

Ontoformación: hacia una pedagogía integral del ser en tiempos de vacío

Ontoformation: towards an integral pedagogy of being in times of emptiness

FRANCISCO HERNÁNDEZ ROMERO⁴

Resumen

La crisis de sentido del ser humano contemporáneo —visible en la separación entre saber y vida, individuo y mundo— exige repensar la formación desde una perspectiva ontológica. Este ensayo propone la ontoformación como proceso de reconstrucción del sentido del ser y de reconfiguración del vínculo entre lo humano, lo otro y el entorno. Desde una hermenéutica filosófica de la educación, se examina el vaciamiento de sentido provocado por la racionalidad tecnocrática y se plantea la necesidad de una educación que integre las dimensiones: ética, estética, cognitiva y eco-planetaria del ser. En el contexto de la educación superior latinoamericana, la ontoformación se presenta como una vía de autocomprensión y cuidado del ser, orientada a restaurar la experiencia humana en su profundidad ética y ontológica.

Palabras clave: ontoformación, formación del ser, crisis del sentido, hermenéutica filosófica, educación superior.

Abstract

The contemporary crisis of meaning—manifested in the fragmentation between knowledge and life, self and world—demands rethinking education from an ontological perspective. This essay introduces ontoformation as a process for reconstructing the meaning of being and reconfiguring the relationship between the human, the other, and the environment. Drawing on a philosophical hermeneutics of education, it examines the loss of meaning caused by technocratic rationality and argues for an education that integrates the ethical, aesthetic, cognitive, and eco-planetary dimensions of being. Within the context of Latin American higher

⁴Doctorante en educación UAE. Traductor, que ha acometido una exhaustiva investigación de la germanidad alruna y la consecuente exégesis al opus —dramático, ensayístico y epistolar— de Heinrich von Kleist y del parnaso germán en la defensa de su lengua. Se dedica también a la docencia, por lo que ha participado en comisiones especiales, seminarios de investigación, dictaminaciones, curadurías, congresos y coloquios tanto nacionales como internacionales, y ha sido invitado a participar en Ferias Internacionales del Libro, a saber, Guadalajara 2019, Frankfurt 2021 y Madrid 2023. Galardonado con el Reconocimiento a la Labor de Profesores de Asignatura UNAM 2022. Coordinador de alemán, griego y ruso en la FES Acatlán.

education, ontoformation is presented as a path of self-understanding and care of being, aimed at restoring human experience in its ethical and ontological depth.

Keywords: ontoformation, formation of being, crisis of meaning, philosophical hermeneutics, higher education.

Recibido: 15/06/2025

Aceptado: 25/07/2025

Introducción

La sensación de época, a todas luces, es de extravío. El boyante desarrollo prometido por el mesiánico discurso tecnocrático ha tornado espejismo. En ello, crecen la soledad y la desafección, se ensancha el hiato entre saber y vida, entre vida y muerte, entre el ser y el no-ser, entre el otro y el yo, y el sistema educativo —hiperprogramado y sin respiro— no alcanza a suturar el vacío existencial ni a orientar una praxis de sentido que trascienda el mundo de las ideas, el de las (piadosas) intenciones y de las (farsantes) representaciones. El diagnóstico ya es añejo: modernidad y posmodernidad hicieron del individuo un consumidor de novedades y del yo un escenario de modas caprichosas y volátiles. El resultado, un hedonismo frío que desactiva y desarticula la comunidad (Lipovetsky, 1986).

56

La metamodernidad, que parecía prometer oscilaciones virtuosas entre ironía y sinceridad, navega en cambio entre el cansancio y la sobreexposición, con la subjetividad erosionada por el rendimiento y la transparencia coercitiva que Byung-Chul Han ha caracterizado con crudeza (Han, 2012). Si a ello se suma la advertencia de Ortega y Gasset —expansión de la medianía sin dirección—, la crisis se revela también como estética y política: falta forma en la vida común (Ortega y Gasset, 1930). Ricoeur, por su parte, recordó que la identidad no es sustancia inmóvil sino *ipseidad narrativa*: un sí mismo que se promete y responde; sin esa promesa, la educación se reduce a vacío adiestramiento (Ricoeur, 1996). Y Heidegger nos previno contra el *Gestell*, ese “enmarcamiento” técnico que convierte lo real en mera reserva disponible; cuando la escuela queda atrapada en dicho dispositivo, el alumno deviene recurso y, la comunidad, protocolo... (Heidegger, 1994).

En este horizonte, la hiperespecialización finge profundidad mientras atrofia los vínculos: el conocimiento se atomiza en micro-unidades, los currículos se vuelven catálogo, y la experiencia educativa se agota en la evaluación de gestos cuantificables y asaz mecánicos. No basta actualizar planes de estudio ni añadir créditos o más *skills* a la carta: el problema es hondo, el problema es ontológico. Kant lo dijo en clave de mayoría de edad: *sapere aude*, atrévete a valerte de tu propio entendimiento (Kant, 2004). Nuestra tutela y minoría de edad no residen en lo intelectual; el asunto es corporal, afectivo, espiritual, cultural, comunitario, planetario. No habitamos siquiera nuestro cuerpo, pues respiramos, nos alimentamos y descansamos mal; ignoramos la imaginación, el símbolo, el sopor y la capacidad autorrestaurativa del cuerpo en movimiento, y hemos desoído la antigua sabiduría griega de la *kalokagathía* —lo bello y lo bueno tramándose—, así como el ideal de areté y eudaimonía que hace del vivir una obra (Aristóteles, 1998). El resultado es una subjetividad resquebrajada que necesita trascender las competencias para dar paso a la formación del ser.

