeto, permite además, que sean las exigencias de la cultura las que determinen lo que está bien o mal, lo que es correcto o incorrecto, desconociendo que el ser humano tiende al cuidado como actitud fundamental hacia los otros y la vida; escinde las dimensiones del ser humano, privilegiando la razón que busca obtener de toda relación beneficio y ganancia, pese a que ello sea desde una relación y convivencia destructiva hacia los otros y lo vivo. En fin, imposibilita que el ser humano desarrolle su potencial para ejercer acciones que potencien una constitución ética desde los principios de lo humano.

De lo anterior, surge un cuestionamiento relacionado a ¿Por qué la ética de la apariencia tiende a la deshumanización? Se está afirmando que el actual modo de ser en el mundo está generando una destrucción del propio ser humano, de los demás y de lo demás. La vida, el mundo, la relación y convivencia humana están en una interdependencia donde el accionar ético del ser humano tiene consecuencias que pueden hacer inviable el vivir, por tal razón es menester comprender a profundidad la ética de la apariencia y en qué sentido deshumaniza al ser humano.

Lo ético según Leonardo Boff es un modo de ser en el mundo, es decir aquello que estructura el modo como el ser humano se relaciona y convive con el mundo que le rodea (Álamo, 2011). La ética de la apariencia se caracteriza por establecer una relación y convivencia que aparenta actuar de manera virtuosa, sin embargo, es un actuar ético que no permite el vínculo del ser humano con la vida y los demás.

Mencius, filósofo confucionista, diferencia las verdaderas conductas éticas de las aparentes; son aparentes aquellas conductas que surgen de los deseos de ganancia, de esquemas de respuesta habituales y del cumplimiento de reglas (Varela, 1996). Esta apariencia en el actuar ético es constante en nuestra relación y convivencia, ya que se actúa de determinada manera para ser reconocidos por la sociedad y así obtener los beneficios que esta remunera a quienes se adaptan a ella. Aprendemos a comportarnos de una manera particular hacia los niños, ancianos y aquellos que están en una condición desfavorable desde unos principios y pautas que determinan, externamente, lo que es o no correcto hacer, y se cumple con una serie de normas que se internalizan por el ser humano para poder convivir en sociedad. Todo esto es aparente porque el verdadero actuar ético es una constitución propia del ser humano que en constante relación y convivencia con el mundo puede establecer unos principios y convicciones propias a su historia y condiciones de vida.

La ética tiene como principio la relación que se establece con el otro y lo otro, es en esta interacción donde en la cultura occidental se consolida una ética de la apariencia; el ser humano opera en un mundo donde el otro y lo vivo, diferente y huraño, es comprendido como un recurso, como un objeto al cual se le puede extraer un beneficio. Esto es consecuencia del Ethos que busca, que se sustenta en la razón instrumental-analítica que busca obtener de toda relación una ganancia y pierde la capacidad de sentir en profundidad al otro, centrándose en sí misma (Boff, 2003).

Es un modo de ser aparente que no tiene en cuenta al otro, es irresponsable, inconsciente e irrespetuoso con el otro y lo vivo, pues no le importa las consecuencias de su accionar porque en su raíz este vínculo y relación no es profundo y no necesita serlo. En consecuencia, es aparente porque la ética se constituye “cuando el otro irrumpe delante de mí” (Boff, 2003, p. 3). Es aparente porque no se funda en el amor que constituye lo social, siendo la ética la preocupación de las consecuencias de mis acciones sobre el otro (Maturana, 1996).

Esta ética se configura por unas relaciones que se dan en comunidad. Pues, Varela (1996) se refiere a que el modo de ser ético se aprende en el seno de una comunidad, donde las conductas éticas se hacen transparentes para los participantes de dicha sociedad. Entonces, en una sociedad donde son recurrentes situaciones de desigualdad, inequidad, dominación y sometimiento de los demás y la naturaleza, se constituyen unas conductas éticas que normalizan estas formas de relación concretadas en un modo de ser aparente que atenta contra el fundamento de lo social.

También, este modo de ser aparente es constituido por la perspectiva moral y el Ethos que busca presentes en la cultura occidental. Por un lado, esta lo que determina un deber ser y hacer que acalla en el ser humano su “voz interior” (Gilligan, 2013). Por el otro, esta lo que concreta,

un modo de ser que fragmenta, escinde y restringe ciertas dimensiones del ser humano y la relación que hay entre el yo, el mundo y el otro.

La moral es el conjunto de costumbres, hábitos y valores aceptados por una comunidad, es el cúmulo de juicios y justificaciones que se le atribuyen al comportamiento humano y que determina lo que es correcto hacer y ser. Esta perspectiva acalla la “voz interior” del ser humano. La voz interior se orienta hacia lo que sabe desde la entrañas; una brújula interna que guía al ser humano hacia lo bueno (Gilligan, 2013). La silencia porque es constituida por los diferentes discursos y prácticas que se encargan de exigir unos determinados comportamientos que son legítimos en la cultura occidental.

Así, se categorizan una serie de comportamientos en buenos y malos, en adecuados e impertinentes, que determinan en el ser humano un modo de ser que es ajeno a su voz interior, que lo dota de la aparente virtud de la solidaridad, el respeto, la justicia, y demás valores que son fundamentales a nivel social, pero que terminan convirtiéndose en unas abstracciones inoperantes en las relaciones de convivencia de la cotidianidad, son valores que están viciados por discursos filosóficos, religiosos, educativos, y de diversas instituciones que buscan el control de los comportamientos de los seres humanos, y que niegan la legitimidad de estos porque, “La voz del ángel bueno no deja de hablar, pero es confundida con las mil otras voces” (Boff, 2003, p. 11). Estas otras mil voces determinan unas exigencias que deben cumplir los seres humanos para ser aceptados en la sociedad. Esto es lo que constituye lo aparente del modo de ser porque no se actúa acorde a la propia voz, sino a las que circulan en la cultura occidental.

El problema anterior lo expresa Maturana (1998) con contundencia “la ética no puede plantearse como exigencia, porque la exigencia niega al otro. La mayor parte de los discursos de ética son intentos de control de la conducta del otro, y tarde o temprano niegan lo que pretenden

defender” (p. 246). En consecuencia, la perspectiva moral es el dispositivo que le exige al ser humano una determinada manera de ser y hacer, por lo cual los valores que fundan lo social son instrumentalizados y se llevan al plano de lo racional perpetuando que estos no se reflejen en las relaciones de convivencia.

En cambio, el Ethos que busca es el dispositivo que concreta la ética de la apariencia en la convivencia, es la morada que ha establecido las relaciones desde lo que ha valorado la cultura occidental. La expansión, competencia, cantidad, y dominación son los valores asertivos de la cultura industrial occidental que han prevalecido sobre aquellos que son integrativos, que conectan al ser humano con los otros, la vida y el cosmos (Capra, 1998). En tal sentido, es el Ethos que opera en las relaciones de la cotidianidad, que constituye en el ser humano un modo de ser que es aparente porque estos valores atentan contra diferentes dimensiones de lo humano.

Este Ethos no posibilita que el ser humano acceda a su dimensión espiritual y emocional porque da predominio a la razón; fragmenta el todo en partes; divide lo que en realidad está unido como la vida y el mundo, lo masculino y lo femenino, lo público y lo privado, la emoción y la razón; no le da relevancia al otro y lo otro (Boff, 2003). En consecuencia, constituye una ética que no responde a la complejidad de la vida y limita que el ser humano tenga una comprensión más profunda sobre lo que fundamenta las relaciones que establece con los otros y la vida.

Si el modo de ser en el mundo se constituye en comunidad, la ética de la apariencia se ha constituido por una manera de vivir en la convivencia que ha reproducido este Ethos, en tal sentido, el actual modo de ser requiere ser puesto en duda, porque es el instrumento que ha mantenido unas relaciones que tienden a ejercer un dominio destructivo sobre la vida y los otros y limita la comprensión y proyección del ser humano.

La ética de la apariencia requiere ser transformada porque ha deshumanizado, ha marginado ciertas dimensiones de lo humano que inciden en su comprensión y proyección, y ha privilegiado la dimensión racional que ve a los demás y la vida como recursos que pueden ser explotados y de los cuales se puede obtener un beneficio desconociendo la interdependencia de la triada yo, los otros y lo otro, que ha conllevado a la actual crisis ecológica y humanitaria.

También, ha desvirtuado el vínculo, la ayuda y el cuidado en las relaciones de convivencia como consecuencia de que los valores que se fundamentan en el amor y fundan lo social permanecen en el plano de abstracciones idealizadas que no son comunes en la cotidianidad. En cambio, es común un modo de ser que en la convivencia se relaciona desde los “valores” que la cultura occidental mantiene para sostener la sociedad. Sin embargo, estos son contradictorios, porque los valores tienen como fundamento emocional el amor (Maturana, 1996).

Si el amor funda lo social, se vive en una sociedad que traiciona este fundamento, por tal razón el ser humano se está deshumanizando en sus relaciones con los otros y con la vida, pues esta relacionándose desde unos valores que atentan contra lo constitutivo de lo humano al juzgar al ser humano desde una perspectiva moral que niegan la autonomía y legitimidad de él porque, mientras prevalezcan discursos que determinen un deber ser y hacer del ser humano, con unas categorías que determinan lo correcto e incorrecto este no será capaz de acceder a una conciencia que le permita vincularse con el otro y con la vida; una espiritualidad que armonice lo social y lo ecológico; una ética en acción para y por la vida.

En fin, ha deshumanizado porque ha acallado la propia voz del ser humano. Las formas de relación en comunidad, la perspectiva moral y el Ethos que busca, han generado que el ser humano tienda a constituir un modo de ser aparente, que simula comportarse de manera virtuosa,

pero que obedece a lo que la moral de la cultura occidental exige, se relaciona desde un Ethos que restringe, fragmenta y escinde las dimensiones de lo humano y se normalizan unas formas de relación desde unos valores que atentan contra el fundamento de lo social, contra lo constitutivo de toda relación humana. En consecuencia, el acallar la propia voz genera no ser conscientes del vínculo de conexión que hay entre el ser humano, los otros y la vida. De lo dilucidado hasta ahora, se puede inferir que en la cultura occidental se ha configurado una ética de la apariencia que está llevando al ser humano a la imposibilidad de vivir en el planeta, así como una pérdida progresiva de lo constitutivo de su humanidad.

Educación física, disciplina que ha reproducido y mantenido la deshumanización presente en la cultura occidental

Se ha afirmado que en la cultura occidental prevalece una relación en la convivencia que tiende a la deshumanización, la cultura patriarcal, la cosmovisión de progreso y la ética de la apariencia son las causas de que en la actualidad la condición humana se vea empobrecida porque se ha constituido un modo de vivir, un modo de percibir y comprender el mundo y un modo de ser en él que está afectando la relación del ser humano con él, con los otros y con lo vivo.

Al inicio de este proyecto se problematizó, a raíz de encontrar de forma recurrente en las diferentes clases unas formas de relación y convivencia entre los estudiantes que tendían a la agresión; la exclusión del otro por el grado de habilidad y/o capacidades y por género; una reproducción de una cultura machista; y la competencia como dinamizadora de las relaciones donde había una división de las personas en ganadores y perdedores. En estas relaciones eran legitimados aquellos que por su destreza, habilidad y desarrollo de capacidades físico-motrices podían cumplir con las exigencias de la clase, en cambio, los que no tenían tales cualidades eran deslegitimados por no tenerlas, desconociendo que como seres humanos sus dimensiones no se

agotaban en las exigencias de un desarrollo orgánico o en la eficacia y rendimiento a cumplir en una determinada práctica deportiva.

Acorde a lo anterior, se puede inferir que en la clase de educación física se han presentado unas formas de relación y convivencia que tienden a la deshumanización. Sin embargo, es importante ampliar la comprensión del papel que ha cumplido la educación física en la reproducción de la cultura patriarcal, la cosmovisión de progreso y la ética de la apariencia que han deshumanizado al ser en sus diferentes dimensiones.

La educación física como disciplina académico-pedagógica ha consolidado unos campos de saber y/o tendencias que han legitimado su permanencia en el ámbito escolar. Entre estos campos los que mayor trascendencia han tenido, porque ayudaron a su institucionalización en la escuela, fueron la condición física y salud y el deporte escolar. Sobre estas dos tendencias se reflejará con mayor potencia la deshumanización del ser humano concretamente por mantener una comprensión de ser humano referido a un cuerpo-objeto, que puede ser transformado por diferentes movimientos corporales acordes a los intereses que han servido al actual modelo social, económico, político y cultural; los cuales garantizan su preservación.

La condición física y salud, es la tendencia que, por su filiación con los discursos fisiológicos, anatómicos e higienistas se ha preocupado por el correcto desarrollo de las diferentes capacidades físico-orgánicas del ser humano. Entiende al ser humano como un ente biológico del que debe procurar una buena condición física orientada a la salud.

El cuerpo como un ente orgánico al cual debe procurársele un desarrollo fisio-anatómico para la salud manifiesta una apropiación y dominación del cuerpo, porque lo identifica como un objeto para transformar. Gracias al discurso de la salud se han constituido unas verdades que han

legitimado la institucionalización de la educación física, que se preocupa más por cualificar un cuerpo orgánico.

El cuerpo desde esta perspectiva es “susceptible de ser analizado, desguazado o montado de forma científica y objetiva por un médico, entrenador o profesor, sujeto externo que opera neutralmente buscando la mejor disposición de piezas y engranajes con el fin de obtener un óptimo funcionamiento.” (Barbero, 1996). Es un objeto que debe ser controlado y regulado para consolidar una formación según las demandas de la sociedad occidental.

Se le exige el ser humano una relación de docilidad y sumisión en un conjunto de prácticas corporales de ejercitación y el profesor como figura de autoridad determina cómo ha de ser intervenido el cuerpo, mediante qué técnicas corporales y/o guiando una moral con la cual mantener la disciplina de los estudiantes. Se hace evidente como esta tendencia ha perpetuado unas relaciones entre los seres humanos basadas en la estructura social jerárquica porque toda relación que se base en la docilidad y sumisión requiere de aceptación a la obediencia; a una internalización de la noción de autoridad que constituye a la jerarquía.

La noción organicista del cuerpo en los discursos médico-biológicos mantiene una educación física que prima la razón-instrumental problematizada en la cosmovisión de progreso. Barbero (1998), explica la racionalidad instrumental imperante en las explicaciones de la ejercitación motriz, trae consigo consecuencias como la individualización del ser humano en relación con sus procesos sociales; genera un caldo de cultivo para la consolidación de un elitismo motriz; margina a aquellos que no se adaptan a esta lógica del esfuerzo para ser más eficaces y productivos.

En consecuencia, esta razón instrumental en la educación física busca obtener un valor instrumental del cuerpo. Se forma un cuerpo para que este tenga “salud” para que sea

“disciplinado” y “eficiente” y sea “productivo”. Una educación necesaria para una sociedad orientada a la producción y al desarrollo del capital, pero que de lastre deja de lado la formación del ser humano; su humanización para vivir, no para sobrevivir. No se educa al ser humano porque “la Educación Física moderna no será considerada una actividad de enseñanza, sólo de instrucción para la obtención de logros exteriores a ella misma y al sujeto.” (Rozengardt, 2004, p. 51). Es una educación física que por diversos intereses instrumentaliza sus prácticas para obtener un valor del cuerpo, para instruirlo acorde a lo que exige la sociedad.

Incluso por el constante valor instrumental dado al cuerpo este se trata como un objeto de exhibición, generando expectativas e imaginarios sobre lo que es un cuerpo sano. Los diferentes medios de comunicación han generado unas valoraciones, creencias, usos del cuerpo y prácticas que han consolidado una cultura referida al cuerpo sano que afecta la cultura corporal de los estudiantes (Barbero, 1998). Se cree entonces que se es educado físicamente cuando se han desarrollado las capacidades orgánicas según la cultura corporal que circula, pero se desconoce que esta distorsiona las posibilidades corporales por solo remitirse a un cuerpo- objeto.

Ahora, la razón instrumental constituye una percepción del cuerpo, según la cosmovisión de progreso, que separa a este de otras dimensiones. Una percepción que solo remite lo corporal a lo orgánico gracias a las explicaciones del cuerpo que han imperado en la educación física por las ciencias hegemónicas biomédicas (Barbero, 1998). Es gracias a estos discursos científicos, con su racionalidad implícita, que en la clase de educación física se han concretado unas prácticas constitutivas de una percepción del cuerpo, que no permiten comprenderlo como posibilidad de vida que entreteje las diversas dimensiones de lo humano, sino que se percibe como objeto a formar según los mandatos de la cultura occidental.

Ya se expuso que en la condición física y salud las relaciones se basan en la noción de autoridad y disciplina. El profesor que tiene las verdades sobre el cuerpo exige a sus estudiantes la realización de unas prácticas de ejercicio físico acorde al conocimiento del profesor, mas no a las necesidades y características de los estudiantes, necesidades que trascienden el plano de lo orgánico, ya que el contexto sociocultural del alumno demanda una educación determinada a sus condiciones de vida.

Ahora, este tipo de relación consolida con el tiempo a la ética de la apariencia, la autoridad y la obediencia como forma de relación exige del otro una serie de comportamientos que son ajenos de él. La disciplina que requiere del cumplimiento de un orden, de una organización determinada, de cumplir con las indicaciones que da el profesor consolidan que el ser humano actúe por el cumplimiento de unas reglas, por el aprendizaje de unos comportamientos necesarios para cumplir con las exigencias de las prácticas de ejercicio físico. Se constituye un modo de ser aparente porque el otro no es reconocido, el docente no reconoce al estudiante y difícilmente entre los estudiantes se puedan reconocer mutuamente porque la estructura de la práctica lo imposibilita.

Sin embargo, no solo la autoridad y la obediencia presente en la educación física consolidan este modo de ser aparente, sino que la ética se consolida gracias a la perspectiva moral que impera en la cultura occidental, la cual está orientada actualmente hacia el consumo que ha hecho del cuerpo una mercancía más; un objeto de exhibición; el consumo ha permeado la perspectiva moral. Ahora los valores que imperan en la salud son la belleza, sexualidad, sensualidad, hedonismo, ocio y juventud (Barbero, 1998). Valores que generan expectativas acordes a juicios y justificaciones sobre la salud que circulan y afectan al ser humano al determinar en él un deber ser y hacer según el modelo y cultura corporal establecidos.

En síntesis , la condición física y salud ha reproducido una noción de cuerpo que lo remite como un ente biológico que debe ser desarrollado por diferentes prácticas que procuren el desarrollo de sus capacidades orgánicas, pero poco se ha tenido en cuenta que la educación física ha reproducido mediante prácticas corporales orientadas a la salud los principales malestares de la cultura occidental en lo referido a el modo de vivir, percibir y comprender el mundo y el modo de ser que están afectando al ser humano; lo están deshumanizando.

También, el deporte escolar como campo de saber de la educación física ha reproducido y perpetuado dinámicas que tienden a la deshumanización. Según Barbero (2006), la institución del deporte surge de la necesidad de la burguesía emergente de tener el control sobre la forma de recreación que tenían los sectores populares. El autor plantea que era imperioso crear una nueva forma de recreación más racional y normalizadora, una que reproduce los intereses de la aristocracia moderna.

En tal sentido, la emergencia del deporte surgió de la apropiación de los usos del tiempo para la recreación, configurando prácticas recreativas para dotarlas de los valores y principales sentidos que ayudasen a la consolidación de una sociedad más civilizada; más productiva, menos ociosa. Subyace la necesidad de controlar, dominar y apropiarse de unos discursos y unas prácticas que orientasen la recreación tanto de los sectores populares como de la misma juventud aristocrática. Una clara manifestación de la cultura patriarcal.

El origen del deporte escolar se remite a las Publics School de Inglaterra. Fue la escuela el primer lugar donde se instauró deporte como práctica de recreación, esto en respuesta a que los jóvenes de la aristocracia inglesa estaban siendo permeados por las prácticas recreativas populares y como mecanismo de control se encontró en el deporte el mecanismo eficaz para satisfacer la necesidad de juego y placer que este produce. Así, los curas encontraron en el

deporte un medio ideal para la formación del cuerpo a nivel moral y físico. El horizonte formativo del deporte remite por lo general a la formación moral, a la consolidación del carácter, a una educación para la vida, al mantenimiento y desarrollo de un buen estado físico, el carácter agonístico, reglado y estructurado del deporte se sustenta en el amateurismo y el juego limpio que deben prevalecer en la práctica.

Desde estas premisas, el deporte se instituyó como una práctica corporal que posibilitaba una formación del ser humano a través de su cuerpo, sin embargo, si analizamos las bondades del deporte encontramos que contiene, de manera implícita, las principales características de la cultura patriarcal:

Los sports individuales, desarrollan y afirman, sobre todo, la personalidad; cada uno lucha para sí para aumentar su fuerza, mostrar su agilidad, saltar más alto, llegar el primero a la meta, vencer antes en la lucha (...) En los juegos deportivos colectivos, lo que más se estima es lo que influye en el carácter; lo que les da un valor eminentemente educador. El jugador de pelota, de tennis, de balompié, etc.; debe saber decidir rápidamente, tener la osadía para el ataque, al que es más fuerte; poseer y saber conservar la voluntad de vencer, a pesar de la supremacía del contrario, desestimando las dificultades y sobreponiéndose a la fatiga. La derrota o el fracaso no le descorazonan; antes bien le sirve de acicate para perfeccionarse y reemprender pronto la lucha. El sportman, a medida que se fortifica y se endurece, aprende a resistir el dolor y a dominar y aún martirizar sus nervios. Son los sports escuela de vida, mentores de la voluntad, y generadores del carácter. (Cantó, 1925, pp. 22-23).

Las afirmaciones de luchar para superar, al contrario, de vencerlo y cualificarse físicamente, denota el valor de la lucha que prima en las justas deportivas, el valor de someter al

otro, para demostrarle la superioridad, el esfuerzo para derrotar al rival, el vigor y fuerza que se exige para dominar al otro y la jerarquización entre capaces e incapaces, fuertes y débiles, entre los que pueden cumplir con la exigencia de la práctica y los que deben adaptarse a ella; todos estos son sentidos y aspectos que se valoran en la cultura patriarcal. Es el deporte una escuela para la vida que reproduce de manera contundente la cultura patriarcal que exige una apropiación, dominación, sometimiento, obediencia, y jerarquía hacia los otros y vida misma.

