

CAPÍTULO IV

Fundamentos éticos de la educación

Javier Gracia Calandín
Universidad de Valencia, Valencia-España
javier.gracia@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-9260-5274>

Introducción

La necesidad de la reflexión filosófica y ética sobre la educación en el mundo actual

En el fragor de una sociedad marcada por cambios y desorientaciones, en el que la aceleración, el desconcierto y la incertidumbre están presentes y todo parece líquido e incluso gaseoso, resurgen con fuerza inusitada preguntas fundamentales que atraviesan la vida de las personas. Se trata de preguntas fundamentales porque recalcan en el fundamento mismo de nuestra vida humana, más aún, de nuestro singular modo de ser humano. Algunas de estas preguntas son: ¿Qué es el ser humano? ¿Se nace persona o más bien uno se hace persona? ¿Cuáles son esos rasgos constitutivos del ser humano? ¿Toda forma de vida es igualmente aceptable? ¿Cómo llegar a determinar qué es lo justo? ¿Cómo cultivar el sentido de la justicia en una sociedad en la que cunde por doquier el relativismo y la permisividad? ¿Qué papel ha de desempeñar la comunidad?

¿Hay manera de convivir en una sociedad tan individualista en la que el bien común es más una expresión biensonante que una realidad? ¿Qué papel ha de desempeñar la educación y qué tipo de educación es la que se debe defender? ¿Es posible distinguir la educación de otras formas de transmitir conocimientos o información como son la instrucción, el adoctrinamiento o simplemente la enseñanza? A la postre, ¿dónde radican los fundamentos éticos de la educación?

A menudo, se tiene un concepto de educación excesivamente superficial, confundiendo con el de instrucción o enseñanza. Hay voces que sostienen que todo proceso de educación en la medida que se introducen valores morales conduce indefectiblemente al adoctrinamiento. En el fondo, según opinan, todo son valores personales y al igual que se dice que sobre gustos no hay nada escrito, tampoco se puede elegir objetivamente entre unos valores y otros, con lo que es imposible mostrar preferencias por unos valores frente a otros. La manera de superar este sesgo relativista con el que se asocian los valores morales parece ser que es abogar por la neutralidad de modo que no se indique nada acerca de los valores que deben regir el proceso educativo. O, dicho de otro modo, que el proceso educativo debe evitar introducir valores morales para no devenir en adoctrinamiento. Estos autores concluyen que basta referirse a las competencias técnicas adquiridas, designar los centros educativos en los que la persona se ha formado y determinar su valía en función de los ránkines establecidos o referirse a los títulos académicos que un individuo posee. Puede ser que tal vez esto sea de interés en determinados sectores laborales, pero adolece de reflexión filosófica y ética. Y es precisamente esta reflexión filosófica y ética la que en estas páginas nos interesa especialmente. Pues en virtud de ella podemos encontrar los fundamentos éticos de la educación que es el objetivo de este capítulo.

A esta sazón, hay un aspecto que resulta apremiante destacar y es que la educación no puede reducirse a un lenguaje descriptivo (Pring, 2014). El concepto mismo de educación ya introduce las variables del valor, la norma y el llegar a ser. Al referirse a la educación, en la medida que es una actividad interpretativa (García Amilburu, 2002) es inevitablemente adentrarse en los arcanos de los valores y los principios normativos y al hacerlo se vuelve a la pregunta acerca del carácter normativo de la educación. Porque, aunque se pueden describir sin

más las normas que regulan los procesos educativos, para entender hay que determinar el grado de corrección o adecuación de dichas normas y ello es un tipo de reflexión filosófica propia de los saberes prácticos (Gracia Calandín, 2020).

La amable y necesaria invitación a la reflexión filosófica y ética (Aguilar Gordón, 2020) es una ocasión propicia para no dejarse absorber por la vorágine de la aceleración social a la que nos vemos expuestos, por ejemplo, con el incesante cúmulo de datos y la pérdida de presencia del factor humano en la sociedad (la mayor de las veces sustituida por las inteligencias artificiales). El ritmo de vida actual, marcado por las nuevas tecnologías y los intereses del mercado, va imponiendo un modo de vida que da por supuesto lo que es correcto y termina anulando la voz propia de las personas. De nuevo la pregunta filosófica acerca de “qué es la educación” se remonta a contracorriente por el río de la acción humana, sorteando el “porque sí” de dogmatismos de toda laya o del “qué más da” de conformismos perezosos y cómplices de las injusticias sociales que siempre se ceba con los más desfavorecidos. De este modo la crítica ética se resiste a ser descartada en un mundo alienado por la aceleración social (Rosa, 2016).

Tal y como defenderemos en este capítulo, la pregunta filosófica acerca de cuál es el fin de la educación y cuál su potencial transformador cala en el núcleo del quehacer educativo y ahonda en los orígenes y los fundamentos de la formación de las personas, de cómo llegar a ser personas en el pleno sentido de la expresión, cargadas de humanidad; cómo es posible que las personas lleguen a alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad, donde radica el fundamento de dicho desarrollo y qué valores son los que hay que fomentar para su consecución.

