

LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA LIBERADORA Y PILAR DEL PROCESO DE HUMANIZACIÓN: ENSAYO TRANSDISCIPLINARIO PARA SOCIEDADES MÁS EQUITATIVAS Y SUSTENTABLES

THE EDUCATION AS LIBERATING PRACTICE AND PILLAR OF THE HUMANIZATION PROCESS: A TRANSDISCIPLINARY ESSAY TO MORE EQUITABLE AND SUSTAINABLE SOCIETIES

**EMILAS DARLENE
CARMEN LEBUS**
Universidad Nacional del
Nordeste (UNNE),
República Argentina
emilaslebus@comunidad.unne.edu.ar

Received: 12 Apr 2025

Accepted: 03 Jun 2025

Published: 18 July 2025



Resumen: Este artículo aborda la educación como condición del proceso de humanización permanente del sujeto, pues, como práctica fecunda, dignifica la persona y hace ciudadanos comprometidos en un mundo cada vez más complejo. Este trabajo, por lo tanto, es un ensayo reflexivo y crítico sobre la problemática de la educación actual, especialmente en el nivel superior, contrastándola con aportes teóricos para descubrir las antinomias que atraviesan las prácticas educativas y sus obstáculos para una educación auténticamente liberadora. El objetivo es evidenciar la importancia del proceso educativo como concienciación del sujeto y sus derechos, pero también de sus deberes para construir sociedades más equitativas, entrañadas a la espacialidad y al ambiente, en valores éticos y en la espiritualidad como destino compartido. Para esto, la reflexión sobre las praxis educativas aplica el método dialéctico y semiótico para descubrir sus significados, asumiendo este camino cognitivo como búsqueda transdisciplinaria del sentido genuino de educar. Como

resultado, se exponen los efectos denigrantes sobre la condición humana cuando la educación se desvirtúa, reducida a ideologías o enmascarada en logros banales. Se concluye fundamentando la profundidad del proceso educativo de calidad, centrado en el esfuerzo, espíritu crítico y constante superación. Este metaconocimiento es necesario para revertir los desvíos y revalorizar la educación como llave del desarrollo humano integral y equitativo.

Palabras claves: Educación. Práctica liberadora. Humanización. Valores humanos. Concienciación.

Abstract: This article addresses education as a condition for the ongoing process of humanization of the person, since, as a fruitful practice, it dignifies the individual and develops engaged citizens in an increasingly complex world. This work, therefore, is a reflective and critical essay on the problems of current education, especially at the higher education level, contrasting it with theoretical contributions to uncover the antinomies that permeate educational practices and the obstacles to a truly liberating education. The objective is to highlight the importance of the educational process as a means of raising awareness of the individual and their rights, but also of their duties in building more equitable societies, rooted in spatiality and environment, in ethical values, and in spirituality as a shared destiny. To this end, the reflection on educational praxis applies the dialectical and semiotic method to discover their meanings, assuming this cognitive path as a transdisciplinary search for the genuine sense of education. As a result, the degrading effects on the human condition are exposed when education is distorted, reduced to ideologies or masked as banal achievements. The paper concludes by establishing the depth of the quality education process, centered on effort, critical thinking, and constant improvement. This meta-knowledge is necessary to reverse these deviations and revalue education as the key to integral and equitable human development.

Keywords: Education. Liberating practice. Humanization. Human values. Awareness.

1. Introducción

*“El maestro fue alumno. El hábil, fue torpe. El experto fue ignorante.
El campeón fue novato. Somos procesos”.*
Mario Benedetti, poeta y escritor uruguayo (1920-2009)

Este ensayo crítico toma como objeto de indagación las ideas decantadas en la propia experiencia docente durante años, contrastadas con datos narrativos (cualitativos) de colegas y la observación empírica de la realidad educativa, fundamentando los resultados de este análisis reflexivo-crítico desde autores relevantes. En especial, exploramos las ideas de Paulo Freire (2008), su categoría de *oprimidos*, y otras aportadas por Juan Samaja (2004, 2007), como la noción de *macrosemióticas*. La contrastación teórica permite extraer *disparadores heurísticos* para examinar la problemática de la educación actual e introducir ideas propias, integradoras.

A tal fin, adoptamos un *marco referencial transdisciplinario*, sustentado en las *ciencias cognitivas*, como fundamento teórico de la “cognición ampliada” (Lebus, 2021, p. 116). La educación constituye la práctica específica encaminada a desarrollar el sujeto, en su condición humana y ciudadana en un contexto social complejo, como el actual, dado los cambios vertiginosos que conllevan la globalización y las TIC, que modifican los estilos de vida, las *praxis* sociales y los modos de relacionamiento humano, el espacio construido y el ambiente como contexto de nuestra propia existencia.

2. El punto de partida: crisis de la educación actual

El estado preocupante de la educación actual es precisamente lo que nos mueve a interpelarla como objeto de reflexión y análisis crítico. No seguimos la lógica de conjunto (del elemento al todo), ni pretendemos conclusiones generalizables, sino descubrir qué desvíos y tendencias perniciosas afectan las prácticas educativas, de un tiempo a esta parte (hace ya varias décadas). Partimos de la *praxiología*, disciplina cuyo objeto es la *acción productiva intencional humana*. Las *praxis educativas* pertenecen a esta categoría, pues la acción docente apunta a movilizar el potencial del educando, principalmente en sus facetas racional, emocional, moral y cívica. Saber cómo estamos es esencial para una educación liberadora y humanizadora.

Hasta la década de 1980, en Argentina, la educación tradicional asumía las escuelas como espacios de construcción de conocimientos, de ciudadanía y valores para la convivencia social. Empero, producto de las sucesivas crisis económicas y del incremento paulatino de la pobreza, los distintos gobiernos, de diferentes signos políticos, desde el advenimiento de la democracia comenzaron a implementar ayudas económicas mediante planes asistenciales. Si bien esto es una acción paliativa en períodos de crisis, poco a poco fue desmotivando la fuerza de trabajo,

conduciendo a cierto conformismo con la situación. En este contexto, las escuelas dejaron de ser espacios donde se enseñaba, se educaba al soberano y se producía la circulación intergeneracional del saber, para convertirse en lugares de asistencia social y emergencia de problemáticas psicosociales. Así, cierta proporción de niños y adolescentes concurrían a la escuela por la ración alimenticia que allí se les brindaba. Luego, esta *función asistencialista* comenzó a ampliarse, por ej., a través de becas escolares sin mayor control. En los últimos años, en tiempos de pandemia, en Argentina cobró relevancia la ayuda con tarjetas alimentarias, la AUH (Asignación Universal por Hijo) y otras análogas, que reforzaron la inercia social, donde la función de *enseñar* y de *aprender* se ha trastocado profundamente. Dichas medidas, pensadas para coyunturas específicas, se convirtieron en acciones entramadas en las estructuras sociopolíticas, en las cuales los centros educativos (de todos los niveles) quedaron implicados. La pérdida del mandato fundacional de la institución escolar y su autonomía se hizo evidente.

Estas ayudas sociales, aceptadas tácitamente y sin cuestionamiento como una *función ampliada* de socialización desde la escuela, provocó efectos institucionales y, peor aún, trastocó la interacción escuela-sociedad. En este marco, las falencias de la enseñanza y del aprendizaje propios de un nivel educativo se traspasan así al nivel siguiente, no sin suscitar una cascada de culpabilidades entre distintos actores y niveles del sistema educativo; como capas de una cebolla que, al ir retirándose, descubren otras, el abordaje de la problemática recayó en un sinnúmero de responsables *anónimos*. El resultado es evidente: la Universidad, el más alto nivel del sistema educativo convencional, recoge las consecuencias de este vasto y largo proceso de deterioro de la educación. Pero el problema no termina ahí, sino que, por movimiento de contragolpe, los magros resultados educativos vuelven a la sociedad, manifestándose en ciudadanos apáticos por las cuestiones públicas, con limitada preparación cívica, sin formación para sostener debates serios sobre problemas cruciales, por ej.: cómo salir de la pobreza, cómo enfrentar al narcotráfico, a la trata de personas, a la desocupación creciente (producto de la introducción de nuevas tecnologías en el mundo laboral), los problemas ambientales derivados del mal uso del suelo (sea urbano, agrario, industrial), etc. La falta de desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad pensante creativa para analizar a fondo estos problemas, tanto en la ciudadanía como en el común de la dirigencia política, no es un hecho fortuito, sino profundamente engarzado a estados deplorables de formación del ciudadano durante un largo período de tiempo. El problema ya no queda confinado a casos esporádicos -como siempre ocurrió en la historia de la educación- sino como *un mal enquistado en lo más profundo de las sociedades actuales*, especialmente en el contexto de América Latina. Obviamente existen excepciones; sin embargo, en muchos de nuestros países, la educación se ha ofuscado frente al avance de prácticas ajenas a su mandato fundacional; Argentina es un buen

ejemplo de esto. Atacar esta problemática de raíz requeriría que toda la dirigencia política asumiera que la educación no es un componente más de la sociedad, como tampoco lo es el sistema de salud, ni la seguridad, ni la defensa de un país. Para revertir la situación es preciso abandonar una visión simplista de la realidad, asumiéndola desde el *pensamiento y la actuación compleja*. Hace falta introducirnos al paradigma de la complejidad (Morin, 2007). Empero, aunque los dirigentes se jactan usando términos de moda (complejo, complejidad, planificación, etc.), en realidad lo hacen como estrategia de *lobby* para legitimarse a sí mismos a partir de discursos redundantes. Sin embargo, oír no es lo mismo que escuchar (con actitud atenta y activa) y, mucho menos, *creer* que las palabras reflejan la verdad. Esto último al menos ha comenzado a desmoronarse, con el inicio de cierta concienciación ciudadana; el *descreimiento* y el *bastío del votante* se refleja en resultados electorales inesperados o en pronunciada ausencia al acto de votar.

