

AÑO 2021  
Volumen I

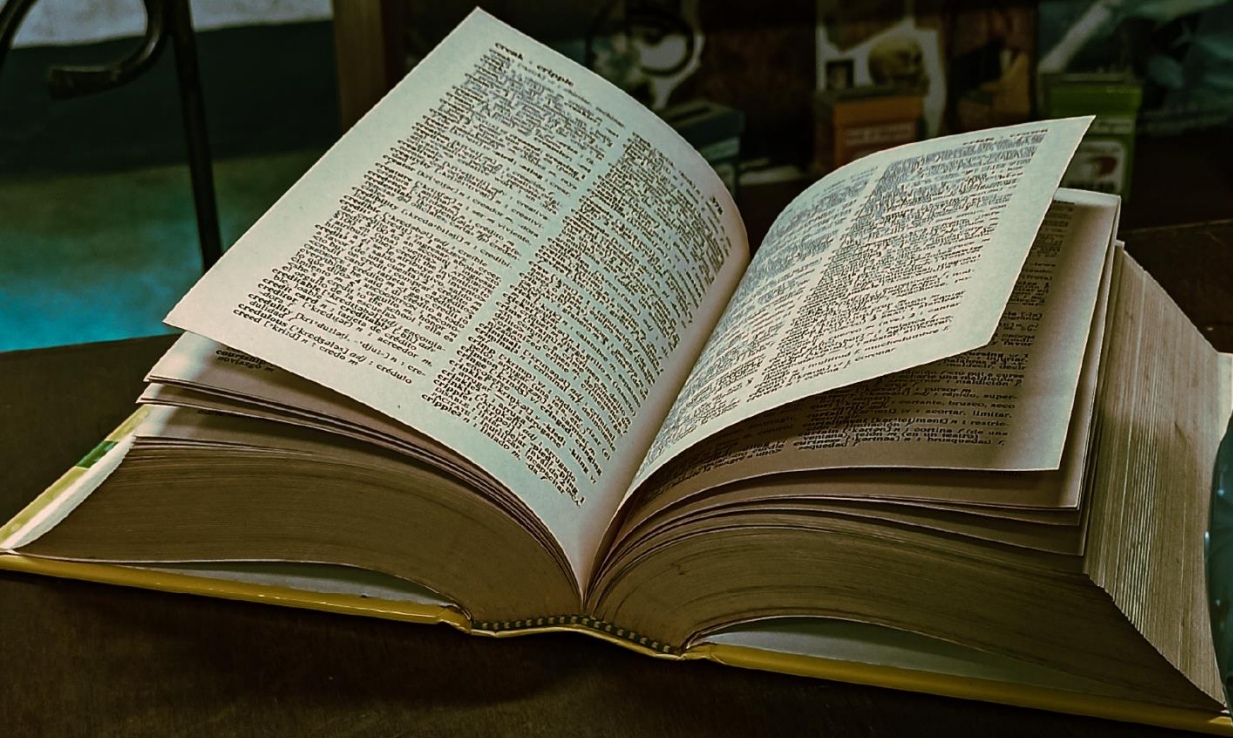
DEPÓSITO LEGAL: IF NE2021000009

ISSN: EN TRÁMITE



# UNIMAR CIENTÍFICA

REVISTA CIENTÍFICA DE LA  
UNIVERSIDAD DE MARGARITA



Universidad de Margarita *Alma Mater del Caribe*  
Forjadora de Hombres de Bien





# ESCUELA-SER-FORMACIÓN: RESIGNIFICANDO SUS EPISTEMES PARA UNA ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA

SCHOOL-BEING-FORMATION: RESIGNIFYING ITS EPISTEMES FOR AN AESTHETICS OF EXISTENCE

Galindo Marín, Yonny<sup>1</sup>  
Universidad Latinoamericana y del Caribe  
yonnydg@gmail.com

## RESUMEN

Esta tríada Escuela-Ser-Formación es de vastas significaciones, y todas se dirigen pródicamente hacia una estética de la existencia. Cada una de sus categorías fueron ejes temáticos que transversaron en mi Tesis Doctoral. De ellas me ocupo ahora para las próximas líneas escriturales, con la intencionalidad de resemantizar epistemes que giran en torno a la escuela, y que, al saber de hoy, lucen ya gastados como efigies de viejas monedas. Tomé de la investigación que me doctoró, un capítulo donde los problematizo y teorizo. Al respecto, me valí de teorías filosóficas como la de "líneas de fuga", "agenciamiento" y "territorialización" de Deleuzze y Guatari, Follari, Kant, entre otros, para el desarrollo de mis argumentos. Desde un ejercicio hermenéutico y tomando el círculo gadameriano, pude darle rigurosidad al proceso de interpretación, comprensión y aplicabilidad a epistemes como: libertad, personalización, autodirección y no direccionamiento del hecho educativo, disciplina, escuela territorialización y agenciamiento.