A continuación, nos vamos a aproximar al mundo de la educación empleando lo ganado durante más de 2400 años con la reflexión ética y filosófica, que sin duda ha contribuido al esclarecimiento de un campo tan importante toda vez que complejo como es la educación. Para ello utilizaremos la metodología propia de la filosofía, que es la de una racionalidad crítica, dialógica, sentiente, histórica y eminentemente práctica (García López *et al.*, 2011). Pues para superar los límites de la posmodernidad, tal vez, no sea necesario abogar por fundamentos metafísicos absolutos como en otras épocas de la historia de la filosofía. Pero sí que resulta fundamental recurrir a fundamentos

sólidos como, por ejemplo, la idea de la dignidad humana; o el valor de las libertades civiles; o el concepto de ciudadanía solidaria. Es desde estos que se puede llegar a determinar qué tipo de educación es la que se ha de buscar y para la que merece la pena utilizar todas las energías. Analizar y determinar los fundamentos éticos de la educación es ya una forma de combatir los relativismos pedagógicos y al buscar una más sólida fundamentación de la educación a través de la reflexión ética y filosófica se pone en valor la capacidad crítica y el potencial transformador de la educación.

Atendiendo a la estructura, en este capítulo comenzaremos considerando la filosofía de la educación como un saber eminentemente práctico. Para ello nos situaremos en dos horizontes ético y educativos: en primer lugar, la Antigüedad clásica recogiendo el legado de autores como Sócrates, Platón y Aristóteles y, en segundo lugar, la Modernidad, centrándonos en Rousseau y su influencia sobre Kant. A continuación, destacaremos la importancia decisiva de no perder de vista el fin de la educación pues en él hallamos el fundamento ético de la educación. Posteriormente, repararemos en la dimensión educativa y modelable del *ethos* humano. Es en virtud de la educación que nos hacemos personas y forjamos un carácter transido de normas, principios y valores éticos. Nos detendremos en considerar tres rasgos éticos fundamentales del modelo educativo de persona, para en último lugar, concretar cuáles son los valores éticos que han de servir de base a la educación para que la semilla de la humanidad germine y florezca en cada persona.

La filosofía de la educación como saber eminentemente práctico

Horizonte ético y educativo de la antigüedad clásica

Podría afirmarse que el interés filosófico por las cuestiones educativas está intrínsecamente vinculado con las cuestiones éticas y políticas. De hecho, en el célebre siglo V a. C. en Grecia germinó una preocupación que iba más allá de las explicaciones acerca del origen del mundo y se centraba en los asuntos más característicamente humanos relacionados con el bien de la *polis* (ciudad-Estado) y la felicidad del individuo. Algunos han caracterizado este momento histórico de esplendor como

el nacimiento de la racionalidad práctica generando uno de los momentos históricos más destacados de la historia del pensamiento humano con autores de la talla de Platón o Aristóteles. El interés no radicaba tanto en saber cuál era el origen (*arkhé*) del mundo, como en los filósofos presocráticos, sino en determinar qué tipo de sociedad era la deseable y qué modelo educativo respondía a las necesidades del momento.

Con Sócrates y los sofistas en el siglo V a. C. acontece un giro práctico en la filosofía que marcará el resto de la historia del pensamiento. Surgen entonces las primeras reflexiones filosóficas en torno a la *paideía*, que podríamos traducir como “educación” o “formación” (*Bildung*, en alemán) y que para los griegos era el proceso de crianza de los niños en el que se transmitían no solo saberes técnicos (propios del saber hacer) sino valores y hábitos (propiamente el saber ser; saber hacer-se). Es esto último lo que podríamos caracterizar como el terreno del *ethos*, el modo de ser propio del individuo. Inspirado en su maestro, Platón desarrolló uno de los métodos más fecundos para la filosofía, a saber, el método dialéctico y mayéutico, que entiende que la educación es precisamente el proceso destinado a potenciar activamente las capacidades de cada cual para el conocimiento. No solo no se puede obviar el *ethos*, sino que del mismo modo que la comadrona asiste en el parto a la parturienta el maestro debe ayudar a sus alumnos a dar a luz en la verdad. Por lo tanto, no se trata de imponer luz sobre unos ojos ciegos, sino de sacar afuera lo que ya está dentro, pero ha quedado oculto y necesita de un proceso de discernimiento, recuerdo y desocultación. Y esto es lo que significa literalmente “educare”, es decir, “ex-ducare”, sacar o conducir de dentro a fuera.

Entre los contemporáneos de Platón y para el tema de la pedagogía que nos ocupa merece una especial mención Isócrates (436-338), que contraponiéndose a los demagogos sofistas de la época entendió la *paideía* como humanismo cívico en el que la filosofía y la retórica (aunque también la gimnasia y la matemática en la herencia de la escuela pitagórica) desempeñaban un papel preeminente. En su *Antídosis*, una de sus últimas obras escrita a la edad de ochenta años, realiza un alegato de la *paideía* como ideal de la cultura griega en la medida que apunta al tipo de hombre que cultiva la excelencia (*areté*). Pues como señala Werner Jaeger (1962) la clave está en desarrollar la cultura superior a través del *logos*.