2.1. Los síntomas alarmantes

Tal como un paciente que está en estado delicado de salud, la escuela se ha venido enfermando, dejando atrás la frescura de las ideas valiosas transmitidas de generación en generación; por cierto, los saberes no son mera repetición, pero sí *la base* para cultivar el *espíritu libre y creativo* que conduce a nuevas ideas, a diseños técnicos, obras de arte, capacidades de escritor, lector comprensivo, gestor, etc. La escuela como institución comenzó a ser demolida casi desde sus cimientos mismos. ¿Cómo? Primero con acciones sutiles, incorporándole otras funciones ajenas (como la de asistir a los más vulnerables de la sociedad) y luego mediante el reduccionismo que, bajo ciertos cambios normativos, priorizaron sólo algunos campos del saber (por ej. Lengua y Matemáticas); al menos esto ocurrió en Argentina cuando entró en vigencia la Ley Federal de Educación, a mediados de la década de 1990, la cual implicó subsumir materias en áreas, otras que desaparecieron (por ej. Educación Cívica) bajo nombres elegantes (Formación Ética y Ciudadana). Lo más preocupante no son los nombres, sino el *vaciamiento de contenidos*, pensándose que había contenidos banales, desajustados a la edad de los educandos, obsoletos, etc. Pero aquí caben varias preguntas: ¿Por qué en un contexto educativo general -como el de los años '90 y la siguiente década- los alumnos terminaban la escuela secundaria sin saber operaciones matemáticas básicas y sin saber leer y escribir de manera ágil y correcta, siendo que el énfasis estaba puesto -y aún es así- en los números y las letras? ¿Por qué Argentina, habiendo tenido entre fines de la década de 1950 y aun en los años '70 la tasa más baja de analfabetos de América Latina ha devenido a la postre en un país con una tasa elevada de analfabetos funcionales? Es decir, de ciudadanos que habiendo terminado la escuela secundaria tienen serios problemas para el cálculo y la construcción e interacción comunicativa. Ni qué hablar de los contenidos de las ciencias naturales y sociales, o de

la formación de los profesorados. El proceso señalado no sólo seleccionó áreas prioritarias, sino que también desmembró los saberes; materias que en otrora se enseñaban como espacios autónomos (Historia, Geografía, Derecho, etc.) fueron fusionados en una única unidad programática llamada Ciencias Sociales. Así se trastocaron los saberes cruciales para la formación del ciudadano, con selección arbitraria de contenidos, quitándolos o sustituyéndolos por otros. En su lugar se introdujeron nuevos espacios sobre derechos humanos, diversidades (de género), educación sexual, etc.; muchos de estos cambios, aunque justificados, no son inocentes, pues están plagados de posicionamientos ideológicos, explícitos u ocultos. Se remarcó, en la enseñanza de todos los niveles, que el individuo tiene derecho a tomar sus propias decisiones, casi cualquier decisión a cualquier edad; los padres prácticamente han perdido su facultad de escoger qué tipo de educación quieren para sus hijos, produciéndose a la par una subversión de valores y creencias de la civilización occidental, en nombre de una mayor libertad de expresión, de la revolución de las ideas, del progresismo, etc.

Sin embargo, si se preguntara a algún férreo adepto a estos cambios es muy probable que sus argumentos sean endebles, porque, de lo contrario, ¿cómo se explica que hoy día, producto de estos giros en la escolarización, transversales a todos los niveles del sistema educativo, los estudiantes salen de las escuelas cada vez peor formados? En una nota sin desperdicios, González Serrano (2025, en línea) afirma: “... con la más moderna pedagogía y las últimas leyes educativas en la mano, asistimos a una entrega indisimulada del ámbito educativo a los intereses del sistema productivo”.

Además, basta caminar en espacios públicos para percibir conductas ciudadanas reprochables, fruto de una mala educación y de la apatía del individuo. Así, en el trajín cotidiano ya no se cede el paso al peatón (salvo en unos pocos países -ej. México, Brasil y Chile- donde la cortesía está amalgamada a su cultura cívica); la arrogancia tan desnudamente mostrada en las conductas de circulación; maniobras en la vía pública que no respetan las normas de tránsito; agresiones entre conductores y hasta la pérdida del sentido común. Éstos son apenas unos ejemplos. Más aún: en el transporte público ya no se ofrece el asiento a una persona mayor, a una embarazada o simplemente a una mujer (la señorita está de pie y el muchacho plácidamente sentado y desconectado del contexto, escuchando música con sus auriculares). El individualismo y el egoísmo brotan por doquier. Asimismo, se perdió el carácter honorable de las escuelas donde, en su interior, se educaba hasta con las *semiosis corporales* (ej. la vestimenta sobria, decorosa, que todo alumno -incluso el más pobre- puede llevarla; el vestir habla por sí solo de los valores de quien lo porta, porque no hay que confundir aseo personal y buena prestancia con riqueza y lujo); los maestros y profesores eran los guardianes del espacio escolar y hasta en los recreos su presencia

imponía respeto; los símbolos nacionales se usaban, los himnos y canciones patrias se aprendían de memoria y se entonaban en cada fecha clave de la historia de la nación, rememorados año tras año; asimismo, la postura corporal y los silencios en tales ocasiones reflejaba la formación que los estudiantes iban recibiendo como ciudadanos del futuro. ¿Adónde quedaron todos estos saberes, valores y prácticas?

2.2. La gravedad del problema en el nivel superior de la enseñanza

En las *universidades* el panorama es aún más preocupante. De ser centros de formación de alto nivel, exigentes y orientados a la calidad de la enseñanza para la formación excelsa de profesionales, hoy ya prácticamente son apéndices de los centros de poder político, con ambientes infestados de propaganda y paredes que no destacan la estética arquitectónica, ni el buen arte en murales, sino deslucidas por la saturación de carteles con propagandas políticas, discursos agresivos, frases que desacreditan, que subvierten la realidad al nivel de la verdad efímera del discurso que la construye y que subliminalmente incitan a la violencia. Nos preguntamos al respecto: ¿Cuál es el límite de la libertad de expresión? ¿Por dónde escapó la ética? ¿Es de este modo como la Universidad forma a ciudadanos comprometidos con el destino colectivo? ¿Dónde quedó la enseñanza de contenidos, de valores y de actitudes de respeto al pensar ajeno y a la expresión del otro -distinto a uno mismo-?

Retomando la problemática de los saberes fragmentarios, reduccionistas e imprecisos que decantan del nivel primario y secundario, es evidente que la Universidad -especialmente en los primeros años- es la plataforma donde detona la problemática. Las *praxis* docentes indican que los ingresantes a la Universidad no tienen incorporado un bagaje de saberes elementales, comparados con aquellos alumnos que concluían su secundaria hace unos cuarenta años atrás; estos últimos lograban una formación integral, conocimientos frondosos de cultura general y un dominio de los cálculos y de la escritura para una correcta expresión. Hoy por hoy, en cambio, los ingresantes a la Universidad -en su gran mayoría- no manejan las operaciones matemáticas básicas.¹ ¿Y en lengua? Se evidencia otro cúmulo de carencias,² denotando así una estrechísima *performance* comunicativa. Peor aún, esta tendencia no se agota en los primeros años de cierta carrera universitaria, pues reaparece en los últimos niveles, por ej. cuando enfrentamos a un estudiante avanzado a hacer su

¹ Como ser: calcular un porcentaje, la relación entre porcentaje y proporción, la regla de tres simple; no manejan magnitudes (por ej. de longitud: cómo operar desde centímetros a kilómetros, o viceversa); no dominan el pasaje de términos en la aplicación de una fórmula para el cálculo matemático.

² No leen con fluidez, tienen un pobrísimo léxico, no saben utilizar sinónimos, no usan correctamente los signos de puntuación y mucho menos los conectores; no distinguen cuándo una oración conforma un párrafo aparte; no manejan las reglas de ortografía; y ni qué hablar de cómo extraer las ideas importantes, o cómo elaborar una síntesis, o cómo citar correctamente a un autor.

propia tesis. Ante estos males recurrentes aparece nítidamente la *paradoja*: ¿Por qué si tanto se enfatizó las Matemáticas y la Lengua, las disciplinas básicas de la alfabetización, el estudiante no domina estos conocimientos al terminar la escuela secundaria? Como corolario, cabe preguntarnos: ¿Cómo un individuo con estas limitaciones formativas puede conseguir trabajo, en el mundo laboral actual hiper competitivo? ¿Cómo alguien con estos pobres conocimientos de base puede llegar a ser un profesional? ¿Qué clase de profesional? Esta última pregunta es quizás la más inquietante, porque en ella se conjugan las falencias del ingresante a la Universidad con las estrechas posibilidades que la misma institución formadora le ofrece en su camino de superación personal, pues los vicios abundan. Un interesante artículo de Rodríguez (2024) aborda la banalización del saber que, combinada con vandalismo, se apropia de logros cognitivos ajenos. ¡Qué conducta tan vil e injusta!, practicada hasta por docentes-investigadores que acuden al plagio como moneda corriente; así, para éstos, investigar y publicar es *una máscara*, no el producto del esfuerzo denodado para generar y sostener una línea de estudio propia y profunda. A mi criterio, es la *cultura del hacer como si...* Hay muchos de estos personajes en nuestras instituciones universitarias. Y ante esto, ¿pensamos acaso en qué espejos (modelos) se miran los alumnos?