Palabras clave: Escuela – Ser – Formación – Estética de la existencia – Prácticas de Sí

## Abstract

This School-Being-Formation triad is of vast meanings, and all of them are quickly directed towards an aesthetic of existence. Each of its categories were thematic axes that were transversed in my Doctoral Thesis. I will deal with them now for the next scriptural lines, with the intention of resemantizing epistemes that, to the knowledge of today, look already worn out like effigies of old coins. I use philosophical theories such as "lines of flight", "agency" and "territorialization" of Deleuzze and Guatari, for the development of my arguments. From a hermeneutical exercise and taking the Gadamerian circle, I was able to give rigor to the process of interpretation, understanding and applicability to epistemes such as: personalization freedom, self-direction and non-direction of the educational fact, discipline, territorialization school and agency.

Keywords: School - Being - Formation - Aesthetics of existence - practices of yes

---

<sup>1</sup> Yonny Galindo Marín. Licenciado en Educación, Mención Castellano y Literatura. Especialista en Educación Básica. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Latinoamericana y del Caribe.

## 1. Introducción

Ya no quiero volver a aquella calle  
donde las casas demolidas  
siguen de pie.

Eugenio Montejo

El sistema escolar ha sido por siglos la única forma de asegurarles a los niños su proceso formativo, institucionalizado con las formalizaciones y operatividad que cada gobierno provee. La escuela es el espacio físico, hasta ahora único, donde se congregan seres humanos para recibirlo. Desde ese sistema escolar se concretan y afirman identidades, saberes ancestrales, históricos, comunitarios y científicos, así como cada Estado se asegura de transmitir formas y modos de ser la verdad que le aseguren su hegemonía, permanencia y transmisibilidad para todas las generaciones. Otra garantía de ese sistema escolar para las sociedades es el de su desarrollo económico y tecnológico. De allí que la masificación y expansión de la escolaridad fue uno de los grandes acontecimientos que transformó a las sociedades; unas se quedaron atrás por sus debilidades, otras avanzaron. Aplica aquel decir: “con la vara que midas la escuela podrás medir el desarrollo o atraso de la sociedad”. No es posible hablar de las sociedades y de sus cambios cualitativos obviando la escuela.

Hoy día el sistema de escolaridad, público como privado, está en entredicho, cuestionado, tanto en lo que hace como en su resultante, mucho mas en estos tiempos pandémicos de hoy, cuando ha tenido que mixturizar sus modalidades y formas de enseñar, y no precisamente para mejorar. Aunque ello no es lo que me ocupa en este artículo, sí de la pertinencia para la resemantización que hago de epistemes vinculados a la escuela, el ser y la formación que conduzcan a una estética de la existencia. Desde tres apartados o epígrafes pergeño toda la argumentación respectiva.

## 2. Agenciando naturaleza y escuela para una estética del Ser

Episteme es un término que etimológicamente procede del griego para significar conocimiento, ciencia. Clásicamente, los pensadores griegos hacían un distingo entre episteme y técnica. Para Platón, episteme significó conocimiento en tanto creencia justificada como verdad, diferenciándola de doxa que se refiere a creencia común o mera opinión. Bien, tomo la definición que hace Platón de episteme para dar cuenta de esas categorías de escuela-ser-formación, y agenciarlas en el sentido deleuzzeano que Herner (2009) explica como unidad real mínima que incluye componentes heterogéneos, tanto de orden biológico como social, maquínico, gnoseológico e imaginario, y citando la investigadora al profesor Humberto Sabatini, lo que éste plantea en sus clases, ejemplifica al afirmar que todo agenciamiento es colectivo y pone en juego poblaciones, multiplicidades, afectos, intensidades, territorios. Es la línea imperceptible que atraviesa las ideas. En consecuencia, se agenciaron en tanto entremedio que sostiene las relaciones de esa tríada, y también porque, tradicionalmente, han sido consideradas, estudiadas

y analizadas de forma aislada, y se han movido como verdades universales por el mundo en distintos tiempos y civilizaciones.

Entonces, la primera resignificación que hice de ellas fue ubicarlas en una unidad de trino y uno, para que en unidad de esencia y propósito lleven al ser a unas prácticas de Sí que lo prefiguren dentro de una estética de la existencia. Importante aclarar que, para efectos de esta investigación, me moví en las coordenadas espacio-temporales de la civilización occidental, en consecuencia estas categorías de Ser junto a Escuela y Formación no se explicaron desde las posturas y concepciones que antropológica y culturalmente se dieron en esa rica civilización oriental, expresándose en manifestaciones culturales, religiosas y filosóficas como el vedismo, brahmanismo, hinduismo, taoísmo, budismo, confucionismo, islamismo, entre otros. Igualmente, no consideré a nuestras civilizaciones originarias de América como referentes de análisis, a pesar de que en ellas existió una rica pedagogía, sobre todo en los pueblos náhuatl, mayas e incas, no por menos importante sino porque el campo de estudio escogido tiene su mayor influencia del mundo grecolatino y resto de Occidente.