Nombro *ontoformación* a esa innata llamada que separa de uno mismo y embarca a lo infinito, a lo elemental, a la operación formativa germinal y sustancial, esto

es, una praxis que, en vez de multiplicar contenidos, integra dimensiones del ser y reconecta —con rigor y método— las escalas de la vida. Si como es abajo es arriba, si el microcosmos y el macrocosmos comparten regularidades, tendencias, comportamientos, secuencias, geometrías, distribuciones, dinámicas, ciclos, principios, campos, transiciones y jerarquías, entonces una formación que cuide respiración, atención, restauración, ejercitación, lectura, imaginación, lenguaje, convivencia, reflexión, trabajo y servicio —en coherencia— produce efectos en lo familiar, comunitario, social, ambiental y planetario. La intuición no es capricho: ya Comenio soñó con una *pansofía*, un saber de todas las cosas para todos; educar era, para él, “arte de formar al hombre” en totalidad (Comenio, 2011). Platón, en *La República*, vinculó la *paideia* a un ascenso de la mirada del alma: saber qué es lo justo, y hacerlo también (Platón, 1986). Y en el siglo XX, Freire recordó que nadie educa a nadie, toda vez que nos educamos en comunión, en diálogo libertador y responsabilizador (Freire, 1970). La *ontoformación* recoge estas líneas histórico-filosóficas y las formaliza en un marco transdisciplinar capaz de operar en las escuelas y allende ellas.

Pregunta, tesis y objetivos

57

La pregunta que guía este ensayo es doble: (a) ¿por qué los esfuerzos integradores que atraviesan la historia — de la *paideia* clásica a la *pansofía* moderna y a las pedagogías críticas— no han logrado consolidar una formación del ser que transforme la vida?; y (b) ¿cómo diseñar hoy, con los saberes disponibles (física, biología, medicina (integrativa), neurociencia, bellas letras, fenomenología, hermenéutica, complejidad, yoga y artes internas), un paradigma pedagógico que sea rigurosamente científico y radicalmente humano a la vez? La tesis es clara: la *ontoformación* constituye la vía plausible y necesaria para superar la fragmentación académica y el dualismo que ha opuesto lo newtoniano (orden mecánico, causalidad lineal) a lo einsteiniano (relatividad, curvatura del espacio-tiempo), así como la dicotomía entre lo científico-positivista y lo humanístico-existencial. No se trata de elegir bando, sino de (re)componer un marco en el que el rigor dialogue con el sentido de la existencia. La *Monadología* de Leibniz ya imaginaba unidades de sentido que reflejan el universo entero; hoy, entre teoría de sistemas y ciencias de la complejidad, podemos describir formalmente estas correspondencias sin caer en metaforismos elementales.

De esta tesis se desprenden cuatro objetivos operativos: (primero) analizar la crisis ontológica y educativa en su entramado humano-natural-técnico; (segundo) recuperar una genealogía de esfuerzos integradores (clásicos, medievales, renacentistas, ilustrados, románticos, modernos, posmodernos y contemporáneos) que ateste esto ya se viene maquinando, y que hoy posee condiciones de posibilidad inéditas; (tercero) articular un discurso crítico y propositivo —con evidencia textual y conceptual— que demuestre la urgencia y pertinencia de la *ontoformación*; (cuarto)

dar pie a una investigación y demostración de más largo aliento, con ello, fundar una agenda doctoral que desarrolle la propuesta en diseños, prácticas y evaluaciones con validez epistémica y relevancia social.

Metodología

Orientación general

La investigación se inscribe en la hermenéutica filosófica y busca comprender la educación desde la categoría de ontoformación. Conocer se entiende aquí como comprender e interpretar: volver una y otra vez a los textos para esclarecer los conceptos que sostienen la formación del ser.

Corpus y criterios

Se reunió un corpus deliberado de obras mayores de filosofía de la educación, ontología, ética y estética, con equilibrio entre tradición y pensamiento actual. Los criterios fueron: pertinencia con la pregunta formativa, autoridad intelectual, claridad conceptual y capacidad de diálogo entre autores. Se descartaron manuales y textos redundantes.

58

Procedimiento (cuatro movimientos)

1. **Lectio:** lectura lenta y fichaje de pasajes nodales (términos, tesis, imágenes decisivas).
2. **Collatio:** comparación de autores para reconocer convergencias, oposiciones y genealogías.
3. **Discriminatio:** ordenación de nociones en familias conceptuales con definiciones precisas y ejemplos.
4. **Compositio:** elaboración de cuadros sinópticos y mapas que disponen los conceptos en torno a tres ejes —ontológico, ético y estético— y permiten visualizar su constelación y tensiones (técnica/poiesis; individuo/comunidad; doxa/episteme).

Síntesis y proyección

De esa labor se obtiene una constelación conceptual de la ontoformación: principios, categorías y relaciones que iluminan la práctica educativa. El esquema se ensayó en escenas breves del campo (planificación, mediación, evaluación) para comprobar su fecundidad interpretativa.

