

## **La alfabetización como práctica de “nominación” del mundo y construcción de realidad**

Sostener que la alfabetización es una acción que permite construir o expresar mediante la palabra diversas realidades propias y colectivas implica reconocer que el lenguaje no se limita a describir el mundo, sino que también participa activamente en su configuración simbólica. Desde la pedagogía crítica, Paulo Freire afirmó que alfabetizar es enseñar a “nombrar el mundo”, es decir, posibilitar que los sujetos se reconozcan como protagonistas capaces de interpretar su experiencia y transformarla mediante la palabra (Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1970, Siglo XXI Editores). Esta idea es fundamental porque pone en evidencia que quien adquiere la palabra no solo aprende una técnica, sino que conquista una posición de enunciación en la vida social. La alfabetización, en ese sentido, habilita a pasar del silencio impuesto a la formulación de una mirada propia sobre la existencia, la comunidad y la historia. Desde la filosofía del lenguaje, Ludwig Wittgenstein mostró que los límites del lenguaje son, en gran medida, los límites del mundo que podemos pensar y comunicar, lo cual refuerza la idea de que ampliar la competencia lingüística amplía también el horizonte de realidad del sujeto (Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 1921/2003, Alianza Editorial). Por ello, la alfabetización no debe entenderse como un simple acceso al código escrito, sino como la incorporación de herramientas que permiten organizar la experiencia, darle forma narrativa y compartirla con otros. Cuando una persona aprende a leer y escribir, comienza a poder decir lo que vive, lo que sufre, lo que imagina y lo que desea, construyendo así una realidad verbal que antes permanecía fragmentaria o muda. En consecuencia, la alfabetización es una práctica fundante de subjetivación y de producción de mundo, porque mediante la palabra el sujeto deja de ser solo objeto de discursos ajenos para convertirse en autor de sentido.

## **La alfabetización como expresión de la experiencia social y memoria colectiva**

Desde una perspectiva sociológica, la alfabetización puede justificarse como una acción que permite expresar realidades colectivas porque brinda a los grupos humanos la posibilidad de fijar, transmitir y reelaborar sus memorias compartidas. Émile Durkheim señaló que toda sociedad necesita formas de representación colectiva para sostener su cohesión y reproducir sus valores, y la palabra escrita constituye una de las herramientas más poderosas para esa tarea (Émile Durkheim, *Educación y sociología*, 1922/1975, Ediciones Península). La alfabetización, entonces, no solo beneficia al individuo, sino que fortalece la capacidad de una comunidad para narrarse a sí misma, conservar su historia y proyectar su futuro. Cuando un pueblo escribe sus relatos, sus luchas, sus creencias o sus heridas, transforma vivencias dispersas en memoria social organizada. Maurice Halbwachs, al estudiar la memoria colectiva, explicó que los recuerdos no existen aislados en la mente individual, sino que se estructuran dentro de marcos sociales de interpretación que el lenguaje ayuda a estabilizar (Maurice Halbwachs, *La memoria colectiva*, 1950/2004, Prensas Universitarias de Zaragoza). De este modo, alfabetizar es también permitir que los sujetos inscriban su experiencia en una trama compartida de significados que trasciende lo inmediato. La palabra escrita posibilita que las comunidades populares, las minorías o los sectores históricamente silenciados construyan una versión propia de su realidad y no dependan

exclusivamente de la narración elaborada por las élites. Por eso, la alfabetización constituye una mediación decisiva para que la experiencia social se convierta en relato, documento, testimonio y legado, habilitando la expresión de realidades colectivas que de otro modo podrían quedar invisibilizadas o distorsionadas.

### **La alfabetización comunicacional como producción de discursos y circulación de sentidos**

En el campo de la comunicación social, la alfabetización debe comprenderse como una acción que permite construir realidades porque todo acto de enunciación participa en la circulación social del sentido. No se trata solamente de aprender a interpretar mensajes, sino también de adquirir la capacidad de producir discursos que intervengan en el espacio público y reconfiguren las percepciones compartidas. Mario Kaplún insistió en que la educación comunicacional auténtica no forma receptores obedientes, sino sujetos capaces de expresarse, dialogar y producir mensajes propios dentro de la vida comunitaria (Mario Kaplún, *Una pedagogía de la comunicación*, 1998, Ediciones de la Torre). Desde esta perspectiva, alfabetizar es habilitar la palabra como acto de participación, porque quien puede escribir, argumentar y narrar puede también disputar sentidos frente a los discursos dominantes. Eliseo Verón mostró que los discursos no reflejan simplemente la realidad, sino que la producen socialmente a través de operaciones de selección, jerarquización e interpretación (Eliseo Verón, *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, 1988, Gedisa). Por eso, cuando una persona o un colectivo adquiere competencias de alfabetización, no solo gana un instrumento expresivo, sino una herramienta para incidir en la construcción de lo que una sociedad considera verdadero, importante o legítimo. En los medios, en la escuela, en las organizaciones barriales o en las redes digitales, la palabra escrita organiza agendas, legitima demandas y vuelve visibles problemas antes ignorados. Así, la alfabetización es una condición para que las comunidades puedan no solo ser habladas por otros, sino hablar por sí mismas, construir narrativas propias y hacer circular interpretaciones alternativas de su realidad. En síntesis, alfabetizar es abrir el acceso a la producción social del sentido, permitiendo que la palabra se convierta en una práctica activa de configuración del mundo compartido.

### **La alfabetización filosófica como mediación entre experiencia, conciencia y sentido**

Desde la filosofía, la afirmación puede justificarse entendiendo que la palabra no es un mero vehículo neutro, sino la mediación a través de la cual la conciencia humana organiza su experiencia y le confiere sentido. Hans-Georg Gadamer sostuvo que toda comprensión humana acontece en el lenguaje, porque es allí donde la experiencia se vuelve interpretable y comunicable dentro de una tradición histórica (Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, 1960/1991, Ediciones Sígueme). Esto significa que la alfabetización, al ampliar la capacidad lingüística, ensancha también la posibilidad de comprender el mundo, de interpretarlo y de expresarlo con mayor profundidad. No se trata solo de escribir palabras, sino de poder articular matices, establecer relaciones, formular juicios y narrar vivencias que, sin el trabajo del lenguaje, quedarían confusas o inacabadas. Paul Ricoeur profundizó esta idea al señalar que la narración no solo cuenta hechos, sino que

configura la experiencia temporal y permite al sujeto construir una identidad comprensible para sí y para los demás (Paul Ricoeur, *Tiempo y narración. Vol. I*, 1983/1995, Siglo XXI Editores). Desde esta mirada, alfabetizar es también enseñar a narrarse, a interpretar lo vivido y a proyectar horizontes de sentido que ordenen la existencia individual y colectiva. La palabra escrita ofrece una distancia reflexiva que permite revisar la experiencia, reescribirla y comprenderla más allá de la inmediatez emocional o de la confusión del presente. Por eso, la alfabetización no solo sirve para comunicar realidades ya dadas, sino que interviene en la propia constitución de esas realidades al hacerlas pensables, narrables y compartibles. En consecuencia, puede afirmarse que alfabetizar es formar una conciencia capaz de transformar la experiencia en significado y el significado en expresión socialmente inteligible.