No obstante, mi noción de ser llevó implícita la diversidad y multiculturalidad; en consecuencia, es un ser del mundo el que categoricé con una educación y formación también del mundo. Esta aclaratoria se puede soportar más si se toma el argumento de Vilanou y Colledemont, (2000) al expresar ellas que la historia griega puede presentarse como una aventura pedagógica, toda vez que toda su cultura se convirtió en una auténtica paideia, y sus modelos de formación configuraron unos auténticos arquetipos que prefiguraron una existencia humana donde lo físico, lo moral e intelectual han sido idealizados y normados por buena parte de nuestra civilización.

Las nociones de la tríada escuela-ser-formación se consideraron, desde la Grecia sofista y clásica, como entidades en total correspondencia que se manifestaron en la paideia. Pero bien, para efectos de este artículo, lo que interesó destacar fue la concepción unificadora que tenían los griegos de estas tres entidades.

Le leo a Bernal (1998) que, para Aristóteles, la forma es más naturaleza que la materia, porque decimos que una cosa es lo que es cuando existe actualmente más que cuando existe en potencia. Según la autora, no es lo mismo ser por naturaleza, ser naturaleza o tener naturaleza. Estas apreciaciones aristotélicas son apropiadas para reconocer la realidad del ser desde su estado natural y de las teorías educativas como resultante de esos necesarios cambios de estados naturales.

Para el filósofo de Estagira, no resulta suficiente saber lo que hay que hacer para hacerlo, sino que hay que estar dispuesto y capacitado para realizarlo; agrega que para saber lo que hay que hacer hay que experimentarlo. Esto está en correspondencia con la argumentación de Bernal (ibid:103) "La actualización de las facultades propias del ser humano resultan especialmente susceptibles de la repercusión exterior, y es la intervención educativa uno de esos factores externos que refuerzan directamente el aprendizaje".

Pues fui por esas formas de educabilidad de la naturaleza humana para prefiguramos que no hay ser sin formación, ni escuela que no lleve consigo la práctica formativa del ser, y que este tiene su realización en la

experimentalidad. ¿Y hacia quién va ella si no es al otro? En ese sentido, apelo a la noción de persona como ser humano capaz de dar desde su experimentalidad. Noción que no está presente ni en Aristóteles ni en Platón, pero que la asumo en su totalidad, porque si, como dice Tellez (1994), toda pedagogía presupone una antropología, entonces definimos esa antropología desde el ser persona como concreción de una estética del ser que se empieza a fraguar en la familia y que en la escuela termina de dar forma. Dicho de otra manera, la escuela debe tener como desafío permanente completar la labor de formación para ser personas que se inicia en la familia.

Leamos la definición que Tellez hace de persona:

La persona es una realidad dinámica que se va haciendo progresivamente y se define por los valores que estima; ellos orientan su vida y marcan su personalidad. La persona tiene dentro de sí la capacidad para realizarse. Está orientada hacia el futuro y se mueve bajo una llamada. Ha sido vocacionada para llegar a la plenitud humana y necesita una relación pedagógica adecuada. Es buena por naturaleza (...) La persona es un ser constitutivamente un ser-con-los-demás, orientada a los demás y realiza su existencia gracias a los demás (...) La persona es un espíritu encarnado. No es ni materia, ni espíritu, ni conjunción de ambas. En su misma estructura revela dos dimensiones: dimensión corporal y dimensión espiritual. (pp. 15-16)

Con esta definición que cito dejo claro que la formación es fundamental para llegar a ser persona, y que esta es posible dentro de unas prácticas de Sí que configuren una estética de la existencia, en tanto que la misma debe ser un continuum en la vida del ser, y la escuela está directamente involucrada en esa permanente preparación para ser persona, puesto que ella debe favorecer el pleno desarrollo del ser que lo forje en persona.

Ciertamente esa concepción está enfocada desde una antropología de fe cristiana, pero que es asumida por todos, incluyendo ateos, gnósticos y demás religiones y visiones del mundo, y, en esta investigación, la asumí desde las prácticas de sí. Ahora bien, esta concepción de persona, desde lo ético y estético, que la escuela está obligada a forjar en el ser, pasa por que ésta ofrezca servicios educativos que hagan posible una educación integral, y desde ella propenda al desarrollo de todas las dimensiones humanas tanto corporales como espirituales. Todo ello implica tomar en cuenta, en primer orden al ser; es decir una educación personalizada, donde el educando sea sujeto de su propia formación; así como también considerar los espacios de educabilidad fuera de las paredes escolares donde el ser con-vive.