Aporte y plan de trabajo

Este ensayo sienta la base conceptual y programática de la *ontoformación*. A continuación, se desarrollarán:

- (i) el estado del arte ampliado con voces clásicas y contemporáneas;
- (ii) la construcción teórica detallada de cada eje con ejemplos, argumentos y contraargumentos;
- (iii) la metodología y diseño de investigación doctoral (protocolos, instrumentos, criterios de análisis);
- (iv) una discusión con objeciones previsibles (riesgos de metaforización, verificabilidad, transferibilidad) y respuestas fundamentadas. El objetivo es doble: ofrecer una teoría robusta y una pragmática verificable, con evidencia textual, conceptual y operativa, para un paradigma que devuelva a la educación su vocación y denuedo de formar seres humanos en plenitud.

Académicamente, este trabajo aporta a la filosofía de la educación una reflexión que integra categorías ontológicas, éticas y estéticas en torno a la formación del ser, abriendo un horizonte transdisciplinar para el estudio de la experiencia educativa. Socialmente, ofrece una alternativa frente a los modelos tecnocráticos que reducen la educación a la mera adquisición de competencias. Sin un horizonte de sentido, la eficacia técnica se vuelve vacía y las competencias pierden su propósito formativo. En este sentido, la *ontoformación* no sólo es una propuesta teórica, sino una apuesta por el reencantamiento del acto educativo como experiencia de transformación humana. Ergo, propongo siete ejes que constituyen la gramática de la ontoformación.

59

1.Ontológico (ser, mundo y presencia): responder quién soy, en qué mundo estoy y qué sentido habito. Aquí convergen la pregunta metafísica y la fenomenología del estar-en-el-mundo (Dasein).

2.Gnoseológico (conocer, comprender y simbolizar): lectura lenta, pensamiento crítico, sueño y ensoñación como vías simbólicas, investigación transdisciplinar y articulación de métodos cualitativos de alta densidad interpretativa.

3.Ético-político (libertad responsable y bien común): del yo al nosotros; promesa, cuidado y justicia como praxis cotidiana, no como llano marco normativo.

4.Estético-poético (sensibilidad, imaginación y forma): el lenguaje comunica y hace mundo. La forma es camino de verdad; la estética educa la atención y refina la interioridad.

5.Científico-complejo (sistemas, emergencia y coherencia): diálogo entre física, biología medicina (integrativa) y neurociencia con teoría de sistemas y complejidad; superar linealidades e integrar causalidades circulares y no lineales.

6. Psico-Soma y cuidado de sí (respirar, descansar y moverse): higiene mental y emocional, respiración, descanso, movimiento, alimentación, atención y hábitos como tecnologías del yo con efectos cognitivos y comunitarios.

7. Eco-comunitario-planetario (pertenecer a redes vivas): de la casa común a la biosfera; sostenibilidad, servicio y responsabilidad intergeneracional.

Estos ejes son acoples. Su virtud es generar conciencia y coherencia: una respiración consciente mejora la atención lectora; la lectura lenta abre la imaginación; la imaginación reconfigura la acción ética; la acción ética vincula comunidad y planeta.

Estado del arte: genealogía de la formación integral (de la *paideia* a la complejidad)

Para situar la ontoformación en el mapa mayor del pensamiento —y, por ende, en la conversación hogaña sobre educación, conocimiento y vida buena— conviene reconstruir una constelación de intentos históricos que, bajo nombres diversos, han buscado articular una formación integral del ser. De ningún modo pretendo aquí un inventario exhaustivo, sino un itinerario crítico que ilumine convergencias, rupturas y puntos ciegos. La hipótesis de trabajo es nuevamente doble: primero, que existe una línea de continuidad —por mucho que se enmascare en disputas epocales— entre los clásicos ideales de *areté* y *kalokagathía* y las contemporáneas propuestas de complejidad, transdisciplina y cuidado de sí o bienestar; segundo, que el fracaso relativo de dichos intentos, una y otra vez, se explica menos por su insuficiencia teórica que por bloqueos estructurales (instituciones, economías de la atención, regímenes de poder y saber) que han reducido la educación a administración de competencias, separando lo cognitivo de lo ético, lo estético de lo político, lo somático de lo psíquico (Foucault, 1975). La ontoformación que propongo se sitúa deliberadamente contra tales escisiones: no añade otra asignatura, reconfigura la forma de vida que anuda cuerpo, mente, lenguaje, comunidad y *telos*.

La Antigüedad clásica instala los fundamentos. En La República, Platón concibe la *paideia* como ascenso del alma desde la caverna de las sombras hacia la idea de Bien: un trabajo sobre la mirada (no sólo sobre los objetos mirados) que exige gimnasia del cuerpo y música del alma; la justicia es armonía de las partes del alma en una vida bien ordenada (Platón, 1986). Con Aristóteles, la *areté* deviene hábito excelente: la *phronesis* media entre lo universal y lo singular para obrar bien, y la *eudaimonía* se entiende como actividad del alma conforme a virtud en una vida completa (Aristóteles, 1998). En Política, la educación es arquitectura de la ciudad, en tanto que forma el carácter común para que la polis sea posible (Aristóteles, 1994). Estas coordenadas —ascenso, hábito, prudencia, comunidad— son la primera matriz ontoformativa. Educar es sinónimo de formar el ser en su teleología humana, no de acumular saberes como bienes fungibles.