¿Cómo, en este contexto, es posible una formación de calidad? -nos preguntamos-, pues a la par de lo ocurrido en los niveles primario y secundario, las propias universidades ofuscaron su misión, convertidas, en muchos casos, en apéndices del poder político de turno, donde más importante que la calidad educativa es la participación política estudiantil, fisqueando el reclutamiento de militantes para ulteriores cargos públicos. La pregunta por el *cómo* sigue latente y es -en sí misma- una cuestión candente, dado los contextos espacio-temporales en que la educación ha venido dirimiéndose en nuestros países latinoamericanos.

3. Marco conceptual necesario para una reflexión crítica

En la búsqueda de respuesta a las preguntas planteadas y como disparadores para la reflexión, nos posicionamos en varios autores. Las ideas-ejes expuestas seguidamente conforman el marco conceptual desde donde interpelamos la problemática.

Partiendo de la propuesta de Freire (2008) tomamos la idea central de su pedagogía que, a mi entender, consiste en *develar el sentido auténticamente humano* o el sentido "*profundo*" del Hombre (de modo genérico, como especie) a través del acto educativo.

Los tiempos actuales han puesto en el centro de preocupación a la especie humana y sus problemas. Sin embargo, no se trata de una visión antropocéntrica, como en tiempos de la Ilustración, donde las nacientes ciencias sociales-humanas se preguntaban por la esencia del hombre y sus atributos. Hoy, la humanidad atraviesa un cambio profundo en muchos aspectos

(ambiental, económico, cultural, tecnológico e incluso espiritual), anticipando *un auténtico paradigma antropológico*.³ Desde este ángulo, Freire (2008) aborda el papel de la educación como condición del proceso de liberación del hombre, en su incesante búsqueda de *ser más*.

Este enfoque abarcador del ser humano lo hallamos también en Samaja (1995) ya que toda su propuesta teórica puede definirse como *epistemología del sujeto en su condición de ser histórico, situado, en constante proceso de totalización (complejización)*, que exige un permanente resituarse y reinterpretarse en el mundo para realizar su *condición humana*.

El sentido humanizador de la educación es insoslayable, pues hace a su propia esencia. No en vano el Diccionario de la RAE define *humanizar* en estos términos: “Que humaniza. Se pretende una educación humanizadora, que forme ciudadanos creativos, críticos y respetuosos”, siendo sinónimos: “ablandarse, dulcificarse, conmovirse, compadecerse, apiadarse (...), comprender” (RAE, Ed. 2024, *on line*), entre otras. Nótese la *movilización del espíritu* que comporta el acto y proceso encaminado a *humanizar*, supone una acción que va de un sujeto a otro, o de varios entre sí, es decir, implica la *intersubjetividad operante*.

Samaja (2004) trata como *fenómeno semiótico* a las interacciones humanas, y éstas con las cosas, mientras que Freire (2008) rescata la acción comprometida de *ir más allá*, mediante la palabra y el diálogo como condición existencial que hace de alguien un *sujeto*. Por ello, educar es más que transmitir conocimientos; implica el compromiso genuino de ayudar a otro a *elevase* en su condición humana, como proceso nunca acabado.

La idea de ser humano incompleto, que está haciéndose continuamente, atraviesa pues ambos autores. De ahí la importancia del proceso educativo como camino de superación. En el plano religioso este proceso es el culmen del espíritu que, en estado libre, encuentra su plenitud en la contemplación, la oración, el sacrificio y hasta el martirio y la entrega de su propia vida. En este proceso de humanización (como hacerse) no puede prescindirse del ser (por eso Freire enfatiza el “quehacer”). Es decir, para llegar a ser es preciso hacer: requiere de la acción y del esfuerzo que conduce a la superación; esta *experiencia humanizadora*, en el plano intersubjetivo, se vuelve así *praxis*, es decir, operatoria y conocimiento reflexivo.

El *concepto de praxis*, entendido como acción y reflexión en Freire (2008), análogo al *mundo de la vida* en Husserl (1962), y que Samaja (2004, 2007) asume como *experiencia viviente* -basándose en Giambattista Vico (y su tesis: *verum ipsum factum*)-, permite fundar en la concepción misma del

³ Paradójicamente, para comprender al hombre también hay que procurar entender el mundo inanimado y biológico, ya que allí hay “constantes” (a modo de *patrones o pautas*) que proporcionan *análogos cognitivos* para conocer la propia naturaleza humana. Se trata de asumir una *perspectiva transdisciplinaria* que permita descubrir y profundizar -parafraseando a Bateson (1993,1998)- la *pauta que conecta*.

ser humano su vocación de humanización permanente: Freire desde la educación y Samaja del conocimiento entrañado en las realidades vivenciales e históricas. Para esto Samaja (2004) adopta la noción de *macrosemiótica*,⁴ como contextos de signos y significados. Desde este ángulo, la *cognición humana* puede comprenderse como *complejos procesos semióticos*, esto es, de construcción de sentido en diferentes contextos protagónicos, donde la autoconciencia y la realidad convergen, originando lo que Maturana y Varela (2003) llaman *alumbramiento de un mundo*, que resulta posible dada la intersubjetividad allí operante.

Rescatamos la idea de *estar siendo* de Freire y que en Samaja -en mi interpretación- puede vincularse con la noción de “*dasein*” y que Clark (1999) entiende como “*estar ahí*”, o sea, una situación que compromete activamente *el ser deviniendo en sujeto*. Esto nos recuerda el presupuesto hegeliano de que todo lo que podemos decir del mundo -y de nosotros mismos- aviene en *autoconciencia* que se constituye como *retorno “para sí”* luego de haber superado la contradicción que plaga el espíritu cuando éste se expresa como (y recae en) *ser para otro*.⁵ Toda la propuesta de Freire se sintetiza en el esfuerzo por realizar la condición humana en un proceso inacabado, como un despliegue potencial del ser que se realiza, indefectiblemente, en un contexto intersubjetivo y que, por esto, implica la *comunidad obrante* para llegar a afianzarse como *ser-para-sí*, o sea, sujeto autoconsciente, libre y responsable. En Samaja (2004, 2007) esto reaparece en la *construcción de niveles macrosemióticos cada vez más integradores*.

4. Dialéctica y develamiento de las lógicas de opresión en instituciones educativas

Adentrándonos al análisis de la educación, aplicaremos la *dialéctica opresor-oprimido* que plantea Freire (2008) anclándola en las *macrosemióticas* -de Samaja- y, a su vez, en los *momentos del ser* (Hegel, 2002) que van constituyéndose en el movimiento del espíritu humano en su realización como sujeto.⁶ Todo lo que es viviente reclama, en última instancia, un conocer para situarse en el mundo (existir) y desarrollarse (alcanzar sus fines). Este devenir complejo en el que se realiza el sujeto es *semiosis*, en tanto hay producción de signos y significados que elabora una mente⁷ sobre algo; en tal proceso, las *macrosemióticas* constituyen los grandes campos de significación que actúan como contextos de sentido del acto cognitivo (semiótico).

Samaja (2004 y 2007) presenta una *estratigrafía de las macrosemióticas*. Comenzando por los niveles más elementales (inferiores) se ubica el estrato semiótico de los individuos en su naturaleza

⁴ Término que a su vez toma de Greimas, conocido semiólogo lituano-francés.

⁵ Esto último equivale a estar alienado.

⁶ Me refiero a las conocidas categorías hegelianas del ser-en-sí, ser-para-otro y ser-para-sí.

⁷ *Mente* se aplica aquí con un amplio alcance, para designar toda entidad capaz de percibir y generar una respuesta en cierto contexto. Esto implica las operaciones de *leer la situación*, *significar* o *interpretar*.

estrictamente biológico-corpórea (*macrosemiótica natural*); luego, la semiosis propia de las formaciones gregarias, que son comunidades parlantes, pre estatales o ágrafas,⁸ denominada *macrosemiótica de las lenguas naturales*.