Pero bien, la escuela de hoy está muy lejos de enfrentar esos desafíos para la formación del ser, primero porque es una institución parcelada, que no centra su atención en el ser, ya no es la escuela prefigurada por Comenio. La escuela pensada por la modernidad poco a poco se ha ido derrumbando. Parece esos viejos edificios que ya cumplieron su función para lo que fueron levantados, y de tanto ser habitados y no reconstruidos se derrumbaron. Así pareciera estar la escuela, como que si ya le hubiera cumplido al mundo. Pudo haber cumplido con el de ayer, pero con este que vivimos hoy como que no. Quizás estuvo para la finalidad de una época determinada, puesto que ayudó a formar distintas generaciones, para cada una de las sociedades que se lo requirió,

pero en estos tiempos seculares, luce agotada, sin aliento y coyuntada aún al pasado, a los tiempos de la racionalidad y el positivismo lógico.

No pretendí desde esta investigación ser su sepulturero, no; por el contrario, pretendí construir un discurso que la resignifique, que resemantice sus epistemes, para adecuarla a estos cambios epocales y generacionales. En ese sentido, cabe responder a qué necesidad tiene que obedecer la escuela de hoy. En responderla pudiera estar la reflexión orientadora que fragüe el nuevo concreto que la reconstruya. La escuela que prefiguró la modernidad para la autonomía del ser y su emancipación, es cierto que se concretó en las rupturas de sistemas de dominación como la monarquía, pero resulta que siglos después han surgido nuevas y sofisticadas formas de esclavitud y sometimiento del ser, y que, por anquilosamiento, las escuelas no han podido con ello; por el contrario, lo refuerzan, tanto que terminaron convirtiéndose, a decir de Foucault, en dispositivos de control y, para colmo, dadora de muy malos servicios educativos, por lo que no contrarrestan esas *sui generis* formas de dominación al ser, en tanto que ofrecen lo que nada le sirve a éste para su desarrollo humano y autonomía; inversamente a su fin, sin proponérselo, reproducen exponencialmente la violencia y todo cuanto de malo hay en la calle. Adicionalmente, ésta no queda bien librada en cuanto a los avances tecnológicos y su pedagogización para la formación del ser. Eso hace posible que pudiera pensarse en otras formas no escolarizadas para el aprovechamiento de las nuevas tecnologías.

Al respecto, Follari (2007) expresa que la apropiación colectiva del conocimiento se puede manifestar por vías tecnológicas, y no necesariamente desde lo escolar como única modalidad para expresarlo. El académico argentino manifiesta no poder dar datos rigurosos que confirmen tal aseveración, pues, según él, no hay conocimiento sobre lo que aún no acaece, por lo que solo son tendencias de esa forma de apropiación colectiva del conocimiento fuera de lo escolar. Mucho de cierto hay en el citado autor. No pueden por sí solos competir pizarrón y tiza con el mundo de las redes, de la web, de la internet. El lenguaje escolarizado, con sus firmas y estilo, se ha esclerotizado. Ya resulta vetustamente ritualizado, lo que lo pone por fuera de la cultura de “punta”, está lejos de la innovación y simultaneidad que hace posible la globalización de la información, en un planeta intercomunicador en condiciones de simultaneidad, uniformidad, ubicuidad, equipamiento y sus estilos de procedimientos lo ponen por fuera de la cultura de “punta”, aquella que se liga a la innovación en la globalización mundial de la información y del planeta intercomunicado en un estado de paralelismo uniforme.

### **3. Reterritorializando la Escuela para una estética de la existencia**

La escuela está vieja. Ahora bien, en descargo de ella, podemos afirmar que hemos estado exigiéndole a la escuela lo que ella sola no es capaz de dar. La hemos recargado de demandas que no está en condiciones de satisfacer, sobre todo en estos tiempos de declive y merma en los ámbitos educativos y de la familia como institución patriarcal. A partir de esa problematización de las limitaciones que tiene la escuela y de la atomización y fragmentación del tejido social que caracteriza nuestra época es que debemos dejar el ejercicio retórico de la reiteración de los ataques a la institución y buscar formas de reterritorializarla, que, según la teoría de Deleuzze y Guatari, estudiados por Herner, (2009:165), se considera al territorio como una construcción social resultado del

ejercicio de relaciones de poder. En esa dirección de pensamiento, lo que pretendí fue ubicar la escuela, física y espiritualmente, en las coordenadas de la ética y del saber de los tiempos presentes y por-venir, sacarla de esas líneas rígidas y morales de la segmentaridad, Deleuze dixi. Entonces, buscando líneas de fuga para reterritorializar este episteme, mi mirada oteó uno de los horizontes posibles para construir una nueva dimensión discursiva que pudiera agenciar la escuela y darle la resignificación que la ubique en espacios éticos y, por añadidura, en el de una estética de la existencia.