El platonismo tardío y el neoplatonismo intensifican el vector interior. Plotino piensa la hénosis como retorno a la unidad a través de una suerte de “esculpido” de sí: quitar lo que sobra para revelar la forma que la inteligencia ya porta, en analogía con el escultor que libera la estatua del mármol (Plotino, 1992). Allí se reconoce un motivo decisivo para la ontoformación: la negativa a confundir formación con sumatoria; formar es esculpir la presencia. El medievo intentó una síntesis entre razón filosófica y revelación, entre habitus y gracia. La Summa de Tomás de Aquino convierte la virtud en habitus operativus bonus y el conocimiento en acto del entendimiento movido por los primeros principios: hay una antropología robusta en la que intellectus, voluntas y pasiones se ordenan jerárquicamente hacia el bien (Tomás de Aquino, varias eds.). El currículum del trivium y el quadrivium nombra la pretensión de totalidad: palabra y número como vías de mundo. Sin embargo, la teleología eclesial, con toda su potencia simbólica, encierra parcialmente el impulso formativo en una economía de salvación que a menudo subordina la experiencia a la doctrina; queda abierto el problema de la autonomía.

Con el Renacimiento el péndulo osciló hacia la dignidad creadora del humano. La Oratio de hominis dignitate de Pico (2012) afirma la plasticidad radical del ser humano: sin forma fija, dotado de libertad, está llamado a darse forma a sí mismo, bajo la égida de una imaginación de potencia metafísica. A su vez, Comenio (2011) soñó con una pansofía capaz de enseñar todas las cosas a todos de todas las maneras. Esto es, pedagogía universal, gradual, fundada en los sentidos, que adelanta intuiciones contemporáneas sobre aprendizaje situado, secuenciación y visualidad. Lo decisivo aquí, además de catálogo enciclopédico, es la idea de un orden amoroso del saber que humaniza y pacifica; educarse es entrar en consonancia con la totalidad. ¿Su límite? El peligro de la enciclopedia sin vida, a saber, cuando la pansofía se vacía de prácticas de sí y deviene repertorio.

La Ilustración y el Idealismo alemán reescriben el canon. Kant (1784) inauguró una pedagogía de la mayoría de edad: sapere aude, atrevete a valerte de tu propio entendimiento; la razón práctica establece la autonomía moral como núcleo de la dignidad, y la educación aparece como tránsito desde la tutela hacia el uso público de la razón. Humboldt (1810), por su parte, trazó la moderna idea de Bildung y el modelo universitario: investigación y enseñanza como unidad orgánica, libertad académica y formación del carácter en contacto con las potencias del mundo; no un adiestramiento profesional, sino cultivo de la interioridad en diálogo con la ciencia viva. Y Schiller (1990), en las Cartas sobre la educación estética del hombre, levanta un puente: la forma y el juego estético reconcilian impulso sensible e impulso formal, preparando el ánimo para la libertad política. La ontoformación abreva de esta tríada: autonomía, Bildung, mediación estética. Sus límites históricos están a la vista: bajo el ímpetu de la estatalización y la tecnificación, la Bildung universitaria se funcionaliza y se vuelve aparato de reproducción; la estética queda confinada al museo, y la autonomía se reduce a mérito medible.

El Romanticismo aporta, entre otras, dos intuiciones cruciales. Con Goethe, la formación se narra como travesía en los Años de aprendizaje de Wilhelm Meister: el yo madura en red —afectos, oficios, arte—; la educación es drama, no silabario. Con Hegel (2016), el espíritu se forma (*Bildung*) en la dialéctica: rompe y restituye, niega y conserva, mientras deviene en libertad objetiva; la formación individual es momento de una historia más amplia de autoconocimiento del espíritu²⁴. Aquí la ontoformación halla una gramática para pensar procesos irreversibles, conflictos fecundos y síntesis superiores. Pero el Romanticismo y la dialéctica, al institucionalizarse, fueron absorbidos por la maquinaria estatal y por lógicas curriculares que escolarizaron su radicalidad.

El siglo XX multiplica aperturas. Dewey (1998) articula democracia y educación: el aprendizaje como experiencia y cooperación; pensar es experimentar, y la escuela, microcosmos de ciudadanía. Montessori (2014) y Steiner (2007) devuelven el cuerpo y el símbolo al centro: ambiente preparado, libertad con límites, ritmo, arte, narración; no métodos ornamentales, sino antropologías aplicadas. Vygotski (1995) y Bruner (1991) muestran el carácter socio-cultural de la mente: el desarrollo es mediado, la zona de desarrollo próximo es un espacio relacional, y el lenguaje hace pensamiento. Illich (1971) denuncia la escolarización como sistema que confunde certificado con saber, y Ortega y Gasset (1930b) recuerda la misión de la universidad: cultura general y especialización articuladas, servicio a la nación sin servilismo. Ricoeur (1996) piensa la identidad narrativa: el sí-mismo que promete y responde se constituye en relatos y prácticas; Freire (1970) enlaza alfabetización, conciencia crítica y liberación, con una pedagogía del diálogo que rompe la verticalidad bancaria. Foucault (1975), en paralelo, desvela el reverso disciplinario: saber-poder, cuerpos dóciles, vigilancias; una maquinaria que captura la escuela y la somete a regímenes de normalización. Este coro es la matriz inmediata de la ontoformación: experiencia, cuerpo, símbolo, relato, comunidad y crítica. Su límite: el desacoplamiento entre lo que dicen las mejores teorías y lo que permiten las instituciones —más preocupadas por medir, producir, lucir y repetir, que por formar—.