El carácter competitivo del deporte cristaliza con mayor fuerza la reproducción de la cultura patriarcal, específicamente, reproduce la estructura social jerárquica porque es la competencia la que permite el ascenso en tal estructura, es una disposición en la relación que deslegitima al otro (Maturana, 2003). Esto se manifiesta en la clase de educación física cuando los que tienen mayor destreza y habilidad generan unas relaciones que excluyen a los que no son capaces de adaptarse a las exigencias del deporte. Incluso, si el maestro solo evalúa el dominio de las técnicas y tácticas del deporte ya establece una valoración que margina a los estudiantes que logran el dominio de estas destrezas y comprensión táctica.

De lo anterior, se infiere que la competencia tiende a generar relaciones en la convivencia donde prevalecen los que son eficientes motrizmente y perecen los que no logran tal dominio. Barbero (1996), expone como la educación física reproduce un elitismo motriz que margina y sacrifica a los sujetos más frágiles. Un elitismo motriz que mantiene y reproduce unas relaciones que se basan en la jerarquía establecida por el dominio en este caso de unas destrezas y habilidades.

Ya se expuso que el deporte surgió en las escuelas inglesas, pero su mayor difusión e impacto social se consolidó en su vertiente de espectáculo. Cagigal logra hacer la distinción entre el deporte praxis y el deporte espectáculo; el primero, como una posibilidad para la formación

humana a nivel físico, moral y espiritual y el segundo como una empresa económica que busca la comercialización del espectáculo y para ello utiliza el conocimiento científico para una optimización del cuerpo para que este sea eficaz en las diferentes disciplinas deportivas (Rodríguez, 1994).

En la eficiencia, elitismo motriz y el espectáculo se encuentra una primera manifestación de la cosmovisión del progreso. El cuerpo es comprendido como un objeto al cual se le debe formar para que sea eficaz y pueda rendir según las exigencias del deporte, es un objeto de optimización de la razón instrumental. El educador físico que comprende al ser humano como un cuerpo máquina, reifica el cuerpo, ve en él un objeto con potencial de mejora (Barbero, 1996). En tal sentido al cuerpo se le da un valor instrumental, el cual busca a través de diversas prácticas deportivas constituir un cuerpo productivo, eficiente, que es capaz de dar rendimiento, es un cuerpo apto para el avance de la sociedad que encuentra en el progreso el mayor ideal.

En consecuencia, se genera la percepción del cuerpo como un objeto y el ser humano ve en su cuerpo una posibilidad de cualificación motriz que le permite la eficiencia, la productividad y el progreso, sin embargo, no se percata como la búsqueda de un cuerpo cualificado y con eficiencia motriz que obedece a los intereses de una sociedad que cosifica al ser humano y su naturaleza para su beneficio.

Además, esta percepción sobre el cuerpo puede normalizar la explotación y la marginación. Si el ser humano realiza un conjunto de prácticas deportivas en las que priman la habilidad, destreza, y la adaptabilidad a la táctica, técnica y reglamento este percibe, por un lado, que para educarse físicamente debe esforzarse de sobremanera para cumplir con las exigencias del deporte, por el otro, que si no cumple con lo anterior debe marginarse de la práctica ya que su cuerpo no es apto; no es hábil y diestro para el deporte.

Esta percepción es influida por lo que Barbero (1996) expone como el ideal físico-motriz. Este genera que se comprenda que el objetivo de las prácticas deportivas es la consecución de unas determinadas habilidades motrices; en consecuencia, los estudiantes que desarrollan tales habilidades se constituyen en las elites motrices, en cambio los que no adquieren la habilidad se perciben a sí mismos cómo incapaces y normalizan la marginación convirtiéndose en objetores de la educación física (Barbero, 1996). Entonces, es evidente como en una educación física que se centra en las destrezas más que en una formación que atienda las diversas dimensiones de lo humano termina constituyendo una percepción del cuerpo que tiende a ser un objeto ya sea de explotación o marginación.

Incluso, gracias a esta percepción que se consolida en el deporte el ser humano naturaliza unas formas de relación que tienden a la desigualdad, a la exclusión, y jerarquía, se naturaliza que haya ganadores y perdedores; que sobresalgan lo más capaces en detrimento de los incapaces; que estén unos que dominan y otros dominados; que no haya posibilidad de integrar a los que están en una condición de desigualdad “motriz”. Es claro, se consolida una percepción que normaliza aquello que es necesario mantener en una sociedad que abocada al progreso tiende al detrimento de los demás y del planeta tierra.

Lo expuesto hasta ahora manifiesta ciertas contradicciones del deporte como práctica corporal que educa al ser humano, según los promotores del deporte este puede contribuir a la formación moral y la constitución del carácter de las personas, sin embargo, sea esta premisa la que con mayor contundencia constituye a la ética de la apariencia.

Durán (2013), expresa que el deporte tiene tres rasgos éticos esenciales; la superación de sí para conseguir excelencia, la justicia y la cooperación. En la búsqueda de la excelencia, el autor plantea que el ser humano compite contra sí mismo para superar los obstáculos y

difícultales que le presente la práctica deportiva. En la justicia se posibilitan situaciones de igualdad entre los participantes, y en la cooperación se establecen acuerdos entre los participantes para cumplir con las normas de la práctica deportiva que regulan las relaciones entre los participantes.

Desde la comprensión ética abordada en la ética de la apariencia estos rasgos esenciales no son más que aparentes porque el verdadero sentido de la ética surge cuando el otro se hace presente, entonces, es cuestionable la búsqueda de la excelencia de sí, en el sentido de que el otro parece no existir o existe porque es mejor y entonces es un rival a superar. La justicia que aboga por situaciones de igualdad, en el deporte solo contempla el cumplimiento de las normas y el juego limpio; en consecuencia, es una clara reproducción de la perspectiva moral problematizada. Por último; la cooperación se basa en el mutuo acuerdo a un sometimiento de unas normas que ayudan a que todos estén regulados según una misma normatividad; en tal sentido, imposibilita una constitución ética acorde a los principios de los participantes.

Si un rasgo fundamental del deporte es la búsqueda de la excelencia como aspecto ético fundamental habría que contextualizarlo en el deporte escolar que prevalece en las clases de educación física, es un deporte que tiende a la eficiencia y elitismo motriz. Entonces, se podría pensar que las personas que logran superarse a sí mismas logran la excelencia, sin embargo, solo la lograrían los que dominen las habilidades y destrezas del deporte. Se manifiesta con claridad el Ethos que busca, en esta búsqueda de la excelencia no importa si con el logro de ella el otro se siente presionado, frustrado y derrotado por no lograr tal valor, sino que además, el otro es visto como un obstáculo, adversario que por su fortaleza puede ayudar a que el deportista se supere; en consecuencia, no hay un vínculo relación con el otro, es aparente, si el otro no tiene legitimidad en la relación de convivencia no surge la ética.

Si los otros rasgos fundamentales son la justicia y la cooperación, estos son aparentes por la reproducción de la perspectiva moral que acalla al ser humano, no por nada en toda justa deportiva es necesaria la participación del juez, es el participante que determina el deber ser y hacer de los participantes, es una igualdad que equilibra las relaciones desde la norma y el sentido del juego limpio, que exige a los participantes su cumplimiento para mantener esta relación. En consecuencia, las voces que circulan en el deporte acallan las voces de los participantes, dicho de otro modo, el sentido de juego limpio y el cumplimiento de la normatividad silencian la voz interior del ser humano que tiende hacia la consecución de lo bueno. En tal sentido, no se puede hablar de una formación moral o ética desde el deporte porque no contempla al ser humano, que constituye su modo de ser en las relaciones de convivencia que mantiene con los otros y lo otro.

En resumen, en la educación física se ha reproducido en la condición física y el deporte escolar las principales causas de la deshumanización de la cultura occidental: la Cultura Patriarcal, la Cosmovisión de Progreso y la Ética de la apariencia. En esta disciplina se ha reflejado de diversas formas aspectos relevantes de las categorías que explican las dinámicas tendentes a la deshumanización en la actualidad. En tal sentido, la educación física tiene la responsabilidad ética y política de formular alternativas que potencien la humanización de las personas.

De la deshumanización actual, hacia una humanización posible

Al problematizar que en la cultura occidental está presente la deshumanización, a causa de una cultura patriarcal que ha generado un modo de vivir caracterizado por la dominación y apropiación de los otros y la vida, una cosmovisión de progreso que simplifica y cosifica desde un visión limitada de la vida, y una ética de la apariencia que ha privilegiado la dimensión

racional, y ha desvirtuado el vínculo y la ayuda, se plantea que es menester orientar al ser humano hacia otro tipo de humanización, que ponga como centro el buen vivir y que garantice la sostenibilidad sin el detrimento de lo vivo, que tenga en cuenta la responsabilidad, reciprocidad e interdependencia mutuas para poder transformar los modos de ser, vivir, y comprender el mundo que imperan en la cultura occidental.

En síntesis, nuestro propósito de formación es una apuesta a potenciar la humanización a través de la motricidad humana en perspectiva del cuidado, para constituir un modo de convivir armónico que nos posibilite un vivir más humano.

Hacia una humanización en perspectiva de cuidado: educación en clave de motricidad humana y biopedagogía

En el capítulo anterior se problematizó que en la cultura occidental se dinamiza un modo de ser, vivir y comprender en el mundo que tienden a la deshumanización, que generan unas dinámicas de no cuidado que han ido en detrimento del ser humano, los otros y la vida. Por tal razón, el anhelo, deseo y principal apuesta es por potenciar la humanización en perspectiva de cuidado, en clave de motricidad humana y biopedagogía para constituir un convivir armónico y un vivir más humano.

Para comprometerse con este proyecto de humanización es fundamental plantear los fundamentos, principios, componentes a nivel curricular que son esenciales para propiciar una educación que asume el cuidado como prisma de la humanización. Este capítulo trata sobre la trama que hay entre humanización, cuidado, motricidad humana y biopedagogía que permite proponer una educación en perspectiva de cuidado, fundamental y necesaria como alternativa para transformar el vivir occidental en los contextos educativos colombianos.

En consonancia, la educación que se propone está sustentada en el cuidado como modo de ser esencial fundamental de lo humano, en la motricidad humana como ciencia que se centra en la acción humana hacia el desarrollo y trascendencia, y la biopedagogía que es una pedagogía para la vida fundamentada en los paradigmas emergentes de la ciencia.

La trama de la humanización se fundamenta en la perspectiva de cuidado; se despliega la motricidad humana y la biopedagogía como pilares de la propuesta de educación que concretan unas pautas, criterios y aspectos que vinculan la trama con los componentes curriculares del proyecto; por último se sintetiza a nivel curricular las finalidades, contenidos, metodologías, relaciones de poder y comunicación, y la evaluación para la construcción de unidades didácticas

pensadas para intervenir con una educación sumamente humana en los contextos educativos colombianos.

El cuidado como prisma de la humanización

La apuesta por una educación que potencie la humanización en perspectiva de cuidado debe delimitar lo que se comprende por humanización. En consecuencia, se entiende por humanización como el proceso mediante el cual el ser humano se transforma y desarrolla en sus diferentes dimensiones, este proceso se da en el convivir ya que le permite a la persona consolidar unas experiencias que constituyen su humanidad. En este proyecto, lo humano debe estar potenciado por el cuidado que lograría una humanización que no atenta con él, los otros y la vida, una humanización que posibilita un convivir armónico para consolidar un vivir más humano y sostenible. Antes de adentrarse a comprender qué aporta el cuidado en lo humano se van a explicar unos aspectos importantes en la humanización.

La humanización tiene un vínculo indisoluble con la corporeidad; comprender al ser humano que se transforma y desarrolla implica concebirlo como una totalidad. En tal sentido, concepciones dualistas que separan al ser humano en cuerpo-mente, cuerpo-álama o cuerpo-espíritu reducen lo que se entiende por ser humano. Por ello, es mejor comprenderlo como corporeidad que se refiere “al ser humano como un todo vivo y orgánico (...) es aquella porción del universo que anímanos, informamos, concienciamos y personalizamos” (Boff, p. 116, 2002).

Entender que el ser humano es corporeidad es fundamental para que pueda realmente desarrollarse y trascender en sus múltiples dimensiones, acorde a unas experiencias que se consolidan y concretan en su corporeidad. Para sintetizar mejor a lo que se refiere la corporeidad se puede decir que es la vivenciación del hacer, pensar, saber, sentir, querer y comunicar (Trigo, 1999). Todos estos aspectos de la corporeidad son significativos para la formación humana, así

lo afirma Hugo Assmann (2002) al plantear que “la idea principal es que la corporeidad no es fuente complementaria de criterios educativos, sino su foco irradiante primero y principal” (p.144) .Con lo expresado hasta ahora se vislumbra el vínculo que hay entre humanización y corporeidad, dejando claro su importancia para concebir al ser humano en su totalidad.

La humanización es igual a la educación, Trigo (1999) lo plantea así “la educación se puede considerar una “necesidad antropológica” (Tapias, 1996), en tanto el ser humano necesita de ella para comportarse como tal y superar la “barbarie” (oposición al otro, lo otro y los otros) que le viene dada por instinto” (p. 57). De lo anterior se entiende que la humanización nos permite la constitución de lo humano superando lo instintivo por la carga cultural que aporta la educación. Así, la educación es fundamental para que el proceso de humanización permita pasar de lo inmanente a lo trascendente en el ser humano, en otras palabras, pasar de lo determinado por la naturaleza a aquello que lo hace verdaderamente humano.

Acorde a lo anterior, la cultura es una condición fundamental para la humanización, es lo que humaniza a las personas, ella permite el desarrollo y transformación que constituyen lo humano. La cultura no es más que el proceso de civilización que gracias a los otros y sus estructuras de acogida nos permite humanizarnos (Trigo, 1999). Maturana (2003) explica que el ser humano ingresa en una comunidad en la cual está presente un entramado de acciones, emociones y leguajes que construyen una red de conversaciones, cultura, de la cual la persona participa, asimila, reproduce y recrea y que le impacta de manera profunda en su humanidad.

En consecuencia y teniendo en cuenta lo que se plantea en Maturana (2003) y Trigo (1999), la humanización depende de los otros, del convivir y de la cultura que circula en una comunidad; el ser humano que ingresa a una comunidad empieza a hacer, pensar, sentir, saber, querer y comunicar, siendo más concreto a vivenciar su corporeidad , esta se relaciona con los

otros, se vive con los otros, con aquellas personas que están formadas por una determinada cultura y que mediante sus acciones, emociones y formas de comunicar presentes en el convivir reproducen la cultura, permitiendo a la persona ingresar a los procesos culturales los cuales tendrán un impacto significativo en su humanidad en el transcurso de toda su vida.

Otro aspecto importante es reconocer que la humanización requiere de la voluntad y la felicidad. Esta idea la plantea Trigo (1999) al decir que la humanización no puede ir en contra de la autorrealización, según la autora “la felicidad no es algo exterior a nosotros mismos, se encuentra en las cosas pequeñas pero hay que poner ganas, voluntad para conseguirlas (...) encontrar la felicidad también exige un proceso de aprendizaje” (Trigo, 1999, pp. 58-59). Para que haya un verdadero desarrollo, una transformación y una consolidación de experiencias que aporten a lo humano estas deben ir de la mano con una educación que potencie el deseo y necesidad de autorrealización de la persona ya que “el hombre busca fundamentalmente ser feliz, y por lo tanto la educación debe ayudar a encontrar esa felicidad” (Trigo, 1999, p. 58).

La cultura, la naturaleza, la felicidad y la voluntad son aspectos que están presentes en la humanización, de una u otra forma permiten que el ser humano en su cotidianidad vaya humanizándose, gracias a que establece unas relaciones con los otros por el convivir en una cultura que le posibilita transformarse, le posibilita vivir y mediante su deseo y necesidad de autorrealización lograr constituir su humanidad. Estos aspectos son fundamentales en la comprensión de la humanización y serán importantes para que mediante el cuidado se puedan potenciar.

En resumen, esta comprensión sobre la humanización deja claro que para humanizarse el ser humano necesita de la educación, gracias a ella se transforma y desarrolla en sus dimensiones en el convivir en una cultura, en la cual se relaciona y vincula con los otros, de igual forma se

humaniza al manifestar su sentir, pensar, emocionar y hacer en la vida que con el tiempo van consolidando unas experiencias que constituyen su humanidad. De lo anterior surge la pregunta ¿Qué orienta la humanización? Ya se planteó que está determinada por una educación que atiende tanto a lo instintivo como a lo cultural del ser humano, que le permite al ser humano manifestar lo que es y que mediante sus acciones se transforma y desarrolla en busca de la autorrealización que requiere de voluntad para ser feliz (Trigo, 1999). La apuesta del proyecto por la humanización, está orientada por el cuidado, en él hay un rescate a un aspecto constitutivo de lo humano que es la capacidad de vincularse, religarse y establecer una conexión con los otros y la vida desde la afectividad.

Entonces para este proyecto, el cuidado es el prisma de la humanización que permite incidir en la persona en su modo de ser, vivir y comprender en el mundo, que incide en su corporeidad para constituir un convivir armónico y un vivir más humano. El cuidado es ante todo un modo de ser esencial fundamental en lo humano, sin embargo antes de enfatizar sobre este modo, sus características y cualidades, se va a plantear la importancia del cuidado para la constitución, desarrollo y transformación de lo humano.

El cuidado es un ethos, una categoría central para una humanización necesaria en una cultura occidental que nos ha deshumanizado y que ha generado una fractura en el vínculo que establecemos con los otros y con la vida. El teólogo Leonardo Boff es el precursor de plantear el cuidado como un ethos fundamental de lo humano él plantea que:

Cuando amamos cuidamos y cuando cuidamos amamos. El cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo. El cuidado asume la doble función de prevención de daños futuros y regeneración de daños pasados. (Boff en Toro, 2011, p. 146)

Con el cuidado se pretende transformar la deshumanización que se problematizó y garantizar una que le permita a los seres humanos convivir armónicamente con los otros y lo vivo consolidando un vivir más humano. Esto es necesario ya que “Saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos de supervivencia de la especie porque el cuidado no es una opción: los seres humanos aprendemos a cuidar o pereceremos” (Toro, 2011, p. 150).

El cuidado ahora es una necesidad urgente, sin embargo el cuidado ha estado presente en la humanización a lo largo de nuestra historia como especie. Boff (2002) desarrolla en el mito del cuidado la explicación de porqué el cuidado ha estado presente en lo humano cómo aspecto fundamental de su humanidad. No se pretende explicar el mito, se expondrán las dimensiones que Boff desarrolla en dicho mito, las cuales se refieren a aspectos profundos de la humanidad.

El ser humano en su humanización requiere del desarrollo de sus dimensiones, en el cuidado, esto se entiende como dimensiones existenciales de lo humano, que puntualmente son tres: la dimensión tierra, que refiere a que somos parte de la tierra, en ella nacemos, crecemos, vivimos y morimos, de igual manera, ella ha consolidado en nosotros una naturaleza común a los otros seres vivos y que datan de la inmanencia del ser humano y de su naturaleza instintiva; La dimensión júpiter, que refiere a que el humano siempre busca lo que está más allá de su condición natural y originaria con la tierra, en esta dimensión se encuentra su espíritu que busca trascender su inmanencia para lograr superarse y transformarse en relación a lo que es; por último la dimensión Saturno, se refiere a la utopía e historia que busca lograr un vivir mejor, justo, pacífico y en el cual se puedan integrar todas las personas en el placer, la fraternidad y la libertad, consolidando una sociedad feliz, una humanidad socialmente integrada. Esta utopía caracteriza y da sentido a lo que entendemos por convivir armónico para un vivir más humano.

Estas tres dimensiones se vinculan con lo que anteriormente había planteado Trigo (1999) al decir que, el ser humano en su carácter inmanente o natural trasciende gracias a las acciones que realiza en una cultura que le permite su autorrealización, que le posibilita ejercer su voluntad en busca de la felicidad. Así, la inmanencia, trascendencia y autorrealización son indisolubles en la humanización tanto en el cuidado como en la motricidad humana que fundamenta nuestra perspectiva disciplinar.

Se agrega con el cuidado una dimensión de síntesis que teniendo en cuenta la inmanencia, la trascendencia, la voluntad y la felicidad presentes en la humanización se constituye como prisma que orienta la humanización. Esto lo plantea Boff (2002) de la siguiente manera “El cuidado es el camino histórico-utópico de la síntesis posible para nuestra finitud. Por eso es el ethos fundamental, la clave descifradora de lo humano y sus virtualidades (p. 68).

El rescate del modo de ser esencial cuidado.

Apostar por una humanización que tiene en cuenta la interacción de los aspectos: inmanencia – trascendencia – felicidad – voluntad, y que está orientada en perspectiva del cuidado, posibilita la constitución de un convivir armónico y un vivir más humano. Para ello, la educación tiene la responsabilidad principal de rescatar el modo de ser esencial cuidado en los seres humanos, y a partir de este transformar el modo de vivir y de comprender en el mundo.

En la problematización se identificaron unos modos instaurados por la educación deshumanizante; el modo de vivir patriarcal, el modo de comprender instrumental y el modo de ser aparente. En este proyecto hacia una humanización que tiene como prisma el cuidado, la educación busca aflorar en los seres humanos el modo de ser cuidado, para posibilitar un modo de vivir solidario y un modo de comprender ecológico.

Entonces, más que tener una incidencia externa para constituir algo nuevo en la persona, se trata de aflorar el cuidado de la esencia humana, y comprenderlo como un modo de ser a través del cual cada persona se estructura y se da a conocer (Boff, 2002). Un modo ser esencial a partir del cual se posibilita la emergencia de un vivir distinto tendiente a la solidaridad y de una manera de comprender en el mundo que rescata la interdependencia.