Sin duda que, antes que todo, es la escuela misma quien debe tener identidad, en ese sentido la idea de ubicación espacial y espiritual es fundamental a los efectos de verse a sí misma: Desterritorialización y reterritorialización de la escuela: estas dos acepciones, de manos de Deleuze y Guatari (2004), se salen de sus semas de significación geográfica para incorporarse a esos espacios humanos intersubjetivos que se llenan de sentimientos, vivencias, emociones, y que con su carga de representaciones sociales se ponen de manifiesto en comunidades de vida humana. De tal manera que, para efectos de esta investigación, “territorio” se concibió como espacio físico escolar en el que los jóvenes interaccionan. La construcción de ese territorio trasciende lo material y social para cargarse de subjetividades, pero dejo que los autores expresen con mucha adecuación a dónde pretendo trasladar la categoría: todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc, pero también líneas de desterritorialización, según las cuales se escapan sin cesar.

Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma. Esas líneas remiten constantemente unas a otras. (p.15) La escuela vive todas las tensiones que surgen de la heterogeneidad de territorios humanos que se alojan en sus espacios físicos, por eso es que siempre tendrá como rizoma líneas de fuga que salen de sus segmentaridades. Ahora bien, como esas líneas remiten siempre unas a otras, es por ello que los mismos autores de este paradigma rizomático establecen los peligros de que estas líneas de fuga devengan en aberraciones de comportamientos ajenos al desiderátum de la escuela. Apunto: por eso nunca debe presuponerse un dualismo o una dicotomía, ni siquiera bajo la forma rudimentaria de lo bueno y de lo malo. Se produce una ruptura, se traza una línea de fuga, pero siempre existe el riesgo que aparezcan en ella organizaciones que reestratifican el conjunto, formaciones que devuelven el poder a un signifiante, atribuciones que reconstituyen a un sujeto; todo lo que se requiera, desde resurgimientos edípicos hasta manifestaciones de conductas fascistas. Dicho proverbialmente: la construcción de liderazgos negativos para las comunidades.

De alguna manera eso ha pasado en la escuela, ella no ha estado imperturbable ante los cambios del mundo y de la sociedad, claro que no. Ella ha vivido esos procesos de reterritorialización y desterritorialización, para mal en la mayoría de los casos, puesto que reproduce y refuerza formas de vida y conductas que han desvirtuado su esencia transformadora, verbigracia la burocratización, ritualización y vetustas operacionalizaciones de su acción pedagógica.

La escuela tiene muchos territorios, uno solo ya de por sí es diverso, los tantos que tienen la hacen mucho más compleja por su heterogeneidad. Entonces lo que pretendí con estas nociones paradigmáticas fue reconocer la multiplicidad que hay en ella, y que hace posible se le desprendan de esos cortes segmentarizados, en este caso temporales, significantes de la intersubjetividad de los seres que comparten sus espacios, para que se desplacen entre sí identidades sociales y culturales en clave ética que hagan posible una estética existencial en cada integrante que comparte su espacio de vida.

#### 4. Algunas resemantizaciones epistémicas

Leerán en las próximas líneas algunos de esos cortes que se desprenden de esas segmentarizaciones formando líneas de fuga. **Educación en libertad:** esta episteme que considero una de las líneas de fuga más importantes para la resignificación y resemantización del hecho educativo, la revestí con la idea libertaria de los tiempos de hoy, cuando el ser ya ha salido de viejas y tradicionales formas de sometimiento, pero que ahora es víctima de muy solapadas y sui géneris maneras de esclavitud que se manifiestan en el egocentrismo, mercantilización, formas de consumo, de creencias religiosas y de seguimientos ideológicos de género y de adoctrinamiento político.

En esa dirección de pensamiento se pregunta Zemelman (2011: 54) “¿Cómo soy libre desde lo que me impide serlo?” Desde estas reflexiones, este investigador, invita a asumir el desafío de serlo. La libertad se adjetiva en sí misma, de tal manera que no puede hablarse en términos educativos de libertad si hay un Estado hegemónico que somete y asfixia la iniciativa de sus ciudadanos y que asume la independencia y la soberanía desde lo doctrinario e ideológico; en otras palabras, te “emancipa” de un poder para someterte a otro poder. De ser así, ella habría dejado de estar en la trayectoria vital del ser, en tanto que habría recibido influencia, por introyección y/o sometimiento de factores externos a sí mismo, por lo que no podría ejercer la dignidad de ser persona, en consecuencia muy lejos de unas prácticas de Sí y más lejos aún de una estética de la existencia.

Los griegos, siendo la civilización más influyente de occidente y la que más aportes diera al estudio filosófico, sí adjetivaron libertad según distintas dimensiones: La libertad natural que viene del orden cósmico o de la predestinación. Ésta estaba condicionada por la naturaleza y los dioses, en consecuencia no es posible, desde ella, alcanzar la dignidad humana, es evidente que contraría la noción de persona. Imposible alcanzarla; clásico ejemplo Edipo. Una segunda adjetivación que surge con los sofistas, primeros relativistas de la moral: libertad política y/o libertad social. Esta es posible en tanto que se elige obrar conforme a sus propias leyes que la comunidad ha construido para decidir su propio destino. Y a partir de esta noción empieza a vislumbrarse la necesidad de formar al ser para que actúe en correspondencia a las leyes sociales. Aquí es posible el sometimiento, ya no de la naturaleza o divinidades, sino de un Estado o grupo social.