La contemporaneidad agrega dos piezas cardinales. Por un lado, las ciencias de la complejidad y la biología del conocer: Morin (1990) pide pensar la organización recursiva, el bucle parte-todo, el azar con orden; Maturana y Varela (1984) describen autopoiesis y acoplamiento estructural; Varela, Thompson y Rosch (1991) articulan mente, cuerpo y mundo en una fenomenología enactiva. Damasio (1994) reubica la razón en el entramado sentimiento-cuerpo; Bohm (1987) concibe una totalidad no fragmentada, con un orden implicado que enrolla y desenrolla formas. Capra y Luisi (2014) sistematizan una visión de sistemas de la vida que, a tenor de la ontoformación, permite traducir prácticas de cuidado y aprendizaje en dinámicas de red y coherencia. Por otro lado, la crítica cultural reciente —Han (2012), Lipo-vetsky (1986), Nussbaum (2001)— describe el vaciamiento, el cansancio y el tedio:

rendimiento sin reposo, consumos sin ciudadanía, educación sin humanidad. Si Bildung fue alguna vez promesa de libertad, el presentismo acelerado la convierte en marca personal: la subjetividad se autoexplota, y el aula... tablero de control. He aquí el núcleo del problema que hemos descrito: el Gestell tecnocultural captura los dispositivos pedagógicos y los alinea con métricas de corto plazo, expulsando la respiración, el símbolo, el silencio, la comunidad, la trascendencia.

¿Por qué, entonces, no prosperaron plena y sostenidamente los esfuerzos integradores? Propongo seis razones entrelazadas —que la ontoformación busca atender—. (i) Separatismo epistémico: la división cartesiana mente/cuerpo y su modernización tecnocrática fragmentaron la formación en materias estancas e inconexas; el cuerpo quedó relegado a la, pocas veces seriamente practicada, educación física, el símbolo a la alada y lejana literatura, el cuidado a la desatendida familia, la ética a vacuos y absurdos reglamentos. (ii) Economías de evaluación: la escolaridad fue sustituyendo la formación por la estandarización y certificación; las pruebas y la rendición de cuentas colonizaron el aula, haciendo de la docencia una gestión de indicadores. (iii) Funcionalización del ideal universitario: la Bildung humboldtiana se degradó en profesionalización rápida, desconectada de cultura general y de investigación viva. (iv) Déficit de mediaciones: muchas propuestas humanistas quedaron en lo declarativo; faltaron protocolos que hicieran transferible su potencia —por ejemplo, traducir “cuidado de sí” en secuencias diarias de respiración, lectura lenta e imaginación guiada con métricas cualitativas y cuantitativas de la salud, el clima y del aprendizaje. (v) Ceguera ecosistémica: la escuela fue pensada como recinto, no como nodo en redes vivas; la crisis socioambiental rara vez atravesó el currículum como asunto de vida y no sólo de contenidos. (vi) Captura cultural: el hedonismo frío y la cultura del rendimiento minaron silenciosamente los supuestos antropológicos de cualquier formación profunda: sin reposo ni ciudadanía estética, la educación queda amorfa.

A la luz de este balance, la contribución de la ontoformación puede delinearse con mayor precisión: recoser las discontinuidades señaladas mediante una arquitectura de siete ejes que funcione como sistema de acoplamientos —ontológico, gnoseológico, ético-político, estético-poético, científico-complejo, psico-somático y eco-comunitario—; instituir mediaciones (prácticas, tiempos, espacios, instrumentos) que vuelvan operativas dichas articulaciones en la vida diaria de aulas y comunidades; validar con doble criterio (epistémico y vivencial) los efectos de tales prácticas, haciendo de la investigación una correa de transmisión entre teoría y praxis; y blindar el sentido frente a la captura tecnocrática mediante una pedagogía del símbolo, del silencio y de la conversación que sostenga la identidad narrativa del sujeto y su pertenencia al orden cósmico. En otras palabras, donde la historia mostró deseo de totalidad, pero tropezó con la fragmentación, la ontoformación introduce un método integrador que no promete todo, pero construye coherencias locales que, por emergencia, repercutan en las escalas superiores de la holoarquía humana y planetaria.

Con esto, el estado del arte no se reduce a un museo de doctrinas, sino a una matriz de problemas que este proyecto intenta resolver. Si Platón y Aristóteles ofrecen los cimientos del cuidado del alma y del carácter; si Pico y Comenio enseñan la plasticidad y el orden amoroso del saber; si Kant, Humboldt y Schiller proveen autonomía, Bildung y mediación estética; si Goethe y Hegel narran la travesía y la dialéctica; si Dewey, Montessori, Steiner, Vygotski, Bruner, Freire, Ricoeur, Ortega e Illich dan herramientas para experiencia, cuerpo, símbolo, diálogo, identidad y misión; si Foucault, Han y Lipovetsky advierten los dispositivos de captura; si Morin, Maturana, Varela, Damasio, Bohm y Capra muestran la red, el acoplamiento, el sentimiento y la totalidad: entonces la ontoformación no nace alegremente de la nada, toda vez que alinea herencias en un dispositivo integrador que —por diseño— busca aquello que faltó o se desfiguró: mediaciones practicables, validaciones rigurosas y protecciones culturales para sostener el sentido. A partir de aquí, cada eje se desplegará con mayor hondura, proponiendo ejemplos, instrumentos y criterios de evaluación que permitan medir aquello que importa sin traicionar la complejidad de lo vivo.