Continuando en el proceso de complejización del ser humano como sujeto de la historia, es decir, con capacidad de rememorar y tener conciencia de sí para construir libremente su destino, aparece así la *macrosemiótica jurídico-estatal*, propia de las comunidades con escritura y del desarrollo de los sistemas normativos y las ideologías (incluidas las grandes religiones⁹). Por último, está la *macrosemiótica científico-técnica* que define los vastos y variados signos y semiosis que desarrollan la ciencia y la tecnología, desde los lenguajes lógico-formales hasta los sofisticados procesos de simulación, inteligencia artificial y máquinas robustas. Cabe aclarar que, si bien estas macrosemióticas se diferencian entre sí, cada una de ellas, en realidad, son proyecciones de signos y significados subsumidos en la dinámica de la siguiente macrosemiótica, más integradora, en el camino ascendente y cada vez más complejo de la capacidad de la especie humana (y todo su plexo de artefactos técnicos y del mundo artificial que son su extensión operatoria) para significar la experiencia y construir nuevas realidades y contextos de sentido. En esta génesis de sistemas semióticos cada vez más complejos, se desdibuja aquella separación tajante que la escuela nos enseñó a trazar entre el *mundo inerte* y el *mundo animado* (con vida). Al respecto, analizando las diferencias y continuidades entre el mito y la razón (y sus operaciones cognitivas inherentes), Giqueaux (2012) -basándose en Teilhard de Chardin- plantea que “no vacilamos en llamar inerte al mundo de la materia, cuando en realidad, observando bajo la lente microscópica, se revela dotado de un dinamismo extraordinario” (Giqueaux, 2012, p. 19). Y apoyándose en el pensador francés, Giqueaux señala cómo aquella distinción se disipa: “Entre el mundo mineral y el mundo de la vida, jamás encontraremos la diferencia que teóricamente separa lo inerte de lo vital, sino una transición que conduce de la pre-vida a la vida” (2012, p. 19).

Aplicando este principio evolutivo, podemos afirmar que el ser humano se constituye en sujeto operando en cada uno y, a la vez, en todos los planos macrosemióticos, ya que no podemos escindir el conocimiento (semiosis) que elabora como individuo orgánico, sujeto comunitario, sujeto jurídico o sujeto epistémico. A medida que avanzamos en la complejización del humano como ser social, creador de niveles de semiosis cada vez más elevados (e integradores), los últimos niveles contienen suprimidos, conservados y superados a los niveles anteriores. Sin embargo, no por eso los destierra, sino que los subsume en planos semióticos cada vez más sofisticados y

⁸ O sea, sin escritura, es decir, cuando los modos de registro aún no son los mecanismos reguladores de la comunidad para conservar su memoria en el tiempo.

⁹ Me refiero a las religiones monoteístas.

diferenciados, como ocurre, por ej., con el vasto universo semiótico de los objetos y procesos artefactuales, las tecnologías digitales y la inteligencia artificial. Acaso, ¿no estaríamos forjando -ahora- una nueva macrosemiótica, más globalizante por los procesos que posibilita, donde transcurren numerosos aspectos de la vida cotidiana?

En relación con estas tesis, podemos preguntarnos: ¿En qué macrosemiótica opera el oprimido y el opresor y dónde se ubican las *situaciones de opresión*? Y, ¿cómo se reestructura la realidad y a qué macrosemiótica corresponde el paso de las realidades de opresión al hombre nuevo, liberado, con pensamiento autónomo, crítico y creativo? En la búsqueda de una respuesta a esto, enfocamos la tarea educativa como inherente al proceso de liberación del hombre (Freire) o del proceso de constitución del sujeto (Samaja).

4.1. Buscando una respuesta a las preguntas planteadas

Tal como aparece en la propuesta de Samaja (2004), en un primer momento, podríamos ubicar al sujeto oprimido en su condición de integrante de una comunidad (macrosemiótica comunal) y a la situación de opresión en la macrosemiótica jurídico-estatal, considerando el papel que la educación asume en las sociedades con Estado para formar al ciudadano, como sujeto soberano, con dominio de sí y responsable de sus actos en la sociedad. Sin embargo, la tarea analítica no resulta sencilla debido a la *dialéctica* que se instala al pretender objetivar la situación estudiada.

La importancia de develar los procesos opresores operantes en las instituciones educativas emana de su misma misión encomendada por la sociedad de formar al ciudadano. Muchas veces, debido a los círculos de poder que poco a poco se van instalando a nivel institucional, surgen mecanismos por los cuales cierto tipo de subjetividad opera sobre otro/s de manera opresiva, coartando la libertad de expresión o de actuación. Si bien, por un lado, estos mecanismos son legitimados desde las mismas reglas de funcionamiento institucional, por otro, su deformación conduce a conductas viciadas en la práctica, que pueden ir desde el autoritarismo manifiesto, a las sanciones, la exclusión, la denigración, la desvalorización, etc. Tales mecanismos pueden darse a su vez entre diferentes comunidades (o claustros) al interior de una institución, o entre grupos cohesionados, o entre un grupo que -a modo de un clan instituido- desarrolla una lógica perversa sobre quienes no comparten sus mismas reglas, sin importar los roles educativos que tengan en la dinámica institucional (llámense alumnos, profesores, directores de departamentos, centros de investigación, secretarías, etc.).

En este contexto, sostengo que *la condición de ser sujeto se dirime en la contradicción intrínseca que presentan las realidades de producción de significados, operantes en distintos estratos existenciales de eso que llamamos*

“realidad”. De ahí que *pensamiento y realidad* constituyen un único proceso: el conocer (o significar el mundo). [Freire (2008) alude a esto con la acción de “pronunciar” el mundo; Maturana y Varela (2003) utilizan el término “alumbramiento” de un mundo -o varios mundos- mediante la cognición y significación existente en los actos comunicativos].

Como integrante de una *comunidad*, el sujeto está regido por la tradición, donde el saber mítico-poético se impone por la validez del saber *reconocido* al “referente” (o autoridad) en dicha comunidad (jefe, patriarca, sacerdote, etc.). En las instituciones educativas, tales referentes pueden ser los docentes o quien encarna la autoridad, independientemente de cómo la ejerce; así, por la lógica institucional, el sujeto sigue las *pautas de la comunidad*. En las comunidades educativas tales vínculos están regulados por los sistemas normativos de los Estados. Pero, ¿qué ocurre cuando estas normas se transgreden, o se usan a favor, con poca o nula transparencia de los actos?

En tales circunstancias aparecen las contradicciones. Muchas veces la cohesión surge como un mecanismo de defensa para mitigar los efectos adversos de una relación de dominación, que puede enquistarse en el seno de una comunidad. Coincidiendo con Freire (2008), los miembros sometidos por distintos *modus operandi* del ejercicio del poder *alojan* al opresor adentro, es decir, en su propio ser, sin ser conscientes de ello. De ahí que los mandatos iniciales se desvirtúen sin que se advierta y, mucho menos, se confronte o ponga de manifiesto situaciones de corrupción. Esto es lo que en sociología y en antropología se ha estudiado mucho con el nombre de *naturalización* de la situación. Así pues, con frecuencia, podemos ubicar al *oprimido* en la macrosemiótica comunitaria. Pero, ¿dónde se ubica el *opresor*?

En este punto es preciso dialectizar nuestro análisis porque -a mi criterio- la relación opresor-oprimido puede funcionar tanto vertical como horizontalmente dentro del esquema piramidal de las macrosemióticas. Rastreando el lugar del opresor, éste ocupa un polo de la *relación*, pues sin el oprimido no existe el opresor y -como veremos luego- ninguno de los dos existe sin la *situación de opresión*, previamente emergida (cuyo origen es sutil) y convalidada, de manera reiterada, en las *praxis* humanas. Entonces, lo relevante del análisis no son los participantes, sino la *situación opresora*.

La *acción de opresión* puede tomar la forma de imposición de un grupo que somete a otro. Esto ocurre, por ejemplo, cuando un sector de la producción agraria, con mayor poder económico y mejores medios tecnológicos, va sometiendo a otros productores (pequeños) en un proceso de dominación que puede comenzar teniéndolos como *vecinos* de su campo; luego como *peones* cuando su rentabilidad decae frente a la del empresario poderoso, no quedándoles otra opción que pasar a ser *asalariados*; y, finalmente, *desplazándolos totalmente del sistema* comprándoles o embargándoles sus

tierras, para tenerlos así alienados a sus intereses (como ocurre con el aparcerero o el caso extremo de los “Sin Tierra”¹⁰).

Llevando este análisis a la educación superior, estas realidades se forjan desde *sútiles tramas de poder*, pero, lentamente, sus promotores ocupan roles claves o van logrando cargos relevantes; incluso, muchas veces, convalidadas por los propios miembros de las comunidades educativas. La lógica de funcionamiento del *proceso de opresión* y, a la par, de desterramiento de aquellos sujetos que, desde la óptica del opresor, son escollos en su camino, consiste en anularlos de a poco:¹¹ ya sea con exclusiones manifiestas (concesión de cargos, sin transparencia, al círculo de “amigos” del poder), o con otras prácticas más perversas como el *mobbing* laboral, cuyo principal mecanismo es el constante hostigamiento psicológico, la persecución, la sobreimposición de tareas, el abuso de autoridad, la descalificación y la desvalorización del trabajo, el asedio y maltrato emocional, etc. Quienes realizan estas acciones, inhumanas y antiéticas, recurren a todo tipo de artilugios para enaltecerse a sí mismos, ante una comunidad donde la necesidad atrapa a la mayoría de sus miembros, haciéndose pasar por doctos cuando, en realidad, son apenas simuladores de dignas trayectorias académicas ajenas.

Estos mecanismos pueden darse entre diferentes actores educativos, por ej. desde un profesor a sus alumnos, de docentes entre sí, de un directivo hacia sus docentes, entre alumnos, e incluso, de alumnos hacia docentes. Pero veamos por qué estas situaciones de opresión subsisten. ¿Qué pasa entonces con la educación, como proceso sociocultural encaminado a la elevación del ser humano, hacia su plena realización?