Hay una tercera noción con la que pudiera consensuar en razón de que es coherente con mi estudio. A tales efectos la explica Caldeiro (2006): Libertad individual o libertad personal implica ser libre de presiones provenientes de la comunidad o del Estado. Para los griegos, poder abandonar “el negocio” para consagrarse al



“ocio” (en el sentido del estudio), es llevar adelante el ejercicio pleno de su libertad individual. Esta concepción fue abordada por diferentes escuelas socráticas, pero principalmente por los estoicos. Para ellos, la libertad consistía en poder disponer de nosotros mismos.

Hago un entroncamiento entre dos pensamientos que se produjeron en distintos espacios y distintos tiempos, para ver cómo asumieron Aristóteles y Rousseau la idea de libertad, para ello me valgo del texto de Bernal (1998):

El hombre es libre por ser agente por sí mismo, por poder elegir y no estar determinado por el instinto, es una tesis que comparten ambos autores. Las diferencias aparecen en el modo de entender ese proceso psicológico y moral. Aristóteles no entiende nunca la libertad sin racionalidad y sin moralidad. Rousseau separa estos aspectos. Aristóteles se refiere a esta propiedad describiendo el actuar humano; se vislumbra, sin que la nombre directamente, en la capacidad de dirigir sus propios actos (...) Destacamos una segunda diferencia en la forma como ambos conciben la libertad: Aristóteles piensa en el ser humano libre y dependiente al mismo tiempo de la realidad, de su conocimiento y de los demás hombres. Rousseau se opone a esta tesis hasta el punto de afirmar que la libertad crece cuanto mayor sea la independencia de los demás. (p.293)

Mientras que uno abre su idea de libertad a la realidad exterior, reconociéndose en ella y confiando en los seres humanos que pueden mostrar esa realidad; es decir, esa verdad que, a decir del estagirita, es el bien; para el filósofo ginebrino esa libertad se centra en la propia subjetividad del ser, toda vez que la razón se deja influir por las opiniones y falsedades de los demás. De ahí que se le considere como el iniciador del tratamiento individual en la educación; aprender de la propia experiencia y no tanto de lo que le enseñen los demás.

A esta investigación le soplaron esos vientos rousseauianos. Pero es que también llegaron vientos kantianos y no pude sino echar velas para avanzar también con ellos, en tanto que entre Aristóteles, Rousseau y Kant bien que pueden conciliarse posturas que permitan avanzar hacia esos nuevos horizontes que resignifiquen esas tres nociones convertidas en trino y uno, escuela-ser-formación.

En su “Tratado de la pedagogía” (2000), sostenía Kant que el ser humano es lo que la educación hace de él, pero es el educando quien debe civilizarse a sí mismo para así corresponder con la naturaleza racional del ser humano. Todos estos enunciados tienen pertinencia en cuanto y en tanto expresan esencia, permanencia y trascendencia del ser, a partir de su educabilidad, como ser de la naturaleza, social, individual y racional.

Fuera ya de ese orden epistemológico que desarrollé hasta aquí, paso a darle concreción y practicidad a algunas de las modalidades educativas que se orientan hacia la **personalización, auto dirección y no direccionamiento del hecho educativo**, que pudieran ser coadyuvantes a ese agenciamiento de la escuela para la construcción de una estética de la existencia. Me remito a la experiencia de la escuela Summerhill, llamada también

escuela democrática y a su creador Neill Alexander, quien la fundara en 1921. Ciertamente es un referente válido para desarrollar formas de pedagogía libertaria.

Todavía, a 92 años de fundada, sigue siendo un referente importante de la escuela alternativa de la libertad de los niños, porque en ella lo más importante son los niños, y no como un decir de consigna propagandística, sino que, ciertamente, en ella el niño anda en total libertad para aprender a su propio ritmo e interés, y no solo es la libertad de aprender según su propio interés, sino la vida en comunidad que practican todos sus alumnos. Todas estas formas, como las que viene practicando Summerhill, hacen posible que la escuela deje el olvido del ser y comience a preocuparse por su cultivo y florecimiento. Porque ciertamente, a lo largo de todas estas centurias transcurridas, fuera de esta a la que hemos hecho mención, y que parece ser la única en el mundo, la escuela se ha convertido en una amenaza para la libertad del ser, puesto que la instrumentalización del conocimiento la reduce al interés inmediato, particular, olvidando que los dispositivos de poder se activan en cada una de esas argumentaciones instrumentales del proceso de aprendizaje, para imponer un modo de ser la verdad, ajustada a lo que el poder necesita para su sostenimiento y reforzamiento, anulando capacidades y potencialidades.