64 Los siete ejes de la ontoformación: teoría, praxis y validación

El estado del arte ha trazado diversas aproximaciones a la formación integral del ser; esta sección desciende al “taller”, donde se despliega cada eje de la ontoformación con su lógica filosófica, mediaciones prácticas y criterios de validación. La intención es doble: (a) elevar el nivel conceptual para evitar trivializaciones y (b) aterrizar en protocolos concretos, medibles y transferibles, sin reducir la complejidad a un listado de verificación. Como hilo conductor, se adopta —en clave hermenéutico-simbólica, no como física oculta— el principio de correspondencia: “como es arriba, es abajo”. Este axioma, sugerido por el Kybalion y el Corpus Hermeticum, invita a pensar acoplamientos entre niveles de realidad —del gesto respiratorio al vínculo comunitario— y a diseñar mediaciones que operativicen esta resonancia en la vida educativa.

1. Eje ontológico — Ser, mundo, presencia

Tesis. La educación fracasa cuando olvida que su materia prima no es el estudiante abstracto, sino un ser-en- el-mundo que se comprende narrativamente y habita la realidad en modos de presencia (disponibilidad, silencio, cuidado). Heidegger (2003) nos exige volver del objeto a la existencia como apertura de sentido; Ricoeur (1996), por su parte, muestra que la identidad no es sustancia fija (idem), sino promesa narrativa (ipse), un responder y darse palabra en el tiempo. La ontoformación comienza por ese retorno: antes de “transmitir contenidos”, constituimos presencia.

2. Eje gnoseológico — Conocer, comprender, simbolizar

Tesis. Conocer no es acopiar datos, sino dejar que algo nos diga verdad. Gadamer (1993) recordó que comprender es siempre un evento: fusión de horizontes que

acontece en el lenguaje; Husserl (1991), que el sentido se constituye en actos intencionales; Jung (1995) y Bachelard (2000), que la imaginación simbólica ingresa dimensiones de realidad irreductibles a la pura conceptualidad. La ontoformación reinstala el simbolismo (sueño, imagen, metáfora) como vía cognitiva legítima, no anticientífica, y lo articula con hábitos de lectura y escritura densa.

3. Eje ético-político — Libertad responsable, bien común

Tesis. Sin mediaciones entre el yo y el nosotros, la autonomía deviene narcisismo o sometimiento. Kant (2004) instituye la ley en mí; Freire (1970) recuerda que la libertad se aprende en diálogo que rompe el verticalismo; Ricoeur (1996) devuelve la ética a la promesa y al cuidado del otro; la hermenéutica del sí desemboca en responsabilidad. La ontoformación arma ese arco: de la intención personal al compromiso público verificable.

4. Eje estético-poético — Sensibilidad, imaginación, forma

Tesis. La forma no es ornamento; es camino de verdad. Schiller (1990) pensó lo estético como mediación entre impulso sensible y formal; Dewey (2008) defendió la experiencia estética como organización intensiva de la vida; Gadamer (1993) mostró que en el arte acontece verdad; Bachelard (2000), que ciertas imágenes — casa, fuego, agua— sostienen una metafísica íntima. Si el lenguaje “hace mundo”, educar el lenguaje es educar la realidad.

5. Eje científico-complejo — Sistemas, emergencia, coherencia

Tesis. La vida es organización de organizaciones: sistemas abiertos, bucles de realimentación, emergencia de patrones. Morin (1990) reclama un pensamiento que sostenga unidad y diversidad a la vez; Maturana y Varela (1984) describen autopoiesis y acoplamiento estructural; Capra y Luisi (2014) sistematizan una visión de redes vivas. La ontoformación traduce este marco en alfabetización sistémica aplicada: ver relaciones, mapear bucles, anticipar efectos no lineales.

6. Eje psico-soma y cuidado de sí — Respirar, descansar, moverse

Tesis. No hay claridad sin ritmo ni pensamiento sin cuerpo. Damasio (1994) mostró la raíz somática de la razón; Foucault (1990) habló de tecnologías del yo; la pedagogía contemplativa contemporánea documenta efectos en atención, regulación emocional y clima de aula (Barbezat y Bush, 2014). Este eje integra higiene del sueño, respiración, movimiento y atención plena como infraestructura cognitiva y ética.

7. Eje eco-comunitario-planetario — Redes vivas, servicio, sostenibilidad

Tesis. Pertenece a tramas de vida. La ética de la tierra (Leopold, 1949), la ecología profunda (Naess), las visiones de sistemas (Capra, 2014) y la economía de los bienes comunes (Ostrom, 1990) convergen en un imperativo: cuidar lo compartido

mediante instituciones y hábitos que lo hagan posible. La formación del ser culmina en servicio: de la casa al barrio, del barrio a la biosfera.

Discusión teórica: fundamento, consistencia y límites de la ontoformación

La ontoformación se sustenta en cinco planos interdependientes: (i) un fundamento ontológico centrado en el ser-en-el-mundo; (ii) un régimen gnoseológico que articula explicación y comprensión; (iii) una mediación estético-poética como camino vital de verdad; (iv) un principio ético-político que evita moralismo y relativismo; y (v) un marco científico-complejo que describe niveles y acoplamientos sin reduccionismo. Estos planos coexisten y se interrelacionan, garantizando consistencia y coherencia.