De manera general, gracias a los planteamientos de Boff (2004), Gilligan (2013), Maturana (1996) y Varela (1996), en el presente proyecto se define el modo de ser en el mundo como la manera en que el ser humano se relaciona con los otros y la vida, este modo se constituye a partir del ethos (valores, sentidos y principios de una comunidad), de la perspectiva moral (hábitos y costumbres de una comunidad) y de la voz interior. El modo de ser se manifiesta en conductas éticas y se transforma gracias a las experiencias de la persona frente a situaciones recurrentes, permitiéndole así actuar espontáneamente de manera correcta ante tales situaciones, acorde a los principios del ser humano (virtud).

Puntualmente, el modo de ser cuidado es la manera como el ser humano se relaciona con sus otros semejantes y con todo lo vivo a través de la emoción, el sentimiento, la implicación, el vínculo y la co-afectación. En tal sentido, dice Boff (2002) que en el ser humano “el dato originario es el *pathos*, es decir, el sentimiento, la capacidad de simpatía y empatía, la dedicación, el cuidado, y la comunión con lo diferente.” (p. 81).

Tal vinculación afectiva que define el modo de ser cuidado, se caracteriza y se concreta en las actitudes de desvelo, inquietud, preocupación, solicitud, diligencia, celo, atención, delicadeza; actitudes que se recogen en dos específicas y que están intrínsecamente vinculadas entre sí, la actitud de preocupación (inquietud, responsabilidad), y la actitud de desvelo (solicitud, atención) (Boff, 2002).

La actitud, entendida como “fuente que genera muchos actos que expresan la disposición de fondo” (Boff, 2002, p. 29), surge de manera espontánea en la persona gracias a su voz interior, que es la brújula interna que nos orienta a los seres humanos a lo que consideramos está bien o no (Gilligan, 2013). También, gracias a los valores, sentidos y principios que circulan en la comunidad, es decir el *ethos*.

En este caso, lo que posibilita el fluir de actitudes cuidadoras es el *ethos que integra*. Para Boff (2003), el *ethos que integra* está conformado por el amor que es reconocer a los otros tal y como son, buscando contribuir a su transformación; la solidaridad que es colaborar, aportar, ayudar a los demás porque se acepta la existencia de las diferencias; la responsabilidad implica el hacerse cargo de las acciones y de las consecuencias que traen consigo; la compasión es compartir la pasión del otro (gozo y dolor); y finalmente el cuidado que es el fomento de relaciones que garanticen la sostenibilidad.

Entonces el modo de ser cuidado que se ha descrito hasta el momento, que se implica y se vincula a partir de actitudes de preocupación y desvelo guiadas por los cinco valores del *ethos que integra*, se manifiesta en las relaciones que el ser humano consolida con sus semejantes y con la vida. Leonardo Boff (2002) identifica siete resonancias del cuidado que se manifiestan en las relaciones: el amor como fenómeno biológico, la justa medida, la ternura vital, la caricia esencial, la amabilidad fundamental, la convivencialidad necesaria y la compasión radical. En este proyecto se adoptan y concretan esas siete resonancias que plantea el autor, así:

- El amor como un fenómeno biológico que permite la vinculación e interacción entre seres humanos gracias al placer, al descifrar que “el amor es un proyecto consiente que nos permite vincularnos para fundar lo social” (Boff, 2002, p. 88).

- La justa medida, que es el reconocimiento del equilibrio dinámico y la armonía que debe estar presente en todas las cosas, los asuntos y las relaciones.
- La ternura vital, que permite a la persona mirar las cosas a profundidad, otorgándoles el valor o importancia que tienen.
- La caricia esencial, que manifiesta un querer profundo de la persona. Se da mediante el tacto.
- La amabilidad fundamental devela el corazón que palpita en cada persona o cosa, porque el ser humano es capaz de sentir la emocionalidad, la fuerza del otro.
- La convivencialidad necesaria busca la vinculación entre el cuidado y el trabajo, entre lo técnico y lo ético.
- La compasión radical es construir comunión a partir del compartir la pasión del otro y con el otro.

Ahora bien, gracias a las manifestaciones de cuidado del ser humano con los otros semejantes, el modo de ser cuidado posibilita la transformación hacia un modo de vivir solidario.

En términos generales, este proyecto comprende el modo de vivir como el entramado de acciones, emociones y lenguajes presentes en el convivir (vivir con otro/s), el cual se aprende en la cotidianidad, se reproduce y transforma generación a generación, y consolida o posibilita ciertas formas de relación entre seres humanos (Maturana , 2003). Allí tiene un papel relevante la emoción, pues la transformación de un modo de vivir depende del cambio de las emociones presentes en la cotidianidad de una sociedad, cambios que se dan “fuera de cualquier intencionalidad, en el simple fluir de la vida diaria” (Maturana, 2003, p. 43).

En tal sentido, un vivir solidario que emerge desde el cuidado rescata el amor como la emoción fundamental. El amor constituye la existencia con otros y por ende la sociedad, al

advertir y otorgar legitimidad y autonomía a cada persona perteneciente a la comunidad (Maturana, 2003). El amor es el fundamento de un vivir solidario porque reconoce las diferencias entre los seres humanos y gracias a eso posibilita una vinculación orientada por la ayuda, el aporte, la contribución, características propias de la solidaridad.

Entonces, el modo de vivir solidario sitúa una convivencia dinamizada por el respeto mutuo, la cooperación, el entendimiento, la participación, la inclusión, la colaboración, la comprensión, el acuerdo y la co-inspiración; de esta manera, un ser humano que manifiesta sus actitudes cuidadoras hacia los otros semejantes, para transformar la manera en la que viven hacia la solidaridad, es capaz de ayudar, implicarse, preocuparse, compartir el sufrimiento y el gozo, construir lazos afectivos, responsabilizarse de sí mismo, escuchar y sentirse vinculado con todas las personas a quienes ama.

Asimismo, las manifestaciones del cuidado se ven reflejadas en la relación que el ser humano establece con la naturaleza o todo lo vivo, así el modo de ser cuidado posibilita también la emergencia de un modo de comprender en el mundo ecológico.

En ese caso, gracias a las comprensiones que suscita Boff (2002), en este proyecto se considera el modo de comprender en el mundo, como la manera en la que el ser humano se integra con el mundo, constituye un tipo de conciencia, pensamiento o razón en los seres humanos y se fundamenta en unas nociones, ideas, creencias, mitos y símbolos presentes en la cultura. El modo de comprender se arraiga profundamente en la personalidad del individuo y en la identidad de una comunidad, para consolidar principios comunitarios, sociales y personales que configuran la actuación humana, a partir de ello se genera rechazo, aceptación o indiferencia ante nociones externas a la comunidad.

El modo de comprender ecológico recupera los sentidos de conexión, trama, interconectividad de toda la existencia, de todo lo vivo. Allí el ser humano tiene un papel fundamental en cuanto a su posibilidad de acción y de intervención cuidadora y consciente (Capra, 1998). Por ello, afirma Maturana (2003), “no puede sino vivirse continuamente en el entendimiento implícito de que todas las acciones humanas tienen siempre consecuencias en la totalidad de la existencia.” (p. 36).

A partir de su responsabilidad, la consciencia de sus propias acciones y de las consecuencias que se pueden generar, el ser humano se aleja de los conceptos de utilidad y apropiación de la naturaleza, que caracterizan la exaltación del trabajo sobre el cuidado. Se orienta a la búsqueda del equilibrio entre el trabajo y el cuidado, que posibilita la conservación y le otorga el valor intrínseco a todo lo vivo.

En tal sentido, el modo de ser cuidado, entiende todo en la existencia, la vida, la naturaleza como seres con los cuales entabla una relación sujeto – sujeto, en la que cada ser tiene un valor intrínseco y una magnánima importancia (Boff, 2002); a fin de recuperar y reconocer este valor en cada sujeto, el ser humano se inclina por la lógica del corazón, de la cordialidad y la delicadeza y realiza pleno derecho de su capacidad de sentir al otro.

Así, el modo de comprender ecológico, dinamiza una relación del ser humano con la vida caracterizada por la implicación, la afectación, la intimidad; en la que el ser de cuidado acoge, respeta, da sosiego y reposo a todo lo vivo, además tiene la capacidad de interpretar y escuchar los mensajes de grandeza, belleza, perplejidad y fuerza que evoque la vida, porque se siente vinculado en co-existencia.

La humanización que tiene como prisma el cuidado posibilita la germinación de un modo de ser cuidado, un modo de vivir solidario y un modo de comprender ecológico, gracias a la

educación que tiene como propósitos: la consolidación de un convivir armónico y un vivir más humano que rescata la sensibilidad y afectividad a partir del cuidado en el ser humano siendo un aspecto constitutivo de su humanidad y que lo orienta a convivir armónicamente porque reconoce y da autonomía y legitimidad a todos y todo.

Motricidad humana en clave de humanización

El anhelo de ir de la deshumanización vigente hacia una humanización que rescata en nosotros el cuidado esencial, es un deseo inherente por cambiar la educación, pues como se mencionó antes, se consideran humanización y educación como procesos homólogos, en tal sentido se propende por una educación que reconozca en los seres humanos los aspectos instintivo, cultural, felicidad y voluntad, y nos permita el desarrollo y la trascendencia en busca de un vivir mejor.

En la educación física que este proyecto orienta, la motricidad humana y la biopedagogía son las perspectivas educativas que posibilitan el desarrollo y trascendencia humanos, en vía de recuperar el humanismo, la afectividad, la solidaridad, etc. Estas perspectivas dan luz a una nueva forma de ver, entender y desenvolver la disciplina que posibilita la emergencia de un convivir armónico y un vivir más humano.

De esa forma hacer frente a la educación física que se limita a la cualificación del movimiento medible y observable, que valora el rendimiento, el desarrollo físico, y por ende solo se fija en los aspectos físicos de los seres humanos, es decir, una disciplina que nos reduce y nos fragmenta, en cambio propender por una que tiene como punto referencial al ser humano complejo que se desarrolla en sus diferentes aspectos, y que se manifiesta con y en su corporeidad, una propuesta disciplinar desde y para la motricidad humana.

Motricidad humana son todas aquellas acciones significantes que realiza una persona con todo su yo y que le permiten su trascendencia (Trigo, 1999). Desde esta definición son tres los aspectos que nos permiten ver la conexión de la motricidad humana con una humanización que tiene como prisma el cuidado: acción significativa, persona y trascendencia.

Desde su génesis, la educación física se ha enfocado en el movimiento, o sea en el desplazamiento de un cuerpo físico en un espacio-tiempo determinado, en tal sentido, se ha reducido al ser humano a un objeto que se mueve de forma automática, mecánica, repetitiva, sin razón aparente. Es urgente que la disciplina adopte una postura más holística y compleja del movimiento, o mejor del ser humano que se moviliza.

Trigo (1999) dice que el ser humano tiene una *motricidad textual*, que se refiere a todos aquellos movimientos cotidianos que realiza por instinto: caminar, correr, lanzar, etc.; y que dichos movimientos pasan a ser *motricidad simbólica*, porque la persona empieza a dotarlos de intencionalidad, este sentido intencional implica la actuación del ser humano con todo su yo (pensar – sentir – conocer – querer – hacer). De manera más puntual, la motricidad simbólica o movimientos intencionales que realiza el ser humano se concretan en acciones significantes.

Estas acciones se distinguen de cualquier otra acción porque se componen por los aspectos significativo y expresivo; el carácter significativo que, como ya se dijo, se refiere a la intencionalidad que va aprendiendo a poner la persona a los actos que realiza implicándose a través de sus capacidades de raciocinio, inteligencia, creatividad, sensibilidad y afectividad (Trigo, 1999), el ser humano va aprendiendo a significar sus actos gracias al proceso de educación o humanización; el carácter expresivo, es la manifestación de esas acciones que le son significantes a la persona, pero que no pueden ser identificadas desde la mera observación, por ello implica al ser humano que piensa, siente, habla, hace y se comunica (Trigo, 1999).

Esta forma de entender el movimiento, ahora motricidad, posibilita un cambio en la comprensión que se tiene de la persona que se moviliza, pues más que un objeto o un cuerpo físico, el ser humano es corporeidad. La autora Eugenia Trigo (1999) lo reconoce al decir que:

“De esta manera, hablar del cuerpo humano en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico (lo único que podría denominarse cuerpo) para entender y comprender al propio “humanes” (su corporeidad, su todo yo). El yo implica el HACER, el PENSAR, el SENTIR, el COMUNICAR y el QUERER. No hay ser humano sin la unidad entre estos seis aspectos.” (p. 60)

La corporeidad en los seres humanos nos diferencia de otros seres vivos como los animales, pues esta implica ser, vivir, conocerse, experimentarse como cuerpo, de la misma forma vivir nuestro cuerpo como nuestro y tomar posturas frente a él. (Gruppe, 1976 citado en Trigo). De modo que nos conformamos como corporeidad desde el nacimiento por el proceso de humanización y gracias a la acción y percepción multisensorial (vista, tacto, gusto, olfato, oído...), que nos posibilita tomar conciencia de nosotros mismos (Trigo, 1999), “Nos percibimos como ser y nos corporeizamos” (p61).

De esa manera la educación física de este proyecto se centra en el ser humano, en la persona que vivencia su corporeidad y se manifiesta en la realización de acciones significantes; lo que le permite su desarrollo y trascendencia. Por ello se entiende un ser humano complejo, global, que se orienta a ser más y mejor por el proceso de humanización.

Tal globalidad se refiere a que el ser humano se configura por la interrelación de múltiples dimensiones, ámbitos, aspectos. Trigo (1999) los cataloga en cinco ámbitos así: a) afectivo que son los sentimientos y emociones; b) biológico que comprende las capacidades condicionales y neuroperceptivas; c) evolutivo se refiere a los elementos filogenéticos que “han

llevado al humano a constituirse como especie particular” (p. 94), y ontogenéticos configurando a cada persona como un determinado ser a partir de sus condiciones particulares; d) cognitivo se refiere a la memoria como la encargada del procesamiento de la información; e) volitivo es la energía que se pone en los actos para alcanzar la felicidad, implicando la voluntad.

Entonces, la motricidad es el medio que permite el impacto global y la trascendencia humana, permite la humanización, y para ello la motricidad debe estar dinamizada por la creatividad y el juego.

“La creatividad no es algo ajeno a la persona” (Trigo, 1999, p. 95), es una capacidad que en cierta medida poseemos todos los seres humanos y nos conduce a resolver problemas de manera innovadora y valiosa. Es preciso hacer énfasis en el sentido innovador que la caracteriza, de modo que, señala Trigo (1999), “lo valioso no solo desde el ámbito material de utilidad social, sino en el de producir cambios nuevos en la personalidad o actitudes de un ser humano” (p. 107). Esto quiere decir que la resolución de un problema puede mostrar algo nuevo y valioso a la persona que tuvo tal hallazgo.

Pero la innovación no es lo único que caracteriza la creatividad, Trigo (1999) identifica nueve indicadores para reconocer la creatividad: la originalidad, la flexibilidad, la fluidez, la elaboración, el análisis, la síntesis, la apertura mental, la comunicación, la sensibilidad para los problemas y la redefinición. Aquí se rescatan los tres primarios que se encuentran en todo comportamiento creativo que son, la originalidad se refiere a lo único, irrepetible, diferente; la flexibilidad, es lo opuesto a lo rígido, a lo inmóvil (romper los esquemas); y la fluidez o productividad que es la cantidad de respuestas frente a una situación.

El JUEGO es otro dinamizador de la motricidad humana que posibilita la humanización. Jugar es disfrutar el presente, el aquí y el ahora, de forma constructiva para el ser humano (Trigo,

2017). También se puede denominar JUEGO a lo lúdico, al ocio o a la recreación, El JUEGO se caracteriza por generar vivencias de placer, gozo, libertad, risa, fantasía, imaginación y participación (Trigo, 2017), además posee unos criterios que permiten identificar cuando una situación es lúdica o no, la persona que juega es flexible, ensaya nuevas combinaciones de ideas y comportamientos; prioriza el proceso, la actividad, más no tanto el resultado; realiza una selección libre de lo que quiere jugar; y tiene el control interno del juego y su desarrollo (Trigo, 2017).

El JUEGO posibilita el desarrollo de la capacidad lúdica que, al igual que la creatividad, como capacidades deben ser desarrolladas para convertirlas en cualidades y hábitos, y esto según Trigo (2017):

Implica poner en funcionamiento toda nuestra percepción a través de los siete sentidos (vista, oído, gusto, olfato, tacto, kinestésico, intuición). Una persona que deja de “jugar”, de moverse libre y creativamente, está perdiendo la posibilidad de enfrentarse a nuevos retos y vivenciar situaciones que le permitirán situarse en una actitud abierta para afrontar nuevos conocimientos y experiencias de cualquier campo del saber y hacer humano. (p.12)

En síntesis, la educación física por la que propende este proyecto busca la humanización a través de una motricidad humana dinamizada por la creatividad y el juego, a partir de prácticas corporales lúdico- creativas- cuidadoras, las cuales se desarrollan más adelante.

Esto sin dejar de lado que el cuidado es el horizonte para la humanización, en tal sentido el desarrollo de las capacidades lúdica y creativa para el desarrollo y trascendencia humanos se orientan por el modo de ser cuidado, que rescata el vínculo afectivo en las relaciones YO- OTROS-VIDA.

Biopedagogía, pedagogía para la vida en la trama de la humanización

La humanización en perspectiva de cuidado requiere de una educación para la vida, en la cual el ser humano se integra en la trama yo-otros-vida gracias al cuidado como modo de ser esencial, esto implica abordar una perspectiva pedagógica que se aboque al desarrollo y trascendencia humana en clave de la afectividad, el convivir y el vivir para una formación verdaderamente humana. Esta perspectiva es fundamentada en los paradigmas emergentes y se denomina biopedagogía.

La biopedagogía es una pedagogía para la vida “La palabra biopedagogía se divide en dos partes: “bio” que etimológicamente remite a la palabra vida y “pedagogía” la cual delinea los procesos de aprendencia de la persona humana (...) así, la biopedagogía implica educación para la vida” (Villareal, 2011, p. 2). Esta pedagogía se centra en los procesos de aprendizaje para la vida que se refiere a aprender a vivir y a convivir en la trama yo-otros-vida, es fundamental este tipo de educación ya que en la actualidad no prima la convivencia, no se es solidario y las personas tienen límites para generar consensos e impulsar iniciativas que permitan a todos convivir y sobrevivir como especie y atender a la crisis ecológica actual (Assmann, 2002).

Para este proyecto de humanización es la biopedagogía la propuesta que potencia este proceso, pues propone desarrollar la sensibilidad y creatividad humana gracias a dinamizar los procesos vitales que permiten el desarrollo y trascendencia humana. Assmann (2002) lo plantea de la siguiente manera “La educación se enfrenta a la apasionante tarea de formar seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales y elementos definitorios de los sueños de felicidad individual y social” (p. 28).

De lo anterior podemos afirmar que la biopedagogía se vincula con el cuidado, porque la sensibilidad para la sostenibilidad requiere de este modo de ser esencial. Cuidar, amar, solidarizarse, compadecerse, responsabilizarse, actuar con la justa medida, tener amabilidad y

demás resonancias del cuidado es lo que para este proyecto de humanización debe atender la sensibilidad social para lograr convivir armónicamente, además vinculada con la creatividad permite al ser humano transformarse en las situaciones que explora, experimenta y que tienen un impacto en su corporeidad permitiéndole su autorrealización sin ir en detrimento de sí, el otro y lo otro.

La biopedagogía como perspectiva que constituye la trama de nuestra humanización plantea la importancia de los procesos vitales para el desarrollo y trascendencia de lo humano. En los procesos vitales está contenida la concepción de lo que es la vida, concretamente, los procesos vitales dan cuenta de cómo lo vivo se crea a sí mismo, se desarrolla y trasciende en relación con los otros seres vivos y con el medio en el cual vive y convive. Esta comprensión surge de los presupuestos de los paradigmas emergentes o ciencias de la vida.

En lo referido a este paradigma emergente los procesos vitales se sustentan y refieren a los conceptos de autopoiesis, autoorganización y aprendizaje. Se va a explicar sucintamente dichos conceptos y sus implicaciones a nivel de la educación para comprender porque son esenciales los procesos vitales en la humanización que se pretende.

La noción de autopoiesis es planteada por Humberto Maturana y Francisco Varela (1998) para explicar el proceso mediante el cual los sistemas vivos se crean a sí mismos en relación con medio que habitan. Maturana (1999) explica etimológicamente lo que significa esta noción:

La palabra *autopoiesis* viene de los vocablos griegos *autos*, que quiere decir *sí mismo*, y *poiesis*, que quiere decir *producir*. Al caracterizar a los seres vivos como sistemas *autopoiéticos* estamos diciendo que los seres vivos son sistemas que se caracterizan como sistemas que se producen a sí mismos continuamente. (p. 93)

En la autopoiesis hay una relación entre el sistema, el medio y las interacciones que hay entre los dos. Maturana y Varela (1998) explican cómo entre sistema y medio hay un acoplamiento estructural, que permite al sistema auto-producirse acorde a las perturbaciones y lo que gatilla el medio en el sistema, el cual se crea a sí mismo para adaptarse a las demandas del ambiente acorde a la organización de sus componentes estructurales.

Lo anterior implica comprender que en el desarrollo y trascendencia del ser humano hay una relación de autonomía-dependencia con el medio, lo que implica que hay una adaptación, flexibilización y preservación; adaptación en el sentido de acoplamiento estructural entre sistema y medio, flexibilización, que surge de un desequilibrio, acorde a las perturbaciones que ejerce el medio sobre el sistema y que demanda de él respuestas para que se adapte, y preservación en el sentido de un cambio de cualidades que le permiten al ser mantenerse vivo y lograr re-establecer el equilibrio. Esta adaptación, flexibilización y preservación entre sistema y medio no es estática es más una evolución constante, un impulso hacia la trascendencia.