Con el Estado Moderno la educación pasó a ser una cuestión inherente a éste. Pero, justamente es por esto que cabe la advertencia de Freire (2008), a saber: nuestros sistemas educativos, en lugar de liberar al hombre, pueden reforzar formas dominantes, volviéndolo más oprimido. En suma, coartando su derecho a *ser más* (sujeto, persona). Éste es el otro nivel empírico donde se verifica la situación opresora, como localización *vertical*, o sea, desde la macrosemiótica jurídico-estatal a la macrosemiótica comunal. Muchas veces, las situaciones señaladas perviven en las prácticas educativas como un mal enquistado en las instituciones, difíciles de erradicar, dado el exceso de poder operante; vale decir, quienes invisten legítimamente la autoridad “delegada” por los claustros que representan subvierten su lógica trastocándola en autoritarismo, deformando así

¹⁰ Los *Sin Tierra*: fuerte movimiento rural en Brasil, que ocupan tierras disponibles para producir.

¹¹ En ciencias cognitivas se ha estudiado cómo una rana lanzada al agua hirviendo reacciona rápidamente, saltando afuera, pero si está en un recipiente donde aumentamos de a poco la temperatura del medio acuoso, la rana pierde su capacidad de reacción y muere. Este principio es aplicable al análisis de la capacidad de cualquier sujeto para *leer la situación y actuar a tiempo*.

el ejercicio de la autoridad. En estos casos, tener autoridad se malinterpreta como la posesión misma de la institución (*creerse su dueño*).

En este sentido, hallamos aquí *una auténtica paradoja*. Si en principio, las comunidades preexistentes cedieron su derecho de autogobierno a *un Tercero* para que velara por sus intereses y resguardara la vida de los sujetos, al constituirse *el Estado como comunidad legitimante*,¹² éste, en lugar de propiciar procesos humanizadores termina, con frecuencia, deshumanizando. En tales casos, si la escolarización es el instrumento del Estado para desarrollar y formar bajo su tutela las libertades y derechos de los individuos, garantidos por la Constitución de un país, ¿no está perdiendo el Estado su auténtica razón de ser y la escolarización transformándose en una nueva arma de esclavitud? Es aquí donde se impone una *distinción entre “génesis” y “estructura resultante”*. Hegel (2002) nos aporta las claves para comprenderlas como parte de *un mismo proceso formativo*.

Por un lado, cuando los grupos (comunidades) sintieron la necesidad de que *Alguien*, un *Gran Otro*,¹³ protegiera sus derechos, no tanto por amenazas externas de guerra -como usualmente se cree- sino por apetencias ligadas a las acciones de los sujetos en un escenario intangible (el mercado),¹⁴ surgió el Estado como aquel nivel que *integra* y subsume los intereses particulares en procura del *bien común*. Cuando esas comunidades cedieron al Otro -con mayúscula (capaz de trascender a cualquier “otro” con minúscula)- su derecho de autodeterminar los modos de regulación de sus conflictos, en ese momento nació el Estado para cuidar, proteger, garantizar la justicia, la igualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, para constituirse como *estructura lograda* (es decir, *producto de una génesis*), el Estado debió recurrir a mecanismos legitimadores, entre ellos, la Ley, sus Órganos de funcionamiento (Institutos, Cortes, Parlamentos) y, también, a la educación. Al uniformar la escolarización bajo una determinada *política educativa*, ya que esto garantizaba la función del Estado, en ese mismo proceso fue instituyendo *mecanismos de opresión*, que hoy vemos reflejados muchas veces en las mismas prácticas educativas (la arrogancia, la imposición de posturas, el creerse superior o poseedor de la verdad, etc.); son perspicaces hábitos dominantes que no coadyuvan a la realización plena del sujeto, sino que denigran su condición de persona.

¹² La comunidad que ha forjado el Estado deviene, luego, como comunidad regida por sus leyes. A esto denominamos *comunidad legitimante*: ella le otorga razón de ser y, a la vez, está sujeta a sus principios. Puede hallarse un tratamiento más amplio al respecto en: LEBUS, E. De la comunidad al Estado. 2012.

¹³ Se trata de un Otro “idealizado”, no un “otro” como opuesto a un “yo”. El Gran Otro se presenta como un *sujeto ideal* (como *Terceridad* según Peirce, 1988a, 1988b) que legitima y regula la existencia de los individuos en tanto singularidades concretas. Por ende, ese Gran Otro es el Estado; aunque, hoy día, éste puede ser el sistema interestatal, los órganos supranacionales e incluso el poder de las multinacionales.

¹⁴ Las guerras fueron casi siempre consecuencias no deseadas de los desacuerdos en las transacciones económicas, o de los conflictos de intereses en torno a la apropiación de los recursos.

En el plano educativo, la macrosemiótica jurídico-estatal reaparece en la función de la propia Universidad al sancionar sus normas (estatutos, resoluciones, por ej.) que regulan su organización y dinámica. Sin embargo, por mecanismos subrepticios, los concedores de las normas son más proclives a eludirlas, favorecidos por sus roles estratégicos. Por ej. la anulación de un profesor puede ejercerse con el solo hecho de postergar indefinidamente su posibilidad de ascenso a un cargo docente de mayor jerarquía, o a una mayor dedicación en su cargo. Facilitar (a unos) e ignorar (a otros) son facetas de un mismo proceso viciado y hasta malicioso, por ende, inmoral. Quienes protagonizan tan ruines actos no reconocen sus propias limitaciones, ni dónde terminan sus derechos y comienzan los del prójimo (colegas, pares); en instituciones harto secularizadas -de lo que, además, se hace alarde-, una pizca del temor de Dios no les vendría mal, pues, como señala Rodríguez: "... el estar sumido en Dios como nuestro creador a quien damos cuenta de nuestros actos ha hecho mucha falta en la formación del ser humano" (2024, p. 10). Y agrega: "Separarse de Dios ha hecho que ninguna formación sustituya la eticidad y moral que Dios nos da con su Sagrada Palabra" (2024, p. 10). Muchos de estos males, *supra* mencionados, los ha vivido quien escribe este ensayo; cotejados asimismo con narraciones de situaciones similares padecidas por colegas, podemos inferir que tales prácticas antiéticas y perversas son, en estos casos, una *punta* de conducta arraigada en algunas (¿o varias?) instituciones universitarias, que van socavándolas por dentro.

Analizando las realidades empíricas, desde las experiencias de *praxis*, más de una vez podemos comprobar este efecto inverso a la matriz originaria de la Universidad. Nacida ésta bajo los sistemas normativos del Estado, como resguardo de la formación de alta calidad, del espíritu pensante y libre, se erigía como faro de luz. Pero, hoy, ¿qué queda de esos nobles principios? En este sentido, me llamó poderosamente la atención -en el contexto formativo de mi Doctorado- la frase del Prof. Vallejos emitida en su clase (2008), cuando expresó que "hay vidas frustradas por culpa de la escuela". En efecto, esto se puede comprobar repetidamente en distintos escenarios y niveles del sistema educativo: allí donde hay violencia escolar, falta el respeto mutuo, hay magros resultados, no hay avidez por aprender, carencia de premios y castigos, ausencia del reconocimiento de los logros del alumno y de estímulo al profesor que se supera día a día, etc.; son ejemplos de la brecha entre los fines de la educación *in abstracto* y los resultados concretos que la escuela, como institución, está obteniendo hoy día.¹⁵

Sintetizando ambos ejes donde se manifiestan los mecanismos opresores (vertical y horizontal) podemos entonces situar la relación opresor-oprimido (*situación de opresión*) en la interfase

¹⁵ Este posicionamiento crítico pretende advertir que la escuela también debe hacerse cargo de los efectos no deseados del sistema, y no -como suele hacerse- echar la culpa afuera (a la familia, sociedad, tecnología, etc.).

entre la macrosemiótica jurídico-estatal, por un lado, y la macrosemiótica comunitaria, por otro, en tanto una vez constituida la *situación de opresión* en sentido vertical (que a mi criterio es la más difícil de develar y desalojar) contamos con un principio explicativo de la otra opresión que se ejerce en sentido horizontal, a nivel de la macrosemiótica comunal (de un grupo a otro [por ej., dentro de una misma Facultad o Departamento], o de unas personas hacia otras: entre docentes, entre alumnos). Estos desvíos expresan los *mecanismos deshumanizantes* del modelo de *educación bancaria*,¹⁶ mas no emancipadora del sujeto, como sería esperable.

Por otra parte, la educación misma está atravesada por procesos que, naciendo en la macrosemiótica científico-técnica -que está estrechamente ligada a la globalización y al mercado, como lo recuerda Samaja (2007)- atraviesan la sociedad civil e impactan directamente en la *constitución del sujeto*. Entre esos procesos está la tendencia a la privatización del conocimiento (que pone en riesgo a la ciencia misma, pues socaba sus principios -tratados por Merton, 1977¹⁷- que son su esencia), la mercantilización de la educación,¹⁸ la deshumanización del sujeto (al reducir su existencia a meros números para los gestores y burócratas), la violencia subyacente entre los actores, mimetizados con prácticas egoístas propias del mercado (como la puja por puestos y cargos); donde el parecer importa más que el ser (o sea, cuando la tarea educativa no deviene en *praxis* y compromiso con la acción transformadora). La distorsión se instala al privilegiar la cantidad y no la cualidad.¹⁹ La formación de excelencia escapó por las ventanas; hay, en cambio, una dialéctica perversa del *hacer como si* se educara en esta dirección, pero el trasfondo es alarmante. Rodríguez (2024, p. 10) lo plantea así:

Las historias de muchas tesis de grado, de gran cantidad de publicaciones de artículos de indagaciones están llenas de plagios, de banalizaciones y desvíos de otras concepciones para hacerlas propias, en las que ni saben pórtalas [*sic.* portarlas] ni defenderlas; y con mucha razón pues no las sienten, no son suyas. En muchas instituciones se privilegian estas acciones con tal de tener el pago de sus usuarios, en la cruel competencia denigrando el conocer y justificando que debemos ser tolerantes ante lo intolerable, ante el delito, ante la denigración de la vida misma.