I. Fundamento ontológico: presencia, promesa y teleología mínima

La educación presupone una ontología. La ontoformación parte de tres intuiciones: (a) el humano es apertura de sentido, un *Dasein* que habita mundos de significación (Heidegger, 1994); (b) la identidad es ipseidad en acto, promesa que se hace y cumple en el tiempo (Ricoeur, 1996); (c) la vida humana porta una teleología mínima, orientación hacia bienes intrínsecos (Aristóteles, 1998). Formar es dar forma al ser en su trama de mundo, no solo transmitir información.

II. Régimen gnoseológico: entre explicación y comprensión, con corporeidad

Con Gadamer (1993), comprender es un evento histórico-lingüístico; con Husserl (1991), el sentido se da en actos intencionales. La ontoformación articula explicación causal y modelado formal con corporeidad cognitiva (Varela, Thompson y Rosch, 1991; Maturana y Varela, 1984). El conocimiento es pragmático y situado, verificable en coherencia entre niveles (atención—lectura—convivencia).

III. Mediación estético-poética: la forma como camino de verdad

El lenguaje hace mundo; la poética —metáforas, ritmos, silencios— funda la posibilidad de comprender y habitar con dignidad lo que la ciencia describe. Lo estético disciplina la atención y genera economía de presencia; el ensayo se convierte en laboratorio de la verdad (Schiller, 1990; Dewey, 2008; Gadamer, 1993; Bachelard, 2000).

IV. Principio ético-político: autonomía, diálogo, cuidado y poder

La libertad como autolegislación (Kant, 1788) se articula con el diálogo crítico (Freire, 1970), la promesa y responsabilidad (Ricoeur, 1996) y el cuidado de sí (Foucault, 1990). La ontoformación convierte la ética en prácticas verificables: hábitos, promesas y deliberación pública.

V. Marco científico-complejo: causalidad multinivel y emergencia

Se adopta un lenguaje preciso de complejidad (Morin, 1990; Capra y Luisi, 2014). La doctrina de las cuatro causas (Aristóteles, 1994) permite explicar cómo un microcambio puede generar efectos emergentes y recursivos, articulando niveles biológicos, sociales y simbólicos.

VI. Correspondencia hermenéutica y tradición hermética

El principio “como es arriba, es abajo” se interpreta hermenéutico-metafóricamente, con valor heurístico. Invita a buscar isomorfismos entre niveles (respiración–ciclo de trabajo; cuidado individual–colectivo), contrastados con prácticas verificables contemporáneas.

VII. Diferencias con enfoques vecinos

La ontoformación dialoga con marcos como SEL, bienestar, competencias, STEAM y pedagogía contemplativa, pero se distingue al integrar interioridad con ontología de presencia y promesa, subordinar competencias a bienes intrínsecos y usar lo artístico como vía de verdad, no motivación superficial.

Síntesis integradora: de la fractura al ensamblaje coherente

Todo el trayecto ha querido responder a un diagnóstico severo: vivimos en una época de vaciamiento y captura —del ser y el tiempo, del lenguaje— en la que la escuela, por hipertrofia de lo medible y anorexia de lo vivible, ya no logra articular conocimiento y vida. La ontoformación no nace como consigna, sino como andamiaje coherente de cinco planos que se exigen mutuamente: una ontología de presencia y promesa (ser-en-el-mundo que se da forma a sí mismo y al mundo mismo de regreso que permite la continuidad y regeneración de la existencia); una gnoseología enactivista y hermenéutica que acopla explicación y comprensión con corporeidad e historicidad; una mediación y meditación estético-poética donde la forma conduce a verdad, disciplina la atención y hace mundo; un principio ético-político que impide la deriva narcisista y enraíza la libertad en la ley que nos damos, el diálogo que nos corrige y el cuidado que nos liga; y un marco científico-complejo que describe causalidades recursivas y emergencias sin caer en reduccionismo (la parte pide al todo y el todo reordena a la parte). Bajo esa arquitectura, los siete ejes no son meros compartimentos, son acoples que alinean microhábitos con macrovínculos para que, por realimentación, emerja una *modus vivendi*.

Criterios de verdad y falsabilidad o de cómo sabremos que sí funciona

La ontoformación se compromete con tres criterios de validación:

- 1. Coherencia:** compatibilidad entre los principios ontológicos, gnoseológicos y de complejidad que sustentan el modelo.
- 2. Correspondencia situada:** adecuación de las prácticas a los efectos observables en contextos reales, tales como mejoras en sueño, atención, desempeño lector y clima escolar.
- 3. Fecundidad:** capacidad del enfoque para generar nuevas hipótesis, innovaciones pedagógicas y transformación institucional.

El paradigma también admite pruebas contrarias. Por ejemplo, si tras doce semanas no se observan cambios medibles en atención (MAAS), calidad lectora o escrita (evaluación con rúbricas ciegas), ni mejoras en indicadores de estrés (PSS) o de gestión ambiental (ruido, agua, residuos), la hipótesis de acoplamientos requiere revisión, ya sea en las mediaciones implementadas o en el modelo causal. En este sentido, la ontoformación no se protege mediante retórica; se somete a verificación empírica y teórica.