La autopoiesis está inscrita en el ser humano como ser vivo, en tal sentido este es capaz de crearse a sí mismo a partir de las interacciones que tiene con el medio y que se transforma y desarrolla a partir de los componentes que constituyen su humanidad. En consecuencia, la humanización es potenciada por un lado, por los componentes estructurales de lo humano y por el otro, por las perturbaciones y aspectos del medio que gatillan cambios en el ser humano para que este se adapte y se auto-produzca a partir de las demandas del medio. Gracias a este concepto Maturana (1996), da entender que el aprendizaje es un fenómeno de transformación sustentado en las interacciones entre el ser vivo y el medio.

En este concepto de autopoiesis se denota la importancia de la trama yo-otros-vida para aprender el cuidado, pues en la interacción que surge de esta trama se permite el desarrollo y

trascendencia humana, la cual como se ha venido desarrollando se fundamenta en el cuidado. Por ejemplo, el cuidado al ser un modo de ser esencial fundamental en lo humano, requiere que el medio humano gatille esta predisposición en la persona, lo cual depende de cómo los otros seres humanos ponen a circular el cuidado en la convivencia, que determinaría un medio en el cual está presente el cuidado y que permitiría potenciar este modo de ser esencial.

La autopoiesis permite comprender al ser humano como un ser que se produce a sí mismo en relación con las interacciones que tiene con el medio, producción que da cuenta del autoorganización que se da en los sistemas vivos, como otro concepto clave en la comprensión de los procesos vitales. Los siguientes planteamientos y características de la autoorganización tendrán como sustento la explicación que Assmann (2002) hace de dicho concepto.

La autoorganización es la organización que surge al interior de un sistema acorde a unos parámetros de orden y caos que determinan unas relaciones mutantes y dinámicas en los componentes al interior del sistema, lo que genera unas propiedades emergentes en él de manera espontánea y las cuales se basan en el carácter flexible y adaptativo de dicho sistema.

Algunas características de los procesos auto organizativos planteadas por Assmann son las siguientes (2002):

- Los procesos auto organizativos están organizados de forma cíclica, lo que significa que son resultado de las interacciones cooperantes entre los componentes.
- Son autorreferenciales, significan que tiene una identidad sistémica que los distingue del medio, dotando de autonomía al sistema.
- Tienen una flexibilidad estructural, es decir plasticidad, una adaptabilidad interna y externa.

- Son unidades vivas inmersas en un medio, es decir su autonomía se produce dentro de una exigencia de adaptabilidad al medio porque están estructuralmente acoplados.
- Se dice que son homeostáticos, su intención es la auto-conservación, el buscar un equilibrio auto-conservador.
- La emergencia de lo nuevo es el tema central de la autoorganización.

La autoorganización es fundamental en la biopedagogía porque permite comprender que somos sistemas que debido a la autoorganización experimentamos, creamos, fantaseamos, vivenciamos el mundo de una manera particular, de manera corporeizada, supeditada a unas estrategias y procesos autoorganizativos que mediatizan la realidad (Assmann, 2002). De modo que en los seres humanos están inscritos estos procesos autoorganizativos que le permiten conocer el mundo que viven, haciendo una reconstrucción al interior de la persona que obedece a su autoorganización. Por tal razón, el ser humano es en cierta medida autónomo y creativo, autónomo en relación a que no está determinado por el medio, y creativo en el sentido en que su interior se dan estos procesos que lo transforman y con los que reconstruye, recrea y re-significa la realidad.

Para la biopedagogía la autoorganización permite derribar la premisa de que el aprendizaje es acumulación de conocimientos porque el conocer es un proceso que se da al interior de la persona que obedece más a parámetros de orden y caos, presentes en la autoorganización, que generan cualidades nuevas en las persona y que le permiten mediar el mundo de una manera personalizada. Así lo afirma Assmann (2002) para quien el aprendizaje es “una red o trama compleja de interacciones neuronales muy complejas y dinámicas, que van creando estados generales cualitativamente nuevos en el cerebro humano (...) El aprendizaje

consiste en una cadena compleja de saltos cualitativos de autoorganización neuronal de corporeidad viva” (p. 18).

Potenciar el desarrollo y trascendencia humana implica dinamizar estos procesos de autoorganización en las personas, que generan aprendizaje y cambios en los seres humanos a partir del vivir, de relacionarse activamente con el mundo, de ingresar en la trama yo-otros vida, y que con dichas interacciones se transforma y constituye su humanidad. El cuidado vinculado con la motricidad humana es lo que permite dinamizar la autoorganización para constituir un vivir más humano, se entiende así que el cuidado como modo de ser esencial será personalizado por cada persona y no podrá ser de otra manera ya que la autoorganización da cuenta de que es la persona la que determina los cambios al interior de su ser. Entonces, educar significa propiciar y desencadenar procesos de autoorganización en los aprendientes (Assmann, 2002), y educar en perspectiva del cuidado es desencadenar la autoorganización de un modo de ser, vivir y comprender que genere un vivir más humano.

La autopoiesis, la autoorganización y el aprendizaje en la biopedagogía son los procesos vitales que debe potenciar la educación. Una humanización fundamentada en estos procesos permite un desarrollo y trascendencia humana desde la complejidad de la vida; la autoproducción, la generación de estados cualitativamente nuevos en la persona y el aprender por el vivir es fundamental para que el cuidado vinculado con la motricidad humana permitan acercarse a un vivir más humano, a un convivir que permita la humanización sin ir en detrimento de sí, los otros y la vida.

La idea de una educación que dinamice los procesos vitales es sumamente sugerente, ella nos plantea que vivir y aprender significan lo mismo (Assmann, 2002). Por ello, la biopedagogía más que centrarse en unos contenidos, o una determinada metodología se enfoca en crear

ambientes de aprendizaje que generen experiencias de aprendizaje significativas para el ser humano, que le permitan trascender y desarrollarse en la cotidianidad. La pedagogía debe ser consciente de crear constantemente experiencias de aprendizaje, esto se consolida al prestar atención a la corporeidad aprendiente (Assmann, 2002).

El ambiente y experiencia de aprendizaje tienen como núcleo la corporeidad del ser humano. La biopedagogía plantea que la corporeidad es el centro, el foco de irradiación de la cual deben surgir los criterios para la educación (Assmann, 2002). Las necesidades, deseos, intereses, potencialidades, limitaciones y características de la corporeidad de las personas son el centro de una educación verdaderamente humana, entonces al igual que la motricidad humana la biopedagogía se centra en la persona, en el hacer, pensar, sentir, querer y comunicar del ser humano, por esto es una educación en la cual el aprender se vincula directamente con el vivir; aprendizaje que se inscribe corpóreamente, que atiende a la persona y se vincula con su vida, con una transformación constante en busca de la trascendencia humana.

Al ser la corporeidad el referente para la educación, la creación de ambientes y experiencias de aprendizaje es un asunto central en la biopedagogía, al entender que aprender y vivir en esencia son lo mismo implica que se aprende en la cotidianidad, en el contexto, en el vínculo entre las situaciones que le pasan a la persona, el cómo las vivencia y cómo aprende de ellas porque están vinculadas con su corporeidad. La biopedagogía en este sentido plantea la importancia del placer y la ternura para que se construyan experiencias de aprendizaje y para que se propicie un ambiente que las posibilite.

Assmann (2002) plantea que el aprendizaje es ante todo un proceso corporal, por ello es clave el placer, para que se genere la construcción de conocimiento este debe estar vinculado con la experiencia de placer. El placer se relaciona según Assmann con el carácter plurisensual del

conocimiento, lo que implica conocer con todos los sentidos, tratando las certezas e incertidumbres que producen las situaciones que la persona tiene que tratar a partir de su pensar propio para adaptarse, equilibrarse y generar estados cualitativamente nuevos en la persona; para aprender.

En tal sentido, el gozo, el disfrute, el divertirse, el experimentar situaciones novedosas con alto grado de incertidumbre y que demanda una adaptación por parte de la persona en motricidad humana da cuenta el carácter placentero del aprender en las prácticas corporales humanizantes, en el verdadero JUEGO que le permite a la persona manifestar lo que es y explorar y experimentar lúdicamente lo que hace.

Así el placer, al igual que la ternura, son aspectos articuladores entre la biopedagogía y la motricidad humana para el desarrollo, trascendencia y aprendizaje verdaderamente humano. En la biopedagogía se busca generar ambientes de aprendizaje en la cual prime la confianza, la legitimidad de todos los participantes, la alegría, en pocas palabras que prime una emocionalidad vinculada con el amor y si queremos extenderlo con el cuidado y sus resonancias. Solo en los ambientes se pueden propiciar los procesos vitales que permiten el crecimiento constante, el cambio de cualidades en las personas, el desarrollo y trascendencia humana en clave de cuidado y motricidad humana, en el desarrollo de la sensibilidad y creatividad humana para un vivir más humano.

En resumen, la biopedagogía como una pedagogía para la vida, debe propiciar ambientes y experiencias de aprendizaje en las cuales se desarrolle la sensibilidad humana, ello demanda dinamizar el modo de ser cuidado en el medio humano. Asimismo, que se desarrolle la creatividad, para ello está la motricidad humana que gracias al JUEGO permite al ser humano vivenciar, experimentar, explorar situaciones lúdicas que lo desequilibran, lo tensionan y que le

permiten , conocer, reconocer, crear y establecer vínculos con los otros y con la vida, que revierten en su corporeidad, que lo dotan de nuevas cualidades ya que gatillan, generan perturbaciones que dinamizan la autopoiesis, la autoorganización y aprendizaje en la persona, lo que potencia el desarrollo y trascendencia humana que se necesita para establecer un convivir armónico y un vivir más humano.

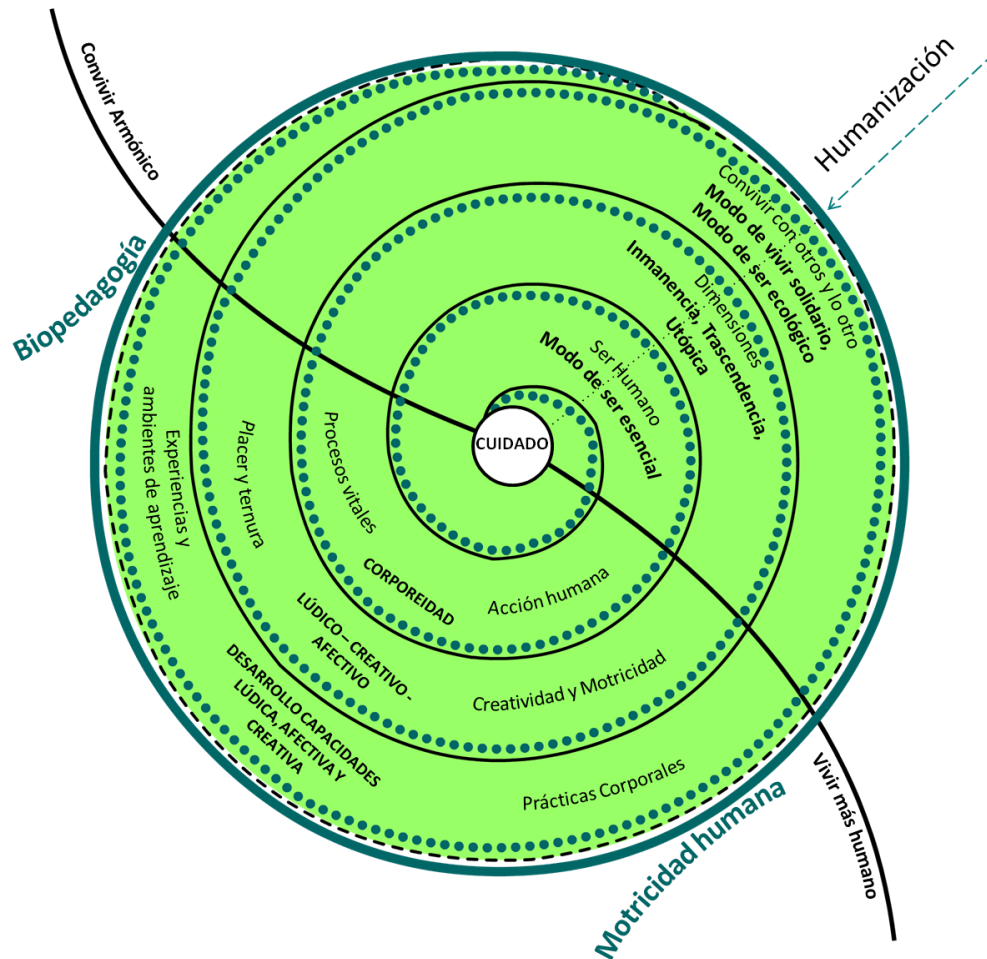


Figura 1. Humanización, cuidado, motricidad humana y biopedagogía: Tejido de la perspectiva. Elaboración propia

Emergencia de principios pedagógicos a partir de la comprensión de la humanización

Los principios pedagógicos que sostienen el proyecto de humanización en perspectiva de cuidado son ejes fundamentales para que a nivel curricular la apuesta por una educación en

perspectiva de cuidado se concrete en los niveles macro, mezo y micro del currículo; y emergen de la comprensión de lo que se entiende por humanización y su vínculo con el cuidado, la motricidad humana y la biopedagogía. Los principios son tres, ejes vertebradores y que estarán implícitamente a nivel curricular: el cuidar, el convivir y el conectar, que integran de manera sintética aspectos fundamentales de la humanización en perspectiva de cuidado.

El cuidado como prisma de la humanización dinamiza la apuesta por un vivir más humano y un convivir armónico; el cuidar, es el principio que garantiza el rescate del modo de ser esencial, hace alusión a que en toda acción del ser humano debe estar presente el ethos que integra, valores y principios fundamentales del cuidado, para el desarrollo de actitudes cuidadoras, que se manifiestan y concretan en lo que anteriormente se denominó las resonancias del cuidado. Es un principio que fundamenta a la acción humana que potencia cuidado se sí, los otros y la vida.

La convivencia es lo que permite al ser humano su desarrollo y trascendencia, la necesidad de otros para humanizarse es un imperativo insoslayable en la humanización, dependiendo del tipo de convivencia se determina la humanización. El principio de convivir atiende a la anterior premisa, su propósito es lograr un convivir en comunidad, en tal sentido busca que se establezcan unos vínculos afectivos en las relaciones humanas y en la relación con la vida que garanticen el vivir humano y potencien la transformación del ser humano en sus múltiples dimensiones. El convivir plantea situaciones que demandan acciones que tengan un impacto en las experiencias de las personas para constituir su humanidad, de este modo, la situación, acción y experiencia requieren de una coexistencia armónica, que se refiere a que hayan relaciones de mutua implicación, de transformación colectiva y de asunción de responsabilidades, esto potenciado por un modo de relación fundamentado en el amor, según

Maturana (2003), y en la solidaridad que legitima y da autonomía a los participantes en la relación humana.

La acción humana tiene un impacto preponderante en el entramado yo- otros- vida. El principio de conectar se refiere a que se posibiliten relaciones de interdependencia que ponen como centro a la vida a través de acciones humanas de carácter sostenible. Según Capra (1998), los seres humanos son solo una hebra en la trama de la vida, sin embargo tienen un mayor impacto por sus posibilidades de acción sobre sus semejantes y lo otro vivo, estas relaciones de interdependencia en la trama yo-otros-vida deben ser de carácter sostenible y deben buscar la trascendencia tanto de lo humano como del vivir y la vida en general.

Estos tres principios pedagógicos son ejes de toda acción pedagógica desarrollada en la humanización pretendida, articulan y dan sentido al propósito de este proyecto, por ello están imbricadas en la construcción curricular para que se garantice la apuesta que se traduce en una educación que potencie la humanización en perspectiva de cuidado, para el convivir armónico y vivir más humano que se necesita en la actualidad y el futuro.

Trama y urdimbre curricular

El ser humano es la referencia de una educación entendida como humanización que se orienta al desarrollo y trascendencia humanos; esto se puede comprender a partir de la figura 2, en donde el globo representa al ser humano y su ascenso su educación o proceso de humanización. Para que este ascenso sea posible, el ser humano debe estar sustentado en una base de sensibilidad y creatividad humana, que le posibiliten procesos de aprendizaje, esta base es el cesto del globo.

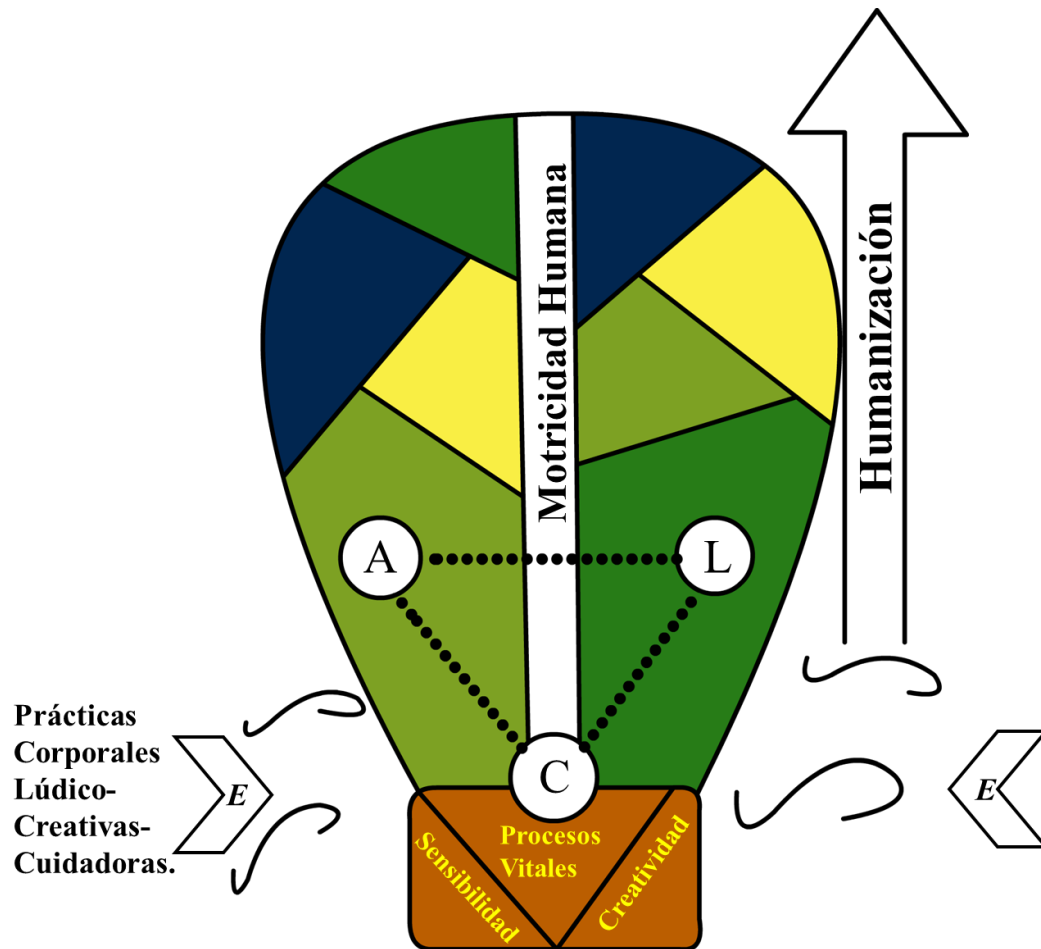


Figura 2. Globo de la Humanización. Adaptado de Trigo, Creatividad y motricidad, 1999.

Ahora bien, a través de la motricidad humana o la expresión de acciones significantes, el ser humano puede lograr ascender, o sea trascender; por eso la motricidad humana, representada en la figura como un centro de articulación, debe estar dinamizada por la triada lúdico – creativa – afectiva.

Dicha triada articuladora constituida por lo lúdico, lo creativo y el cuidado (ver figura 2), identifica lo lúdico como la experiencia del placer, gozo, diversión que experimentamos los seres humanos en el aquí y el ahora, en el momento presente, y que tiene una implicación significativa en el aprendizaje; pues el juego da a la persona la posibilidad de ser y manifestarse como es. Este aspecto de la triada se orienta al desarrollo de la capacidad lúdica, que es la “capacidad humana

de gozar la vida en el aquí y el ahora de una manera autónoma y constructiva para la persona” (Trigo, 2017, p. 11).

Otro aspecto de la triada es lo creativo, este busca generar estados de incertidumbre, desequilibrio, de tensión, que permitan dinamizar procesos vitales para la transformación de la persona; pues se comprende la creatividad primaria que es enfrentarse a situaciones problemas que revierten en cambios en la personalidad del ser humano. Este aspecto implica el desarrollo de la capacidad creativa, que es la capacidad de resolver problemas de manera innovadora.

El tercer aspecto, lo afectivo, que para este proyecto es el cuidado como modo de ser esencial en los seres humanos que debe ser recuperado. Este cuidado se orienta al desarrollo de la capacidad afectiva, que es la capacidad de vincularse de forma afectiva con los otros y la vida, conectarse a través de la emocionalidad, sentirse afectado por y con los otros y lo otro.

Así, la motricidad humana mediada por esta triada posibilita el desarrollo de las capacidades afectiva, lúdica y creativa, en vía de una humanización que se orienta al desarrollo y trascendencia. Para ello el ser humano (globo) debe recibir un estímulo de calidad. En este grafico el estímulo son las corrientes de aire que movilizan al globo y que en este proyecto representan las prácticas corporales.