¹⁶ Esto es, cuando la institución funciona y se examina desde un paradigma cuantitativo, donde todo son números: cifras de ingresantes, de deserción, de egresos, matrículas por carreras, etc. Empero, si denigramos al sujeto reduciéndolo a un número, ¿no sería esto un mecanismo de opresión, donde rara vez importa genuinamente el ser humano? La formación de calidad en las instituciones educativas (y la Universidad no es ajena a ello) se resiente. ¿Y qué decir de la conducta ciudadana? ¿No será que hoy estamos recogiendo los efectos de *praxis* poco comprometidas con la formación humana?, pues, en aras de mostrarnos complacientes y permisivos con nuestros alumnos no hemos marcado los límites. Y el hecho de que no haya límites, ¿no es esto ejercer la violencia? [Hegel (2002) ha dicho que todo lo que es, lo es dentro de sus límites]. Entonces, ¿puede el alumno “ser” sin reconocer los límites? ¿Qué rol tenemos los educadores en este proceso?

¹⁷ Me refiero a los principios de universalidad, comunalismo, objetividad, entre otros.

¹⁸ Fenómeno éste muy llamativo en algunas universidades que ven en las ofertas de posgrado una oportunidad formidable para hacer un gran negocio.

¹⁹ Prefiero emplear el término “cualidad” en vez de calidad, ya que esto último también puede ser un artilugio que camufla bajo una expresión simpática los mecanismos del mercado. En cambio, la “cualidad” denota un esfuerzo de humanización por hacer del individuo un sujeto, capaz de descubrir y desarrollar sus capacidades.

Tales prácticas degradantes de la calidad educativa -agrego aquí- abarcan también a las tesis de posgrado; mucho peor aún, pues hasta las tesis doctorales han venido a menos, cuando, en rigor de verdad, deben aportar desarrollos teóricos innovadores, originales. Estos desvíos también ocurren en las instituciones estatales con educación gratuita, cuando se propugna, a toda costa, que haya egresados -no importa con qué calidad de tesis finalicen sus estudios- ya que así se puede *mostrar números “exitosos”* (otra vez, la educación burocrática y no liberadora del potencial humano). Además, como lo señalan Bonantini *et al* (2006, p. 421):

Lo que define la posibilidad de desarrollarse en la "academia" no es el conocimiento construido, los aportes al desarrollo del saber, sino la mayor o menor cercanía que los actores tienen con los nodos de poder de gestión. Asistimos a una forma de "farandulización" de las prácticas académicas que han empobrecido notablemente la producción académica (...).

Lastimosamente, las redes de poder marcan los pulsos, las prioridades y hasta el tipo de conocimiento circulante; los autores (Bonantini *et al*, 2006), refiriéndose a la realidad que, por entonces, ya venía dándose en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, afirmaban -casi veinte años atrás- que “no existe producción científica significativa en los últimos veinte años...” (p. 421). Por tanto, ¡triste realidad de las últimas cuatro décadas!, pues esta *tendencia* se palpa en otras instituciones de este nivel. La *réplica del saber* se ha transformado en una plaga bastante contagiosa; todo lo contrario del *ascenso de las capacidades humanas esperable desde la educación de calidad*. Una propuesta auténticamente liberadora, problematizadora del hombre y sus contextos, debe considerar todas las dimensiones anudadas en la educación. Muchas veces ni siquiera somos capaces de notar *estas derivas* como *mecanismos opresores* existentes en el ámbito educativo, opuestos al esfuerzo humanizador.

Así pues, actualmente, no sólo son oprimidos los desarrapados del mundo [como Freire (2008) los denomina], indigentes y marginados, ya que cuando se convalidan prácticas educativas hegemónicas, encorsetadas en un *pensamiento único*, este mal aprisiona también a otros estratos sociales. Éste sería el caso de las actuales clases medias -al menos en Argentina- alicaídas en sus ingresos económicos y atrapadas en un sistema educativo que nivela para abajo. En un mundo globalizado donde la tendencia es a radicalizar los extremos (de los que están dentro del sistema y los que van quedando totalmente afuera) -según Freire (2008), serían los *nuevos pobres*-, ¿qué futuro nos espera entonces?

Este problema es paradójal: al amparo del liberalismo, en auge tras la revolución francesa, parecieran haberse convalidado mecanismos legitimadores de formas de opresión, ya que en aras de la libertad, la igualdad y la democracia, las instituciones educativas, con frecuencia, no coadyuvan a la elevación plena del sujeto, es decir, no hacen del ser humano *más humano*; la prueba es que los

derechos humanos esenciales (como el de la vida, la libertad y la propiedad) en el contexto latinoamericano se ven, con frecuencia, seriamente afectados. Con el fin de educar a las masas, los procesos de escolarización producen el efecto contrario: mantenerlas oprimidas *haciendo como si* se procurara su desarrollo; en esta línea se ubican, en América Latina, varios movimientos que han intentado tomar la educación por asalto, como caballo de Troya para fines políticos: asistencialismos, populismos, neoliberalismos, socialismos, etc.; casi todos los ismos caben aquí. Detrás de estos slogans que, en apariencia, se muestran preocupados por los más vulnerables, los pobres, se esconde un *falso humanismo*. Quizás en este *vivir en la apariencia* (atrapados en esta paradoja que no deja ver más, para generar una *praxis* tendiente a “*ser más*” = liberadora) las sociedades latinoamericanas hayan caído y estén aún encerradas, como en la crisálida, en un letargo que impide echar vuelo al pensamiento crítico capaz de volver sobre la realidad para transformarla. Algunas sociedades están adormecidas, sin reacción, pues, por mucho tiempo hemos creído que el mundo es lo que los decisores dicen que es. Tal vez el problema de fondo es que aún no hemos descubierto al opresor que tenemos *alojado* dentro, es decir, no a alguien que oprime, sino a *la opresión* en la que estamos atrapados.

El difícil descubrimiento del opresor (como situación que oprime) exige desnudarse como *movimiento que propende a la totalización*, como una *búsqueda del sentido global* en que estamos inmersos, es decir, nuestra propia existencia. Quien adopta posturas unidireccionales y, por tanto, hegemónicas, aplastantes y dominadoras, en el fondo esconde el miedo a la libertad que se abre a partir de la conciencia crítica de la realidad. De ahí, el hombre sectario, encerrado en una ideología (o pensamiento único) tiende a ver lo que no existe; su lógica defensiva es similar a la del hombre de las cavernas.

Salir de la naturalización de las situaciones de opresión para hacer de la educación el despliegue humano en todo su potencial requiere del compromiso y, por eso mismo, es arriesgarse. Escapar del mecanismo que nos atrapa implica descubrir el *inédito inviable* (Freire, 2008), pero éste, ya cuando apenas asoma inicia un *proceso de concienciación*, que es la fuerza liberadora humana. ¿Estamos los docentes siempre prestos a tomar esta iniciativa? ¿Nos imaginamos las consecuencias de este acto? O, en cambio, aun reconociendo el problema, ¿preferimos la inercia del conformismo? En suma: ¿Cuánto debe la educación de calidad a nuestras propias iniciativas docentes? ¿Estamos en deuda con esa construcción de calidad?

En síntesis, cuando digo que las situaciones de opresión *enraízan* en las *interfases jerárquicas* pretendo enfatizar que éstas no pertenecen por entero a una macrosemiótica, sino que se definen siempre como *relaciones de desborde de un nivel de significación a otro*, es decir, se desarrollan y operan *entre*

los niveles jerárquicos en que se producen y reproducen las semiosis (o elaboración de *sentido* de la realidad).

4.2. El paso de la situación de opresión a la liberación del sujeto

Ahora analizaremos qué cambia cuando comienza el proceso de liberación mediante una educación humanizadora con respecto a los niveles de significación (o macrosemióticas). A tal fin, compararemos con los *momentos* por los que transita el pensamiento como *estados del ser* según Hegel (2002). El proceso de liberación del hombre -como proceso inmanente de humanización- exige asumir algunas premisas básicas, a partir de la propuesta de Freire (2008), pero ampliadas, y otras generadas desde la propia reflexión, como abducciones, a saber:

1.- Nadie educa a nadie, ni nadie se educa solo. *Los seres humanos nos educamos en comunión* (prefiero decir, *en intersubjetividad*). Esto implica asumir que la pedagogía no debe ser pensada “para” el sujeto, sino partir “del” sujeto; es decir, como ser capaz de significar el mundo y transformarlo en interacción mutua.

2.- *Educación es concienciar y humanizar*. La educación como práctica de libertad exige superar la antinomia <educando/educador> para asumir que tanto uno como otro se educan en un proceso de involucramiento consciente. El centro no está en los contenidos a inculcar en la cabeza de alguien, sino en la construcción procesual de la conciencia crítica y la capacidad reflexiva y creativa *a partir de los contenidos*, en un camino abierto a la humanización permanente. Esto asimismo requiere superar la antinomia sujeto-mundo. Los seres se educan por mediación del mundo (que son nuestros objetos cognoscibles). Por eso toda *praxis educativa* es, en sí, un rico fenómeno semiótico, generador de *sentido*. Conlleva una *experiencia de protagonismo* que compromete *todo el ser*.

3.- *Somos seres históricos y seres de praxis*. Por lo tanto, el único modo de lograr la autoconciencia es por medio de la *palabra constructiva* y el diálogo verdadero. La palabra es creadora; no sólo trae un mundo a la mano -como dicen Maturana y Varela (2003)- sino que es el único modo por el cual el hombre se *humaniza*. Concienciar es pensar críticamente la situación existencial; de ahí que no haya concienciación sin *diálogo fecundo*.

4.- *La educación como práctica liberadora también supone la concienciación espacial y el compromiso con el ambiente*. Tener conciencia de que somos parte de una totalidad -un espacio geográfico- implica asumir -y responder por- nuestras *praxis socio-geográficas*, pues nuestro habitar se da en un medio terrenal, un espacio, así como acaece en un tiempo dado. Este vínculo con el *lugar entrañado* nos enlaza asimismo con toda la biósfera y con el espacio global, dado que todo está inextricablemente entrelazado. Cada ser humano tiene el *deber existencial* de hacer este mundo más habitable, y no a la inversa como hoy sucede, con sociedades sumergidas en el abismo del egoísmo, la avaricia y la

indiferencia colectiva. Nuestra humanidad se realiza tanto en un espacio (geográfico) como en una dimensión temporal (histórica). Así, espacio, tiempo y sociedad se articulan de modo complejo y contradictorio. La educación humanizadora debe impulsar la *conciencia crítica* de nuestro *ser-estar-hacer* en el mundo -como diría Clark (1999): *estar ahí*-. La educación está llamada, por su esencia, a desarrollar este proceso: *¡debe estar ahí! (en este nudo gordiano)*.

5.- En el contexto de la educación como práctica de libertad, *la alfabetización se convierte en toda la pedagogía*, pues entonces alfabetizar no es poner unos depósitos en la mente de alguien para que aprenda a leer y escribir, sino ayudar al otro a revelar su mundo por medio de la palabra, lo que desencadena un proceso que abarca toda una vida.

6.- Este *descubrir y significar* no opera con meros artilugios (recursos y métodos de moda), sino que supone una *interacción comprometida con los contenidos*. González Serrano (2025, en línea: <https://ethic.es/la-educacion-en-peligro-el-sujeto-desposeido>) plantea abiertamente esta cuestión, que compartimos de lleno:

(...) es imposible educar sin enseñar (y viceversa), y que además se enseña –y se educa– *haciendo* (filosofía, matemáticas, literatura, biología), en el gerundio: *mostrándose*. Recordamos aquellos aprendizajes que nos transmiten la pasión de quienes nos enseñan. Aunque, no está de más recordarlo, para enseñar hay que enseñar *algo*. Si solo podemos mostrarnos, en el ejercicio de la docencia, bajo el yugo conminatorio de la tecnología, la productividad y la eficacia, niños y adolescentes no aprenderán otra cosa que a ser productivos y eficaces... mas ¿a qué precio?

En relación con ello, el autor concluye que *falta la ilusión por aprender* [destacado del autor], idea en la que coincidimos plenamente.

7.- *La educación auténticamente liberadora supone una pedagogía activa y creativa por parte del docente*; las buenas prácticas de enseñanza y el aprendizaje sólido son la base del proceso histórico de las sociedades. En la medida en que toda alfabetización puede concebirse como fenómenos de producción e intercambio de significados, la educación contribuye a estabilizar determinadas construcciones semióticas por medio de significados intercambiables en el seno de la vida social, posibilitando que un grupo o conjunto de comunidades aseguren su reproducción simbólica en el tiempo, recreándose a sí mismas como sujetos de la historia.

Por el contrario, la educación economicista o burocrática enfatiza el carácter narrador y discursivo de la educación. Pero en ella no hay diálogo genuino; sólo “comunicados”, discursos propagandísticos. Al “domesticar” niega la creatividad y el poder del oprimido para transformar la realidad. En este modelo, el sujeto (sea aprendiz o educador) es una especie de “extrañamiento”.²⁰ En cambio, en la educación problematizadora, al superarse la distancia entre educando y educador,

²⁰ En el sentido de que es considerado como “extraño” al proceso educativo en sí mismo.

los participantes del proceso educativo se hacen sujetos en la praxis (en la acción más la reflexión crítica de ésta), suscitando un *proceso de cognición solidario*.

8.- En este proceso, el *diálogo* es una *exigencia existencial del hombre*, pues *el diálogo auténtico es un acto creador*. Es necesario comprender las realidades existenciales para objetivarlas y transformarlas. Para esto, es necesario salir del corsé que imponen las disciplinas científicas encapsuladas en materias; hay que *transponerlas* operando *en y desde* sus bordes, pues el conocimiento relevante se construye a partir de las conexiones, las contradicciones y fronteras del saber que es donde emergen las *auténticas paradojas* que llevan a problematizar la realidad como objetos cognoscitivos; por ello, es preciso operar en el pensamiento complejo -del que habla Morin (2007)-, impulsando la formación ética, el compromiso ciudadano y los valores humanos. Esto último se sitúa en la *transdisciplinariedad*, aquello que Bateson (1998) identificó con la *pauta que conecta*; de ahí que el *aprendizaje desafiante que busca descubrir la trama* debería promoverse en todos los niveles de la enseñanza.

9.- Una auténtica *educación liberadora* propicia saberes operatorios más allá de las disciplinas, como una fuerza de desborde que busca, en todo momento, hacer más humano al ser humano, preparándolo para la vida social, como precondition para salvaguardar sus derechos, la justicia y la equidad en el tejido social. En este proceso formativo, el líder auténtico será aquél que coadyuve a la edificación solidaria y empática del saber (como *complexus*), pues, siguiendo a Morin (2002), lo complejo siempre es “lo que está tejido junto” (p. 38); de ahí que el líder está llamado a “provocar” ese conocimiento, buscando, entre todos, la *reelaboración creativa del mundo*; esto es, ser co-constructores de *un mundo más humano y sustentable*.

10.- Finalmente, *la educación como práctica liberadora, humanizadora, se encuentra con el pensamiento y conocimiento complejos*. Tal es la urgencia de este cambio que Morin (2002) dedica un capítulo completo (el IV, p. 47-60) a presentar los desafíos que entraña este camino de *enseñar la condición humana*, sosteniendo que esto equivale a abordar las “múltiples facetas del humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino social, el destino histórico, todos los destinos entrelazados e inseparables” (2002, p. 60); a éstos debemos agregar: el destino de la civilización planetaria, el destino tecnológico, el destino ambiental y, más aún, el destino trascendente. Este último, desde la secularización creciente que ha acompañado a la Modernidad y a la Posmodernidad, ha sido un aspecto descuidado -y hasta sospechoso-. Empero, dejar de lado la espiritualidad, la dimensión trascendente del humano más allá de su existencia terrenal, constituye un reduccionismo y un camino propicio a múltiples desvíos; la razón y la actuación humana, alejada de valores trascendentes, denigran la persona.

Nuestras sociedades, ancladas en la civilización occidental y cristiana, están experimentando un retroceso del espíritu, aquella esencia del ser humano que no puede suplirse con ningún otro aspecto. Esa necesidad inmanente del alma -término que ya casi nadie menciona- es intrínseca a su existencia y su destino. Cristo -humanidad y divinidad al mismo tiempo- ha venido para redimirnos de aquello que nos ata a la materialidad de la existencia (el pecado) y a posibilitarnos una auténtica libertad, que sólo se logra por la gracia divina: “(...) conocerán la verdad y la verdad los hará libres” (Jn. 8. 32). Para ello, es preciso *nacer del Espíritu* -como Jesús ha dicho a Nicodemo (Jn, 3. 1-21), hombre notable entre los judíos-, siendo éste un llamado personal, a cada uno, pues todos precisamos *elevarnos*, es decir, *ser más*: no sólo más humanos, sino en *un destino trascendente*. Lamentablemente, en aras de instalar o propagar ideologías mundanas, llámense consumismo, feminismo, wokismo, etc., se ha replegado la fe como complemento de la razón, y hemos olvidado los valores trascendentes como una práctica de vida que *eleva y completa* a cada persona. Enseñar pues una educación auténticamente liberadora implica adentrarse a las verdades que trascienden y a la vida plena. Ha dicho Jesucristo: “(...) yo he venido para que las ovejas [o sea, nosotros] tengan Vida, y la tengan en abundancia” (Jn. 10. 10). Ciertamente, este camino de comprender al Hombre en su plenitud, representa un desafío enorme; en este cometido, afirma Teilhard de Chardin: “Ha llegado el momento de darse cuenta de que toda interpretación, incluso positivista, del Universo debe, para ser satisfactoria, abarcar tanto el interior como el exterior de las cosas -lo mismo el Espíritu que la Materia-” (s/f., pdf en línea, p. 6). Esta indagación de la trascendencia, escondida en lo más profundo del ser humano, está presente tanto en el cristianismo como en otras religiones, tanto en místicos como en científicos.

5. Reflexiones finales

Retomamos, para poder concluir, el objetivo principal de este ensayo: descubrir la importancia del proceso educativo como concienciación del sujeto y sus derechos, pero también de sus deberes para construir sociedades más equitativas, entrañadas a la espacialidad y al ambiente, donde la habitabilidad terrenal ancle en acciones económico-productivas sustentables, en valores éticos y en una dimensión espiritual como destino compartido.

La constitución del sujeto libre y responsable, avenido como *ser-para-sí* o ser auténtico, define *una nueva realidad* que no existía en la contradicción subyacente en las situaciones opresoras. Por lo tanto, si se ha salido de ella es porque los sujetos han negado la contradicción, y sólo pasando por ese *momento de la negatividad* puede emerger una “*nueva*” *positividad*, que corresponde a nivel de significación más rico y abarcador.

Mientras las situaciones de opresión las hemos ubicado en las interfases jerárquicas [de la Sociedad Civil (o mercado) al Estado, y de éste a las comunidades parlantes (o sistemas culturales)], *el sujeto humanizado se constituye como un movimiento en permanente ascenso hacia niveles de semiosis cada vez más integradores*, es decir, re-situándose como ser “libre” en el marco del Estado y como *ser cognitivo* que pugna por constituirse en sujeto epistémico en las semiosis propias de la ciencia y la tecnología. Pero también, como un sujeto que está haciéndose en su búsqueda permanente del *sentido de su existencia*, donde la emocionalidad y la espiritualidad tienen cabida.

En síntesis: el sujeto humanizado, liberado, no puede ubicarse “estrictamente” en un nivel determinado de las macrosemióticas, ya que al haberse constituido en “sujeto” (es decir, en su plenitud como *ser-para-sí*), *la subjetividad no pertenece a ningún dominio de semiosis en particular, sino a todos los estratos posibles*, ya que el sujeto no es alguien que esté en algún lugar especial, sino *el vínculo mismo de producción de sentido* sobre lo real, e incluso, sobre lo imaginado, que es al mismo tiempo pensamiento, realidad y -agregamos- espiritualidad. Postulo pues que el *sujeto libre*, en su incesante realización humana, requiere concebirse como *un movimiento de construcción crítica del sentido de su existencia*, y esta búsqueda puede darse en cualquier nivel macrosemiótico donde sea protagonista, allí donde anide su afán de *ser más*.

Creo que este punto de vista derrumba el prejuicio de que sólo cuando se ha alcanzado el último nivel de macrosemiosis (ciencia y tecnología) estamos ante alguien “educado”. Contrariamente, mi tesis es que el sujeto educado es quien se ha afirmado en su condición plenamente humana, y como ésta tiende siempre a “ser más”, este *plus no explicado* por el paradigma científico-técnico se da en cualquier estrato macrosemiótico cuando la educación transcurre como proceso de liberación, *praxis* genuina (acción y reflexión) que busca la realización del humano como sujeto autónomo, creativo y hacedor de su destino. En este devenir abierto, la espiritualidad *completa* el sentido de la vida. La búsqueda de la trascendencia es inherente a la condición humana, una constante en todos los tiempos. Baste repasar algunas máximas (de: <https://bibliotecaespiritual.com/citas>) en la línea del tiempo, para corroborarlo:

El espíritu gobierna el universo. (Anaxágoras, 500 a.C.-428 a.C., filósofo griego).
Si el espíritu es un atributo divino, una existencia conforme al espíritu será verdaderamente divina. (Aristóteles, 384 a.C.-322 a.C., filósofo griego).
¿Qué es el hombre dentro de la naturaleza? Nada con respecto al infinito. Todo con respecto a la nada. Un intermedio entre la nada y el todo. (Blaise Pascal, 1623-1662, científico, filósofo y escritor francés).
Dios es la evidencia invisible. (Víctor Hugo, 1802-1885, novelista francés).
La voz interior me dice que siga combatiendo contra el mundo entero, aunque me encuentre solo. Me dice que no tema a este mundo, sino que avance llevando en mí nada más que el temor a Dios. (Mahatma Gandhi, 1869-1948, político y pensador indio).
Dios no habla, pero todo habla de Dios. (Julian Green, 1900-1998, escritor norteamericano, nacido en Francia).

En fin, el espíritu humano busca su trascendencia y Dios le sale al encuentro. Entre uno y otro, la educación como camino edificante de elevación humana.

REFERENCIAS

- AA.VV. **Bibliotecaespiritual.com** (on line). Disponible en: <https://bibliotecaespiritual.com>. Acceso: 2 junio 2025.
- BATESON, G. **Espíritu y naturaleza**. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- BATESON, G. **Pasos hacia una ecología de la mente**. Buenos Aires: Lohlé-Lumen, 1998.
- BONANTINI, C. *et al.* La educación como dispositivo de sometimiento y opresión del sujeto. *En: XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 2006. Buenos Aires. Anales electrónicos. Buenos Aires: Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 2006, p. 419-422. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-039/384>. Acceso: 24 mayo 2025.
- CLARK, A. **Estar ahí**. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva. Barcelona: Paidós, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008.
- GIQUEAUX, E. El hombre y la unidad de la vida. Intuición y ciencia. **La tela de la araña**, Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional-UTN, a. VII, n. 16, p. 15-19, 2012.
- GONZÁLEZ SERRANO, C.J. La educación en peligro: el sujeto desposeído. **Ethic**, 13 de febrero de 2025. Disponible en: <https://ethic.es/la-educacion-en-peligro-el-sujeto-desposeido>. Acceso: 28 mayo 2025.
- HEGEL, G.W.F. **Fenomenología del Espíritu**. 3. Ed. 13 r. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- HUSSERL, E. **Ideas**: relativa a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. (Trad. José Gaos). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1962.
- LEBUS, E. De la comunidad al Estado. **Garantismo Procesal**, Medellín, n. IV, p. 8-19. 2012.
- LEBUS, E. La semiótica como dimensión ontológicamente constitutiva del espacio geográfico. Aportes a la teorización del espacio. *En: SILVA DE PAULA VIEIRA, M.; VASCONCELOS ALMEIDA, P. (Org.). Por palavras e gestos: a arte da linguagem vol III [livro eletrônico]*. Curitiba, PR: Artemis, 2021, p. 110-123. Disponible en: <https://www.editoraartemis.com.br/livro/2849/>. Acceso: 28 mayo 2025.
- MATURANA, H. & VARELA, F. **El árbol del conocimiento**. Buenos Aires: Lumen, 2003.
- MERTON, R. **La sociología de la ciencia**. Madrid: Alianza, 1977.
- MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

- MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- PEIRCE, Ch.S. **El hombre, un signo**. Barcelona: Crítica, 1988a.
- PEIRCE, Ch.S. **Escritos lógicos**. Madrid: Alianza, 1988b.
- RAE. **Diccionario**, on line, Ed. 2024. Disponible en: <https://dle.rae.es/>. Acceso: 26 mayo 2025.
- RODRIGUEZ, M.E. La banalización del conocer en la docencia-investigación como vandalismo. **Diálogo**, Canoas, Unilasalle, n. 55, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18316/dilogo.vi55.11361>. Disponible en: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/issue/view/435>. Acceso: 30 mayo 2025.
- SAMAJA, J. **Epistemología y metodología**. Elementos para una teoría de la investigación científica. 3. Ed. Buenos Aires: Eudeba, 1995.
- SAMAJA, J. **Semiótica de la Ciencia**. Parte I y II. Inédito, escritos facilitados por el autor. Buenos Aires, 2004.
- SAMAJA, J. Las ciencias cognitivas como transdisciplina. **Antinomias**, nº 0, p. 9-24. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste-UNNE, Revista del Doctorado en Ciencias Cognitivas, 2007.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. **El fenómeno humano**. Disponible en: <https://ciudadanoaustral.org/biblioteca/05.-Teilhard-De-Chardin-El-feno%23U0301meno-humano.pdf>, s/f.
- VALLEJO, J.M.B. Materiales usados en las clases. Doctorado en Ciencias Cognitivas, UNNE, Inédito, de circulación interna entre los doctorandos, 2008.

DEDICATORIA

Las ideas aquí vertidas son el resultado de la decantación crítica y de las abducciones necesarias - generadas durante años- para entender la *trama de la educación*, sumida entre los avatares de la excelencia y la ignominia. Agradezco a todos los colegas que, compartiendo las vicisitudes de sus prácticas docentes, desde sus historias de *praxis*, aportaron elementos empíricos que sirvieron como disparadores reflexivos, o bien, permitieron corroborar las corazonadas propias, devenidas como *tendencias* por la *redundancia* con que afloran en las realidades educativas.

Recuperando el epígrafe inicial de este escrito -de Mario Benedetti-, este ensayo está pues *dedicado a todos los docentes esforzados, honestos y desinteresados que pretenden dejar una huella profunda en sus alumnos*, haciendo camino juntos, desde el *proceso de educar* para vivir de manera digna, libre y responsable.