Límites y alcances

- i. No es terapia. El eje psico-soma es cuidado de sí, no clínica.
- ii. Tampoco es panacea. Instituciones con violencia estructural severa, precariedad extrema o captura política pueden requerir prerequisites (seguridad y/o gobernanza) para que la ontoformación arraigue.
- iii. No es enciclopedia. La estética y el símbolo no sustituyen al rigor disciplinar: lo hacen posible.
- iv. No es culto a la interioridad. La promesa se contrasta en lo público: puntualidad, escucha, servicio.

68

Epílogo — *Exordium ad futurum*: carta breve al tiempo que viene

Bajo la égida de los antiguos, sabíamos —o presentíamos— que educar era formar un ser para la verdad, la justicia y la belleza: paideia como ascenso del alma, areté como hábito excelente, Bildung como cultivo orgánico del mundo interior en diálogo con las potencias de la ciencia y el arte. Luego la prisa nos arrancó el aliento, la técnica esbozó el horizonte, y la evaluación y sus métricas nos privaron del arte de soñar. En ese claroscuro, la ontoformación no ofrece un truco, ni receta, ni liturgia huera. Ofrece forma en el pulso, en paciencia, en respiración, en emancipación, en alivio, en autodeterminio; la paciencia de una lectura lenta; la promesa de una palabra cumplida; el oro sobrio de una metáfora exacta; el mapa de un sistema que, por fin, nos incluye; el jardín que reverdece la escuela; el agua que no se desperdicia; el silencio que vuelve audible lo importante. Quizá — como el caminante de Goethe — no sepamos el nombre del puerto, pero sabremos si el viento nos asiste y es propicio: cuando el cuerpo descansa y despierta, cuando el lenguaje afina, cuando la comunidad se cuida, cuando el planeta nos da las gracias con un zenzontle que regresa. Entonces, y sólo entonces, tendrá sentido decir con Kant *sapere aude* —atrévete—, como promesa que, día tras día, se cumple en lo pequeño y resuena en lo infinito y eterno. “Como es arriba es abajo”, murmura la vieja tabla; pero ahora lo sabemos con paciencia y método: lo que cuidamos aquí, ordena allá. Que esta agenda doctoral sea, pues, menos un documento y más tratado, oblación y obsequio:

devolverle forma al ser para que el ser devuelva forma al mundo.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles.** (1994). *Política*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles.** (1998). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, Trad.). Madrid: Gredos.
- Bachelard, G.** (2000). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbezat, D., & Bush, M.** (2014). *Contemplative practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bohm, D.** (1987). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- Bruner, J.** (1991). *Los actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Capra, F., & Luisi, P. L.** (2014). *The systems view of life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comenio, J. A.** (2011). *Didáctica magna* (Obra original publicada en 1657). Madrid: Akal.
- Copenhaver, B. P.** (1992). *Hermetica: The Greek Corpus Hermeticum and the Latin Asclepius in a new English translation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damasio, A.** (1994). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Dewey, J.** (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J.** (2008). *El arte como experiencia* (Obra original publicada en 1934). Barcelona: Paidós.
- Einstein, A.** (2000). *Relatividad: La teoría especial y la general* (Obra original publicada en 1916). Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M.** (1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Fowden, G.** (1986). *The Egyptian Hermes: A historical approach to the late pagan mind*. Princeton: Princeton University Press.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G.** (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Goethe, J. W.** (2004). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid: Cátedra.

- Hadot, P.** (1995). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Han, B.-C.** (2012). *La sociedad del cansancio* (Obra original publicada en 2010). Barcelona: Herder.
- Hegel, G. W. F.** (2016). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M.** (1994). *La pregunta por la técnica. En Conferencias y artículos* (Obra original publicada en 1954). Barcelona: Serbal.
- Heidegger, M.** (2003). *Ser y tiempo* (Obra original publicada en 1927). Madrid: Trotta.
- Humboldt, W. von.** (1810/varias eds.). *Escritos sobre la universidad*. (Versión española de Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin).
- Husserl, E.** (1991). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Tecnos.
- Illich, I.** (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Jung, C. G.** (1995). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós. Kant, I. (1784/2004). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? Madrid: Alianza.
- Kant, I.** (1788/2004). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Alianza.
- Leibniz, G. W.** (1714/1983). *Monadología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Leopold, Aldo.** (1949). *A Sand County Almanac*. Oxford: Oxford University Press.
- Lipovetsky, G.** (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Maturana, H., & Varela, F.** (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Montessori, M.** (2014). *El método de la pedagogía científica : aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Morin, E.** (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E.** (1999/2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO / Edición española: UNESCO.
- Newton, I.** (1687/varias eds.). *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica [Principios matemáticos de la filosofía natural]*. Londres / varias ediciones en español.
- Nussbaum, M.** (2001). *Cultivar la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Ortega y Gasset, J.** (1930a). *La rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente / Espasa-Calpe.

Ortega y Gasset, J. (1930b). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.

Pico della Mirandola, G. (2012). *Oración sobre la dignidad del hombre*. Madrid: Tecnos.

Platón. (1986). *La República* (C. Eggers Lan, Trad.). Madrid: Gredos.

Plotino. (1992). *Enéadas*. Madrid: Gredos.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* (Obra original publicada en 1990). México: Siglo XXI Editores.

Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Tecnos.

Steiner, R. (2007). *Curso de educación especial: pedagogía curativa*. Buenos Aires: Antroposófica.

Three Initiates. (1908/varias eds.). *El Kybalión*. Buenos Aires: Kier.

Tomás de Aquino. (varias eds.). *Suma teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC).

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Akal.