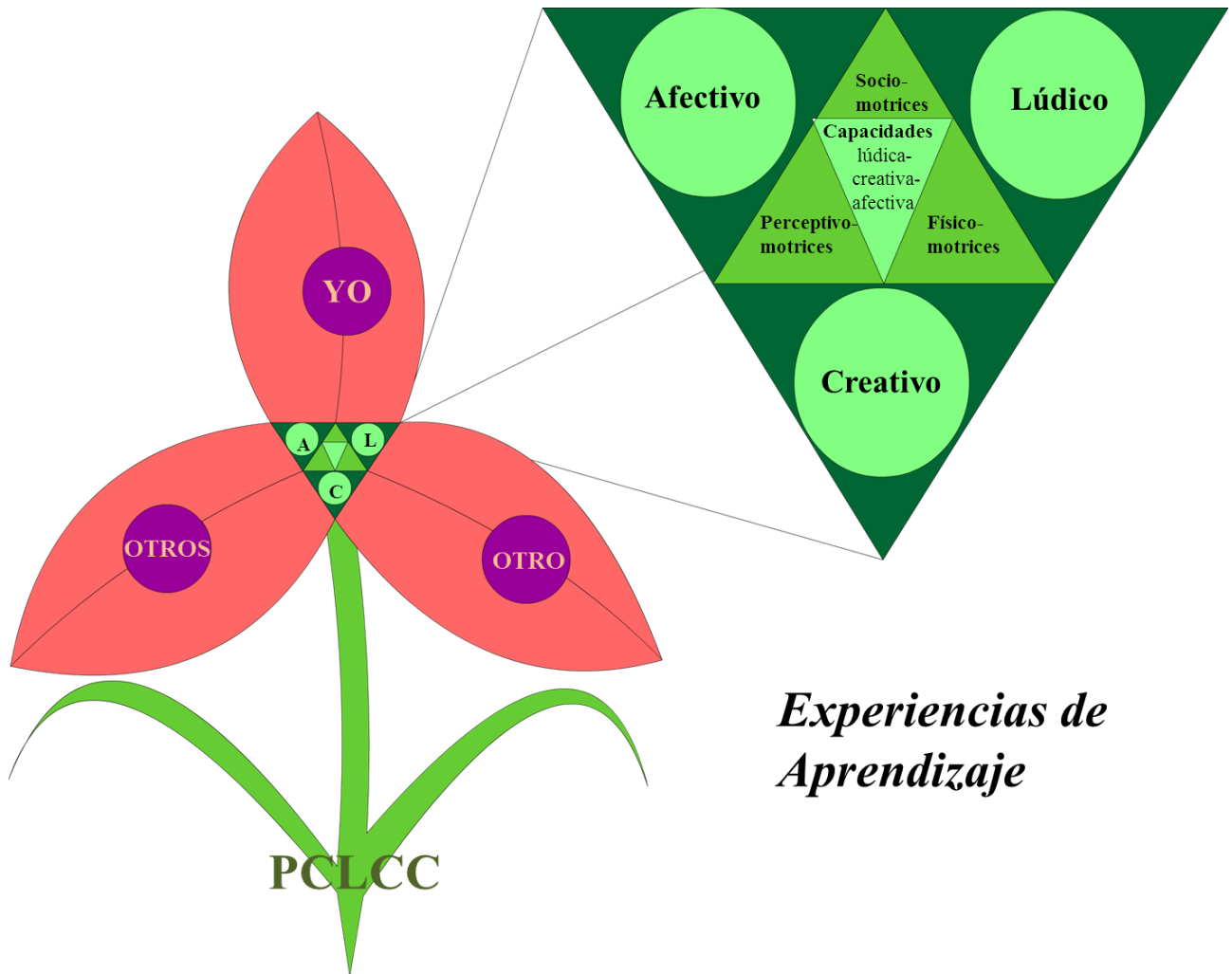
De acuerdo a la triada, estas prácticas corporales se caracterizan por dinamizar experiencias, situaciones y ambientes de incertidumbre, libertad, risa, fantasía, desequilibrio, imaginación, deseo, participación, bienestar, innovación, ayuda, solidaridad, cooperación, etc.

Entonces el tejido curricular que permite concretar la propuesta, entrelaza los principios pedagógicos transversales (trama), con los aspectos lúdico, creativo y afectivo de la triada articuladora (urdimbre), y a partir de allí brinda unas pautas para la concreción de los componentes curriculares. .

A partir del tejido entre las características de las prácticas corporales y los principios (Ver Figura 4. Trama y urdimbre curricular), se establecen unas pautas y criterios para la creación de los componentes curriculares, estas pautas se concretan en la siguiente tabla a partir de los aspectos de la triada.

Tabla 1.
Pautas para la concreción de los componentes Curriculares

Finalidades	El rescate del modo de ser esencial cuidado que posibilite la trascendencia humana, la autorrealización, la libertad, la autonomía, para generar experiencias de aprendizaje en clave de la creatividad, la lúdica y la ternura para impactar la corporeidad de manera que podamos establecer un convivir y vivir más humano.		
Contenidos	Vivenciar el cuidado en el Juego, generando acciones cuidadoras que positiven consolidar actitudes de cuidado. Ver figura 3, tabla 2	Guía a la re-significación, recreación, re-estructuración, experimentación del objeto de conocimiento que le permite a la persona hacer una construcción particularizada del saber. Para ello el contenido o experiencia debe ser planteado a manera de pregunta, interrogante o situación problema que genere desequilibrio, tensión, incertidumbre y que amplíe el espectro de posibilidades de la persona. (Núcleo generador, tópico generador). Además, la experiencia de aprendizaje debe atender a las necesidades vitales, en relación con su cotidianidad y contexto para que le sean significativas.	Vivenciar el cuidado en el Juego, generando acciones cuidadoras que positiven consolidar actitudes de cuidado.
Metodologías	Ser situaciones que permiten a la persona manifestar su individualidad, poner en juego sus capacidades y cualidades y desde ellas relacionarse con los otros, en tal sentido generar socialización por parejas, pequeños grupos y el grupo completo, para lograr una construcción personal y grupal de nuevas maneras de relacionarnos, actuar y jugar en el Juego.	Ser situaciones abiertas e interesantes, que generan curiosidad, que permiten la exploración lúdica y experimentar posibilidades de hacer, pensar, sentir, querer y comunicar a través de mi motricidad. Ser situaciones que tienen en cuenta el equilibrio y desequilibrio que genera la situación en la persona, en tal sentido son situaciones que parten de la certeza y van hacia la incertidumbre generando un desequilibrio para adquirir un nuevo equilibrio, unas nuevas cualidades en la motricidad y la corporeidad. (trascendencia)	Ser situaciones que parten de juegos y se llega al JUEGO, que permite la vivencia del presente, permite ser tal y como es y demanda un cambio o transformación significativa para la persona, el grupo y en última instancia el contexto.
Relación de poder	La relación humana será mediada por el cuidado, en tal sentido ello nos demanda ser ejemplo en nuestro hacer, pensar, sentir, querer, comunicar acorde a las actitudes del modo de ser esencial. La comunicación se basa en el dialogo... que la acción dialógica, comprensión dialógica será la base de la relación y comunicación para favorecer una forma de relación garantiza la autonomía, la libertad, la reciprocidad, la divergencia, la creatividad y el cuidado tanto de los educadores como de las aprendientes.		
Evaluación	Inicialmente valorar las condiciones iniciales de lo lúdico, lo creativo y el cuidado en el grupo para desde allí plantear estrategias y propuestas que permitan ampliar el espectro de posibilidades y/o condiciones potenciales para incidir en la capacidad lúdica-creativa cuidadora.		



Experiencias de Aprendizaje

Figura 3. Lirio de aprendizajes. Elaboración propia

Tabla 2.

Contenidos o Experiencias de aprendizaje en las relaciones yo-otros-vida

	Contenidos o experiencias de aprendizaje	Capacidades y aspectos a desarrollar
Yo (Persona)	<p>Aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A reconocer, sentir, confiar, expresar y experimentar; mi corporeidad, posibilidades de movimiento, espacialidad, temporalidad, percepción. • A amar, cuidar, apasionarme, re-conocerme y ser responsable y respetuoso de mi corporeidad. • A experimentar, expresarme y vivenciar prácticas corporales humanizantes; lúdico-creativas – cuidadoras. • Que mis acciones con intencionalidad me permiten transformarme, al atreverme a explorar y experimentar y transformar prácticas lúdico-creativas-cuidadoras. • A esforzarme, arriesgarme y modificar mis haceres al poner en escena mi voluntad de transformación. • A ser productivos a partir de mis deseos, intereses e impulso de iniciativas en prácticas-lúdico-creativas- cuidadoras. • A responder ante situaciones desequilibrantes de manera creativa (originalidad, flexibilidad, fluidez y etc.) • A asimilar situaciones con disposición lúdico-creativa. • A Jugar, que implica divertirme, gozar, distenderme, divergir y transgredir, posibilidad de ser. 	<p>Capacidades físico-motrices</p> <p>Capacidades Socio-motrices</p> <p>Capacidades Perceptivo-motrices</p> <p>Capacidad lúdica Aquí y ahora, el placer-gozo. La posibilidad de ser y expresarme, el autoconocimiento, desinhibición, diversión, disentimiento, tensión impulsa a implicarme.</p> <p>Capacidad creativa Indicadores de la creatividad. Vivencia proceso creativo, situaciones novedosas.</p> <p>Capacidad afectiva y social (Cuidar) Desarrollo de actitudes cuidadoras. Afectivamente sintonizarme con el otro, alegrarme,</p>

<p>Otros (Mis compañeros)</p>	<p>Aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A reconocer, sentir, compartir, convivir, confiar, cooperar, cooepitir, y a resolver situaciones con los otros. • A cuidar, amar, compadecerme (sensibilizarme), respetar, solidarizarme y responsabilizarme de los otros en el JUEGO y/o prácticas corporales lúdico-creativas-cuidadoras. • A jugar y crear juntos. • A jugar y conocer los juegos de mi comunidad, resinificándolos y creando otros a partir de ellos. • A relacionarnos de manera sostenible; relaciones de ganar- ganamos, reciprocidad y ayuda mutua que permite a todos participar. 	<p>divertirme, apasionarme, brindar y solicitar ayuda, atención... cuidado. '+}</p> <p>Enfrentarme a situaciones que requieren que yo me implique con el otro y viceversa...</p> <p>Desarrollo y aprendizaje de Habilidades, destrezas y técnicas propias de las practicas corporales y acordes al desarrollo filogenético y ontogenético de los seres humanos.</p>
<p>Otro (Objetos y el contexto)</p>	<p>Aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A relacionarme, experimentar, explorar con los objetos, de igual forma aprender a darle usos nuevos o diversos a los objetos. • A relacionarme, experimentar, explorar los diversos entornos, reconociendo mis posibilidades de acción a nivel individual y grupal y su impacto en el entorno. • A relacionarme en comunidad y establecer relaciones comunitarias para apropiarnos de nuestro contexto en prácticas corporales lúdico-creativas-cuidadoras. • A ampliar el amor, el cuidado, la compasión, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad hacia los otros y la vida y con los otros y la vida. 	

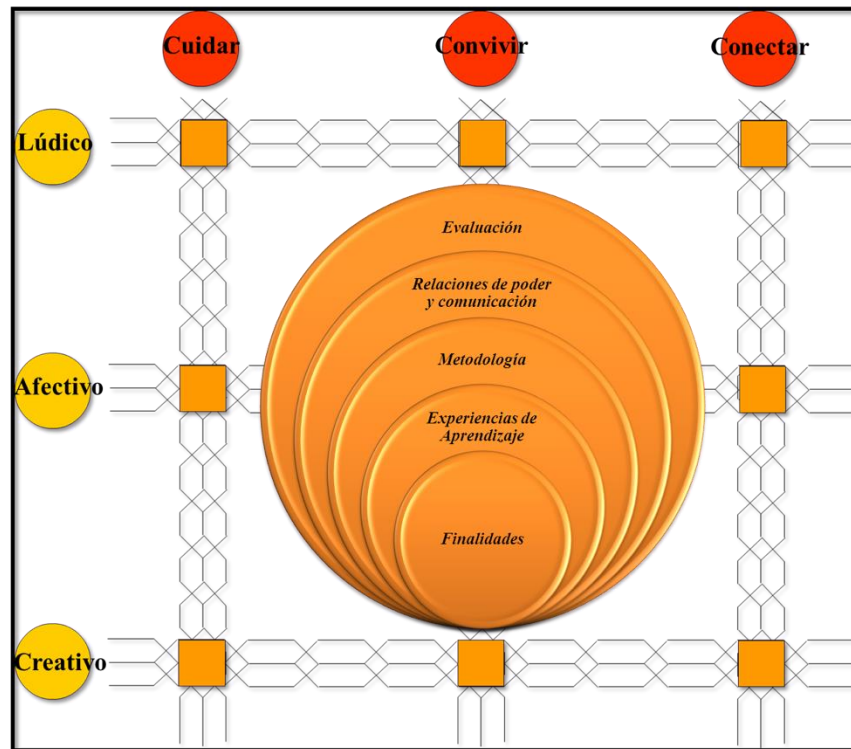


Figura 4. Trama y urdimbre curricular. Elaboración propia

Concreción y diseño curricular de la implementación

La concreción y diseño curricular de la implementación es la síntesis que permite el desarrollo de la apuesta por una humanización en perspectiva de cuidado, posibilita que sea dispuesta para la intervención educativa en los contextos colombianos con una educación humana, al desplegar la humanización comprendida en el proyecto, vinculada con la motricidad humana y la biopedagogía para una formación humana que potencie un convivir armónico y un vivir más humano.

La concreción de los componentes curriculares y su diseño se rigen por los principios pedagógicos de cuidar, convivir y conectar, que están imbricados en las pautas y criterios curriculares anteriormente expuestos. En este capítulo se plantea de manera sucinta las finalidades, los contenidos y la forma en la que serán presentados, las pautas metodológicas, la caracterización de las relaciones de poder y comunicación, y la evaluación que estarán presentes en las unidades didácticas con las cuales se guía el desarrollo del proyecto en los contextos educativos colombianos.

El propósito de este proyecto apuesta a potenciar la humanización en perspectiva de cuidado, en clave de motricidad humana y biopedagogía para constituir un convivir armónico y un vivir más humano, este propósito vinculado con la motricidad humana y la biopedagogía se concreta en la siguiente finalidad:

Rescatar el modo de ser esencial cuidado que posibilite la trascendencia humana, para generar experiencias de aprendizaje en clave de la creatividad, la lúdica y la afectividad para impactar la corporeidad de manera que podamos establecer un convivir y vivir más humano.

Esta finalidad se desarrolla con tres finalidades que se orientan según el propósito del proyecto:

- Que los seres humanos cuiden de sí, los otros y la vida, a través del cuidado presente en prácticas corporales lúdico-creativas-cuidadoras para configurar una relación yo-otros-vida que posibilite convivir armónicamente.
- Que el ser humano se vincule con sus semejantes en prácticas corporales lúdico-creativas-cuidadoras para garantizar el reconocimiento, la construcción y las implicaciones mutuas para garantizar el cuidado de sí, los otros y la vida.
- Que el ser humano desarrolle una conciencia sobre las posibilidades de la acción propia y la del otro en relación con el contexto para religarse con la vida y poder establecer un convivir armónico.

Los contenidos enseñables y su forma de construcción corresponden a qué experiencias de aprendizaje queremos dinamizar acorde con las finalidades. Ya se plantearon grosso modo los aprendizajes que en este proyecto de humanización se pueden desarrollar en consonancia con la humanización pretendida, por ello, solo se plantean los tres contenidos concretos que son guía de las unidades didácticas, son los siguientes:

1. *Experiencia de aprendizaje de la primera unidad:* Aprender a solidarizarnos y responsabilizarnos en la relación que establecemos entre nosotros a partir de la convivencia en prácticas corporales lúdico-creativas-cuidadoras.
2. *Experiencia de aprendizaje de la segunda unidad:* Aprender a amar y cuidar en las relaciones que establecemos con los otros a través de prácticas corporales lúdico-creativas-cuidadoras.
3. *Experiencia de aprendizaje de la tercera unidad:* Aprender a recrear y transformar los juegos, a través del despliegue de la capacidad creativa, de forma que garanticen el cuidado.

Estas experiencias de aprendizaje se presentan a los estudiantes sea por tópicos generadores o por núcleos generadores. Comparten la característica de ser formas de presentar el contenido que generan desequilibrio, incertidumbre y cuestionamientos en relación con el contexto, la cotidianidad y con las posibilidades de acción de las personas en su diario vivir. También, permiten que sean las personas las que se apropien de los temas o cuestionamientos que son importantes y significativos para el grupo o comunidad. Lo anterior posibilita la emergencia de experiencias de aprendizaje porque dinamiza los procesos vitales que atienden a la cotidianidad, la incertidumbre y la transformación constante en la persona y en la comunidad.

Para ser más específicos, se plantea que se entiende por tópicos generadores y núcleos generadores como formas de organizar y presentar los contenidos a los estudiantes. Por un lado, los tópicos generadores son propuestos por Carlos Vasco (1999), tienen un carácter interrogativo, plantean un problema, contienen una pregunta caracterizada por la polaridad, la tensión y la contradicción para generar un desequilibrio en los estudiantes, movilizándolos a plantear nuevas preguntas, posibles hipótesis y generar acciones que les permita comprender el cuestionamiento.

Por el otro, los núcleos generadores son propuestos por Francisco Gutiérrez (2010), se centran en que el estudiante sea el creador de sus propios significados, por tal razón los temas presentes en las experiencias de aprendizaje son más “generadores” si dinamizan procesos al interior de los grupos, si problematizan a los aprendientes, y si reflejan la realidad que se quiere estudiar; los temas que genera el núcleo deben ser escogidos por el grupo para que sean significativos en relación con su contexto. Estas serán las dos posibles formas de presentar y organizar los contenidos a los estudiantes con la intención de propiciar experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes a su contexto y cotidianidad.

En relación con las pautas metodológicas se articulan con una pauta principal: generar situaciones lúdico-creativas-cuidadoras que permitan la emergencia de una motricidad cuidadora (acciones cuidadoras), esto implica que lo lúdico, creativo y afectivo en relación con el cuidado debe estar presente en cualquier juego o situación lúdica, además, se debe generar situaciones que permitan la exploración, experimentación y la búsqueda de nuevas pautas para la acción que posibiliten la vivencia del cuidado en el grupo; deben ser situaciones que generen desequilibrio, tensión e incertidumbre para dinamizar cambios al interior de la persona y el grupo.

Otra pauta es que deben partir de juegos que posibiliten a la persona la vivencia del juego, lo lúdico o lo recreativo; que tengan la potencia de propiciar en su interacción actitudes cuidadoras; descubrir sus propias capacidades y cualidades relación con una tarea o condición, relacionarse con otros compañeros para resolver lo que demanda la situación, y conformar grupos donde estas cualidades se integren para la resolución de un problema intrínseco de la práctica corporal lúdico-creativa-cuidadora. Estas pautas quedan condensadas en la siguiente figura:

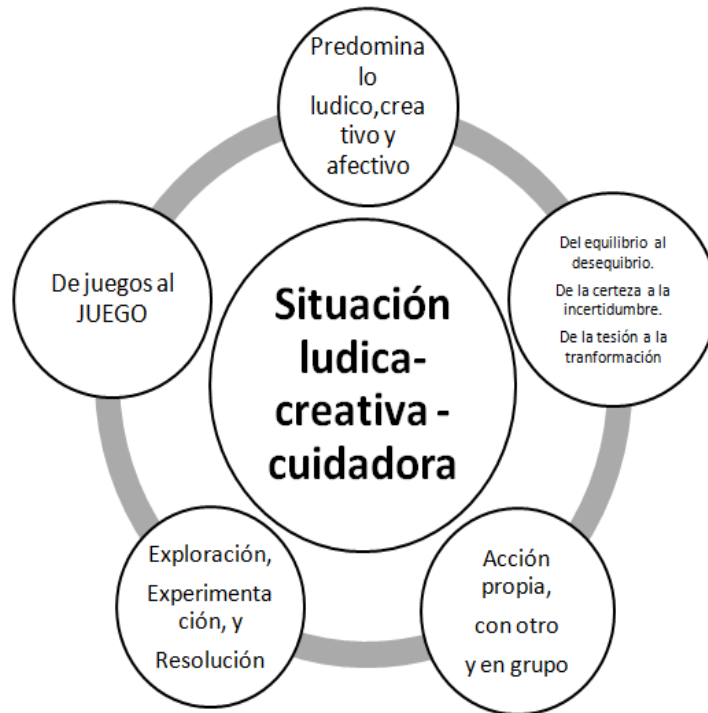


Figura 5. Situación lúdica - creativa- cuidadora. Elaboración propia

En cuanto a las relaciones de poder y comunicación, parten de la premisa de que el educador orienta, media y dinamiza para ir empoderando a sus estudiantes y buscar llegar de los juegos al juego; la relación de poder debe posibilitar que poco a poco sean los estudiantes los que orienten la práctica corporal lúdico-creativa- cuidadora, el educador habrá dado las orientaciones de manera que las personas se puedan apropiar de la práctica. Dejando esto claro, el educador debe relacionarse a partir del cuidado, para dinamizar una relación humana que permita el dialogo, la mutua comprensión y determinar cuando sea necesario la mejor manera de intervenir en el grupo ante las tensiones y situaciones de conflicto que son parte esencial de cualquier grupo humano para la elaboración de consensos.

En lo referido a la evaluación se comprende que esta es más una valoración. Es conveniente aclarar lo que se entiende por evaluación:

Hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo (...) y etc., reciben atención del que evalúa, se analizan y se valoran con sus características y condiciones en función a unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (Gimeno & Pérez , 2009, p. 338)

Acorde a lo anterior en la evaluación se resaltan cuatro aspectos:

1. Determinar un asunto o aspecto a evaluar.
2. Plantear unas categorías que sintetizan características y cuestiones significativas sobre el aspecto a evaluar.
3. Elaborar unos criterios con base en dichas categorías para recolectar información.
4. Elaboración de juicios relevantes para el proceso educativo en relación el aspecto a evaluar.

Estos cuatro aspectos concretan la evaluación en la clase de la siguiente manera. Para este proyecto el aspecto a evaluar en las prácticas educativas es el desarrollo y transformación de los estudiantes referido a sus capacidades lúdicas, creativas y afectivas vinculadas con el cuidado. En tal sentido, las categorías centrales de la evaluación son lo lúdico, lo creativo y lo afectivo en relación con el cuidado. Lo anterior es punto de referencia para la elaboración de criterios y la emisión de juicios sobre el estudiante, el grupo y el desarrollo de las clases.