Una educación centrada en los aprendizajes ha hecho posible que nuestras mentes se estandaricen, volviéndose estrechas. Una educación en libertad hace posible el florecimiento de la mente. Krishnamurti (1984) nos comenta sobre el florecimiento en los siguientes términos: Desde luego, cada uno dará una definición diferente acerca de lo que es el florecimiento del hombre, dependiendo de su cultura, de lo que llama su educación, su experiencia, su superstición religiosa —o sea, que depende de su condicionamiento. Aquí nosotros no estamos tratando con opiniones o prejuicios, sino más bien con una comprensión no verbal de las implicaciones y consecuencias que tiene el florecimiento de la mente. Este florecimiento es el total desarrollo y cultivo de nuestras mentes, nuestros corazones y nuestro bienestar físico. O sea, que implica vivir en una armonía tan completa que no haya contradicción alguna entre ellos.

El florecimiento de la mente puede tener lugar sólo cuando hay una percepción clara, objetiva, no personal; cuando la mente no está cargada con ningún tipo de imposición. No es cuestión de qué se piensa, sino de cómo pensar claramente. Por siglos, a través de la propaganda y esas cosas, se nos ha alentado en el qué pensar. En eso consiste la más moderna educación, no en la investigación del movimiento total del pensar. El florecimiento implica libertad; como cualquier planta, la mente requiere libertad para crecer. (pp 4-5) Amplitud y mucho horizonte de andar nuestra mente a campo traviesa para poder entender la complejidad que lleva consigo el florecimiento de la mente del ser. Ello no es posible en estado de sometimiento, bajo condiciones de obligatoriedad, para moldear conductas, desde aprendizajes meramente instrumentales, mucho menos si se ubican estos en el exterior del estudiante o si se produce una sensación de extranjerización de ellos o del maestro que los transmite.

Educación no directiva o/y enseñanza personalizada: La educación personalizada se sale de los cánones tradicionales y asume la individuación y socialización del ser para que éste construya su propia identidad, se configure como persona, para que participe socialmente desde sus propios horizontes de vida. Es una educación

transformadora que toma en cuenta los rasgos distintivos de cada ser, potencia su singularidad, originalidad, libertad y autonomía. Desde esta modalidad educativa se supera la idea tradicional de una escuela reproductora de vetustos conocimientos que prima lo cognitivo sobre otras dimensiones antropológicas, culturales y espirituales del ser. Leamos de la letra de su principal impulsor, García Hoz (1988), el origen de ésta: La necesidad de personalizar la educación se agudizó con las perturbaciones escolares y sociales de los años sesenta, que – teniendo como base una protesta legítima contra la presión y rigidez de un pensamiento que quería ser expresión pura de una ciencia positiva y aspiraba regular la vida humana ahogando su libertad en una ingeniería educativa – corría el riesgo de desembocar en un vacío y aun de reforzar actitudes nihilista. Estas protestas legítimas a las que se refiere García Hoz fueron las de mayo del 68 parisino, las del campus de Berkeley de la Universidad de California y la Conferencia Nacional del Poder estudiantil en la Universidad de Minnesota en 1967. Pero luego de esa importante referencia de origen. Sigámoslo leyendo desde mi parafraseo: dentro de las diferentes manifestaciones del deseo de reforma educativa, se pueden destacar dos actitudes que se iban extendiendo paulatinamente. De una parte, el refuerzo de la enseñanza individualizada, con varias décadas de historia, y la actitud de rechazo de la excesiva rigidez que imponía el proceso educativo el desarrollo técnico aplicado a la organización escolar. Ambas manifestaciones llevaban, aunque por diferentes caminos, el aislamiento del individuo y, paradójicamente, del sujeto –el estudiante en este caso- como un hombre masa, dirigido por la presión del grupo o por la acción de programadores externos a la conducta.

Esa escuela que los motivó a la protesta, transcurridos cuarenta y dos años, pareciera ser la misma escuela de hoy, por supuesto con sus particularidades epocales. Por lo que ese enfoque educativo de centrar la escuela en la persona es pertinente en estos de hoy y por-venir. Se sigue reclamando atención a la persona como ser activo de la comunidad, que haga posible construirse a sí mismo en su relacionamiento con los demás. De ahí que, ese proceso de construirse debe contemplar su desarrollo integral que le permita lograr satisfacer sus necesidades humanas, materiales y espirituales, así como un ejercicio efectivo de ciudadanía en la complementariedad. En otras palabras, activarse como persona en sus distintos ámbitos de vida y de relacionamiento, que sea capaz de explorar en su contexto para cambiarlo y transformarlo, que posibilite su autorrealización potenciando sus capacidades de ser él junto con el otro u otra. De ahí parte uno de sus principios que sustentan este enfoque: Principio de la diferencia y de la complementariedad. Con este principio se quiere destacar la relación entre hombres y mujeres sobre la base de lo que hay en común entre ellos y de las diferencias que abonen en la formación de ambos; por supuesto, ese y otros atributos son parte o características atribuibles a la condición de personas en lo ético y estético.