### **La alfabetización política como posibilidad de enunciar demandas, derechos y proyectos comunes**

En el plano político, la alfabetización se vuelve una acción decisiva para construir realidades propias y colectivas porque habilita la formulación pública de demandas, derechos, desacuerdos y proyectos históricos. Una ciudadanía que no domina la palabra escrita suele quedar relegada a formas restringidas de participación, mientras que una ciudadanía alfabetizada puede intervenir con mayor autonomía en debates, instituciones y procesos democráticos. Hannah Arendt sostuvo que la política se funda en la pluralidad y en la aparición de los sujetos en el espacio público mediante la palabra y la acción, de modo que hablar y escribir no son actos secundarios, sino condiciones de existencia política (Hannah Arendt, *La condición humana*, 1958/1993, Paidós). Desde esta perspectiva, alfabetizar implica hacer posible que las personas comparezcan ante otros como sujetos con voz, capaces de argumentar, proponer y disentir. Antonio Gramsci, por su parte, mostró que toda disputa por la hegemonía es también una disputa por el sentido común, y que la palabra organizada cumple un papel central en la formación de conciencia colectiva (Antonio Gramsci, *La formación de los intelectuales*, 1967, Grijalbo). Esto permite comprender que la alfabetización no solo sirve para leer leyes o documentos, sino para redactar petitorios, elaborar manifiestos, participar en organizaciones y construir discursos contrahegemónicos. Cuando los sectores populares acceden a la palabra escrita, pueden transformar necesidades dispersas en demandas políticas articuladas y convertir experiencias privadas en causas públicas. La alfabetización, entonces, no es solo un recurso administrativo o escolar, sino una herramienta para que los sujetos y los pueblos se conviertan en actores históricos capaces de formular su propia visión del bien común. En definitiva, la palabra alfabetizada es una forma de presencia política, porque permite que las realidades colectivas dejen de ser padecidas en silencio y comiencen a ser nombradas, discutidas y transformadas.

### **La alfabetización educativa integral como proceso de emancipación expresiva y creación cultural**

Desde la educación, la alfabetización puede ser comprendida como una acción emancipadora porque no solo enseña a reproducir mensajes, sino que habilita la creación de discursos propios y la participación en la cultura como productor de significados. Emilia Ferreiro demostró que el aprendizaje de la escritura

implica una reconstrucción activa del sistema de representación, lo que significa que el niño no copia pasivamente un código, sino que elabora hipótesis y produce sentido desde el comienzo (Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 1979, Siglo XXI Editores). Esta concepción rompe con la idea mecanicista de alfabetización y la redefine como un proceso de apropiación intelectual y expresiva. Desde allí, la escuela aparece no solo como lugar de transmisión, sino como espacio donde los sujetos aprenden a transformar su experiencia en palabra, su palabra en discurso y su discurso en intervención cultural. Inés Dussel ha insistido en que la alfabetización contemporánea debe integrar lenguajes escritos, visuales, digitales y audiovisuales, porque hoy construir realidad implica expresarse en múltiples formatos y plataformas (Inés Dussel, *Aprender y enseñar en la cultura digital*, 2010, Fundación Santillana). Esta ampliación resulta clave, ya que las realidades propias y colectivas no se producen únicamente en el cuaderno escolar, sino también en redes, medios, proyectos comunitarios y circuitos culturales diversos. La alfabetización integral permite entonces que los estudiantes narren su barrio, documenten su historia, problematicen su contexto y creen formas de representación que fortalezcan la identidad colectiva. Además, fomenta la confianza en la propia voz, condición indispensable para que la expresión no sea mera repetición de discursos ajenos, sino elaboración crítica y creativa. Por todo ello, puede afirmarse que la alfabetización es una práctica educativa de emancipación simbólica, porque hace posible que las personas construyan y expresen, mediante la palabra, realidades personales y comunitarias con densidad cultural, conciencia crítica y proyección transformadora.

### **La alfabetización como formación para interpretar la intención detrás del mensaje**

Sostener que la alfabetización es una adquisición de competencias para interpretar y valorar las intenciones comunicativas y educativas implica reconocer que leer no consiste únicamente en descifrar signos visibles, sino en comprender qué propósito anima a quien habla, escribe, enseña o comunica. Desde una perspectiva pedagógica crítica, Paulo Freire advirtió que ningún acto educativo es neutral, ya que toda práctica de enseñanza está atravesada por una determinada concepción del ser humano, del conocimiento y de la sociedad (Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, 1996, Siglo XXI Editores). Esto significa que alfabetizar no es solo enseñar a identificar palabras, sino también formar sujetos capaces de percibir si un discurso busca informar, persuadir, disciplinar, emancipar o manipular. La alfabetización, en este sentido, desarrolla una sensibilidad interpretativa que permite advertir que detrás de todo texto o intervención existe una intencionalidad explícita o implícita. Desde la filosofía del lenguaje, John L. Austin mostró que al hablar no solo se dicen cosas, sino que se realizan acciones, de modo que toda enunciación tiene una fuerza pragmática que debe ser comprendida (John L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, 1962/1982, Paidós). Esta perspectiva resulta fundamental para justificar la afirmación, porque permite comprender que el lector alfabetizado no se limita a registrar contenidos, sino que aprende a preguntarse qué hace el emisor con sus palabras y qué efecto pretende producir. Así, interpretar un discurso educativo o comunicativo supone reconocer si se está invitando al diálogo, imponiendo una norma, creando adhesión o promoviendo una reflexión crítica. En

consecuencia, la alfabetización se revela como una competencia compleja que forma sujetos capaces de leer no solo lo que se dice, sino también para qué se dice, desde dónde se dice y con qué horizonte de sentido se comunica.

### **La alfabetización sociológica como acceso a los códigos e intereses que estructuran la comunicación**

Desde la sociología, la alfabetización puede comprenderse como una adquisición de competencias para interpretar intenciones porque todo acto comunicativo está inscrito en relaciones sociales, posiciones de poder y marcos institucionales que condicionan lo que se dice y cómo se dice. Pierre Bourdieu explicó que el lenguaje no funciona en el vacío, sino en mercados lingüísticos donde ciertas voces poseen mayor legitimidad que otras, y donde las palabras tienen eficacia según el capital simbólico de quien las pronuncia (Pierre Bourdieu, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, 1982/1985, Akal). Bajo esta mirada, alfabetizar es también enseñar a reconocer que los discursos educativos y comunicativos no son neutrales, sino que están socialmente situados y responden a intereses, habitus y estrategias de legitimación. La persona alfabetizada aprende, entonces, a percibir que una consigna escolar, un mensaje institucional o una noticia mediática no son meros vehículos de información, sino intervenciones que ordenan la percepción y orientan conductas. Basil Bernstein profundizó esta dimensión al mostrar que los códigos pedagógicos seleccionan, clasifican y distribuyen el conocimiento de acuerdo con estructuras sociales determinadas, lo cual vuelve necesario aprender a interpretar qué modelo de autoridad y qué visión del saber sostiene cada práctica educativa (Basil Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, 1996/1998, Morata). De este modo, la alfabetización se transforma en una herramienta para valorar críticamente si un discurso educa para la obediencia, para la adaptación o para la autonomía. Además, permite advertir que las intenciones comunicativas no siempre se declaran abiertamente, sino que muchas veces se encubren en formas aparentemente objetivas o técnicas. Por eso, alfabetizar implica también desarrollar la capacidad de desenmascarar la naturalización de ciertos mensajes y de comprender los intereses sociales que los sostienen. En síntesis, la alfabetización sociológica forma lectores capaces de situar la palabra en su contexto de producción y de evaluar críticamente la intencionalidad social que atraviesa toda comunicación.

### **La alfabetización en comunicación social como lectura crítica de estrategias persuasivas y mediaciones**

En el campo de la comunicación social, la alfabetización como competencia para interpretar y valorar intenciones resulta indispensable porque los mensajes contemporáneos están cuidadosamente diseñados para producir adhesión, modelar percepciones y orientar prácticas. Jesús Martín-Barbero mostró que la comunicación no puede reducirse a la transmisión lineal de información, ya que el sentido se produce en el cruce entre medios, mediaciones culturales, trayectorias sociales y formas de recepción (Jesús Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones*, 1987, Gustavo Gili). Esta perspectiva permite afirmar que alfabetizar es enseñar a leer no solo el contenido de los mensajes, sino las operaciones culturales mediante las cuales se vuelven creíbles, atractivos o

legítimos. La persona alfabetizada comunicacionalmente aprende a reconocer encuadres, selecciones, silencios, estereotipos, recursos emocionales y estrategias narrativas que expresan intenciones específicas. Umberto Eco advirtió que los textos abiertos pueden ser interpretados de múltiples maneras, pero también señaló que toda producción simbólica está estructurada por códigos que orientan la lectura y condicionan sus efectos (Umberto Eco, *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, 1979/1981, Editorial Lumen). Esto implica que valorar un mensaje no es solo opinar sobre él, sino comprender cómo fue construido para inducir ciertas respuestas y desalentar otras. En el ámbito educativo y mediático, esta competencia es crucial porque protege frente a la manipulación y fortalece la autonomía del receptor. La alfabetización, entonces, debe incluir la capacidad de distinguir entre información, propaganda, formación, adoctrinamiento, entretenimiento y persuasión encubierta, especialmente en contextos de sobreabundancia discursiva. En definitiva, la alfabetización comunicacional es una práctica de discernimiento que permite leer estratégicamente los mensajes y evaluar críticamente las intenciones que los animan en la cultura contemporánea.

### **La alfabetización filosófica como ejercicio hermenéutico y juicio sobre el sentido**

Desde la filosofía, la alfabetización puede justificarse como adquisición de competencias interpretativas porque todo acto de comprensión exige un trabajo hermenéutico orientado a descubrir el sentido profundo de lo dicho y la intención que lo estructura. Hans-Georg Gadamer sostuvo que comprender un texto no es reproducir mecánicamente su contenido, sino entrar en un proceso de diálogo donde el intérprete confronta horizontes de sentido y reconstruye la dirección significativa de la palabra (Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, 1960/1991, Ediciones Sígueme). Esta concepción resulta especialmente valiosa para pensar la alfabetización, porque muestra que leer bien implica captar no solo el significado literal, sino también el propósito, el contexto y la historicidad del discurso. La alfabetización, así entendida, no es una destreza superficial, sino una formación del juicio que permite valorar críticamente la orientación ética, cultural o política de los mensajes. Paul Ricoeur reforzó esta idea al señalar que toda interpretación atraviesa una "hermenéutica de la sospecha", mediante la cual el lector aprende a interrogar lo que el texto muestra y lo que oculta (Paul Ricoeur, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, 1986/2001, Fondo de Cultura Económica). Esta dimensión es central en el ámbito educativo, ya que muchas veces los discursos pedagógicos aparentan neutralidad mientras reproducen visiones parciales del mundo o relaciones asimétricas de poder. La alfabetización filosófica, por ello, enseña a no confundir claridad formal con inocencia ideológica, ni autoridad institucional con verdad indiscutible. Más aún, forma sujetos capaces de ponderar si una intención comunicativa respeta la libertad del interlocutor o busca reducirlo a mero receptor obediente. En consecuencia, la alfabetización aparece aquí como una disciplina del entendimiento y del juicio, mediante la cual el sujeto aprende a interpretar, discernir y valorar críticamente la intencionalidad que atraviesa toda práctica de comunicación y de enseñanza.