Esta evaluación tiene tres momentos marcados acordes al desarrollo de las unidades didácticas: una valoración inicial sobre las formas de relación y convivencia presentes en el grupo, allí se determina condiciones iniciales sobre las categorías anteriormente mencionadas; una valoración procesual sobre el desarrollo de las clases que potencian lo lúdico, creativo y afectivo; y por último, una valoración de finalización que recoge de manera sucinta los avances

en estas categorías en los estudiantes y en la clase misma, para determinar el alcance en los grupos que tuvieron vivencias en prácticas corporales lúdico-creativas-cuidadoras en el desarrollo de las unidades didácticas.

Con la concreción a nivel curricular se plantean las tres unidades didácticas con las cuales se va a intervenir en los contextos colombianos con la educación en vía de la humanización que pretende el proyecto. Las unidades didácticas son herramientas que permiten sintetizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en consonancia con el propósito, fundamentos, pilares, principios y criterios a nivel curricular que permiten organizar y secuenciar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Antes de mostrar las unidades didácticas se muestra el diseño general de estas.

Nombre de la unidad.

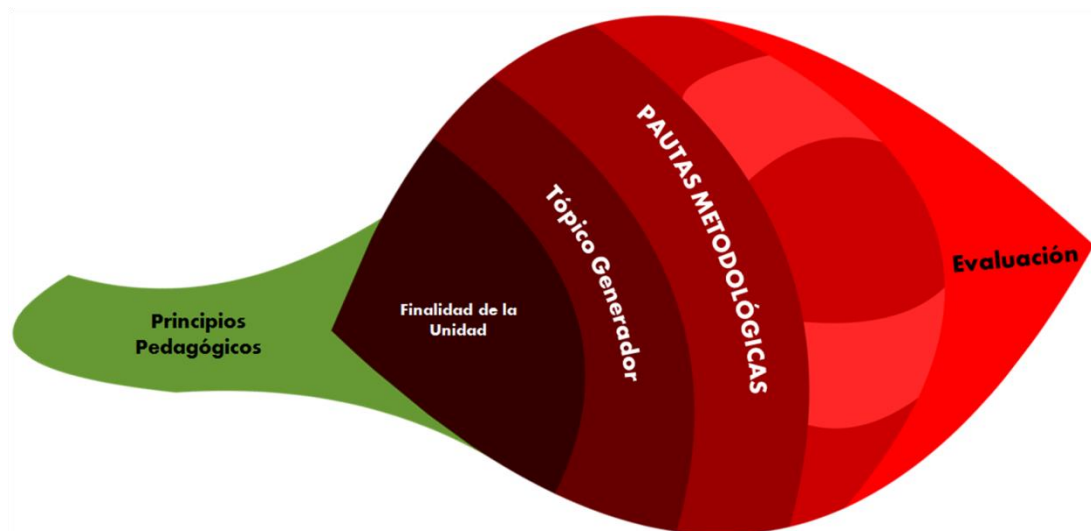


Figura 6. Forma de las unidades didácticas. Elaboración propia.

Si se observa de izquierda a derecha lo primero que se encuentra son los principios pedagógicos de los que surge toda acción educativa en la humanización en perspectiva de cuidado, después se vislumbra la finalidad de la unidad, esta se adecua según las características del contexto de implementación, posteriormente, se encuentra la traducción del contenido

enseñable en la forma de tópicos generadores, luego de ello, se da paso a las pautas metodológicas que dan un carácter al ambiente de aprendizaje y que dotan de características a las actividades que se desarrollan en las unidades, y finalmente, está presente la evaluación que se hará del proceso de enseñanza-aprendizaje que dan cuenta de tres momentos; valoración inicial, procesual y de finalización de las unidades didácticas y sus alcances.

Para el planteamiento de las unidades didácticas es conveniente recordar que estas desarrollan la siguiente finalidad:

- Que los seres humanos cuiden de sí, los otros y la vida, a través del cuidado presente en prácticas corporales lúdico-creativas-cuidadoras para configurar una relación yo-otros-vida que posibilite convivir armónicamente.

Las experiencias de aprendizaje son las tres que se plantearon con anterioridad en la concreción curricular, están traducidas a manera de tópicos generadores para que sean apropiadas por los estudiantes en el momento del desarrollo del proyecto. En cuanto a las pautas metodológicas, las relaciones de poder y comunicación, y la evaluación permanecen según lo desarrollado en los criterios y concreción curricular. Con estas apreciaciones se plantean las tres unidades didácticas que posibilitan el desarrollo el proyecto.

Unidades didácticas para el desarrollo del proyecto

Reconozcámonos jugando.

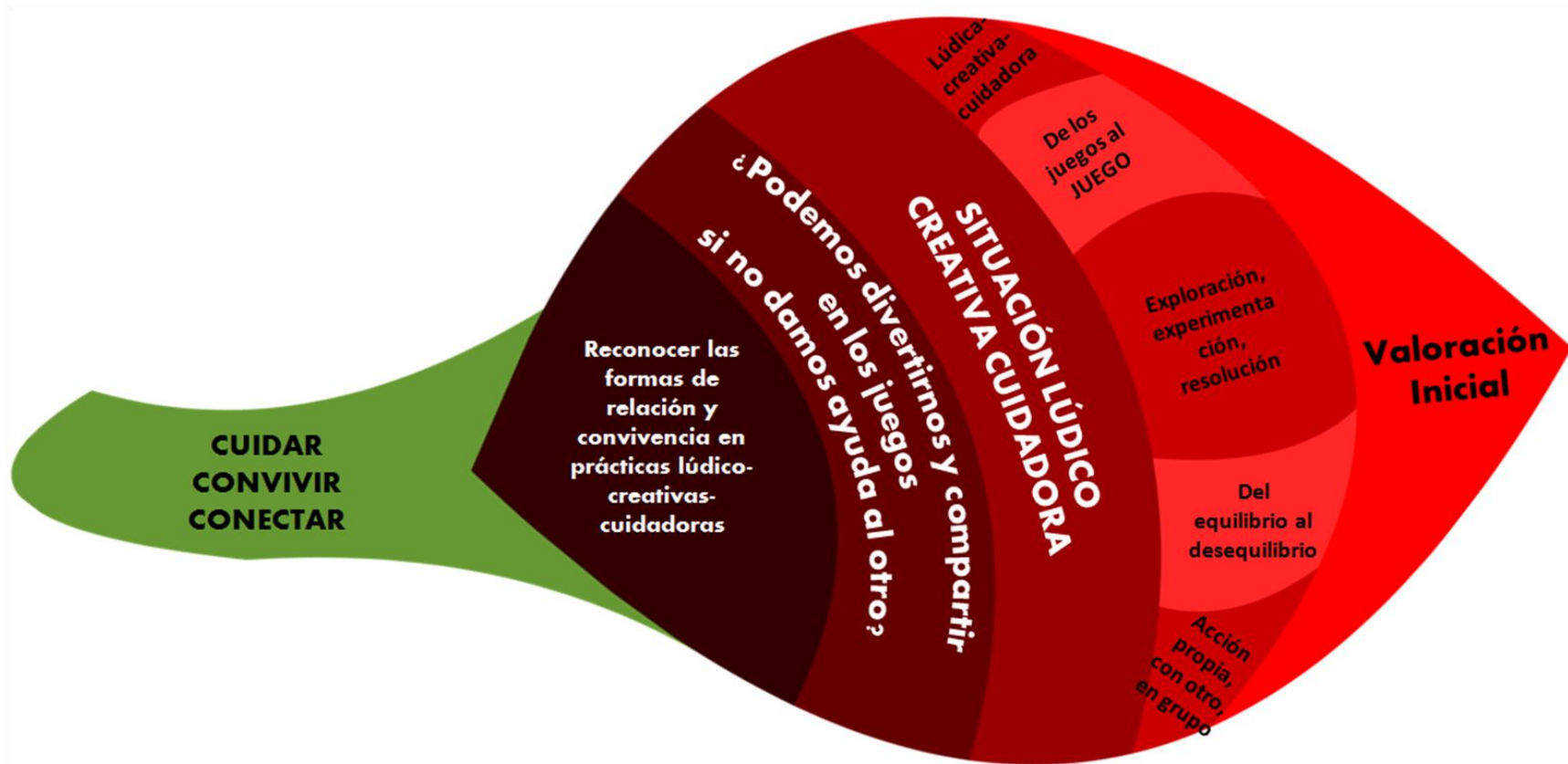


Figura 7. Reconozcámonos jugando: Unidad didáctica 1

Juguemos al cuidado.

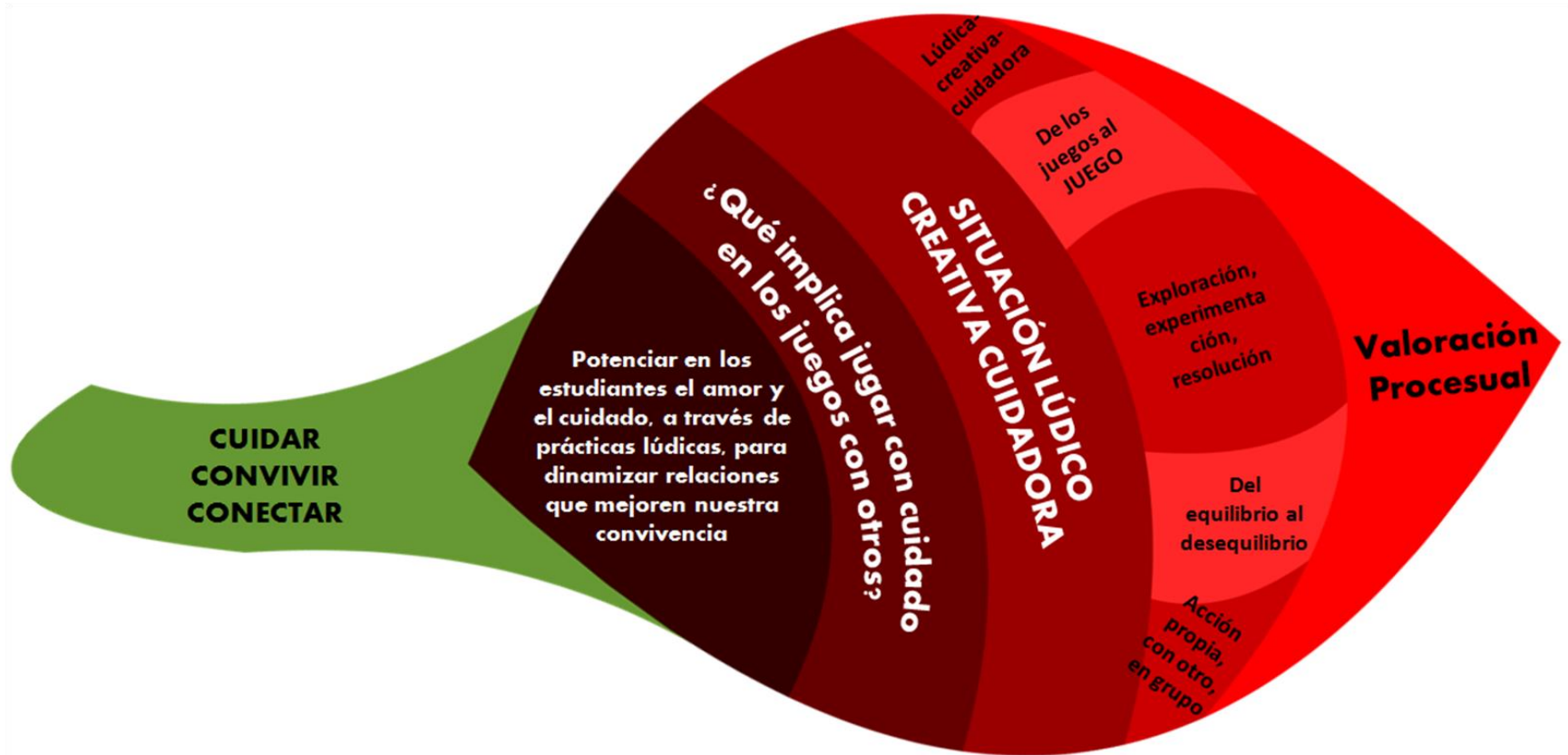


Figura 8. Juguemos al cuidado: Unidad didáctica 2

¿Cómo jugamos al cuidado?

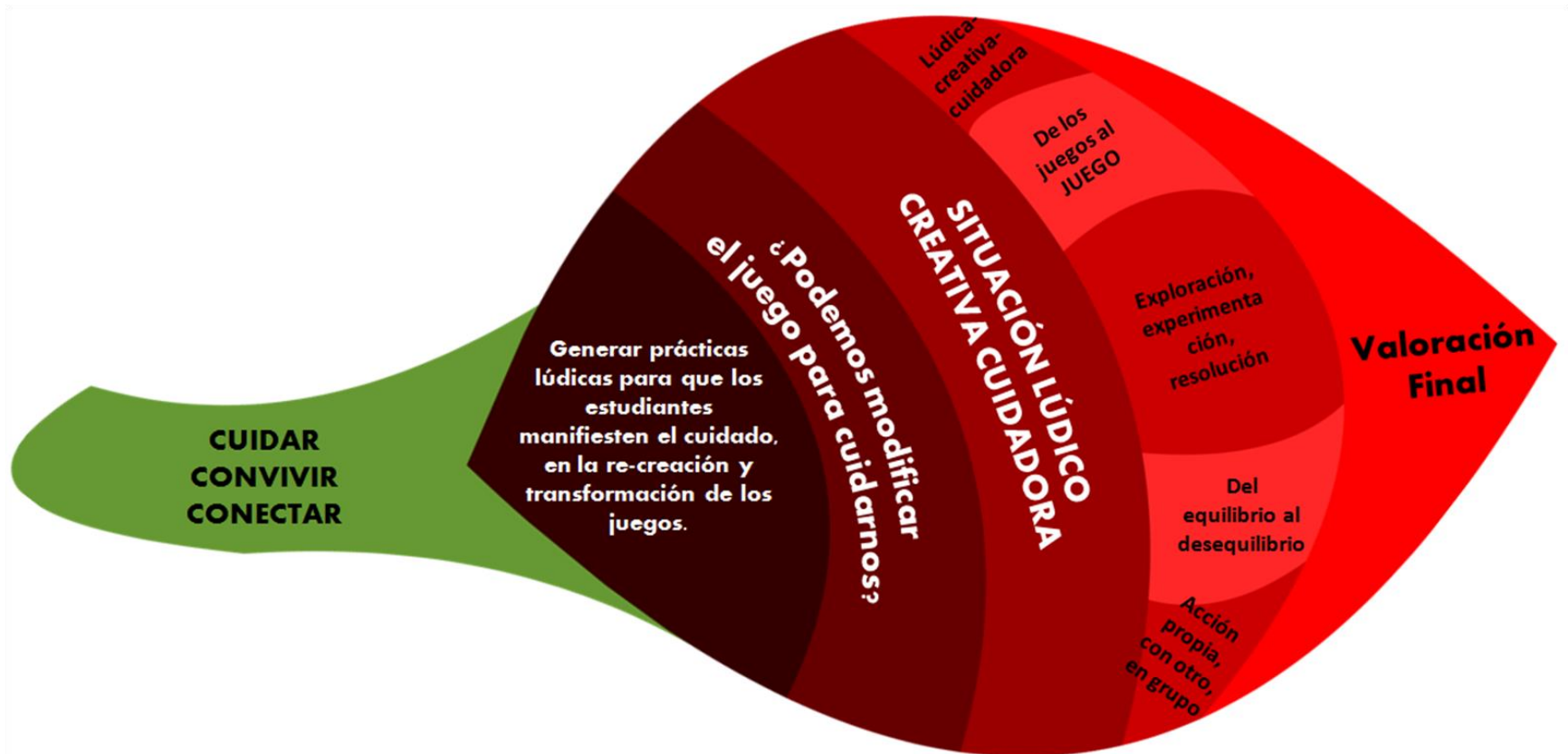


Figura 9. ¿Cómo jugamos al cuidado?: Unidad didáctica 3

Contextualización de Hogar Sagrada Familia: el cuidado como asunto fundamental

En el presente capítulo se hará la caracterización del internado Hogar Sagrada Familia en el cual se desarrolló el proyecto; inicia con la reseña histórica y datos significativos de la institución, asimismo desarrolla el proyecto institucional y la educación física presente en esta institución, y finaliza con el planteamiento del cronograma y las sesiones de clase que se desarrollaron en dicho establecimiento.

Reseña histórica de Hogar Sagrada Familia

El proyecto curricular particular humanización en perspectiva de cuidado se desarrolló en la institución Hogar Sagrada Familia ubicada en el barrio de Las Cruces, es un internado inscrito al instituto colombiano de bienestar familiar, que tiene como objetivo atender a niñas y adolescentes en condición de vulneración de sus derechos para hacer una restitución de estos. Esta institución se vinculó en 1990 con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, sin embargo su vocación a la atención a las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos mayores tiene una trayectoria y desarrollo que data de inicios del siglo XX.

La Madre Margarita Fonseca Silvestre y la Madre Manuelita Montoya Lorenzana fueron las fundadoras de esta institución. Ellas estaban vinculadas a la congregación siervas de cristo sacerdote de allí su vocación de ayudar a las personas en situación de vulnerabilidad; en sus inicios decidieron ayudar a toda niña, adolescente y joven que estuviera en estado de indigencia, evadidas de sus casas o que fueran expulsadas de sus hogares, temporalmente fueron alojadas en estaciones de policía, pero por la demanda fue necesaria la construcción de un internado para salvaguardar a esta población en condición de vulnerabilidad.

Para el año 1921 en el internado se alojaban más de ciento cincuenta niñas, y de él habían retornado muchas niñas hacia sus hogares, en el año 1924 se conformó una asociación de carácter religioso para ayudar a las Madres en la tarea de educar a esta población, en el año 1945, justamente el 6 de enero, muere la Madre fundadora, sin embargo el proyecto sigue creciendo debido a las bases firmes que dejó ella para garantizar una atención a la población en situación de vulnerabilidad. Actualmente el Hogar Sagrada Familia sigue creciendo y su proyecto se ha extendido al interior del país, exponencialmente se ha trasladado a otros países como Ecuador, Perú e Italia mostrando el valor, la importancia y el impacto que tiene esta institución en la actualidad.

Datos significativos de la institución

Esta institución se encuentra ubicada en Carrera 8 número 1d-25 en el barrio de Las Cruces en la localidad de Santa Fe, no tiene ánimo de lucro y atiende a la población femenina infantil, adolescente y juvenil en situación de vulnerabilidad en las edades comprendidas entre los siete y dieciocho años; población que viene de diversas zonas de la ciudad de Bogotá y que son remitidas a este internado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

El proyecto curricular particular humanización en perspectiva de cuidado atendió la formación en el área de educación física en toda la primaria y en secundaria del internado, estuvo con los grados de sexto, octavo y noveno y décimo y once. De manera concreta, fueron tres grupos de aproximadamente veinte niñas cada uno, en estos habían cursos integrados de primero a quinto; de octavo y noveno; y el último curso integrado por sexto, decimo y once.

Desarrollada la reseña histórica, los datos significativos, y la población atendida se pasa a desarrollar el proyecto institucional del Hogar Sagrada Familia para la contextualización del

internado y los anclajes que se pueden establecer para el desarrollo de la humanización en perspectiva de cuidado en este contexto.

Proyecto institucional y educación física del Internado

El Hogar Sagrada Familia en su proyecto institucional contempla una misión, visión, principios y objetivos, que permiten el desarrollo de su principal propósito, el brindar una atención integral a las niñas, adolescentes y jóvenes que requieren un restablecimiento de derechos con el acompañamiento necesario para ingresar a la sociedad con un proyecto de vida vislumbrado. Es fundamental para el proyecto de humanización conocer y comprender estos presupuestos institucionales para adecuar el desarrollo de proyecto al interior del hogar. La siguiente información fue suministrada por la institución.

Misión

El Hogar Sagrada Familia tiene como misión brindar atención integral a las niñas y adolescentes en condición de amenaza, inobservancia y vulneración de derechos, garantizar la restitución de estos y cualificar las condiciones de vida a través del proceso interdisciplinario que fomente en la niña o adolescente y su familia la dignidad e integridad como sujetos, basados en el respeto hacia sí mismo y hacia los demás, que les permita una inserción social ajustada a unas normas sociales.

La institución propende por el acercamiento de la niña o adolescente y su familia, el mejoramiento de su ambiente y la modificación de los factores de riesgo, de tal forma que al reintegrar a la niña o adolescente a su grupo familiar éste ya se encuentre fortalecido para hacer un ejercicio efectivo de sus derechos y asegurar la continuidad de su desarrollo personal, familiar y social.

Visión

El Hogar Sagrada Familia como institución de protección y de desarrollo social, pretende optimizar y cualificar sus servicios, con miras a potenciar procesos de autoconstrucción, madurez y autonomía en las niñas, adolescentes y sus familias, para que sean gestoras de su proyecto de vida y personas capaces de modificar las condiciones de su entorno social bajo valores de participación ciudadana y principios éticos y religiosos. La institución promoverá en forma permanente acciones de formación y capacitación a las niñas, adolescentes y sus familias, proyectando su estabilidad relacional, laboral y económica para que sean agentes de cambio en su comunidad, de igual forma gestionará procesos hacia la comunidad, que permitan crear y fortalecer redes de apoyo social que beneficien a las niñas, adolescentes y sus familias.

Principios filosóficos

El Hogar Sagrada Familia en su propósito de restitución de derechos a niñas, adolescentes y jóvenes busca garantizar afecto, comprensión, orientación, educación y ser un espacio en el que ellas puedan expresar sus sentimientos, emociones deseos e intereses. La obra se encuentra bajo la dirección y orientación de la congregación, siervas de cristo sacerdote, cuya misión está dedicada a orientar y acompañar el proceso formativo de las niñas y adolescentes bajo los siguientes ítems:

- Formar en la práctica de las virtudes, los valores y la armónica convivencia.
- Fomentar el desarrollo de facultades intelectuales, volitivas y de sensibilidad en el pleno ejercicio de la libertad, para que su obrar sea con responsabilidad y honestidad.
- Aspira a desarrollar la conciencia de que el trabajo bien realizado, el cumplimiento estricto de los deberes y el ejercicio responsable de los derechos, son la mejor contribución al progreso del hombre y por ende de la sociedad.