Abrir la educación a la diversidad de ideas es una forma de personalizarla y, al mismo tiempo abrirla para la amplitud y la aceptación sin que las diferencias generen confusiones, ni tampoco se trata de actitudes eclécticas, sino de complementariedad en las distinciones; es decir, convertir en complementarios pensamientos, ideas, opiniones, enfoques, visiones entre profesores y alumnos o entre alumnos y alumnos. El hombre con sentido de unidad material y espiritual, que no es lo mismo que univocidad, por supuesto que no se pierde, puesto que el

enfoque que planteamos no constituye un collage de pensamientos, visiones, posturas, muy lejos de eso. García Hoz (Ibid) lo expresa con claridad:

La educación ha de tener unidad como proyección de una realidad más honda, la unidad de vida, necesario en cada existencia humana si esta ha de alcanzar una realidad con sentido propio y no quedarse en un agregado de actos incongruentes y aun dispares que en lugar de construir la vida destruye sus posibilidades. Precisamente la persona, principio consistente de actividad, es el factor capaz de dar unidad moral, es decir, verdaderamente humana, a todos los actos de vida de un hombre. (p.194)

En ese orden de ideas del autor encontramos que la definición de persona es en torno al cual se unifica toda la diversidad e interculturalidad, quedando la unidad del proceso educativo en el sentido de ser persona, y su diversidad en los diferentes sentidos, funciones y aptitudes. Esto hace posible conciliar lo libresco con lo experiencial, lo racional con lo emocional, la dudas con certezas, los sentidos con los sinsentidos, puesto que la diversidad de funciones y aptitudes dan diferentes sentidos e interpretaciones que harán posible construir con ellas y desde ellas el conocimiento pertinente y válido, cultural, antropológico, social y religioso para los estudiantes, y que, poniendo en práctica ese sentido de complementariedad, se siga construyendo como persona con sentido ético y estético.

## **5. A manera de corolario**

### **¿Cuánto tendrá que ver la escuela con esa obliteración de las almas de hoy?**

Una interrogante no es la mejor manera de cerrar, pero es que en esta problematización y teorización que he hecho no queda sino dejar esa pregunta suelta, para ver si es posible hacer mover voluntades con buen pensamiento epistémico, como solían decir los griegos, con “logos”, que respondiéndola fragüen el mortero que fije los nuevos ladrillos de la escuela otra, enclavada en verdaderos campus donde florezca el Ser: diverso, ético, productivo, en relación dialógica, espiritual, como diría Nietzsche: “humano, demasiado humano” o como predicó Jesús, el de Nazareth, que fermenta para el bien; escuelas a puertas batientes donde entren todas las corrientes espirituales y del saber común y científico; escuelas portadoras del Ser que se Es.

## REFERENCIAS

- Bernal, A. (1998). Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona-España.
- Caldeiro, G. (2014). *El concepto de libertad entre los antiguos griegos*. Blogspot disponible en [http://filosofia.idoneos.com/index.php/problemas\\_consulta\\_el\\_día\\_01-10-2014](http://filosofia.idoneos.com/index.php/problemas_consulta_el_día_01-10-2014)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. Pre-textos, Valencia-España.
- Follari, R. (2007). ¿Ocaso de la escuela? Magisterio del Ríos de la Plata, Buenos Aires.
- García, H., V. (1988). Educación personalizada. Grupo Editor Quinto Centenario, S.A Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (1989) *Sobre el concepto de educación personalizada y algunas variaciones*. Disponible en: [www.racymyp.es/docs/anales/A69/](http://www.racymyp.es/docs/anales/A69/) consulta 30/10/2014.
- Herner, M. (2009). *Territorio, desterritorialización y reterritorialización: Un abordaje desde la perspectiva de Deleuze y Guattari*. Huellas. Disponible en <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a06herner.pdf>
- Kant, I. (2000). Sobre pedagogía. Buenos Aires. El aleph.com
- Krishnamurti, J. (1984), Cartas a las Escuelas. Traducción de Armando Clavier. Krishnamurti Foundation Trust Ltd. Londres 1983, versión en español . Edhasa, 1984.
- Téllez. A. (1994). El diálogo Fe-Cultura en la escuela. Editorial CCS, Madrid-España.
- Vilanou, C. y Colledemont, E. (2000). Historia de la educación en valores. Volumen I. Colección: aprender a ser. Editorial Desclée De Brouwer. Bilbao-Portugal.
- Zemelman, H. (2011). *El proceso de formación y la conciencia histórica en América Latina*. Conferencia realizada en el II Congreso Internacional de Educación Superior. Cumaná 2008. Cuadernos EVALPOST, Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre.