

APÉNDICE

IGUALDAD Y EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL

No es tarea sencilla adentrarse en el mundo de la información y de la comunicación en la llamada “era digital”. La bibliografía sobre el tema es inabarcable, a lo que se suma la complejidad y su propia dinámica cambiante, pero reflexionar sobre ese mundo ha sido y sigue siendo una experiencia deslumbrante y, sin duda, aleccionadora. Dicho esto, no soy de la idea de que estamos viviendo o nos encontramos en la antesala de una revolución educativa que signifique una reconceptualización y fundamentación de la educación bajo un paradigma distinto, que vaya más allá del propósito básico de la misma en términos de un *Sapere et agere aude*. No se trata de replantearnos la necesidad de un diálogo intersubjetivo entre seres racionales y razonables, ahora desde una dimensión “transhumana”, imposible de imaginar sin caer en una petición de principio; o sumergirnos en la oscuridad de un “poshumanismo”, que pareciera ser un cajón de sastre en el que guardamos todo lo que nos resulta inimaginable o difícil de explicar. Pero sería ingenuo y hasta irresponsable pensar que el proceso educativo —y los recursos tecnológicos que se requieren y requerirán en un futuro para satisfacer la necesidad de pensar y actuar críticamente— no esté mutando a una velocidad insospechada generando una sensación de ansiedad como nunca habíamos experimentado en nuestra historia.

Los centros educativos, desde preescolar hasta la universidad, tendrán que ir adaptándose rápidamente a las nuevas modalidades tecnológicas —como notoriamente comenzamos a experimentar desde la pandemia de coronavirus— pero en verdad, me pregunto: ¿hay razones para asumir escenarios apocalípticos? No lo creo. No hay tal cosa como la inevitabilidad histórica. Por el contrario, desde un optimismo crítico, no ingenuo, diríamos que son retos y oportunidades que despiertan y estimulan la imaginación y creatividad del ser humano, así como su comprensible anhelo de conectividad e interculturalidad. En este sentido, refiriéndose a la Revolución Industrial y a las redes de comercio mundial —que podemos hacer extensiva a la era digital— Amartya Sen comenta a sus casi noventa años: “pueden parecer fuerzas disruptivas, pero más allá del impacto en los niveles de vida

generales, semejante desarrollo global genera conexiones con personas que, si no existiesen esas actividades que nos llevan a territorios desconocidos para nosotros, nunca podríamos haber conocido; de hecho, su existencia sería para nosotros totalmente desconocida”.¹

De lo que sí estoy seguro es de que las cuestiones graves seguirán siendo aquellas de orden ético, social y cultural que tienen que ver con la justicia en el acceso a las nuevas tecnologías; la necesaria solidaridad con los seres humanos menos aventajados, y la urgente tarea de minimizar el impacto negativo en los ámbitos ecológico y laboral. De igual manera, tendremos que ser cada vez más sensibles a los problemas de discriminación por sesgos de clase, de género, racial y religioso, en los algoritmos, así como a la injustificable violación de los derechos a la información, a la libertad de expresión y a la privacidad, en un entorno de claro desdén por la verdad y por los hechos —el mundo de la “posverdad”—² como es manifiesto, a través de las llamadas “noticias falsas” o *fakenews*; o bien, de las “falsedades profundas”, con videos, voces o imágenes manipuladas a través del aprendizaje automático de la Inteligencia Artificial o *deepfakes*. Si el desarrollo de esta nueva era digital no se acompaña de una ética a la altura, y de una adecuada regulación, entonces sí, el vértigo puede derivar en escenarios preocupantes. Con todo, reitero, las preguntas morales y, por lo mismo, educativas, que se ha planteado el *homo sapiens* desde sus orígenes no han necesitado de prótesis, ni de revoluciones tecnológicas, siguen tan frescas y acuciantes como en sus inicios.

I. “EL TÍTERE Y EL TITIRITERO” O UNA NUEVA FORMA DE DOMINACIÓN

Desde principios de este nuevo siglo irrumpe un modelo económico-social-político con características peculiares que la socióloga Shoshana Zuboff ha bautizado con el nombre sugestivo y preocupante de “Capitalismo de la vigilancia”. Zuboff distingue este tipo de capitalismo del capitalismo tardío o global, y del mismo capitalismo patrimonialista, analizado por Piketty. La

¹ Sen, Amartya, *Un hogar en el mundo. Memorias*, trad. de Carmen Cáceres, Martha Mesa Villanueva, Francisc Pedrosa Martín y Juan Luis Trejo Álvarez, Madrid, Taurus, 2021, p. 461.

² McIntyre, Lee, *Posverdad*, trad. de Lucas Álvarez Canga, Madrid, Cátedra, 2020, pp. 31 y ss. “El fenómeno de la «posverdad» saltó a la atención pública en noviembre de 2016, cuando los diccionarios Oxford nominaron este término como palabra del año 2016 [...] el prefijo «pos» pretende indicar no tanto la idea de que hemos «dejado atrás» la verdad en un sentido temporal (como sucede en «posguerra») sino en el sentido de que la verdad ha sido eclipsada: que es irrelevante”.

primera década del siglo XXI, según nuestra autora, se caracterizó por un explosivo crecimiento digital que pese a sus promesas iniciales no sirvió para atenuar la rigurosa austeridad de la economía neoliberal ni la desigualdad extrema. En efecto, en esa primera década, el gran desarrollo de empresas de tecnología multinacional como *Google*, *Apple* y *Facebook* reactivó la esperanza de un capitalismo digital orientado a un ideal social de emancipación individual y reciprocidad: “que rescataría a las personas mismas de los viejos límites institucionales dentro de los que estaban confinadas, y que nos permitiría encontrar lo que quisiéramos (y a quien quisiéramos), cuándo y cómo deseáramos buscarlo o conectarnos [...]. La oportunidad de vivir «mi vida, a mi manera y a un precio que me pueda permitir»”.³ El proyecto *Aware Home* (Hogar consciente), en el año 2000, imaginaba un futuro digital que facultaría a los individuos para vivir unas vidas más eficaces, con un compromiso inquebrantable con la privacidad de sus expresiones y el derecho exclusivo sobre los conocimientos obtenidos a partir de los datos, así como sobre el uso que se hicieran de los mismos. Lo cierto es que todo quedó en promesas incumplidas. Tal derecho a la privacidad y al uso y aplicación exclusivo de los conocimientos: “ha sido usurpado por una audaz aventura de mercado propulsada por la atribución unilateral de un presunto derecho a disponer de las experiencias de otras personas y del conocimiento que se deriva de tales experiencias”.⁴ A partir de la segunda década adquirió carta de ciudadanía el Capitalismo de la vigilancia. Zuboff lo define, entre otras características, con las siguientes:

- a) Modelo económico de negocios que reclama para sí la experiencia humana como materia prima gratuita aprovechable para una serie de prácticas comerciales ocultas de extracción, predicción y ventas, traducidas en datos de comportamiento, de acuerdo con una arquitectura global de modificación conductual. Todo ello con la pretensión de imponer un orden colectivo basado en la certeza absoluta.
- b) Nuevo “poder instrumental” que impone un esquema de dominación basado precisamente en una razón formal o instrumental y no sustantiva.
- c) Amenaza tan importante para la naturaleza humana en el siglo XXI como lo fue el capitalismo industrial para el mundo natural en los siglos XIX y XX.

³ Zuboff, Shoshana, *La era del capitalismo de la vigilancia*, trad. de Albino Santos Mosquera, Barcelona, Paidós, 2020, p. 70.

⁴ *Ibidem*, pp. 18 y ss.

- d) Mutación inescrupulosa del capitalismo caracterizado por grandes concentraciones de riqueza, conocimiento y poder que no tiene precedentes en la historia humana.
- e) Expropiación de derechos humanos cruciales que perfectamente puede considerarse como un golpe desde arriba: un derrocamiento anti-democrático de la soberanía del pueblo.⁵

Desglosemos un poco. Este nuevo modelo de negocios, que convierte la experiencia humana en datos, puede usar estos últimos para mejorar productos o servicios, pero también: “existe un resto de datos que es considerado como un excedente conductual privativo («propiedad») de las propias empresas capitalistas de la vigilancia y se usa como insumo de procesos avanzados de producción conocidos como *inteligencia de máquinas* con los que se fabrican productos predictivos que prevén lo que cualquiera de ustedes hará ahora, en breve y más adelante”.⁶ Y estos productos predictivos son comprados y vendidos en lo que la autora denomina *mercados de futuros conductuales*. Éstos configuran la fuente de enriquecimiento para las grandes empresas. De acuerdo con la teoría cognitiva-conductual, de fuerte inspiración skinneriana,⁷ tales máquinas de aprendizaje “no sólo *conocen* nuestra conducta [voces, personalidades, emociones] sino también *moldean* nuestros comportamientos en igual medida”. El propósito ya no consiste únicamente en “automatizar los flujos de información *referida a nosotros*” sino también de “*automatizarnos* (a nosotros mismos)”.⁸ Y todo ello con la pretensión o aspiración de aproximarse lo más posible a una “certeza absoluta” en las predicciones conductuales, hurgando en “las profundidades íntimas de la vida cotidiana de las personas como si de una mina se tratara”. Una labor que ha recibido el nombre, un tanto eufemístico, de *personalización*.⁹

El nuevo poder que emana del Capitalismo de la vigilancia es lo que Zuboff llama “poder instrumentario”, es decir, un poder que conoce y da

⁵ *Ibidem*, p. 9.

⁶ *Ibidem*, p. 21.

⁷ *Ibidem*, pp. 483 y ss. La autora hace un recorrido por la obra de B. F. Skinner, especialmente la novela utópica *Walden Dos* (1948), y sus libros *Ciencia y conducta humana* (1951), *Más allá de la libertad y la dignidad* (1971) y *Sobre el conductismo* (1974), para mostrar que al igual que Skinner, los actuales capitalistas de la vigilancia están convencidos “de que el lento goteo de inventos tecnológicos terminaría desplazando la privacidad hacia los márgenes de la experiencia humana, donde haría compañía a la «libertad», y a otras falsas problemáticas ilusiones [como la dignidad]”. Finalmente, en esta visión skinneriana, “el conocimiento no nos hace libres, sino que, más bien, nos libera del hechizo de la libertad”.

⁸ *Ibidem*, pp. 21 y 22.

⁹ *Ibidem*, p. 36.

forma al comportamiento humano orientándolo hacia los fines de otros: “En vez de desplegar armamentos y ejércitos, obra su voluntad a través del medio ambiente automatizado conformado por una arquitectura informática cada vez más ubicua de dispositivos «inteligentes», cosas y espacios conectados en red”. Desde este punto de vista este modelo de capitalismo es “parasitario y autorreferencial”. Ya no es la fuerza laboral la fuente de alimento del capitalismo sino “cualquier aspecto de la experiencia de cualquier ser humano” que, a través de la conexión digital satisface los fines empresariales. Hemos entrado, de acuerdo con Zuboff, a una especie de “pacto fáustico del siglo XXI” por el que no podemos dejar de sustraernos a él aun cuando lo que esté en juego sea nuestra propia vida y libertad.¹⁰ Se trata de un poder instrumentario que no es sino la expresión visible de una razón subjetiva, formal o como la definieron Adorno y Horkheimer, precisamente, como “instrumental”. Desde este tipo de racionalidad no existe realidad singular alguna que pueda aparecer como racional *per se*, como un fin en sí misma, por lo tanto, carece de todo sentido discutir sobre la preeminencia de un fin respecto a otro. Su postulación pasará a ser un asunto de elección y de gusto, por lo que resulta imposible determinar algún tipo de criterio objetivo con respecto, por ejemplo, a los enunciados morales: el bien y el mal morales pasarán a ser producto de decisiones o consecuencias de deseos. La claudicación de la razón y del poder, en razón y poder instrumental, ya no encuentra justificación en sí misma, sino en las posibilidades que abre al comercio y a la industria, al éxito, a un “plan para la acción”. Vacía ya de contenido, esta razón pragmática y funcional, sin límites normativos, ha generado un tipo de hombre “unidimensional”, como diría Marcuse, que ha perdido la capacidad de estar abierto a la percepción de contenidos objetivos. La lógica perversa del proceso ha conducido a la construcción de un individuo “posburgués” dirigido por una “nueva casta sacerdotal”: un tecnócrata, ingeniero, mánager o CEO “perfectamente redondeado” e integrado al sistema. De esta manera, la “división del aprendizaje social”, de acuerdo con Zuboff, es acaparada “por un reducido clero de especialistas computacionales contratados por grandes empresas privadas, por sus máquinas (también privadas) y por los intereses económicos en atención a los cuales se produce ese aprendizaje”.¹¹

A diferencia del capitalismo industrial de los siglos XIX y XX, que “tendía a la continua intensificación de los medios de producción, los capitalistas de la vigilancia y sus actores de mercado están ahora atrapados en

¹⁰ *Ibidem*, p. 25.

¹¹ *Ibidem*, pp. 257 y ss.

una dinámica de intensificación continua de los medios de modificación de la conducta y de creciente fortalecimiento del poder instrumental”. Si en el capitalismo industrial los productos y servicios eran los objetos de intercambio de valor y se establecían reciprocidades constructivas entre productor y consumidor, en el Capitalismo de la vigilancia: “son los «ganchos» que atraen a los usuarios hacia unas operaciones extractivas en las que se rebañan y se empaquetan nuestras experiencias personales para convertirlas en medios para los fines de otros [...]. No somos «clientes» del Capitalismo de la vigilancia [...]. Los verdaderos clientes son las *empresas* que comercian en los mercados que éste tiene organizados acerca de nuestros comportamientos futuros”.¹² En otros términos, si el objetivo del capitalismo industrial era transformar las materias primas de la *naturaleza* en mercancías, lo que reclama el Capitalismo de la vigilancia es convertir a la propia *naturaleza humana* en un nuevo tipo de mercancía, es decir, convertir nuestras vidas en datos conductuales, y hacer de nuestra propia ignorancia sobre el procedimiento “la condición necesaria para tan ubicua rendición-conversión”.¹³

Hay que tomarse con mucha seriedad la irrupción de este Capitalismo de la vigilancia como algo que en la historia política, económica y social no tiene precedentes. Un nuevo paradigma, si se quiere, en los términos de Thomas Kuhn, en la medida en que surgen determinadas *anomalías* que resultan ser ingobernables a la luz de las pautas impuestas por el paradigma existente. Todo ello provoca una crisis que pone en cuestión todo el sistema. No se trata de una revolución *ex nihilo*, pero las categorías usuales para dar cuenta del nuevo fenómeno o para criticarlo —“privacidad”, “monopolio”, “intimidad”, “libertad de expresión”,¹⁴ por ejemplo— requerirán de una revisión minuciosa; y ello, con el grave inconveniente de que, si se pretende seguir usándolas sin un análisis crítico a fondo, lejos de aclarar la nueva situación contribuye a “normalizar lo anómalo”. Si persiste esta pretensión, cualquier intento de revisión se vuelve una empresa ardua y, seguramente, anacrónica. La imagen conocida que la autora utiliza para esta anomalía resulta ilustrativa: el concepto de *carruaje sin caballos* al que las personas acudieron hace más de un siglo para referirse a la realidad sin precedentes que para ellas era el automóvil.¹⁵ El llamado es claro: “necesitamos observar y analizar los fenómenos con nuevos ojos”. Una de las dificultades para com-

¹² *Ibidem*, pp. 24 y 25.

¹³ *Ibidem*, p. 134.

¹⁴ Noriega, Saúl López, *El futuro de la libertad de expresión*, México, Grano de Sal, 2023. Un notable esfuerzo de análisis y revisión del derecho a la libertad de expresión frente al poder desafiante de Internet, plataformas y algoritmos.

¹⁵ Zuboff, Shoshana, *La era del capitalismo de la vigilancia*, *cit.*, pp. 26 y ss.

prender estos nuevos fenómenos es lo fácil que resulta “confundir el Capitalismo de la vigilancia con las tecnologías que ese Capitalismo emplea”, es decir, confundir al “títere” con el “títritero”. El Capitalismo de la vigilancia, afirma Zuboff, “no es una tecnología; es una lógica que impregna la tecnología y que la pone en acción [...] es una forma de mercado que resulta inimaginable fuera del medio ambiente digital, pero no es lo mismo que lo digital”. La retórica que acompaña el discurso de este tipo de Capitalismo es hacernos creer que “sus prácticas son expresiones inevitables de las tecnologías que emplean”. Así, por ejemplo, afirmar, como nos enteramos en 2009, que *Google* conservaba nuestras historias de búsqueda indefinidamente y que esos *stocks* de materias primas estaban a disposición de los servicios de inteligencia y policiales de los gobiernos, era confundir al títere con el títritero. Lo cierto es que, “Los buscadores no conservan nada: es el Capitalismo de la vigilancia el que lo hace”, y éste no debe confundirse con los algoritmos. No existe tal cosa como la “inevitabilidad tecnológica” en el marco de una *omnisciencia digital*.¹⁶ La tecnología, como ya lo expresaba con toda claridad Max Weber, no es —ni jamás podrá ser— una cosa en sí misma, concebida de manera aislada de la economía y de la sociedad.¹⁷

Por último, el Capitalismo de la vigilancia representa un desafío a un par de derechos, que Zuboff concibe como amenazados en la era digital: el *derecho al tiempo futuro* y el *derecho al asilo y refugio*. El primero comprende “la capacidad del individuo de imaginar, pretender, prometer y construir un futuro” y sirve de justificación al libre albedrío, en los términos que nuestra autora toma de Hannah Arendt, es decir, como *voluntad de querer*.¹⁸ Se trata de la voluntad entendida como espontaneidad original, a diferencia del libre albedrío que ni es natural, ni es espontáneo. En otros términos, la voluntad comprendida como el órgano del futuro, así como la memoria lo es como el órgano mental del pasado. El Capitalismo de la vigilancia no sólo pretende moldear nuestro libre albedrío sino incluso alcanzar ese reducto de intimidad que es nuestra voluntad como fuente original de nuestra propia dignidad: “El objetivo de ese Capitalismo no es destruirnos, afirma Zuboff, sino simplemente convertirse en nuestro «autor» y sacar provecho de esa autoría [...]. Se nos engatusa sin que seamos conscientes de ello, y se nos están cercenando todas las alternativas significativas y viables de retirada, resistencia o protección ante tal escenario”.¹⁹ Con respecto al *derecho*

¹⁶ *Ibidem*, pp. 301 y ss.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 30 y ss.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 443 y ss.

¹⁹ *Ibidem*, p. 453.

al asilo y refugio, su defensa constituye un parapeto a lo que Zuboff describe como “la vida de colmena” donde “el otro es un *ello* que otros ven en mí”. La colmena se construye, por ejemplo, en el amplio marco de las redes sociales, no a partir de una empatía solidaria, sino, por el contrario, de una “desconexión” que contempla un rango amplio de angustias emocionales: “adicción, aburrimiento, confusión, aflicción y aislamiento”.²⁰ De acuerdo con varios estudios psicológicos, desconectarse de la red ha provocado en los jóvenes estudiados “episodios de síndrome de abstinencia, depresiones y ansiedades como los que son característicos de las adicciones clínicamente diagnosticadas”. La necesidad humana de asilo y refugio, el “espacio de amparo inviolable”, también está siendo amenazado por el Capitalismo de la vigilancia creando la idea cada vez más normalizada de “un mundo en el que no hay salida”.

La injerencia dominante del Capitalismo de la vigilancia en el espacio público y la consiguiente violación de los derechos a la autonomía, y al futuro y refugio de los individuos, ha significado un *golpe desde arriba* “no como un derrocamiento del Estado, sino más bien como un derrocamiento de la soberanía del pueblo y como una fuerza prominente en la peligrosa deriva hacia la «descolonización» de la democracia que actualmente amenaza a los sistemas democráticos liberales de occidente”.²¹ Zuboff cierra su libro con un llamado a la democracia. El Capitalismo de la vigilancia ya no funciona bajo la promesa de “los felices noventa” con su propósito de construir y reforzar instituciones plurales, incluyentes, a partir de una transversalidad de los derechos humanos. Debe comprenderse, más bien, como “una fuerza social profundamente antidemocrática”. Y es precisamente en este contexto de enorme descrédito hacia los valores democráticos que “no podemos permitir que los muchos daños que ha sufrido nos aparten de la lealtad a la promesa que encarna”. Y citando a Piketty: “Para retomar el control del capitalismo, verdaderamente no hay más opción que apostar por la democracia hasta sus últimas consecuencias”.²²

¿Cómo alimentar la “fe democrática” y fortalecer el sentido de justicia y el ejercicio de la autonomía personal? ¿Qué hacer de cara a esta nueva era digital? No resulta sencillo dar una respuesta a estas preguntas que pudiera ir más allá de una serie de recomendaciones que podemos encontrar

²⁰ *Ibidem*, pp. 591 y ss. Véase el exhaustivo elenco de 99 razones para tomar una prudente distancia de *Twitter*, desde la “sacralización de la cotidianidad” hasta la “generación del aislamiento”, en Pretelin, Fausto, *Referéndum Twitter. Filosofía simulada*, México, Coyoacán, 2012, pp. 25 y ss.

²¹ *Ibidem*, p. 38.

²² Zuboff, Shoshana, *La era del capitalismo de la vigilancia*, cit., p. 687.

en la literatura más reciente, y que apela no sólo a la voluntad atenta de cada individuo sino incluso de estos mismos en sus relaciones colectivas. Así, por ejemplo, en el contexto del propio Capitalismo de la vigilancia, Carissa Véliz ofrece al usuario una suerte de listado de consejos útiles para asegurar su privacidad: “Piénsatelo dos veces antes de compartir”, “Respetar la privacidad de otros”, “Crea espacios de privacidad”, “Di «No»”, “Elige dispositivos «tontos» en vez de «inteligentes»”, “Usa un navegador diferente por cada tipo de actividad”, “Cambia tus opciones de configuración”, “No acumules demasiados datos”, “Escoge contraseñas seguras”, “Pásate a lo analógico”, “Compra periódicos”, y concluye casi con una llamada *in extremis*: “Haz todo lo que puedas”.²³ Sin duda cada uno de estos auxilios es bienvenido, pero si entendimos la analogía del “tútere” y el “títritero”, no se trata de poner paliativos a los excesos por el mal uso de la tecnología e intentar reanimar al individuo, con un dejo de nostalgia, a que no abandone el mundo analógico cuando le sea posible. Otro tanto se puede decir del optimismo prospectivo de un autor como Yubal Noah Harari, que lejos de ver una competencia entre el ser humano y la Inteligencia Artificial, por ejemplo, propone instalarnos en una cooperación virtuosa por la que podamos potenciarnos mutuamente desplazando trabajos que ya dejarán de tener sentido, para crear otros nuevos que, sin duda, demandarán una sofisticada pericia. Él mismo reconoce que a este tipo de conocimiento y habilidades sólo podrán acceder unos cuantos. Pese a todo, “consuela” saber en el escenario que Harari propone, que a los filósofos no les llegará la hora de una “extinción de la especie” sino, por el contrario, sería su oportunidad histórica, reconvertidos en los nuevos frailes del siglo XXI:

Hemos visto que el auge de la inteligencia artificial podría expulsar a la mayoría de los humanos del mercado laboral, entre ellos a conductores y policía de tráfico (cuando los humanos pendencieros sean sustituidos por algoritmos obedientes, la policía de tráfico no será necesaria). Sin embargo, podría haber algunas nuevas vacantes para los filósofos porque sus habilidades (que hasta ahora carecen de mucho valor de mercado) de repente serán muy demandadas. Así, si queremos estudiar algo que garantice un buen empleo en el futuro, quizás la filosofía no sea una mala apuesta.²⁴

Ignoro cuántos filósofos estén dispuestos a asumir o se sientan cómodos y agradecidos por el espacio que se les abre para desarrollar una mística

²³ Véliz, Carissa, *Privacidad es poder. Datos, vigilancia y libertad en la era digital*, Barcelona, Debate, 2021, pp. 203 y ss.

²⁴ Harari, Yubal Noah, *21 lecciones para el siglo XXI*, trad. de Joandomènec Ros, Madrid, Debate, 2018, pp. 82 y 83.

elitista de salvación y sobrevivencia. Pero reitero con Zuboff, no existe algo así como un destino manifiesto en el que parecería que la tecnología en sí misma es la fuente de múltiples desgracias con consecuencias psicológicas casi irreversibles. Habrá quien siga sintiéndose cómodo hojeando el periódico en papel impreso, y habrá quien quiera consultarlo en línea sin que esta opción merme en absoluto su placer y su privacidad; o habrá también quien opte por ambas posibilidades. Asimismo, habrá quien quiera dedicarse a salvar el mundo o quien quiera dignificar su trabajo no bajo la lógica implacable del mercado sino de acuerdo con su parte contributiva al bienestar de la comunidad, especialmente cuando la comunidad demanda trabajos sin tanta pericia, pero de una necesidad incuestionable, como fuimos testigos durante la pandemia de coronavirus. Insisto, no debemos quedarnos con el títere sino ir hasta el titiritero. ¿Qué tipo de educación nos demanda esta nueva realidad?

II. COMPLEJIDAD, CREATIVIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD

Para iniciar el siglo XXI, la UNESCO solicitó a Edgar Morin que expresara algunas ideas sobre la educación a partir de su concepción del “pensamiento complejo”.²⁵ Morin sintetizó en siete saberes “fundamentales” la educación del futuro de los cuales quiero recoger algunas directrices de sumo interés en el marco de la era digital. Para Morin:

[...] hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el afectivo, el mitológico) son inseparables y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por ello, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.²⁶

Es tarea de la educación desarrollar una “inteligencia general” capaz de comprender la complejidad, con su sentido “multidimensional”, y habituarla a “hacer y resolver preguntas esenciales” a partir de nuestra capacidad originaria de asombro y curiosidad. Es comprender el conocimiento no en forma de “pensamiento tecnocrático” que resulta “pertinente para todo lo relacionado con máquinas artificiales”, pero que resulta “impertinente para

²⁵ Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, trad. de Mercedes Vallejo-Gómez, UNESCO, 1999, y Dower, 2001, para la edición mexicana.

²⁶ *Ibidem*, p. 37.

comprender lo vivo, lo humano”.²⁷ La complejidad demanda no un conocimiento abstracto, unidimensional y compartimentado, sino un conocimiento plural, comprensivo, apto para afrontar el riesgo del “error” y de la “ilusión”, y con respecto a este último, especialmente, para afrontar lo que Morin denomina “cegueras paradigmáticas”.

En occidente, y bajo una visión cartesiana del mundo, se impuso un paradigma dualista, que se ha expresado en los binomios: Sujeto-Objeto, Alma-Cuerpo, Espíritu-Materia, Calidad-Cantidad, Finalidad-Causalidad, Sentimiento-Razón, Libertad-Determinismo, Existencia-Esencia. Y lo que es más relevante, de acuerdo con Morin, es que estas dicotomías responden todavía a una ceguera paradigmática más profunda: “el paradigma de la simplificación, el cual, ante cualquier complejidad conceptual, prescribe la reducción”. La ceguera del reduccionismo genera la relación lógica de la “disyunción” y “la no-obediencia a la disyunción sólo puede ser clandestina, marginada, desviada”.²⁸ Por ello, y para prevenirnos de cualquier tipo de reduccionismo, es necesario educar en las grandes interrogantes, con un sentido de complejidad, y prepararse para saber convivir con la “incertidumbre”, lo paradójico, lo inesperado, y no con las certezas totales:

Lo que jamás debemos olvidar es que, si somos máquinas, somos sobre todo máquinas no triviales. La máquina trivial es la máquina artificial, que nosotros fabricamos, cuyo comportamiento conocemos a partir de los programas que la rigen. El ser humano, por su parte, no siempre actúa de forma previsible, especialmente en su capacidad de innovar, de crear y con ello de aportar lo inesperado.

Por mucho que nos creamos armados de certidumbres y programas, debemos aprender que vivir es navegar en un océano de incertidumbres, parando de vez en cuando en algunas islas o archipiélagos de certidumbres donde abastecemos.²⁹

Si bien es cierto que “los progresos gigantescos en los conocimientos se efectuaron en el marco de las especializaciones disciplinarias”, también es cierto, como ya lo viera claramente John Stuart Mill, que tales progresos “están dispersos, desunidos”, han operado bajo la disyunción entre las ciencias y las humanidades. La hiperespecialización —aquella que se encierra en sí misma sin permitir su integración en una problemática global— impi-

²⁷ *Ibidem*, p. 41.

²⁸ *Ibidem*, pp. 26 y 27.

²⁹ Morin, Edgar, *Lecciones de un siglo de vida*, trad. de Núria Petit, Barcelona, Paidós, 2022, p. 34.

de ver lo esencial, descontextualiza cualquier información o idea, y conduce a una abstracción que privilegia “todo cuanto es calculable y formalizable”. Pero, a la inversa, no se trata tampoco de particularizar el conocimiento y perderse en la vorágine de la contingencia. Educar en la complejidad no supone un abandono del conocimiento de las partes: “es comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa”. Más aún, de acuerdo con Morin, es este sentido de totalidad, o mejor, de unidad en la multiplicidad, lo que conduce al fortalecimiento de la responsabilidad por el mundo y la solidaridad con nuestros conciudadanos. Se trata de educar en “la pertinencia del conocimiento”.³⁰ Este es el sentido radical que se desprende, también, de las palabras de Hannah Arendt: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él [...]”.³¹ Y es ese sentido, también, el que le permite a un filósofo como Francisco Laporta diferenciar entre “instrucción” y “educación”. La primera abocada a un tipo de conocimiento instrumental, la segunda:

[...] a un tipo de conocimiento entendido como una manera global de comprender y valorar el mundo y de concebir nuestro papel en él, y de encontrar una satisfacción y un sentido de ese conocimiento. Y también, por supuesto, una dimensión social y una referencia obligada al marco de las relaciones con los demás. La educación consiste sobre todo en enseñar al individuo a actuar en libertad, a tener conciencia de su propia responsabilidad, a respetar al otro y a las reglas que hacen posible la convivencia con él, a repensar las propias posiciones y a negociar los desacuerdos, a reconocer la autoridad, a practicar la tolerancia, a configurar desde sí mismos el propio código de conducta moral; esas cosas son parte de lo que queremos decir cuando hablamos de una persona educada.³²

Un sentido de responsabilidad que se extiende más allá de nuestro presente y se compromete con las generaciones futuras. Debemos ser capaces de heredar un tipo de educación y cultura compleja, profunda, con un sentido de permanencia y no de instantaneidad, ajena, por supuesto, a cualquier tipo de elitismo social o cultural:

³⁰ Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, cit., pp. 35 y ss.

³¹ Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro*, trad. de Ana Poljak, México, Planeta-Austral, 2020, p. 301.

³² Laporta, Francisco, “Acerca del fundamento del derecho a la educación en las sociedades abiertas”, *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*, Universidad Carlos III de Madrid, núm. 25, octubre de 2023-marzo de 2024, p. 19.

Deberíamos tratar de definir una estructura cultural rica, que multiplique las diversas posibilidades u oportunidades de valor, y considerarnos custodios de la riqueza de nuestra cultura, encargados de protegerla para quienes vivirán sus vidas después de nosotros. No podemos afirmar que de esa manera les daremos más oportunidades de placer, o que les ofreceremos un mundo que preferirían a otros mundos alternativos que podrían crear. Ese es el lenguaje del enfoque económico, que no está disponible aquí. Pero lo que sí podemos afirmar (¿y quién podría negarlo?) es que es mejor que las personas dispongan de complejidad y profundidad en las formas de vida a las que pueden acceder, y luego detenernos a ver si, cuando actuamos según ese principio, somos susceptibles de ser objetados por elitistas o paternalistas.³³

El siglo XXI, continúa Morin, deberá abandonar también “la visión unilateral que define al ser humano exclusivamente por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*), las actividades utilitarias (*homo economicus*), las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*)” y comprenderlo desde la complejidad como *homo demens* (delirante), *ludens*, *imaginarius*, *consumans* y *poeticus*. El *homo complexus*:

[...] es un ser racional e irracional, capaz de mesura y desmesura; sujeto de un afecto intenso e inestable; sonríe, ríe, llora, pero también sabe conocer objetivamente; es un ser serio y calculador, también es ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte, pero que no puede creer en ella, que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía; que está poseído por los Dioses y por las Ideas, pero que duda de los Dioses y critica las Ideas; se alimenta de conocimientos comprobados, pero también de ilusiones y de quimeras.³⁴

Es claro que estamos hablando de un ser humano complejo, sujeto a “determinismos económicos” y “códigos genéticos”, pero también de un ser humano sujeto a las “tiradas de dados”, a los “arrebatos de locura”, es decir, a lo que caracteriza precisamente a los personajes singulares de la historia. La irrupción de lo inesperado, de lo lúdico y de lo creativo en el devenir histórico es, paradójicamente, de lo único que sí podemos tener certeza, es decir, la certeza de no poder prever qué sucederá con el ser humano, ni tampoco anticipar lo desconocido: “Nos caracterizamos como «sociedad del conocimiento», afirma Daniel Innerarity, pero eso no signifi-

³³ Dworkin, Ronald, “¿Puede un Estado liberal subvencionar las artes?”, *Una cuestión de principios*, trad. de Victoria Boschiroli, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2012, pp. 286 y 287.

³⁴ Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, cit., p. 56.

ca que sepamos mucho, sino que somos una sociedad que es cada vez más consciente de su no-saber y que progresa aprendiendo a gestionar el desconocimiento en sus diversas manifestaciones: inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre”.³⁵

Hay que acostumbrarnos a vivir en la “sociedad del desconocimiento”. Sin duda la ciencia es la forma más segura que ha inventado el ser humano para progresar en el saber, pero tiene sus límites. No es tarea suya, por ejemplo, tomar decisiones políticas: “la ciencia asesora pero no sustituye”, es una “proveedora de opciones”, y en el mejor de los casos puede orientar, pero no reemplazar el juicio político. Su gran servicio a la vida democrática es desmontar los prejuicios y poner en evidencia las falsedades. En cualquier régimen democrático, es posible “tolerar la equivocación [y la ignorancia] pero no la propagación intencional de lo falso”.³⁶ La falsedad intencional mina los cimientos de la democracia porque destruye uno de sus pilares fundamentales: la confianza. Por el contrario, “equivocación”, “ignorancia” y “confianza” pueden convivir porque nuestra sociedad es, sobre todo, una sociedad de la incertidumbre, pero reitera Innerarity: “no porque sepa poco, sino porque aquello que sabe lo tiene como una propiedad inestable, amenazada por la controversia y el desmentido. La pequeña seguridad de la que disfrutamos es ese breve instante entre el saber aprendido y su inminente desacreditación”.³⁷ Una inestabilidad estructural en donde la educación debe orientarse a entrenar al ser humano en la curiosidad y, sobre todo, en la atención, precisamente, para estar alertas a “las rupturas inesperadas y las modificaciones imprevistas”.³⁸

Aprender a instalarse en esa inestabilidad es la condición necesaria para la actividad creativa y ésta es una exclusiva del hombre, no de la máquina, cuya composición está diseñada para ser refractaria a cualquier vacío o incertidumbre. Y es que la misma complejidad de la mente humana parece resistirse a cualquier intento de querer atraparla y encapsularla, y reclama sus posibilidades creativas aun frente a un mundo tan seductor como el de la misma Inteligencia Artificial. La novedad disruptiva de la IA, con interfaces recientes tan versátiles como ChatGPT, ha generado una dislocación que ha puesto en duda las capacidades específicamente humanas *vis à vis* las desarrolladas por las máquinas. No está demás insistir, por otra parte,

³⁵ Innerarity, Daniel, *La sociedad del desconocimiento*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2022, p. 20.

³⁶ *Ibidem*, p. 46.

³⁷ *Ibidem*, p. 52.

³⁸ *Ibidem*, p. 62.

que el peligro de las plataformas más conocidas —*Google, Amazon, Youtube y Facebook*— reside en que, a través de la IA y su versátil y poderosa batería de algoritmos “amplifica de manera drástica los sesgos cognitivos e informativos de sus usuarios” dando lugar a una “radicalización de las identidades”, que lejos de propiciar una conversación intersubjetiva crítica y plural, tiende a generar un discurso polarizante, con un costo muy alto para la misma convivencia democrática.³⁹ No cabe duda de que tendremos que aprender a vivir con la IA y utilizarla para beneficio nuestro, pero como advierte Raúl Trejo Delarbre, no a costa de eliminar nuestro sentido creativo: “Enseñar a pensar, aprender en la discusión con elementos de juicio y sin prejuicios, adiestrarse para encontrar y comprender explicaciones y no solamente frases y respuestas automáticas, tendría que ser el producto prioritario de la educación en la era de ChatGPT”.⁴⁰ Es por todo ello que la educación, como pensaba Bertrand Russell, debía encaminarse a la formación del “espíritu científico”, en el entendido de que tal espíritu es, por definición, “cauteloso, tanteador y marcha por sus pasos contados; no se figura que lo que conoce es toda la verdad, ni siquiera que su mejor conocimiento es enteramente verdadero. Sabe que toda doctrina necesita enmienda tarde o temprano y que la enmienda necesaria requiere libertad de investigación y libertad de discusión”.⁴¹

La complejidad y la creatividad no se compadecen con la hiperespecialización, reclaman, más bien, una vocación de interdisciplinariedad y la apuesta por lo que vuelve a ponerse en la mesa de discusión como una “tercera cultura” o “tercer conocimiento”. En la lista de dicotomías, producto de la “ceguera paradigmática” del dualismo cartesiano en occidente, en los términos de Morin, faltó mencionar una que el novelista y científico inglés Charles Snow bautizó en una célebre conferencia de 1959 con el nombre de “Las dos culturas”. En ella el autor ponía de manifiesto el desencuentro entre los científicos y los humanistas —ejemplificado este último especialmente por los literatos— y llamaba la atención sobre el efecto de tal desencuentro en el empobrecimiento intelectual para unos y otros, si bien con un poco más de severidad entre los segundos, los humanistas, que además parecían enorgullecerse de su ignorancia. Al preguntarles a los literatos, continúa Snow, si conocían cuál era la segunda ley de la termodinámica,

³⁹ López Noriega, Saúl, *op. cit.*, pp. 78 y 79, y en general todo el cap. 4: “Inteligencia artificial e información a la carta”.

⁴⁰ Trejo Delarbre, Raúl, *Inteligencia artificial. Conversaciones con ChatGPT*, México, Cal y Arena, 2023, p. 79.

⁴¹ Russell, Bertrand, *Religión y ciencia*, trad. de Samuel Ramos, México, Fondo de Cultura Económica, 1951, p. 167.

su respuesta era el silencio, y tal pregunta podría haber sido el equivalente científico de: “¿Ha leído usted alguna obra de Shakespeare?”. “Si hubiera preguntado algo más simple como qué es la masa o la aceleración, podría haber sido el equivalente a preguntar ¿sabe leer?”.

No estoy seguro, como piensan algunos optimistas ingenuos, que el divorcio entre ciencias y humanidades se haya ido atenuando con el paso del tiempo. Desde aquella conferencia de Snow, más bien da la impresión de que la incompatibilidad se ha ido acentuando. En su libro, *El capital en el siglo XXI*, Piketty comprendía la ciencia económica en su dimensión interdisciplinaria, científica, histórica y práctica, y reprochaba su enseñanza en las universidades estadounidenses exigiendo a los profesores que superaran ya su pasión infantil y reduccionista por las matemáticas y por la especulación puramente teórica que, a fin de cuentas, devenía en ideológica. Algo semejante podría decirse también de otras ciencias sociales y no necesito recordar, por ejemplo, las conocidas críticas de Manuel Atienza al plan Bolonia en España a partir de una relectura actualizada de la *Misión de la Universidad* de Ortega.⁴² No deja de asombrar la facilidad con la que en muchos centros escolares y en los programas universitarios se desplazan o suprimen, sin más, las asignaturas filosóficas o históricas, así como la lectura de los clásicos; pero lo mismo vale decir con respecto a la cultura científica elemental en matemáticas, física y biología. Por supuesto, la formación en computación y en programación de datos, así como en la amplia gama de conocimientos tecnológicos es necesaria e impostergable acorde con esta era digital, pero de nueva cuenta, no a costa de otros saberes, ni mucho menos bajo la hegemonía de un “poder instrumental” y simplificador, acotado al uso exclusivo de intereses económicos y empresariales.

La interdisciplinariedad significa cooperación, un aprendizaje de convivencia y diálogo, con “epistemologías de frontera” interactuando entre sí. Sólo a manera de ejemplo de esta interacción, traigo a cuento el caso de la bioética. Hoy día es un lugar común señalar en qué medida la medicina, según la célebre frase de Stephen Toulmin, “ha venido a salvar la vida de la ética”,⁴³ es decir, a rescatarla de la rigidez y excesiva abstracción que la caracterizó hasta principios de los años setenta del siglo pasado. Tradicionalmente los temas de la llamada “bioética” habían preocupado a la medicina y eran los mismos médicos los que se planteaban, de manera poco rigurosa o científica, los dilemas morales. Por lo general, también, los problemas

⁴² Atienza, Manuel, “Cinco ideas para la formación del jurista de mediados del siglo XXI”, *cit.*

⁴³ Toulmin, Stephen, “How Medicine Saved the Life of Bioethics”, *Perspectives in Biology and Medicine*, 25 (4), 1973.

de vida o muerte parecían ser un compartimento cerrado y exclusivo de los teólogos. De manera un tanto improvisada, los legisladores —no necesariamente con formación jurídica y con un total desconocimiento científico— legislaban en la materia. De tal manera que la bioética como una actividad realizada profesionalmente ha nacido con un sentido interdisciplinar, en la que concurren científicos —psicólogos, genetistas, biólogos, neurólogos, sociólogos, economistas, antropólogos— y humanistas —filósofos, historiadores, teólogos, artistas—. Ésta, por así llamarla, doble filiación, por un lado a través de las diversas aproximaciones científicas y, por el otro, como una especulación filosófica, por ejemplo, ha dado lugar al cuestionamiento de las relaciones posibles entre unas y otra: o bien, la bioética es el resultado de aportes de distintos campos científicos y la filosofía como saber integrador no juega un papel fundamental; o bien, la bioética es una rama de la filosofía que echa mano de sus propios recursos metodológicos y conceptuales desatendiendo la problemática planteada por los saberes científicos. Pienso que el enfoque más fecundo es un “intermedio”⁴⁴ o de “tercera cultura” como decíamos, es decir, hay que prevenirnos de un acercamiento filosófico que diluya la bioética en una ética general o en una especie de filosofía de segundo rango, pero también que la desdibuje en los diversos conocimientos científicos y los desarrollos tecnológicos a expensas de su identidad filosófica y humanística en general. En este sentido, como afirma Antonio Diéguez:

La ciencia y la filosofía son discursos distintos, pero no opuestos, que han estado y deben estar en permanente contacto. Las ciencias incluyen supuestos filosóficos que no tematizan ellas mismas y pueden recibir un análisis filosófico fructífero y la filosofía necesita de conocimientos empíricos bien establecidos para no pensar sobre el vacío o para no hacer propuestas que ya se han mostrado como inviables. Entre sus fines hay similitud y complementariedad y entre sus métodos hay diferencias, pero no absolutas.⁴⁵

El historiador de la cultura Peter Burke, ha acuñado una expresión para referirse a esos personajes que han sabido moverse entre las ciencias y las humanidades y que han sido objeto de sendas biografías en los últimos años, quizá según dice el propio autor, “como reacción a nuestra cultura de la especialización”: el “polímata”, es decir, “alguien que se interesa

⁴⁴ Luna, Florencia y Salles, Arleen, “Develando la bioética: sus diferentes problemas y el papel de la filosofía”, en Luna, Florencia, *Ensayos de bioética. Reflexiones desde el Sur*, México, Fontamara, 2001, p. 20.

⁴⁵ Diéguez, Antonio, “Ciencia y filosofía, una dicotomía de corto alcance”, *Letras Libres*, México, núm. 290, febrero de 2023, p. 9.

por muchas materias y aprende sobre ellas”.⁴⁶ Y menciona seguidamente a John Maynard Keynes —entre una larga lista, en diferentes épocas, que el autor analiza en su libro— un economista consumado, con una rara combinación de dotes como matemático, historiador, estadista y filósofo. ¿Genio?, ¿erudito?, digamos con los términos de Burke, un “polímata” o, paradójicamente, “un especialista de generalidades” como ya lo insinuaba Ortega y Gasset.

La peculiar contribución a la historia del conocimiento de los polímatas: “consiste en ver las conexiones entre los distintos campos que han sido separados, y advertir lo que los especialistas de una determinada disciplina, los entendidos, no han sido capaces de ver”.⁴⁷ Se distancia así del hiperespecialista —que puede ser por igual un científico o un humanista— abocado a la investigación “de punta” y “original”, ajeno a la realidad socio-cultural circundante, exigido por algunas universidades a trabajar en un campo muy limitado y a participar en seminarios “desesperadamente microscópicos”.⁴⁸ No es este último, ciertamente, el modelo de universitario que demanda la educación para afrontar los retos de la era digital. Más bien, como lo expresa enfáticamente Saúl López Noriega:

Urge una audaz transformación educativa que revise a fondo disciplinas como el derecho y la economía, que entienda a profundidad las ramificaciones del mundo en línea, que evalúe los alcances de las herramientas estatales ante tales avances tecnológicos, que establezca condiciones propicias para una conversación particularmente interdisciplinaria y que forme mejor a las generaciones de expertos con las habilidades adecuadas para enfrentar los acertijos derivados de la revolución de Internet.⁴⁹

III. EDUCACIÓN IGUALITARIA Y DEMOCRÁTICA

Los valores que se han explicitado en el apartado anterior deben enmarcarse en lo que Amy Gutmann, en línea con el pensamiento de John Dewey, ha propuesto como un “Estado democrático” de educación. Nuestra autora parte de la idea de que la educación debe estar orientada por el debate democrático de los ciudadanos, un ejercicio deliberativo acerca de los valores, las

⁴⁶ Burke, Peter, *El polímata. Una historia cultural desde Leonardo da Vinci hasta Susan Sontag*, trad. de Alejandra Pradera, Madrid, Alianza Editorial, 2022, p. 24.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 27.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 165.

⁴⁹ López Noriega, Saúl, *op. cit.*, p. 216.

políticas y los medios necesarios para su instrumentación, incluyendo los necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo. Este carácter democrático lo resume en los siguientes términos: “La virtud democrática, para decirlo sencillamente, significa la posibilidad de debatir públicamente los problemas educativos [...] la habilidad para deliberar y, de esta manera, participar en una consciente reproducción social”.⁵⁰

Gutmann sugiere un cierto equilibrio entre las partes que intervienen en la deliberación. Del éxito o fracaso de este equilibrio dependerá la maximización, o no, de los valores de una educación democrática:

La amplia distribución de la autoridad educativa entre los ciudadanos, padres de familia y educadores profesionales favorece el valor fundamental de la democracia: la reproducción social consciente de su forma más inclusiva. A diferencia del Estado familiar, el Estado democrático reconoce el valor de la educación de los padres para perpetuar algunas concepciones particulares de la vida buena. A diferencia del Estado de familias, el Estado democrático reconoce el valor de la autoridad profesional que capacita a los niños para apreciar y evaluar formas de vida distintas a las que favorecen sus padres. A diferencia del Estado de individuos, el Estado democrático reconoce el valor de la educación política que predispone a los niños para aceptar aquellas formas de vida que son consistentes con los derechos y responsabilidades del ciudadano en una sociedad democrática.⁵¹

Para guiar la acción del Estado, Gutmann sugiere un par de principios: el de no represión y el de no discriminación. Por el primero se impide al Estado y a cualquier grupo en él, usar la educación para restringir la deliberación racional sobre concepciones de planes de vida y de sociedades diversas. El segundo principio amplía el de no represión y es una condición necesaria para la reproducción del proceso democrático mismo: todo niño y joven educable debe ser educado sin distingo alguno por razones de raza, religión, sexo, preferencia sexual o condición socioeconómica.

La educación en la sociedad democrática debe proveer la capacidad para participar efectivamente en el proceso democrático; sin embargo, es claro que no son idénticas las exigencias para el nivel básico de educación que para el nivel posbásico. El primero incide primordialmente en la *formación* de la autonomía del educando, mientras que el segundo tiene que ver sobre todo con su *ejercicio*, de acuerdo con la distinción propuesta por Carlos Nino ya citada. Esta diferencia se traduce en el problema de la distribución

⁵⁰ Gutmann, Amy, *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987, pp. 11 y 46.

⁵¹ *Ibidem*, p. 42.

de la autoridad educativa: mientras en la educación básica los padres de familia y el Estado juegan un papel relevante al punto de que pueden generarse conflictos entre sus libertades y la autonomía de los niños, en la educación postbásica, el debate democrático incorpora de manera plena al estudiante en el ejercicio de sus libertades y derechos, y restringe la participación de los padres de familia. Esta distinción exige políticas y estructuras de autoridad distintas para uno y otro caso. Por ejemplo, mientras es justificable, en principio, hablar de medidas de acción afirmativa en la educación postbásica no tiene ningún sentido referirse a ellas en el nivel básico. De igual manera, en la asignación de recursos escasos debe darse prelación a la educación básica sobre la postbásica: la tasa de retorno social es más elevada en la primera que en la segunda.

Asimismo, con respecto a la educación básica y la *formación* o *ejercicio* de la autonomía personal, Gutmann pone a prueba su concepción sobre el paternalismo con respecto a la educación de los adultos. Acorde con el pensamiento de Mill, nuestra autora rechaza toda posible injerencia del Estado para obligar a los adultos a educarse. Un gobierno democrático no debe forzar a los adultos a ser educados por respeto a su autonomía y dignidad como ciudadanos.⁵² No es equivalente, sin más, el adulto, analfabeta, que el niño o el joven, pero el Estado tiene el deber de poner las condiciones idóneas e incluso promocionar, a través de campañas de alfabetización, las ventajas de la educación básica, siempre en interés de los propios adultos.

Por otra parte, dado el deber positivo del Estado de satisfacer el derecho a la educación, entendido como un derecho social fundamental, cabe preguntarse con Gutmann, qué comunidad democrática —local, estatal o federal— debe ejercer la autoridad sobre las escuelas y quiénes son, en definitiva, los principales responsables de transmitir los valores de una comunidad democrática. Respecto a la primera interrogante, deben excluirse dos extremos posibles: delegar en los consejos de las escuelas locales el control total de la escolaridad, que reduciría al Estado a una colección atomizada de unidades independientes negando el interés colectivo a una educación común; o centralizar el control de la educación dejando en las manos de la burocracia estatal su aplicación *de facto*. El federalismo educativo, para Gutmann, exige preservar y fortalecer el control democrático local sobre las escuelas, pero dentro de los límites que propone el cultivo de una cultura común y la enseñanza de los valores democráticos.

Preservar el control mediante los consejos locales, continúa Gutmann, no sólo facilita una mayor eficiencia, sino que incluso permite que los con-

⁵² *Ibidem*, p. 281.

tenidos educativos varíen de acuerdo con las propias circunstancias locales y las preferencias democráticas. Una ventaja adicional es que el control local facilita la participación de ciudadanos en actividades políticas más allá del acto de votar. Por su parte, asegurar por medio de la Federación, la enseñanza de los valores democráticos y el cultivo de una cultura común pone límites a los excesos en los que podrían incurrir los particularismos locales. Si se parte de una justificación de la democracia en términos de un discurso racional y dialogado, deben rechazarse en todas las instancias gubernamentales —especialmente en los consejos escolares— el perpetuar las creencias sostenidas por las mayorías dominantes y evitar lo que Mill llamó “el despotismo sobre las mentes”. No existe verdadera democracia en las escuelas si los consejos escolares terminan controlando los contenidos curriculares o los métodos didácticos, reprimiendo los cambios razonables que puedan introducir los mismos profesores. Son éstos, sin duda, los que cargan con la responsabilidad en las escuelas de transmitir y difundir los valores democráticos, así como la cultura común. Si con respecto a esta última lo que importa es preservarla, transmitirla y recrearla, ello no sería posible sin la capacidad de reflexionar críticamente sobre ella y no nada más difundirla o transmitirla acrítica o pasivamente.

El profesionalismo que se exige al maestro demanda, entonces, un alto grado de autonomía personal, desde los niveles básicos hasta los superiores, bajo el principio de libertad de cátedra. En términos de Gutmann:

Para apoyar el profesionalismo entre los profesores, las comunidades democráticas deben delegar en un grado sustancial el control sobre lo que sucede en el salón de clases. Aunque la junta escolar puede establecer el *currículum*, no debe dictar a los profesores la forma en que tal *currículum* debe ser enseñado, en tanto ellos no discriminen a los estudiantes o repriman puntos de vista razonables. Aunque la junta escolar puede decidir los libros de texto, no debe controlar el uso que hagan los profesores de ellos [...] si los profesores de educación básica no pueden ejercitar la independencia intelectual en su salón de clase, no pueden enseñar a los estudiantes a ser intelectualmente independientes.⁵³

Se trata de la misma profesionalidad y exigencia que demandan otras profesiones como la de médico o juez. Gutmann insiste en este punto, aparentemente obvio, pero que no lo es, si se cae en la cuenta de que muchos maestros que comienzan su carrera profesional con un gran sentido de su misión intelectual y social, al cabo de unos años terminan en una situación

⁵³ *Ibidem*, p. 82.

rutinaria y apática. En buena parte, esto se debe a las mismas estructuras de gestión escolar, con escasa vocación democrática y bajos salarios que resultan poco estimulantes. A esto hay que agregar que, en no pocos establecimientos públicos, y también privados, los salones de clase son muy numerosos, sin las condiciones higiénicas adecuadas, y sin los insumos elementales para una educación debidamente actualizada. Sin embargo, aun cuando se pudieran solventar estos inconvenientes, Gutmann comparte la siguiente cita: “Está bien hablar sobre la contratación de personas talentosas para enseñar a través de salarios altos y otros medios. Pero a menos de que también se pueda implicar a estos profesores en la elección de los *currícula*, en la selección de libros de texto y en la conformación de las políticas escolares, no permanecerán mucho tiempo en la institución”.⁵⁴ Si todo esto se puede decir de la educación básica, *a fortiori* de la educación posbásica.

Finalmente, para Gutmann, el ideal de una educación democrática es el de un proceso de reproducción social consciente y responsable que exige educar a los ciudadanos en el procedimiento de deliberación colectiva. Esta educación, entendida en un sentido más amplio como “educación política”, concierne no sólo a las escuelas, sino que compromete también a otros procesos formativos. Por ello, en palabras de nuestra autora:

[...] la idea de la primacía de la educación política integra los propósitos educativos de las instituciones culturales, económicas y políticas dentro de una visión democrática coherente. El propósito educacional primario de los medios de comunicación masiva, de las actividades productivas, del gobierno, así como el de las escuelas, es el de cultivar el conocimiento, las habilidades y las virtudes necesarias para la deliberación democrática entre los ciudadanos.⁵⁵

IV. OTRA VUELTA DE TUERCA AL LIBERALISMO

Regreso a Zuboff y concluyo con una visita final al liberalismo. El *golpe desde arriba*, al que hacíamos referencia más arriba, y la propensión a ignorar la complejidad del conocimiento, bajo la tentación de un reduccionismo dogmático y simplificador, sobre los que nos insistía Morin, es sin duda una realidad que pone en alerta a quienes desde un “constitucionalismo democrático robusto” y un “ethos liberal” han intentado dar una respuesta a las derivas

⁵⁴ Saul Cooperman, Comisionado de Educación por el Estado de New Jersey, citado por Amy Gutmann, *ibid.*

⁵⁵ Gutmann, Amy, “The Primacy of Political Education”, en Murchland, Bernard (ed.), *Higher Education and the Practice of Democratic Politics*, Dayton, 1991, p. 69.

autoritarias de un capitalismo camaleónico que en esta última fase, en la era digital, adquiere características que lo convierten ya no sólo en un depredador despiadado, sino además en un arrogante seductor. Lo más irónico, incluso, es que “ahora pagamos para ser dominados” y a diferencia de los escenarios orwellianos, comenzamos a ser proclives a “querer ser dominados”, no con resignación sino con una pausada complacencia.

Es necesario releer y reivindicar un “constitucionalismo robusto” con dimensiones globales. De lo que se trata es de hacer viable un constitucionalismo que, en los términos de David Held, podría justificarse en los siguientes principios: igual valor y dignidad de los seres humanos; participación activa entendida como capacidad de los seres humanos para “razonar auto-conscientemente, ser auto-reflexivo y con determinación propia”; responsabilidad personal y pública (*accountability*); consentimiento que exige un proceso político no coercitivo por medio del cual “los individuos puedan llevar a cabo sus interconexiones e interdependencias públicas”; toma de decisiones colectiva mediante procedimientos democráticos en lo referente a los asuntos públicos; inclusividad y subsidiariedad por los cuales aquellos que se vean afectados significativamente por las decisiones públicas “deberían, *ceteris paribus*, tener igualdad de oportunidades directa o indirectamente por medio de sus representantes elegidos para ejercer cierta influencia sobre los mismos”; evitación de los daños graves y mejora de las necesidades más apremiantes; sostenibilidad, por el cual todo desarrollo económico y social debe procurar la buena administración de los recursos básicos —irreemplazables e insustituibles— del mundo.⁵⁶ Es bajo este marco general como deben comprenderse los esfuerzos de la UNESCO⁵⁷ y de la Unión Europea,⁵⁸ en nuestros días, para orientar y regular el uso de la Inteligencia Artificial, así como propuestas como las de Luigi Ferrajoli, a partir de una rigurosa argumentación filosófico-jurídica.⁵⁹

⁵⁶ Held, David, “Los principios del orden cosmopolita”, *Law and Justice in a Global Society*, IVR, Anales de la Cátedra Francisco Suárez, Universidad de Granada, 2005, pp. 127 ss.

⁵⁷ UNESCO, *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial*, 23 de noviembre de 2021. En el numeral 5 se especifica el propósito ético general: “La presente Recomendación tiene por objeto servir de base para poner los sistemas de IA al servicio de la humanidad, las personas, las sociedades y el medio ambiente y los ecosistemas, así como para prevenir daños. Aspira también a estimular la utilización de los sistemas de IA con fines pacíficos”.

⁵⁸ Ley para regular la Inteligencia Artificial, aprobada por el Parlamento Europeo el 14 de junio de 2023, y que podría entrar en vigor en 2026 después de analizar las innumerables enmiendas que se han presentado a la misma y de negociar con los 27 países de la Unión.

⁵⁹ Ferrajoli, Luigi, *Por una Constitución de la Tierra. La humanidad en la encrucijada*, trad.de Perfecto Andrés Ibáñez, Madrid, Trotta, 2022. El autor concentra su atención en las “catástrofes globales” y en “salvar la Tierra”, si bien en la sección que titula, “Los derechos de li-

A lo largo del libro he intentado desarrollar diferentes enfoques sobre la justicia manteniendo como hilo conductor mi preferencia por un liberalismo igualitario, laico y deliberativo. Quiero concluir apuntando un par de ideas más que permiten redondear esta concepción: una “vuelta de tuerca” más. En 1990, Judith Shklar, publicaba un libro en el que se daba a la tarea, entre otras cosas, de mostrar el lado humano del pensamiento liberal poniendo el acento, no en una teoría de la justicia, sino en *Los rostros de la injusticia*.⁶⁰ El peor de los males es la crueldad y la autora entendía por ésta, en uno de sus ensayos más citados: “la deliberada imposición de daños físicos —y, secundariamente, emocionales— a una persona o a un grupo más débil por parte del más fuerte con el objetivo de alcanzar algún fin, tangible o intangible, de este último”.⁶¹ Es tarea de una sociedad liberal, pensaba Shklar, evitar el sufrimiento y construir una sociedad libre a partir de la ausencia de temores y de la eliminación, con todos los instrumentos legales y políticos a la mano, del “miedo al miedo”: “La cosa de que tengo más miedo es el miedo”, decía Montaigne, “más importuno e insoportable que la muerte”.⁶² Debemos exorcizar el miedo, y sobre todo “el miedo al miedo” porque, finalmente, la condición necesaria de nuestra autonomía y de nuestro trato igualitario en dignidad, tiene que ver con la ausencia de temores, es decir, ser tratados sin crueldad y sin humillación. Enfatizo esta vía negativa propuesta por Shklar porque es verdad que el pensamiento propio de la modernidad liberal, aun en su mejor versión, ha puesto el acento, unilateralmente, en la versión positiva del liberalismo con el concepto de autonomía, y en esa necesidad de reconocer nuestras capacidades y merecimientos frente a los paternalismos injustificados, los poderes fácticos, los perfeccionismos fundamentalistas, y todas las manifestaciones de poderes autoritarios que limitan o niegan nuestra privacidad, consentimiento y responsabilidad. Pero es verdad, también, que hemos descuidado esa otra cara del liberalismo que

bertad”, dedica el artículo 19 a “La inmunidad frente a imposiciones tecnológicas” y que, en su enunciación categórica, vale la pena transcribir: “Nadie puede ser sometido a decisiones automatizadas, basadas únicamente en algoritmos, relativas a su persona o que de cualquier modo incidan en su vida./ Se prohíbe y se castigará cualquier aplicación de la inteligencia artificial o de la robótica si viola la dignidad, la privacidad y la libertad de las personas./ Se prohíbe cualquier aplicación tecnológica sobre la persona humana capaz de provocar mutaciones dañosas y permanentes de su identidad”.

⁶⁰ Shklar, Judith, *Los rostros de la injusticia*, trad. de Alicia García Ruiz, Barcelona, Herder, 2010.

⁶¹ Shklar, Judith, “The Liberalism of Fear” (1991), *Political Thought and Political Thinkers*, Chicago, University of Chicago Press, 1998, p. 11.

⁶² Montaigne, *Ensayos*, trad. Juan G. de Luaces, México, Porrúa, 2003, Libro Primero, XVII.

Shklar denominó con una afortunada expresión: el “liberalismo del miedo”. Por ello, frente a la amenaza de un Capitalismo vigilante la primera tarea es restituir la esperanza y la fuerza de voluntad para “exorcizar el miedo”. Hoy, más que nunca, es urgente educar a la ciudadanía y “reavivar la sensación de indignación y pérdida ante lo que se nos ha quitado” porque “lo que está en juego aquí es la experiencia humana de soberanía sobre nuestra propia vida y de autoría de nuestra propia experiencia. Lo que está en juego es la experiencia interior desde la que formamos nuestra voluntad de querer y los espacios públicos que inciden en esa voluntad”.⁶³

La segunda idea a la que quiero referirme me fue sugerida en un pequeño libro de Michael Walzer,⁶⁴ en el que el autor hace uso de la expresión “liberal”, no como sustantivo sino como adjetivo, es decir, una *cualidad* que puede acompañar a las diferentes teorías que han ido apareciendo en la historia moderna y contemporánea y que van desde las demócratas y socialistas hasta las comunitarias y feministas. La mejor manera de entender el *ethos* liberal, piensa Walzer, es en términos morales más que en términos políticos o culturales, es decir, estar dispuestos a vivir con la ambigüedad, sin dogmatismos ni fanatismos, con la mente abierta y tolerantes. Acompañarse, también, de algunas emociones y estados anímicos como la generosidad, la compasión, el humor, así como una suave ironía, y comprender el “vive y deja vivir” no con un sentido relativista, sino bajo el reconocimiento de límites morales infranqueables y, en primer lugar, el que corresponde al “pecado capital de la crueldad”.⁶⁵ Existe una conexión “adjetiva” entre las diferentes teorías políticas sustantivas, por lo que es posible hablar de demócratas liberales como de socialistas liberales, feministas liberales y aun de nacionalistas liberales. Eliminar el adjetivo liberal podría conducir tales teorías a posiciones monistas, dogmáticas, intolerantes y represivas. Desde este punto de vista, para Walzer, la moral y la sensibilidad liberales tienen un sentido de decencia y de universalidad.⁶⁶ Ya en un libro previo, *On Toleration*, Walzer reconocía, contra cualquier asomo de relativismo comunitarista, que: “los actos y prácticas que «producen *shock* en la conciencia de la humanidad» son en principio intolerables”, por ejemplo, “la crueldad, opresión, misoginia, racismo, esclavitud o tortura”.⁶⁷ Si estas acciones son

⁶³ Zuboff, Shoshana, *La era del capitalismo de la vigilancia*, cit., p. 689.

⁶⁴ Walzer, Michael, *The struggle for a Decent Politics. On “Liberal” as an adjective*, New Haven-Londres, Yale University Press, 2023.

⁶⁵ *Ibidem*, pp. 3 y 4. Walzer reconoce su deuda con Judith Shklar, “maestra y amiga”, a partir de la lectura de su libro *Ordinary Vices*, de 1984, sobre los siete pecados capitales.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 5.

⁶⁷ Walzer, Michael, *On Toleration*, cit., p. 21.

censurables, lo son en la medida en que atentan no contra los valores de la comunidad, sino contra la autonomía y dignidad de los individuos que, en tanto tales, no merecen ningún tipo de trato humillante. Es necesario educar bajo estas premisas y por ello, concluye Walzer:

[...] necesitamos profesores liberales que defiendan la libertad de expresión en el campus universitario; intelectuales liberales que no sólo «digan la verdad al poder» sino que digan la verdad simple y llanamente [...] La batalla por la decencia y la verdad se encuentra entre las batallas políticas más relevantes de nuestro tiempo, y el adjetivo “liberal” es nuestra arma más importante.⁶⁸

Sólo bajo este *ethos* liberal, y desde una genuina vocación democrática y un constitucionalismo robusto, a nivel local y global, puede y debe justificarse un tipo de educación integral, compleja, creativa e interdisciplinar, de cara a los grandes desafíos de la era digital.

⁶⁸ Walzer, Michael, *The Struggle for a Decent Politics*, cit., p. 151.