- Generar espacios que permitan a la niña, la adolescente y la familia clarificar y jerarquizar sus valores dentro del marco de la cultura y de las necesidades concretas, a partir de su interés y propias acciones de vida.
- Conscientes del deber de la educación religiosa y moral de las niñas y adolescentes que tenemos bajo nuestra responsabilidad, se parte del evangelio como fuente de vida, de educación cristiana e integral para capacitar a la niña, la adolescente y su familia para que sean agentes activos en la construcción de una sociedad nueva y justa.
- Formar a la persona de tal modo, que teniendo a Jesucristo como modelo, sea consciente de sí misma como creatura al servicio de los demás, abiertas al cambio, consciente de su singularidad, autonomía y trascendencia.

Objetivos

Objetivo general.

Brindar atención integral a niñas y adolescentes entre 7 y 18 años de edad, cuyos derechos han sido vulnerados, inobservados o amenazados con el propósito de restablecer los derechos fundamentales, a través de un proceso articulado a nivel individual y familiar que se orienta a la restitución familiar en correspondencia con el principio del interés superior, promoviendo en la niña, la adolescente y su familia la construcción de la propia identidad y la autonomía, el empoderamiento para el ejercicio efectivo del rol parental y de los derechos, la armónica convivencia y la participación ciudadana en acciones concretas que generen impacto en la vida personal y social.

Objetivos específicos.

Fomentar estilos de vida saludable en las niñas y adolescentes de la institución por medio de orientación, talleres y capacitaciones en hábitos higiénicos, hábitos saludables, prevención de la enfermedad y promoción de la salud general que permitan mejorar su calidad de vida.

Identificar, reconocer y fortalecer competencias y habilidades para favorecer el desarrollo integral y la construcción del proyecto de vida de las niñas y adolescentes vinculadas en el Hogar Sagrada Familia.

Promover la construcción de escenarios de participación que favorezcan el reconocimiento de las niñas y adolescentes como sujetos de derechos, con autonomía para ejercerlos donde se vivencie el respeto y la valoración de sí mismo y del otro.

Orientar a la identificación, reconocimiento y fortalecimiento de factores de generatividad de la niña, adolescente, familia y red de apoyo, que contribuyan a la prevención de situaciones de riesgo y a la disminución de factores personales y familiares de vulnerabilidad, los cuales inciden en el acceso al servicio de la modalidad.

Estimular el reconocimiento de la dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.

En el Hogar Sagrada Familia el proyecto de humanización en perspectiva de cuidado encuentra un espacio ideal para el desarrollo del proyecto de humanización en perspectiva de cuidado, porque al buscar la restitución de derechos y una formación para la vida fundamentada el desarrollo de virtudes, valores y de la sensibilidad, el cuidado puede ser el núcleo de una educación motricia que propende la atención, el desvelo y la solicitud hacia la población en condición de vulnerabilidad, con una formación fundamentada en el desarrollo de los múltiples aspectos de las niñas, adolescentes y jóvenes gracias a la motricidad humana que permite el despliegue de lo lúdico, lo creativo y lo afectivo para incidir en un desarrollo y trascendencia en

esta población que sea un aporte en su proyecto de vida. Con este vínculo se pasa a caracterizar de manera general la educación física propuesta por la institución para anclar la propuesta de humanización pretendida.

Educación física presente en el Hogar Sagrada Familia

La educación física desarrollada en esta institución está a cargo del coordinador académico, licenciado en artes, él prioriza esta área en primaria, en secundaria le da menor preponderancia porque priman los talleres y cursos de formación de capacitación laboral y académica, que ofrece el Hogar Sagrada Familia. Él identifica las siguientes fortalezas y debilidades del área en la institución:

Debilidades.

- La debilidad más evidente es el hecho de que los y las estudiantes, tienen mucha deserción de clase.
- Rotación de estudiantes por la terminación de su proceso.
- El uso de materiales para la clase es mínimo, unido al hecho dificultoso de que el grupo de primaria, donde reciben la clase al mismo tiempo, los grados de primero a quinto con diferencias grandes en la edad y en secundaria son de un promedio de 20 a 25 estudiantes; además no se cuenta con una sala o un espacio para conservar el material deportivo adecuado.

Fortalezas.

- La principal fortaleza de las estudiantes de la institución y sus sedes, es que tienen el deseo y la habilidad para la práctica deportiva y se debería explotar aún más.

- El gran dominio y fortaleza en torno a la práctica de fútbol de salón a mayor grado en el género femenino. Además del gusto en la comunidad por este deporte y gran nivel competitivo en la comunidad.
- El deporte es la actividad fundamental en torno a las actividades recreativas y deportivas de la institución y su alta participación en talleres.

De manera general la educación física propuesta por la institución se orienta según los siguientes objetivos generales:

- El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico.
- La Educación Física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y la organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre.
- Desarrollo equilibrado, equitativo y sostenible del ser humano para la convivencia social, desarrollando un individuo integral y útil a la sociedad.
- Mejoramiento de la conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente.
- Mejoramiento de la capacidad crítica, creativa, laboral y la producción colectiva.

La educación física presente en la institución se fundamenta en las tendencias de la condición física y salud, y el deporte para el desarrollo físico y armónico de las estudiantes, situación en la que puede incidir el proyecto para plantear otra perspectiva de educación física más acorde a la motricidad humana. Se resalta que predomina la filiación a las prácticas de carácter deportivo para el desarrollo de la clase, aunque se presenta deserción, disparidad en

grupos por edad, agrupación de cursos que hace que sean numerosos y con relaciones entre las niñas cambiantes, condiciones que debe atender el proyecto de humanización que se pretende.

La educación física presente en la institución da cuenta del predominio de objetivos, contenidos, capacidades y prácticas corporales en relación con las tendencias de la condición física y el deporte educativo, en menor medida se le da cierto valor formativo al juego, al ocio y al uso del tiempo libre, pero prevalecen las tendencias anteriormente mencionadas. Lo anterior se puede afirmar al observar el siguiente cuadro en el cual se sintetiza el plan de área de la institución acorde a las categorías anteriormente mencionadas.

Tabla 3.

Síntesis del plan de área de educación física de Hogar sagrada familia.

Categorías	Primaria	Secundaria
Objetivos	Exploración, experimentación y desarrollo de los patrones fundamentales del movimiento (locomoción, manipulación y estética), con el propio cuerpo, en relación con los otros y el espacio. Comprender conceptos, principios, estrategias y tácticas que pueden ser aplicados para el aprendizaje y desarrollo de actividades físicas.	Aplicar, experimentar, y fortalecer habilidades motrices específicas, capacidades físico-motrices que permiten tener un estilo de vida saludable, mejorar la interacción con las personas que me rodean y con el espacio. Reconozco la importancia de las expresiones motrices culturalmente determinadas, que permiten proyectarme a la comunidad, participando en propuestas de intervención social, adquiriendo así, un compromiso como agente propositivo de las practicas corporales.
Contenidos	Habilidades motrices básicas. Patrones fundamentales del movimiento. Velocidad Resistencia aeróbica Coordinación dinámica general Coordinación viso manual y óculo- pedica. Lateralidad. Juegos y rondas infantiles Juego tradicional	Técnica, táctica y reglamento de los deportes individuales y de conjunto. Gestión deportiva Acondicionamiento físico de todas las capacidades físico-motrices. Juego tradicional Tiempo libre, ocio y lúdica.
Capacidades a desarrollar	Capacidades perceptivo-motrices y fisco-motrices.	Capacidades perceptivo-motrices y fisco-motrices.

Prácticas corporales	Patrones fundamentales del movimiento.	Habilidades motrices específicas orientadas al deporte.
	Ejercicios Juegos pre deportivos Deportes: Fútbol sala Juego libre.	Deportes: atletismo, gimnasia, voleibol, baloncesto, fútbol de salón. Ejercicios de acondicionamiento físico. Juego orientado al ocio y la recreación.

Si se observa con atención se evidencia que el juego, el uso del tiempo libre y la recreación son temas que tiene poca relevancia para el plan de área, predomina más el desarrollo de las tendencias de la condición física y el deporte escolar que como se problematizó en el primer capítulo contienen dinámicas de deshumanización. El proyecto tiene la potencia de dinamizar una motricidad humana en perspectiva de cuidado, lo que favorece al desarrollo de la capacidad lúdica, creativa y afectiva que no contempla el plan de área, además de favorecer una educación en vía de una humanización que permite mejorar las relaciones entre las estudiantes.

En suma, es una posibilidad de aportar a la institución con nuestra propuesta de educación física que por la disponibilidad de educadores podemos atender en la mayoría de los grados, dando cobertura a toda la primaria y en los cursos de sexto, octavo, noveno y décimo y once. Es la oportunidad de tratar temas poco vistos en la institución y que pueden mejorar las relaciones entre las estudiantes y hacer que su estadía en el hogar sea más gozosa, alegre y divertida al ser una educación física en perspectiva de motricidad humana vinculada con el cuidado. Es un escenario que requiere del cuidado, requiere de este modo de ser esencial para atender íntegramente a las niñas, adolescentes y jóvenes que por su condición de vulnerabilidad están en el hogar, por tal razón la humanización en perspectiva de cuidado puede contribuir con una educación sumamente humana y con la intención de ayudar a la restitución de los derechos de esta población.

Cronograma

Tabla 4.

Cronograma de clases en el Hogar Sagrada Familia

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física <i>Humanización en perspectiva de cuidado: Motricidad humana para un vivir más humano</i>					
Reconozcámonos Jugando					
Nº	Clase	Profesor	Fecha	Horario	Grado
1	Recorriendo el camino del cuidado	Mónica Mora	12/09/2019	8:00am – 9:30am	Primaria
2	Crucemos el camino hacia el cuidado	Gerson Cubides	13/09/2019	8:00am – 9:30am	8° - 9°
3	Busca Recompensas	Danna Victorino	13/09/2019	9:30am – 11:00am	6° - 10° - 11°
4	Infectados	Gerson Cubides	19/09/2019	9:30am – 11:00am	8° - 9°
5	El camino de la diversión	Danna Victorino	19/09/2019	9:30am – 11:00am	6° - 10° - 11°
6	Hormiguitas	Mónica Mora	26/09/2019	8:00am – 9:30am	Primaria
7	Hormiguitas	Mónica Mora	03/10/2019	8:00am – 9:30am	Primaria
Juguemos al Cuidado					
8	Infectados con ayuda	Gerson Cubides	26/09/2019	9:30am – 11:00am	8° - 9°
9	Clase para valoración inicial	Gerson Cubides	03/10/2019	9:30am – 11:00am	8° - 9°
10	Contagiadas de cuidado	Danna Victorino	04/10/2019	9:30am – 11:00am	6° - 10° - 11°
11	Transporta la pelota	Mónica Mora	17/10/2019	8:00am – 9:30am	Primaria
12	Juguemos al cuidado	Gerson Cubides	17/10/2019	9:30am – 11:00am	8° - 9°
13	Futbolistas ciegas	Danna Victorino	18/10/2019	9:30am – 11:00am	6° - 10° - 11°
14	Guíame con cuidado	Mónica Mora	24/10/2019	8:00am – 9:30am	Primaria
15	Congelados con ayuda	Gerson Cubides	24/10/2019	9:30am – 11:00am	8° - 9°
16	Caza diversiones	Danna Victorino	25/10/2019	9:30am – 11:00am	6° - 10° - 11°

17	El portal del cuidado	Mónica Mora	07/11/2019	8:00am – 9:30am	Primaria
18	Cogidas a ciegas	Gerson Cubides	07/11/2019	9:30am – 11:00am	8° - 9°
¿Cómo jugamos al cuidado?					
19	¡Cuidado, Que no se caiga!	Mónica Mora	14/11/2019	8:00am – 9:30am	Primaria
20	Retomemos el camino del cuidado	Gerson Cubides	14/11/2019	9:30am – 11:00am	8° - 9°
21	Los lazos del cuidado	Danna Victorino	15/11/2019	9:30am – 11:00am	6° - 10° - 11°
22	Cierre y compartir	Mónica Mora	29/11/2019	10:00am – 11:00am	Primaria
23	Compartir grupal	Gerson Cubides	29/11/2019	10:00am – 11:00am	8° - 9°

Planeaciones

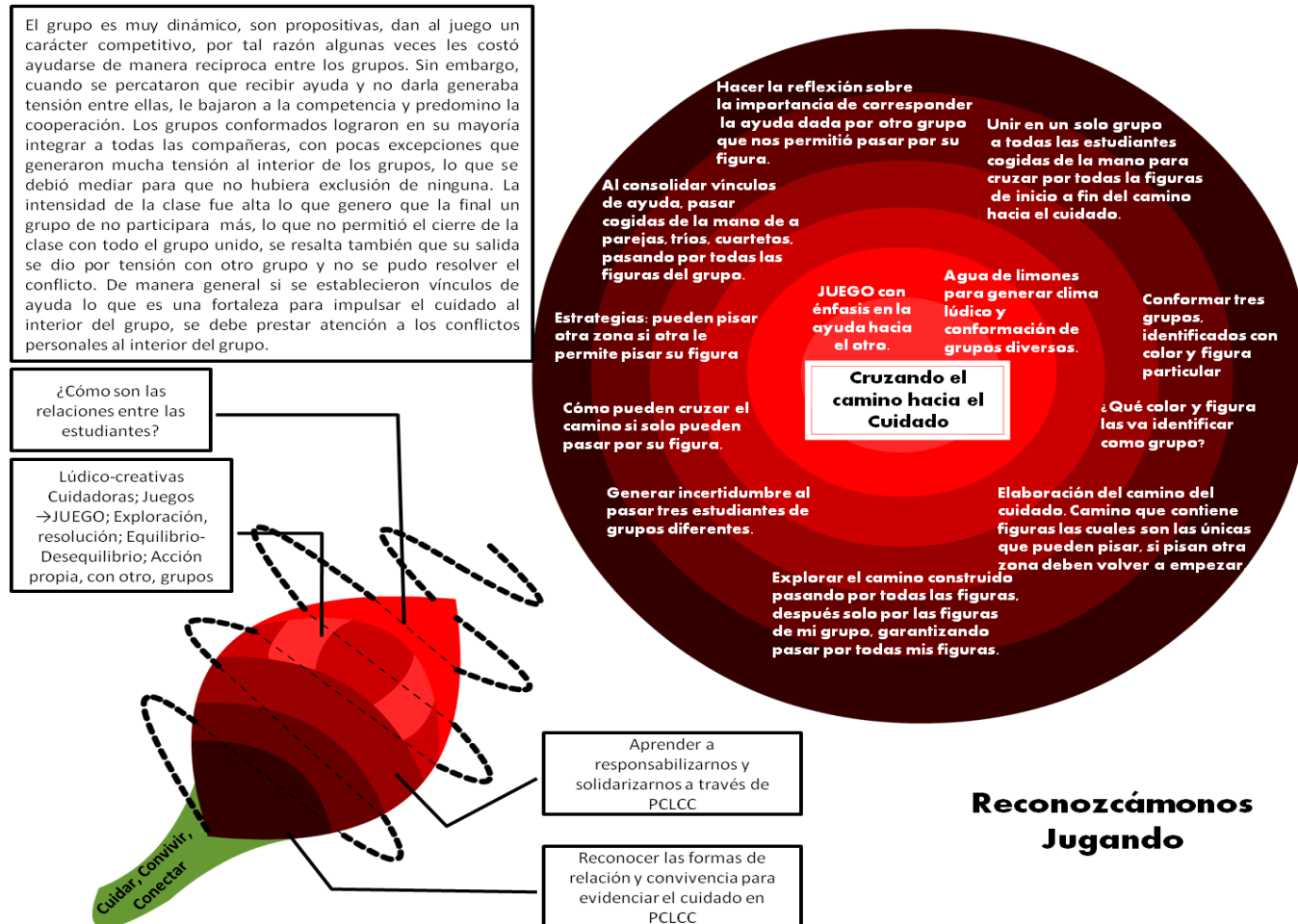


Figura 10. Clase de la Unidad didáctica 1: Cruzando el camino del cuidado. Elaboración propia

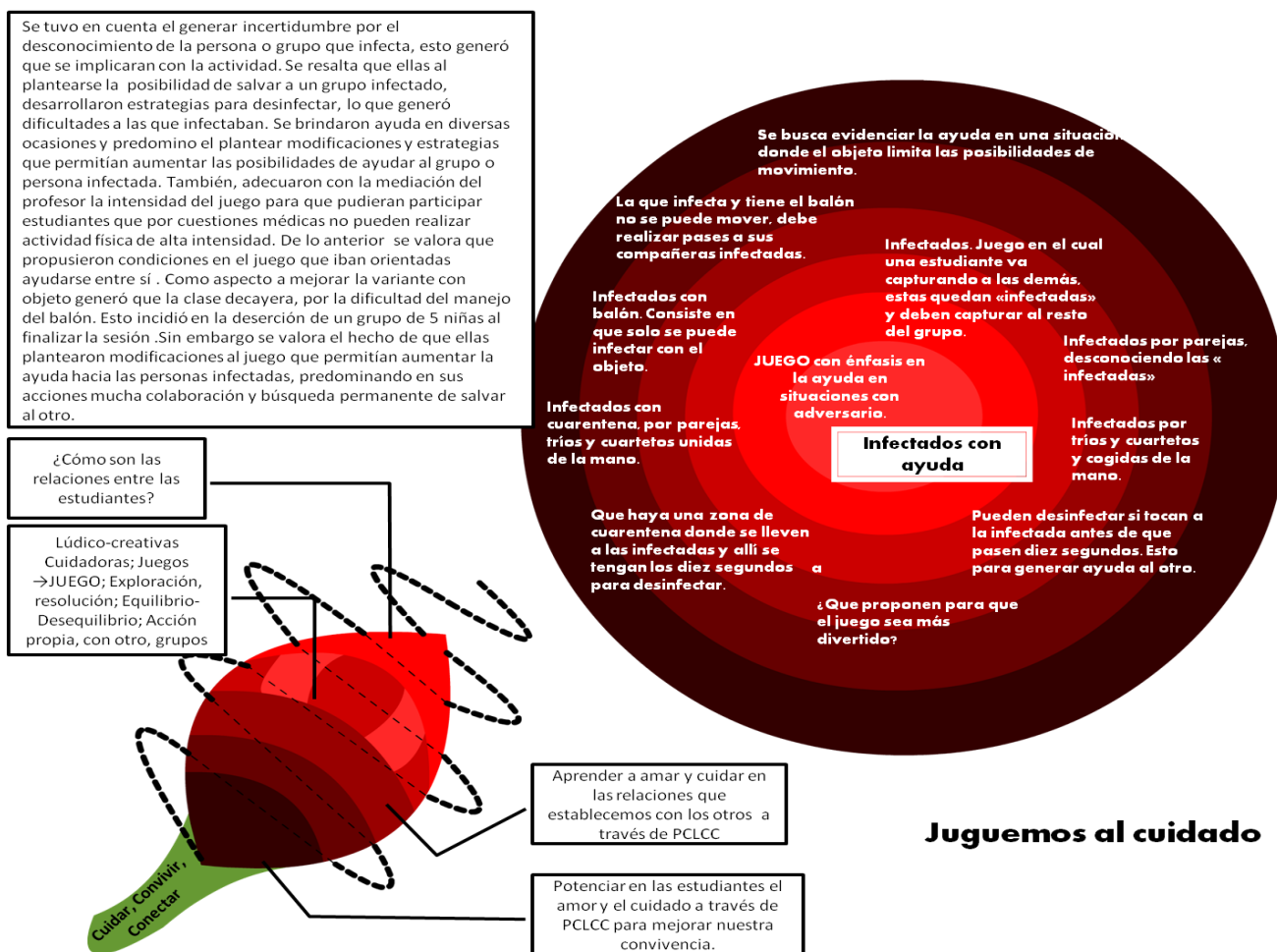


Figura 11. Clase de la unidad didáctica 2: Infectados con ayuda. Elaboración propia

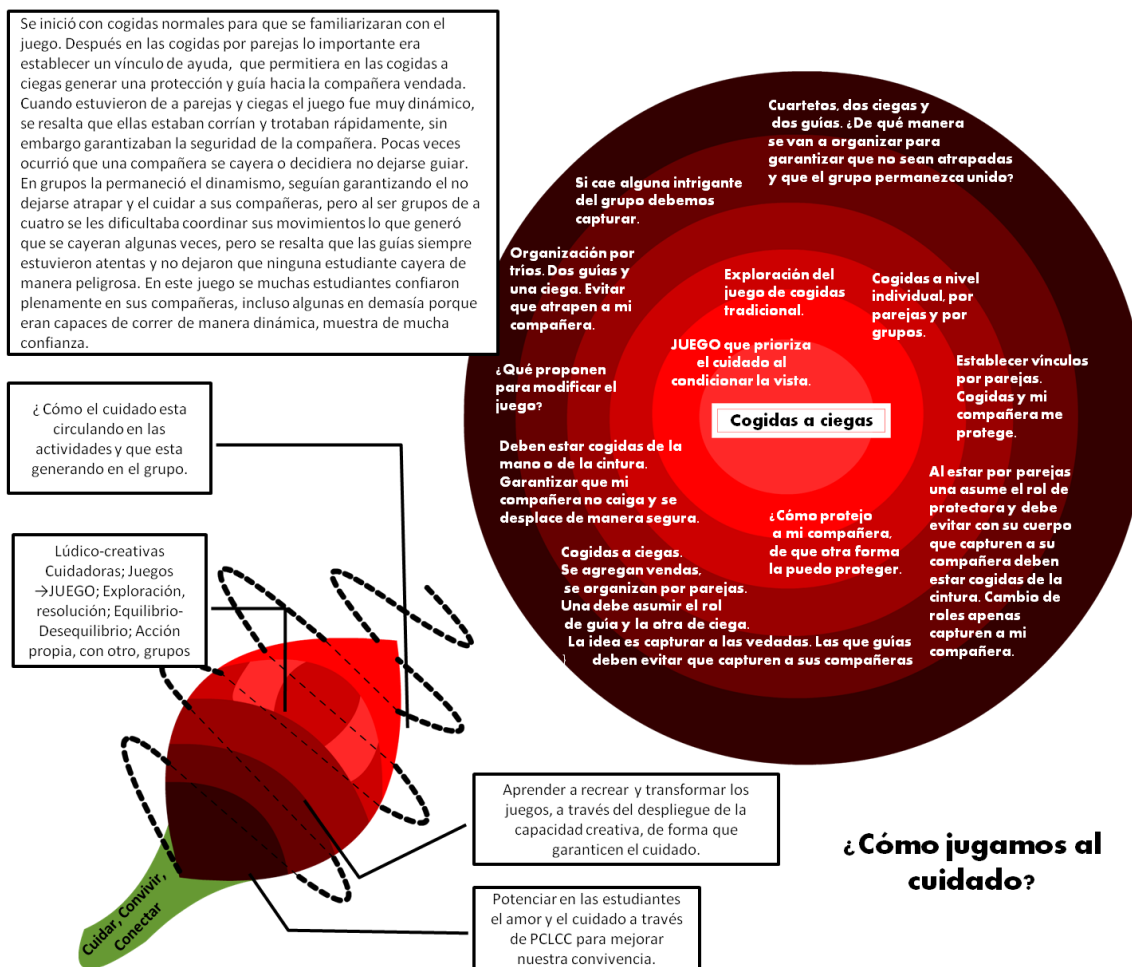


Figura 12. Clase de la unidad didáctica 3: Cogidas a ciegas. Elaboración propia

Análisis de la experiencia

En el presente capítulo se hace el análisis de la experiencia del desarrollo del proyecto, esta se sistematizó a partir de unas categorías que surgieron de los diarios de campo que permitieron observar los contextos educativos, hacer un ejercicio descriptivo e interpretativo para desde allí valorar la potencia del proyecto. Este capítulo inicialmente se compone del desarrollo de la práctica pedagógica de la humanización pretendida; las vivencias del cuidado en los juegos por parte de los estudiantes; posteriormente se plantean unas tensiones y resistencias que surgieron en la práctica educativa; y finaliza con una valoración de la experiencia que sintetiza los aportes más significativos del proyecto.

Desarrollo de la práctica pedagógica de la humanización en perspectiva de cuidado

El proyecto se implementó en un internado que ofrece educación formal a niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad. El propósito del proyecto se concretó y adecuó al contexto a partir de dos necesidades; atender a la necesidad de tener un espacio de diversión al interior de las dinámicas del internado y el lograr establecer relaciones humanas significativas entre las niñas. Atendiendo a estas necesidades el propósito principal con el cual se desarrollaron las clases y los juegos fue generar, a través de los juegos vinculados al cuidado, relaciones de cooperación, ayuda, confianza, guía y protección y vinculación afectiva hacia el otro a partir de la diversión.

Este propósito permitió el desarrollo de una práctica pedagógica fundamentada en la motricidad humana y el cuidado, dicha práctica se consolidó y potenció en el contexto a partir de unas características esenciales en los juegos; unas pautas, condiciones y orientaciones didácticas planteadas para dinamizar el cuidado; unas relaciones y manera de comunicar que permitió que

el proyecto se hiciera práctica en la que educador y estudiante incidían en la transformación de los juegos; y una retroalimentación de la práctica para adaptarla, potenciarla y modificarla acorde al contexto.

Las características esenciales que potenciaron la práctica pedagógica fueron el anclaje, la flexibilidad y la reiteración en los juegos vinculados al cuidado. Los juegos para que fuesen significativos se anclaron con aquellos juegos o prácticas que han vivido ellas, se reestructuraron y sirvieron de insumos para vincular a las niñas a la clase. A través de modificaciones intencionadas acordes con las características, particularidades y potencialidades de los grupos de estudiantes, esta flexibilización de las actividades surgía a partir de una lectura y registro de las situaciones acontecidas en cada encuentro para encaminarlas según el propósito. Por último, en el juego se plantearon unos aspectos que fueron reiterativos, que con el desarrollo de las clases fueron aportando a consolidar unas acciones de carácter cuidador; el cooperar, ayudar, confiar, proteger y prestar atención al compañero y al grupo.

Con base en estas características la práctica pedagógica se desplegó en el contexto gracias a las siguientes pautas, condiciones y orientaciones de carácter didáctico: plantear juegos individuales para familiarizarse con ellos; por parejas para generar vínculos de cooperación e implicación mutua; por pequeños grupos para dinamizar la ayuda, la guía, protección, atención y disfrute en grupo; hacer adaptaciones acordes con lo que surge en las interacciones del juego, asimismo mantener; preservar aquellos aspectos que garantizan el cuidado; y propiciar situaciones de desequilibrio en las relaciones entre los participantes al depender de otras para la resolución de una situación que plantea el juego.

En relación con las condiciones predominaron tres: el juego se orientó por lo general hacia cooperar, ayudar, proteger, guiar y atender al compañero para vincularme con él o ellos;

todas debían participar en los juegos acordes a sus particularidades, adaptando la actividad para garantizar la participación; por último cuando había cambio de roles debía predominar que pese al cambio se volviera a establecer una relación de cooperación, ayuda, guía y protección hacia el otro para garantizar un vínculo con él. Estas condiciones dan cuenta de lo que Montoya y Trigo (2015) denominan como prácticas corporales humanizantes.

En lo referido a las orientaciones que guiaron la práctica pedagógica fueron preponderantes las siguientes: Modificar o re-estructurar los juegos conocidos por ellas a partir de las pautas, condiciones y orientaciones de la práctica pedagógica; potenciar los vínculos entre ellas sea a través de acciones en común, propósitos u objetos; generar incertidumbre en las relaciones con las otras al modificar el uso del espacio, de los objetos y limitando la sensorialidad y posibilidades de movimiento; plantear preguntas para que ellas modificaran el juego y para valorar los gustos, aspectos por mejorar y los aprendizajes en relación con el juego.

La práctica pedagógica se potenció gracias a una comunicación y una manera de relación que permitió encaminar los juegos hacia la vivencia del cuidado. Esta comunicación da cuenta de las maneras en las que se puso a circular el cuidado, así en la práctica fue recurrente que los profesores para lograr encaminar los juegos hacia la vivencia del cuidado plantearan preguntas, dieran orientaciones e indicaciones para propiciar momentos en los que las estudiantes propongieran soluciones, variantes y formas de mediación, que les permitieron apropiarse y empoderarse del juego que estaba dotado de cuidado.

La retroalimentación fue fundamental en la práctica pedagógica para mejorarla y adecuarla a las demandas del contexto. Los profesores crearon, modificaron y generaron variantes en los juegos planteados, para adaptarlos en vía de posibilitar relaciones en las que fue dinamizado el cuidado. En la misma vía los profesores identificaron las dificultades y

posibilidades en cuanto a su forma de mediación y despliegue del propósito ajustado al contexto, para hacer una retroalimentación de la clase y así hacer los ajustes necesarios para dinamizar el cuidado, la creatividad y lo lúdico en los juegos planteados. Para lo anterior fue importante que los educadores reconocieran las características generales de los grupos, sus potencialidades y necesidades que se manifestaron en el transcurrir de las clases y que fueron insumo para reorientar el proceso.

De la vivencia del cuidado en el juego

Poner a circular juegos caracterizados por ser flexibles, de anclaje y de recurrencia, permitió reiteradas situaciones novedosas, cooperativas y en potencia de adaptación; esto dio paso a que las estudiantes manifestaran ciertas actuaciones y reacciones en torno a lo planteado en la práctica. En tal sentido, las estudiantes manifestaron disposición e implicación en juegos novedosos en tanto su temática, los espacios o cuando involucraba la limitación de los sentidos o de las maneras de desplazarse; esto las llevó a escenarios de duda, intriga, curiosidad y alegría.

Las estudiantes también mostraron estar implicadas en los juegos en los que debían ayudarse y cooperar entre todas en situaciones grupales que se orientaban a la búsqueda de soluciones ante un problema. Este tipo de situaciones las llevaba a proponer y plantear diversidad de soluciones que terminaban por poner en escena la participación de la mayoría. Finalmente, los juegos que posibilitaban el anclaje con vivencias previas de las niñas, les generaban interés; pues ellas buscaban proponer alternativas para modificarlos y hacerlos más entretenidos y divertidos.

De modo que, los juegos que dinamizaban situaciones novedosas, cooperativas y en potencia de adaptación, generaron implicación, gozo, disfrute, intriga en las niñas frente a lo planteado; sin embargo dieron paso a momentos de tensión y acercamiento de acuerdo con lo

que surgía en la clase. Entonces, ante los momentos de tensión, las estudiantes mostraban indisposición y reaccionaban con disgusto y apatía hacia la práctica. En otras ocasiones hubo momentos de acercamiento en las que se manifestó la concentración de cada estudiante y la complicidad de todas, en busca de resolver una tarea o cumplir un propósito, y al estar muy cerca de lograrlo o al lograrlo, se presenciaron gritos de tensión y de emoción.

Las anteriores manifestaciones dan cuenta en la acción de unos aprendizajes de la motricidad humana en perspectiva de cuidado, sobre todo cuando las acciones demuestran estar dotadas de las características que definen lo lúdico, lo creativo y el cuidado (lo afectivo); que potencian las capacidades lúdica, creativa y afectiva e inciden en el desarrollo de las demás capacidades humanas.

De esa manera se evidenciaron situaciones que dinamizaban el cuidado para rescatar el modo de ser esencial y potenciar la capacidad afectiva. Estas situaciones se mediaban a partir de condiciones que posibilitaban vincularse, ayudar, salvar u otras formas de implicarse entre compañeras. Al inicio de la intervención se manifestaron acciones de solidaridad, ayuda, cooperación y preocupación que dieron cuenta de unas predisposiciones por parte de ellas hacia el cuidado. Luego, esas acciones propias se reflejaron en las relaciones que entablaban entre estudiantes en los juegos, porque expandían y priorizaban la integración a través de la cooperación y la ayuda. Además buscaban plantear estrategias y mediaciones para primar la ayuda, cuando así lo demandaba el propósito del juego.

Otras situaciones incitaban la creatividad, en aras de desarrollar la capacidad creativa. Estas situaciones se caracterizaban por plantear tareas o problemas que las estudiantes debían solucionar con una compañera o varias para dinamizar el vínculo, la ayuda y la cooperación.

En ese tipo de situaciones, las estudiantes generaban múltiples soluciones de diferente complejidad, que se iban adaptando a las características, capacidades y destrezas de todas las participantes. Estas soluciones tendían a generarse en mayor medida y de forma más espontánea cuando estaban muy implicadas con el juego y entre compañeras. De otro modo, al estar cerca de la solución de una situación que generaba tensión, frustración y adaptaciones entre las posibilidades de cada participante, hubo persistencia hasta lograr resolverla.

Las situaciones lúdicas que propician la incertidumbre para desarrollar la capacidad lúdica generan en las estudiantes dinamismo e implicación con la actividad; en dichas situaciones las estudiantes dejaron entrever su sentido de persistencia ante la tensión al vivir el momento, el presente, y no darse por vencidas en la búsqueda de una solución. Y en los momentos que se lograba solucionar se desencadenó la alegría, el placer, la felicidad, la complicidad.

En síntesis, en los juegos que se propusieron como mediaciones para el desarrollo de este proyecto, siempre estuvo presente el vínculo entre el cuidado, lo creativo y lo lúdico; con algunas variaciones en los momentos de tensión que se enfatizó en cada sesión.

Tensiones y resistencias presentes en la práctica pedagógica

La práctica pedagógica desarrollada en el internado tuvo diversos impactos en el contexto. Sin embargo, toda propuesta en educación no deja de tener resistencias y tensiones en el desarrollo del proyecto, elementos que ponen en tensión al educador y le generan duda, incertidumbre y temor al pensar y sentir que no logra generar un impacto con los grupos que interviene. Pero, realmente con el paso del tiempo y las interacciones esto que genera en el educador conflictos personales, posteriormente es un acicate para mejorar su práctica pedagógica.

Las resistencias y tensiones encontradas en la institución se enfocaron en dos asuntos; las relaciones entre las estudiantes y entre las estudiantes y la clase. En las relaciones se presentaron resistencia y tensiones de diversa índole, la más recurrente fue el hecho de que en algunos momentos de los juegos algunas estudiantes decidían salirse de la clase, el intento de mediar para que retomaran la práctica era infructuoso, a esto se sumó que cuando se salía alguna estudiante por lo general otra se le sumaba generando que los juegos de mayor implicación grupal se resintieran por no haber la cantidad suficiente de niñas. Pero no solo se resentía la práctica, entre las estudiantes que se quedaban en la actividad estas actitudes de sus compañeras generaban malestar pues esto indisponía a la mayoría del grupo.

También se resalta que entre ellas preferían hacerse por grupos de edad, de habilidades o destrezas y por afinidad, al inicio fue un reto dividir estos grupos para favorecer una integración grupal. Para cerrar se presentaron momentos de suma tensión cuando se hacía trampa o se vulneraban las reglas del juego, esto podría tener dos consecuencias; era un momento propicio para generar la resolución de conflictos y establecimiento de acuerdos consensuados o generaba un decaimiento en el dinamismo de la actividad, el resultado dependía de la mediación del profesor y del grado de integración y buenas relaciones al interior de los grupos.

En lo referido a la clase, la principal resistencia era condicionada por el contexto, las estudiantes expresaban constantemente sentirse encerradas, obligas a estar allí, por ello su indisposición inicial a los espacios formales de clase, sin embargo la educación física que fue propuesta atendió a esta condición, su propósito fue transformar las relaciones entre las estudiantes pero generando que la clase fuese un espacio novedoso, cooperativo y que vinculaba juegos que a ellas les gustaban. Aunque algunas veces, el hecho de plantear juegos con los cuales se sentían afines genero resistencia a modificaciones de estas actividades, necesarias para

desarrollar el cuidado, se necesitó entonces de una mediación contundente para no desdibujar el dinamizar el cuidado sin dejar de lado sus intereses y sus gustos.

Todas estas resistencias y tensiones son fundamentales traerlas a la experiencia pedagógica, pues dotan de realidad el que hacer educativo, muestran que el educador se confronta con la práctica lo que le induce a seguir en una búsqueda permanente para desarrollar nuevas pautas, condiciones y orientaciones que le permitan incidir en estos aspectos y mejorar la práctica pedagógica, por ello son un acicate de la formación del maestro.

Valoración de la experiencia

En relación con la propuesta y la práctica.

Se logra una trascendencia curricular cuando se pasa de unos propósitos instrumentales a unos que atienden a la totalidad de la persona; ya que tiene un impacto a nivel de las orientaciones, condiciones y pautas pedagógico-didácticas que se concretan en prácticas corporales humanizantes, que permiten el desarrollo humano en sus múltiples dimensiones. Estas prácticas corporales humanizantes en nuestro proyecto se desarrollaron a partir de juegos en los cuales lo lúdico, lo creativo y el cuidado fueron un núcleo articulador para generar orientaciones, pautas y condiciones que permitieron dinamizar una motricidad humana cuidadora; que generó acciones de ayuda cooperación, preocupación, atención hacia el otro a través de la vivencia del juego.

En relación con los aprendizajes de los educadores.

El educador debe acudir con cuidado al contexto de intervención para identificar las posibilidades y necesidades que le permitan plantear y transformar las prácticas corporales, en miras de garantizar el desarrollo de su propuesta educativa; en nuestro caso el proyecto de humanización en perspectiva de cuidado.

Como educadores debemos acercarnos al desarrollo de las prácticas corporales de manera indagadora, con un plan de clase flexible, para buscar establecer vínculos entre lo que acontece en la práctica y las comprensiones que se tienen en relación con la humanización, el cuidado, la motricidad humana y la biopedagogía, para ir descubriendo sus vínculos fundamentales que permiten a futuro plantear nuevas prácticas, transformarlas en prácticas corporales humanizantes

En relación con los aprendizajes de la estudiantes.

Pese a que el contexto condiciona las relaciones humanas y las maneras de convivir entre las niñas y adolescentes del Hogar Sagrada Familia, esto no determina el potencial de cuidado pues ellas manifiestan en el desarrollo de las prácticas actitudes de ayuda, solidaridad, responsabilidad y vinculación. Por ello, una propuesta que posibilita a las estudiantes vivenciar el cuidado en prácticas corporales lúdico-creativas-cuidadoras pretende seguir dinamizando ese tipo de relaciones para posibilitar a las estudiantes su desarrollo y trascendencia, para que puedan conformar un convivir armónico y un vivir más humano.

El despliegue de las prácticas lúdico-creativas-cuidadoras tiene un impacto significativo en las estudiantes, pues puede generar que ellas se sientan bien con ellas mismas y con las otras, y que trasgredan las condiciones limitantes del contexto generando una predisposición positiva hacia la clase y el vivir.

En relación con el contexto.

Esta educación física que se desarrollo en un contexto con población en situación de vulnerabilidad logró transformar ciertas relaciones humanas al interior de los grupos, generando que las estudiantes se sintieran mas unidas, alegres y compañeristas en la clase. De lo anterior se puede inferir que el contexto no limita el potencial del desarrollo de actitudes de cuidado y que la experiencia se puede trasladar a otros contextos para evidenciar sus mayores posibilidades de

impacto; en tal sentido propiciar una educación física que potencie la humanización en los diversos contextos educativos colombianos.

A manera de cierre

A manera de cierre, se resalta que para los educadores el anhelo, deseo y apuesta de potenciar la humanización en perspectiva de cuidado, en clave de motricidad humana y biopedagogía para un convivir y vivir más humano, plantea más incertidumbres que certezas, que los invita a seguir en la búsqueda, indagación y experimentación con prácticas corporales humanizantes, que dinamiza en ellos un despliegue de lo lúdico, lo creativo y el cuidado para seguir en la construcción, re-creación y transformación de prácticas corporales lúdico – creativas- cuidadoras que sean un aporte a la humanización en los diversos contextos educativos colombianos.

Referencias

- Álamo, M. (2011). La idea del cuidado en Leonardo Boff. *Revista Tales*(4), 243-253.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en educación: hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Narcea S.A Ediciones.
- Barbero, J. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación. Reflexiones sobre las (Im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*(311), 13-46.
- Barbero, J. (1998). Cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación física y Deporte*, 20(1), 9-30.
- Barbero, J. (2006). Deporte y cultura: de la modernidad a los discursos postmodernos del cuerpo. *Educación Física y Deporte*, 25(1), 69-93.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra*. (J. Valverde , Trad.) Madrid, España: Trotta.
- Boff, L. (2003). *Ética y Moral*. Recuperado el 15 de 05 de 2018, de <https://wikipnfi.wikispaces.com/file/view/La+etica+y+la+moral.pdf>
- Cantó, F. (1925). *Influencia de los deportes en la educación física*. Castellón, España: Talleres Tipográficos Hijo de J. Armengot.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. (D. Sempau, Trad.) Barcelona, España: Anagrama.
- Del valle, N. (2009). Biopolítica, ecología y razon instrumental: Consideraciones en torno a Horkheimer y Michel Foucault. *Revista pléyade*(3), 1-24.

- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva :valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*(11), 86-115.
- Eisler, R. (1990). *El cáliz y la espada*. Santiago de Chile, Chile: Cuatro vientos.
- Galafassi, G. (2004). Razón instrumental, dominación de la naturaleza y modernidad: la Teoría Crítica de Max Horkheimer y Theodor Adorno. *Revista theomai*(9), 1-11.
- Gilligan, C. (2013). *Ética del cuidado*. Barcelona, España: Fundación Víctor i Grífols .c/ Jesus Maria.
- Jimeno, J., & Pérez , A. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- González, I. (25 de Febrero de 2017). *Progreso vs. Naturaleza: cosmovisión occidental y crisis ecosocial global*. Obtenido de Instituto de estudios críticos: <http://17edu.org/progreso-vs-naturaleza-cosmovision-occidental-y-crisis-ecosocial-global/>
- Gutiérrez, F. (2010). Las nuevas ciencias de la vida. *Polis*(25). doi:0717-6554
- Lecaros, J. (2008). El puesto del hombre en la naturaleza: el problema del antropocentrismo. *Bioética & debat*, 14(54), 22-25.
- Ledesma, Á. (2015). Razon instrumental, ciencia y dominio. *Eikasia*, 127-141.
- Lopez, N. (1999). *Retos para la construcción curricular.De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá D.C, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen .

- Maturana, H. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. (A. Zagmutt, & A. Ruiz, Trads.) Providencia, Chile: Lom.
- Maturana, H., & Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires, Argentina: Lumen. doi:987-00-0358-3
- Montoya, H., & Trigo, E. (2015). *Motricidad humana. Aportes a la educación Física, recreación y deporte*. doi:981-1-312-89253-8
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Vision.
- Restrepo, R. (1998). Cosmovisión, pensamiento y cultura. *Revista universidad Eafit*, 33-42.
- Rodriguez, J. (1994). Cagigal en la historia de la educación. *Revista motricidad*(1), 109-116.
- Rozengardt, R. (2004). El sujeto pedagógico de la educación. Teoría, práctica y crítica. *Educación física y deporte*, 23(1), 45-55.
- Shiva, V. (2016). Contra el antropocentrismo. (L. Mir, Entrevistador)
- Toro, B. (2011). El ethos que cuida. *Itinerario educativo*(58), 145-163.
- Torralba, F. (2010). La creación de una cosmovisión frente a la dispersión y sobresaturación. *Ars Brevis*, 231-247.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. ISBN:84-95114-82-8

Trigo, E. (junio de 2017). Juego y creatividad: El re-descubrimiento de lo lúdico. Aportes prácticos a la fundamentación de algunos de los pilares de la ciencia de la motricidad humana. *Revista Sentidos da Cultura*, 2(3), 4-12.

Varela, F. (1996). *Ética y Acción*. Providencia, Chile: Dolmen.

Villareal, A. (2011). II Congreso Internacional de Investigación Educativa. *Una pedagogía para la vida*. San José, Costa Rica: Inie.

Zuleta, E. (2017). Elogio de la dificultad. *Agenda Cultural Alma Máter*(245), 20-24.