## **La alfabetización política como discernimiento frente a la construcción de consensos y autoridad**

En el terreno político, la alfabetización adquiere una dimensión decisiva como competencia para interpretar y valorar intenciones, ya que gran parte de la vida pública se organiza mediante discursos que buscan construir legitimidad, generar consenso o neutralizar el disenso. Hannah Arendt advirtió que uno de los riesgos de las sociedades modernas es la degradación del juicio político cuando las palabras se vacían de sentido o se convierten en instrumentos de propaganda (Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, 1961/1996, Península). Desde esta perspectiva, alfabetizar políticamente es enseñar a distinguir cuándo un mensaje apela a la deliberación democrática y cuándo, por el contrario, busca imponer adhesión emocional o obediencia acrítica. La alfabetización permite leer discursos de campaña, declaraciones oficiales, consignas públicas y relatos institucionales reconociendo sus recursos de legitimación, sus omisiones y sus marcos interpretativos. Jürgen Habermas sostuvo que la racionalidad comunicativa solo puede sostenerse allí donde los sujetos están en condiciones de examinar críticamente las pretensiones de validez presentes en todo acto de habla (Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I*, 1981/1987, Taurus). Esto significa que la alfabetización no solo debe enseñar a comprender mensajes, sino a evaluar si son veraces, sinceros, normativamente justos o estratégicamente manipuladores. En sociedades saturadas de información, esta competencia es fundamental para no confundir comunicación pública con escenificación del poder. Además, en el ámbito educativo, esta alfabetización política ayuda a reconocer cuándo la formación ciudadana promueve pensamiento crítico y cuándo se reduce a una pedagogía de la adaptación institucional. Por ello, puede afirmarse que la alfabetización es una condición para el ejercicio del juicio democrático, porque permite valorar las intenciones que estructuran los discursos y resistir la captura simbólica del espacio público.

## **La alfabetización educativa integral como discernimiento pedagógico y autonomía crítica**

Desde la educación, la alfabetización como adquisición de competencias para interpretar y valorar intenciones comunicativas y educativas debe entenderse como una condición básica para la formación de la autonomía intelectual. Philippe Meirieu ha insistido en que educar no es simplemente transmitir contenidos, sino crear las condiciones para que el alumno se constituya como sujeto capaz de comprender, elegir y responsabilizarse por sus aprendizajes (Philippe Meirieu, *Frankenstein educador*, 1998, Laertes). Esta concepción permite sostener que la alfabetización no puede limitarse a una instrucción técnica, porque debe incluir la capacidad de advertir qué busca cada propuesta pedagógica y cómo se posiciona al estudiante frente al saber. Cuando un alumno desarrolla esta competencia, puede reconocer si una actividad está orientada a la memorización pasiva, al desarrollo reflexivo, al control conductual o a la producción de pensamiento propio. Inés Dussel ha señalado que en la cultura contemporánea la escuela necesita formar lectores críticos de múltiples lenguajes y dispositivos, ya que las intenciones educativas ya no se juegan solo en el aula tradicional, sino también en plataformas, pantallas,

algoritmos y entornos digitales (Inés Dussel, *Aprender y enseñar en la cultura digital*, 2010, Fundación Santillana). Esto amplía el sentido de la alfabetización, porque obliga a enseñar a interpretar no solo textos impresos, sino interfaces, secuencias didácticas, consignas virtuales y formatos que organizan el aprendizaje de manera silenciosa. De este modo, alfabetizar es también ayudar a los estudiantes a valorar si una experiencia educativa los reconoce como sujetos activos o los reduce a usuarios obedientes de un dispositivo. La competencia alfabetizadora se convierte entonces en una herramienta para leer la pedagogía que subyace a cada práctica y para elegir críticamente cómo vincularse con el conocimiento. En conclusión, la alfabetización integral forma sujetos capaces de interpretar las intenciones de quienes comunican y educan, y de responder a ellas con discernimiento, autonomía y conciencia crítica.

### **La alfabetización como camino hacia la verdad objetiva y el reconocimiento de la realidad**

Sostener que la alfabetización es una vía para encontrar la verdad en sentido objetivo exige comprender que leer y escribir no son actos meramente instrumentales, sino ejercicios de acceso a la realidad y de formación del juicio sobre lo verdadero. Desde la filosofía clásica, la verdad ha sido entendida como adecuación entre el entendimiento y la realidad, es decir, como correspondencia entre lo que se afirma y lo que las cosas son en sí mismas. En esa línea, Josef Pieper explicó que el conocimiento humano se degrada cuando se separa de la contemplación de lo real y se subordina exclusivamente a la utilidad o al rendimiento, por lo que educar implica devolver al sujeto la capacidad de ver la realidad con honestidad intelectual (Josef Pieper, *El ocio y la vida intelectual*, 1948/2003, Rialp). La alfabetización, entonces, no solo enseña a manejar signos, sino a ordenar el pensamiento, distinguir hechos de opiniones y expresar con claridad aquello que se percibe del mundo. Cuando una persona aprende a leer críticamente, adquiere herramientas para confrontar afirmaciones, contrastar discursos y evaluar si un enunciado se corresponde con la verdad de las cosas o si responde a intereses ideológicos. Desde el campo educativo, Antonio Millán-Puelles insistió en que la formación auténtica requiere cultivar la inteligencia para que el sujeto pueda adherir a la verdad y no quedar atrapado en la arbitrariedad del relativismo o de la mera impresión subjetiva (Antonio Millán-Puelles, *La formación de la personalidad humana*, 1963, Rialp). Bajo esta mirada, alfabetizar es iniciar en el ejercicio de la razón como apertura a lo real, de modo que el lenguaje se convierta en mediación para descubrir la verdad y no en instrumento de confusión. En consecuencia, la alfabetización puede justificarse como una práctica que dispone al ser humano a buscar la verdad objetiva, porque lo educa en la capacidad de nombrar con precisión, discernir con rigor y reconocer que la realidad no depende enteramente de sus deseos o preferencias.

### **La alfabetización como formación del sujeto en la verdad del ser y en la naturaleza humana**

La afirmación también puede profundizarse desde una antropología filosófica que conciba la alfabetización como ayuda para que la persona se conozca a sí misma según su propia naturaleza y no solo según impulsos pasajeros o construcciones sociales fluctuantes. Desde esta perspectiva, la verdad objetiva no se

limita a los hechos externos, sino que incluye la verdad sobre el ser humano, su dignidad, su racionalidad y su vocación ética. Leonardo Polo sostuvo que educar es acompañar el crecimiento de la persona hacia la plenitud de sus facultades, especialmente de su inteligencia y su libertad, evitando reducirla a mero individuo funcional o consumidor de estímulos (Leonardo Polo, *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*, 2006, Eunsa). En este sentido, la alfabetización permite acceder a lenguajes, relatos, conceptos y tradiciones que ayudan al sujeto a comprender qué significa ser humano y cuál es la orientación profunda de su existencia. Quien no ha sido alfabetizado integralmente suele quedar más expuesto a vivir desde lo inmediato, sin herramientas suficientes para examinar críticamente sus deseos, hábitos o condicionamientos. En cambio, quien aprende a leer y pensar con profundidad puede confrontar su experiencia con grandes preguntas éticas y antropológicas, descubriendo que la libertad no consiste en hacer cualquier cosa, sino en orientarse hacia el bien conforme a la verdad del propio ser. Desde la educación personalista, Víctor García Hoz defendió que la formación debe ayudar al sujeto a integrar inteligencia, voluntad y afectividad en un proyecto de vida coherente con su dignidad (Víctor García Hoz, *Educación personalizada*, 1988, Rialp). Por ello, la alfabetización no es un simple recurso escolar, sino una mediación decisiva para que la persona acceda a la verdad de sí misma, reconozca su naturaleza racional y moral, y pueda expresar con mayor lucidez el sentido de su obrar. En suma, alfabetizar es también ayudar a que el ser humano descubra que la verdad objetiva no lo oprime, sino que lo orienta hacia una libertad más alta y más plenamente humana.

La afirmación de que no existen tantas verdades como personas, sino diversas posiciones humanas frente a una misma verdad, encuentra un fundamento sólido en la tradición filosófica realista y en la sociología del conocimiento. Desde esta perspectiva, la verdad no depende de la voluntad subjetiva ni se fragmenta en infinitas versiones privadas, sino que se ofrece como una realidad objetiva que desborda la capacidad de captación de cada individuo. Xavier Zubiri sostiene que el ser humano accede a lo real de modo sentiente e intelectual, pero siempre desde una aprehensión limitada y progresiva, por lo que la realidad se impone antes de ser plenamente comprendida (*Inteligencia y realidad*, 1980, Alianza Editorial). Esta idea permite afirmar que la diversidad de opiniones no destruye la verdad, sino que revela la parcialidad de los puntos de vista desde los cuales se la intenta comprender. José Ortega y Gasset, al desarrollar su raciovitalismo, explica que toda mirada está situada y que cada sujeto observa desde una circunstancia concreta, lo cual no convierte a toda percepción en arbitraria, sino en perspectivística (*El tema de nuestro tiempo*, 1923, Revista de Occidente). En ese sentido, la pluralidad humana no equivale a relativismo, porque las perspectivas pueden ser complementarias cuando se ordenan hacia lo real y no hacia el capricho. La sociología también ha mostrado que los sujetos interpretan el mundo desde marcos culturales e históricos específicos, pero Peter Berger y Thomas Luckmann advierten que la construcción social del sentido no elimina la existencia de una realidad que resiste las interpretaciones y condiciona la experiencia (*La construcción social de la realidad*, 1968, Amorrortu Editores). Por ello, afirmar que hay distintas personas frente a la verdad significa reconocer la finitud humana y la necesidad de diálogo, no declarar la inexistencia de una verdad común.

Desde la comunicación social, esta cuestión se vuelve especialmente relevante porque la circulación de discursos suele confundir pluralidad de voces con equivalencia de contenidos. Manuel Castells advierte que en las sociedades en red la producción de significado se encuentra atravesada por relaciones de poder, por lo que no toda narrativa pública tiene el mismo grado de veracidad, aunque todas compitan por visibilidad ( *Comunicación y poder*, 2009, Alianza Editorial). Esta observación es decisiva para comprender que la verdad no se reduce a lo que más se repite, a lo que mejor se viraliza o a lo que más adhesiones emocionales consigue en el espacio digital. La multiplicación de emisores no garantiza una multiplicación de verdades, sino una intensificación de las disputas por imponer interpretaciones parciales como si fueran absolutas. Byung-Chul Han ha mostrado que la saturación informativa contemporánea no necesariamente esclarece, sino que puede desorientar al sujeto al sustituir el criterio de verdad por la inmediatez del dato y la excitación del flujo constante ( *Infocracia*, 2022, Taurus). En ese marco, muchas veces el problema no es que no exista verdad, sino que la verdad queda oculta por un exceso de fragmentos desconectados que impiden una visión de conjunto. La comunicación responsable exige entonces una ética de la mediación, capaz de distinguir entre opinión, percepción, interpretación y realidad verificable. Por eso, cuando se dice que distintas personas se ubican en posiciones diferentes frente a la verdad, se está describiendo también una tarea comunicacional: reconstruir las mediaciones necesarias para que lo disperso no suplante a lo verdadero.

La sociología clásica y contemporánea permite profundizar todavía más esta afirmación al mostrar que el conocimiento humano está condicionado por la ubicación social, pero no determinado de manera absoluta por ella. Karl Mannheim explica que las ideas no flotan en el vacío, sino que emergen desde contextos históricos, generaciones y posiciones sociales concretas, de modo que toda comprensión humana tiene un componente situado ( *Ideología y utopía*, 1987, Fondo de Cultura Económica). Sin embargo, reconocer el condicionamiento social del pensamiento no implica caer en un escepticismo total, porque la misma sociología del conocimiento presupone que es posible comparar perspectivas, detectar sesgos y aproximarse críticamente a una comprensión más amplia. Pierre Bourdieu, al analizar los habitus y los campos, muestra que las prácticas y percepciones están estructuradas por disposiciones incorporadas, lo cual explica por qué no todos ven lo mismo aun cuando habitan una misma realidad ( *El sentido práctico*, 1991, Taurus). Esto significa que la verdad aparece muchas veces velada por intereses, capitales simbólicos y mecanismos de legitimación que hacen visibles unas dimensiones y ocultan otras. Lo que no se ve, entonces, no deja de existir; simplemente puede quedar fuera del horizonte perceptivo de quien observa desde una posición social limitada. La desigualdad, la exclusión o la violencia simbólica suelen funcionar precisamente así: están presentes, producen efectos concretos, pero permanecen invisibles para quienes se benefician de su normalización. En este punto, la afirmación propuesta se vuelve sociológicamente potente, porque enseña que la verdad social no es siempre inmediatamente evidente y que comprenderla exige desnaturalizar lo dado. Por eso la verdad no se posee como un objeto estático, sino que se conquista críticamente al ampliar la mirada más allá del propio lugar.

En el campo político, la idea de que la verdad es una experiencia que se transita adquiere una densidad especial, ya que la vida democrática depende de la posibilidad de construir espacios donde las perspectivas parciales puedan

contrastarse sin anular la referencia a lo real. Jürgen Habermas sostiene que la racionalidad comunicativa no consiste en imponer una opinión, sino en someter las afirmaciones a procesos argumentativos donde puedan justificarse públicamente frente a otros ( *Teoría de la acción comunicativa*, 1987, Taurus). Esta concepción resulta clave porque muestra que la verdad política no se identifica con el consenso inmediato, sino con la apertura a una deliberación en la que los participantes reconocen sus límites y corrigen sus unilateralidades. Cuando cada sujeto se cree dueño absoluto de la verdad, la política degenera en dogmatismo; pero cuando se afirma que toda verdad es puramente individual, la política se disuelve en relativismo y pierde criterios de justicia. Adela Cortina ha insistido en que la democracia necesita una ética cívica compartida capaz de sostener acuerdos básicos sobre dignidad, reconocimiento y responsabilidad, sin los cuales la convivencia se fragmenta en meras preferencias incompatibles ( *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*, 2017, Paidós). Desde esta mirada, la verdad pública se va elaborando en el encuentro conflictivo pero fecundo entre sujetos que aceptan que su visión no agota lo real. El reconocimiento de la propia finitud es, en este sentido, una virtud política, porque permite escuchar aquello que el propio interés o la propia ideología no alcanzan a ver. De allí que la verdad, en clave política, no sea un trofeo de facción sino una búsqueda común que exige instituciones, debate y memoria histórica. Así, la democracia madura no produce muchas verdades aisladas, sino mejores condiciones para aproximarse comunitariamente a una verdad siempre mayor que cualquier sector.

En el ámbito educativo, esta misma idea se traduce en una pedagogía de la humildad cognitiva y del descubrimiento progresivo de la realidad. Paulo Freire afirma que educar no es depositar respuestas cerradas en sujetos pasivos, sino generar procesos en los que el ser humano aprenda a leer críticamente el mundo y a reconocerse como inacabado ( *Pedagogía del oprimido*, 1970, Siglo XXI Editores). Esta noción es decisiva porque implica que la verdad no se impone mecánicamente ni se inventa arbitrariamente, sino que se busca en diálogo con la realidad, con los otros y con la propia experiencia histórica. El educando no crea la verdad a su antojo, pero tampoco la recibe de manera instantánea y total; la recorre, la contrasta, la discierne y la va incorporando en un itinerario de maduración intelectual y ética. Edgar Morin, por su parte, advierte que uno de los grandes desafíos de la educación es enseñar las cegueras del conocimiento, es decir, ayudar a reconocer que todo saber humano puede estar afectado por error, ilusión o simplificación ( *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 1999, Paidós). Esta advertencia no conduce al escepticismo, sino a una formación más rigurosa, porque obliga a integrar dimensiones dispersas de la realidad y a evitar reduccionismos. En consecuencia, decir que “lo que no se ve no por eso no existe” es una formulación pedagógica de enorme valor, ya que enseña a sospechar de las evidencias inmediatas y a desarrollar pensamiento crítico. La educación auténtica amplía el campo de lo visible, ayuda a nombrar lo oculto y enseña a reconocer que el conocimiento es siempre una aproximación perfectible. Por eso la verdad, lejos de ser una posesión instantánea, se convierte en una experiencia formativa que se transita con disciplina, apertura y responsabilidad.

Finalmente, desde una síntesis filosófica, antropológica y cultural, puede afirmarse que la verdad como experiencia transitada expresa la condición finita del ser humano y su vocación permanente hacia una plenitud que nunca domina por completo. Hans-Georg Gadamer explica que comprender no es

reproducir mecánicamente un dato, sino entrar en un proceso hermenéutico donde el sujeto, atravesado por su historia y sus prejuicios, se deja interpelar por aquello que busca entender ( *Verdad y método*, 1977, Ediciones Sígueme). Esta perspectiva ilumina de modo profundo la afirmación propuesta, porque muestra que la verdad no se reduce a un enunciado abstracto, sino que involucra un camino de transformación del propio intérprete. Lo verdadero no es solamente algo que se enuncia, sino también algo que descentra, corrige, desinstala y amplía la conciencia. Maurice Merleau-Ponty, desde la fenomenología, subraya que el mundo siempre excede la percepción inmediata y que lo visible está sostenido por un espesor de sentido que no se agota en lo que aparece de manera directa ( *Fenomenología de la percepción*, 1975, Península). Esto permite sostener con fuerza que la invisibilidad no equivale a inexistencia, sino a latencia, profundidad o inaccesibilidad momentánea para una conciencia situada. En la vida social, educativa, política y comunicacional, muchas realidades decisivas operan precisamente desde ese registro: no son plenamente evidentes, pero determinan conductas, vínculos y estructuras. Por eso la verdad no puede reducirse a lo que cada uno cree ver, porque siempre hay más realidad que mirada, más sentido que interpretación y más mundo que conciencia individual. En definitiva, la verdad es una experiencia que se transita porque el ser humano no la fabrica ni la agota, sino que se deja alcanzar por ella en un camino de búsqueda, contraste, diálogo y maduración.

### **La alfabetización sociológica como defensa frente a la manipulación y la distorsión de la verdad**

Desde la sociología, la alfabetización puede justificarse como una herramienta esencial para buscar la verdad objetiva en contextos donde la información, los discursos y los símbolos están atravesados por relaciones de poder. En sociedades complejas, no basta con tener acceso a mensajes; es necesario desarrollar competencias para distinguir entre conocimiento fundado, opinión interesada, propaganda y construcción ideológica. Pierre Bourdieu mostró que el poder simbólico actúa precisamente cuando logra imponer significados como si fueran naturales, ocultando los intereses sociales que los sostienen (Pierre Bourdieu, *Sobre la televisión*, 1996/1997, Anagrama). Esta observación es crucial, porque indica que la verdad objetiva no desaparece por la existencia de interpretaciones múltiples, pero sí puede ser encubierta o distorsionada por mecanismos de dominación cultural. La alfabetización, entonces, forma sujetos capaces de leer críticamente el discurso social, detectar naturalizaciones y resistir la aceptación pasiva de versiones interesadas de la realidad. Desde la sociología del conocimiento, Peter Berger y Thomas Luckmann explicaron que la realidad social se construye institucionalmente, pero ello no significa que toda verdad sea relativa, sino que exige comprender cómo ciertas definiciones del mundo se sedimentan, se legitiman y se reproducen (Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, 1968/2003, Amorrortu). En consecuencia, alfabetizar es enseñar a habitar un mundo socialmente interpretado sin renunciar por eso al examen racional de lo verdadero. Más aún, permite comprender que la libertad humana requiere acceso a la verdad, porque una persona manipulada por falsedades o simplificaciones no decide realmente por sí misma, aunque crea hacerlo. Por ello, la alfabetización sociológica es una práctica de esclarecimiento: ayuda a distinguir

entre lo que socialmente se repite y lo que verdaderamente se sostiene, protegiendo así la dignidad del juicio y la libertad responsable.

### **La alfabetización comunicacional como discernimiento frente a la apariencia y la posverdad**

En el ámbito de la comunicación social, la alfabetización adquiere un papel decisivo para encontrar la verdad objetiva porque la cultura contemporánea está marcada por la sobreabundancia de mensajes, la espectacularización de la información y la expansión de narrativas que apelan más a la emoción que a la verificación. Jesús Martín-Barbero enseñó que la comunicación debe analizarse desde las mediaciones culturales y no como simple transmisión de datos, lo cual permite comprender que los mensajes se insertan en procesos complejos donde se disputan interpretaciones del mundo (Jesús Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones*, 1987, Gustavo Gili). Sin embargo, esa complejidad no elimina la necesidad de buscar la verdad, sino que vuelve más exigente la tarea de discernirla. La alfabetización comunicacional enseña a contrastar fuentes, reconocer encuadres narrativos, identificar operaciones retóricas y evaluar si un discurso busca informar con rigor o movilizar afectos al margen de los hechos. Umberto Eco advirtió que una sociedad saturada de signos requiere lectores competentes capaces de no dejarse engañar por la apariencia inmediata de los mensajes, porque la interpretación sin criterio puede convertirse en terreno fértil para la manipulación (Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*, 1964/1984, Editorial Lumen). Desde esta perspectiva, alfabetizar es también formar una ética de la recepción, donde el sujeto no se conforma con lo impactante, lo viral o lo ideológicamente cómodo, sino que se disciplina para buscar lo verdadero. Esa disciplina enlaza directamente con la libertad humana entendida como capacidad de elegir incluso lo arduo, como verificar antes de compartir, escuchar antes de juzgar o corregir una opinión propia cuando los hechos la contradicen. En este punto, la alfabetización muestra que la verdad no siempre coincide con lo que se desea o con lo que produce satisfacción inmediata, pero justamente por eso su búsqueda fortalece la madurez personal. En definitiva, alfabetizar comunicacionalmente es enseñar a atravesar la superficie de la apariencia para acceder a una relación más responsable con la verdad y con la libertad.

### **La alfabetización política como condición para una libertad orientada al bien común**

En el terreno político, la alfabetización puede entenderse como una condición fundamental para que la libertad humana no se reduzca a capricho o manipulación, sino que se ordene al bien común y a la verdad sobre la convivencia justa. Hannah Arendt sostuvo que la vida pública exige juicio, deliberación y responsabilidad, ya que sin estas capacidades la política degenera en mera obediencia de masas o en adhesión irreflexiva a consignas (Hannah Arendt, *La condición humana*, 1958/1993, Paidós). La alfabetización política, entonces, no consiste solo en conocer instituciones o normas, sino en aprender a leer críticamente discursos, promesas, programas, narrativas de poder y representaciones del pueblo. Esta capacidad es esencial para distinguir entre una libertad auténticamente cívica y una falsa libertad que solo reacciona emocionalmente ante estímulos

propagandísticos. Jürgen Habermas defendió que la democracia requiere ciudadanos capaces de someter los discursos públicos a examen racional, contrastando pretensiones de verdad, rectitud y sinceridad en los intercambios sociales (Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I*, 1981/1987, Taurus). Bajo esta óptica, la alfabetización es una práctica que fortalece la libertad porque enseña a no confundir autonomía con espontaneidad, ni elección con mera respuesta impulsiva. La verdadera libertad política incluye la capacidad de sostener decisiones difíciles por un bien mayor: respetar normas justas aunque incomoden, aceptar límites al propio interés por el bien común o defender principios aun cuando no resulten rentables en lo inmediato. En ese sentido, la alfabetización ayuda a comprender que la libertad no es simplemente poder hacer lo que se quiere, sino poder querer lo que es justo y actuar en consecuencia, incluso cuando ello exige sacrificio. Por ello, alfabetizar políticamente es formar ciudadanos que puedan buscar la verdad de la vida común y ejercer una libertad responsable, deliberativa y moralmente orientada.

### **La alfabetización educativa como formación de la voluntad libre para elegir el bien mayor**

Finalmente, desde la educación, la afirmación puede justificarse con especial fuerza si se entiende que alfabetizar no solo forma la inteligencia para conocer la verdad, sino también la voluntad para adherir a ella, incluso cuando hacerlo exige ir contra la inclinación inmediata. Philippe Meirieu ha insistido en que educar no es satisfacer automáticamente el deseo del alumno, sino ayudarlo a crecer en la capacidad de asumir mediaciones, límites, esfuerzo y responsabilidad como condiciones de su propia libertad (Philippe Meirieu, *Frankenstein educador*, 1998, Laertes). Esta idea se vincula directamente con la definición de libertad que usted propone: la libertad auténtica no consiste en seguir sin filtro lo que apetece, sino en poder hacer lo que cuesta cuando se reconoce un bien superior. La alfabetización participa de esta formación porque enseña hábitos de atención, paciencia, interpretación, revisión y autocorrección, todos ellos profundamente vinculados con la disciplina de la voluntad. Emilia Ferreiro mostró que aprender a leer y escribir no es un acto mecánico, sino un proceso complejo de construcción intelectual que exige reorganizar hipótesis, aceptar errores y persistir en la búsqueda de sentido (Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 1979, Siglo XXI Editores). En consecuencia, la alfabetización se convierte en una escuela concreta de libertad: el sujeto aprende a no abandonar la tarea cuando aparece la dificultad, a tolerar la frustración y a sostener el esfuerzo por una comprensión más verdadera. Desde esta perspectiva, la práctica alfabetizadora educa simultáneamente la mente y el carácter, porque enseña que no toda resistencia interior es señal de que algo debe abandonarse, sino a veces indicio de que se está transitando un camino de crecimiento. Así, la búsqueda de la verdad objetiva y la formación de la libertad responsable se encuentran en el acto mismo de aprender, donde el sujeto descubre que puede hacer incluso lo que no desea en el instante, si reconoce que eso lo conduce a un bien mayor, más verdadero y más plenamente humano. Por todo ello, la alfabetización aparece como una experiencia integral de humanización, donde conocer la verdad y ejercitar la libertad dejan de ser dimensiones separadas para convertirse en una misma tarea educativa.

La libertad no puede reducirse a hacer simplemente lo que uno quiere, porque el querer inmediato no siempre coincide con el bien verdadero de la persona ni con la verdad de su naturaleza racional y moral. Desde la filosofía, esta distinción ha sido desarrollada con gran profundidad por José Antonio Marina, quien sostiene que la inteligencia humana alcanza su madurez cuando es capaz de gobernar los impulsos, ordenar los deseos y orientar la conducta hacia fines valiosos, en lugar de quedar sometida a la espontaneidad del apetito (José Antonio Marina, *Ética para náufragos*, 1995, Anagrama). En esta línea, la libertad auténtica no consiste en obedecer cada inclinación que aparece, sino en poder tomar distancia de ella, examinarla críticamente y decidir si conduce o no a una vida buena, justa y digna. También Leonardo Polo subraya que la persona no se realiza cuando absolutiza su deseo, sino cuando aprende a trascender la inmediatez para elegir aquello que perfecciona su ser y lo hace crecer en humanidad (Leonardo Polo, *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*, 2006, Eunsa). Esto significa que, muchas veces, la acción verdaderamente libre es precisamente aquella que se realiza a pesar de la resistencia interior, porque la voluntad se orienta hacia un bien más alto que el gusto momentáneo o la comodidad inmediata. Desde la educación, Philippe Meirieu ha mostrado que formar en libertad supone enseñar a soportar la frustración, a postergar la gratificación y a descubrir que el esfuerzo no es enemigo de la autonomía, sino una de sus condiciones esenciales (Philippe Meirieu, *Frankenstein educador*, 1998, Laertes). Así, cuando una persona estudia aunque no tenga ganas, pide perdón aunque le cueste, cumple con su deber aunque preferiría evitarlo o sostiene una decisión justa aunque le genere sacrificio, no está siendo menos libre, sino más libre, porque está demostrando que su conducta no está esclavizada por el impulso. Por eso, la libertad no es hacer lo que se quiere en cada instante, sino tener la fuerza interior de hacer incluso lo que no se quiere cuando la conciencia reconoce que allí se juega un bien mayor, más verdadero y más plenamente humano.

Desde una perspectiva sociológica y política, reducir la libertad al deseo inmediato también resulta problemático porque convierte al sujeto en alguien fácilmente manipulable por estímulos externos, consumos simbólicos y mecanismos de persuasión que modelan artificialmente sus preferencias. Zygmunt Bauman explicó que la cultura contemporánea tiende a identificar libertad con elección permanente de opciones de consumo, pero esa aparente autonomía suele encubrir una profunda fragilidad del sujeto, incapaz de sostener compromisos duraderos o de resistir la seducción de lo instantáneo (Zygmunt Bauman, *Vida de consumo*, 2007, Fondo de Cultura Económica). Bajo esta lógica, hacer “lo que quiero” muchas veces significa, en realidad, hacer lo que el mercado, la presión del entorno o la gratificación inmediata han instalado como deseable. Pierre Bourdieu ayuda a comprender esta trampa cuando muestra que gran parte de nuestras preferencias se encuentran socialmente condicionadas por hábitos, disposiciones incorporadas y estructuras simbólicas que influyen en nuestras elecciones sin que siempre seamos plenamente conscientes de ello (Pierre Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, 1994/1997, Anagrama). En consecuencia, la verdadera libertad exige una capacidad crítica que permita incluso oponerse a uno mismo, es decir, cuestionar aquellos deseos que aparecen como espontáneos pero que en realidad responden a hábitos, presiones o intereses ajenos a la plenitud del sujeto. En el plano político, Hannah Arendt sostuvo que la libertad auténtica está vinculada con la responsabilidad y con la capacidad de actuar en el espacio común conforme a un

juicio, no simplemente conforme a una reacción emocional o impulsiva (Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, 1961/1996, Península). Esto permite afirmar que una persona es más libre cuando puede sostener una conducta justa aunque contradiga su conveniencia inmediata, porque ha logrado emanciparse no solo de las coacciones externas, sino también de sus propias servidumbres internas. La libertad madura, por tanto, no es espontaneidad sin freno, sino autodomínio lúcido y responsable, capaz de impedir que ni el propio deseo ni las presiones sociales se conviertan en obstáculo para realizar el bien.

Desde la comunicación social y la ética educativa, esta concepción de la libertad adquiere todavía más relevancia, porque vivimos en una época donde las emociones, los algoritmos y los discursos persuasivos buscan instalar la idea de que ser libre es responder de manera inmediata a lo que se siente o apetece. Byung-Chul Han ha advertido que las sociedades contemporáneas producen una ilusión de libertad al promover la autoexpresión constante, cuando en realidad muchas veces generan nuevas formas de autoexplotación, dependencia emocional y sometimiento a dinámicas invisibles de rendimiento y aprobación (Byung-Chul Han, *Psicopolítica*, 2014/2018, Herder). Desde este marco, la persona que solo hace lo que “le nace” o lo que “tiene ganas” puede terminar siendo menos libre, porque queda prisionera de estados de ánimo cambiantes, de expectativas ajenas o de la necesidad de gratificación inmediata. Paulo Freire, por el contrario, defendió una educación que ayude al sujeto a tomar conciencia de sí mismo y del mundo para actuar con responsabilidad histórica, lo cual implica una libertad que se construye en la reflexión, en la decisión y en el compromiso con aquello que humaniza (Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, 1996, Siglo XXI Editores). Esta mirada es decisiva porque muestra que la libertad no es una descarga impulsiva de la voluntad, sino una conquista ética que requiere disciplina interior, discernimiento y capacidad de trascender el propio capricho. Cuando alguien logra que ni su cansancio, ni su orgullo, ni su miedo, ni su deseo de comodidad lo aparten de lo justo, entonces está ejerciendo una forma superior de libertad: la libertad de quien se gobierna a sí mismo en función de la verdad y del bien. En ese punto, el yo deja de ser tirano de sí mismo y se convierte en sujeto moral capaz de orientar su vida hacia bienes más altos que la mera satisfacción inmediata. Por eso, la afirmación de que la libertad es hacer incluso lo que no se quiere por un bien mayor no es una negación de la libertad, sino su expresión más elevada, porque revela que la persona ha alcanzado la capacidad de no ser obstáculo para sí misma cuando se trata de obrar bien. En definitiva, la verdadera libertad aparece cuando el ser humano ya no se deja conducir únicamente por lo que desea en el momento, sino que puede elegir, sostener y amar aquello que reconoce como bueno, aunque le cueste, porque ha comprendido que allí reside su auténtica dignidad.