Isócrates da por sentado que toda educación espiritual superior se basa en desarrollar la capacidad de los hombres para comprenderse mutuamente. Este tipo de educación no consiste en la acumulación de simples conocimientos profesionales de cualquier clase que ellos sean, sino que versa sobre las fuerzas que mantienen en cohesión la comunidad humana. Estas fuerzas son las que se resumen en la palabra *logos*. La cultura superior es la que educa al hombre por el lenguaje así concebido, es decir, por el lenguaje, como palabra pletórica de sentido, referida a los asuntos que son fundamentales para la vida de la comunidad humana y que los griegos llamaban “los asuntos de la polis”. El hombre, como un ser compuesto de alma y cuerpo, necesita vele por él en este doble sentido, que es por lo que las generaciones anteriores han creado la dualidad de la gimnasia y la formación del espíritu. Con la segunda, Isócrates no alude aquí, como de costumbre, a la música, sino a la filosofía o amor por la verdad, pues para él, como griego que es, no admite discusión la relación de la poesía y de las demás artes “musicales” con la formación del espíritu (Jaeger, 1962, pp. 935-936).

Avanzados los siglos, en el marco de la filosofía estoica la herencia de esta idea de *paideía* fue recogida en el concepto latino *humanitas*, el cual comenzó a vincularse con el de *cultura animi*, en una formación centrada en el hombre libre. Destacados filósofos como Cicerón o Séneca centraron gran parte de sus enseñanzas en el desarrollo de las cualidades que hacen al hombre un ser verdaderamente humano.

Conviene no perder de vista que la reflexión filosófica en torno a la educación se constituye como un tipo de saber eminentemente “práctico” en el sentido que Aristóteles le confiere en la *Ética a Nicómaco* para referirse a aquellas disciplinas que versan sobre aquello que no está sujeto a la necesidad de la naturaleza, sino a la contingencia de la praxis humana. Se trata de un saber *de y para* la acción, pero también un saber que se gesta en y desde la acción. No se trata, por lo tanto, de un saber teórico cuyo objetivo es desentrañar las leyes que regulan la naturaleza. Ese tipo de saberes son ajenos a la acción humana y a la configuración de la conducta en el seno de una sociedad.

El análisis aristotélico resulta muy esclarecedor y si se acude al libro VI de la *Ética a Nicómaco*, allí se distingue con precisión de qué modo el saber de la praxis se distingue del saber poiético, esto es, el saber de la producción. La distinción es crucial porque mientras “el saber

productivo tiene el principio en quien lo producido y no en lo producido; el saber práctico tiene su fin intrínseco” (*Ética a Nicómaco*, 1140a15; 1140b7). Con ello, lo que el estagirita está poniendo de manifiesto es que el principio por el que se realiza la acción no es extrínseco, sino que es intrínseco y recae sobre sí mismo. Dicho de otro modo, que la buena praxis se convierte en el fin; el bien consiste en formar personas buenas. Es dicho fin el que modela y confiere significado a la actividad y el sujeto de la acción se identifica con el objeto sobre el que recae dicha actividad. Con buen criterio se podría decir que el fin no le viene impuesto desde fuera por un agente externo, sino que es el propio sujeto el que se convierte en principio o fin de la acción, él mismo es fin en sí mismo. El bien interno de su quehacer es, por lo tanto, un quehacer-se (a sí mismo) bueno. Es decir, no se proyecta sobre algo externo de sí mismo; el fin propio de la educación no es algo distinto del propio agente. A diferencia del artesano o del técnico que proyecta un saber sobre un objeto extrínseco conformándolo, el sabio práctico aplica su saber sobre su praxis y el resultado no es una obra de arte o producto técnico, sino que es él mismo el que se convierte por así decir en su propia obra de arte. Es su carácter o modo de ser y, en definitiva, su personalidad, la que es fin de su actividad. El sabio práctico lo es porque es capaz de discernir y preferir no solo los mejores medios (como tal vez haga también el que solo es hábil) sino las mejores acciones para el conjunto de su vida, que es el fin de la autorrealización de su propia persona. Para ello y tal y como desarrolla en la *Ética a Nicómaco* es necesario cultivar virtudes éticas como la templanza, la moderación, la valentía, la justicia o la amistad, que son posibles en virtud del cultivo de la sabiduría práctica (*phrónesis*).

El horizonte ético y educativo de la Modernidad

Desde un nuevo horizonte moderno, otros autores como Rousseau o Kant también contribuyeron a caracterizar el giro práctico de la filosofía y la relevancia de la educación como saber eminentemente práctico. A este respecto y en la estela de la distinción aristotélica conviene distinguir claramente la racionalidad teórica de la práctica. Por su parte, la razón teórica tiene que ver con la observación o contemplación (del verbo griego, *theoréo* se aplicaba a los espectadores que asistían a festivales públicos) y solo busca ser reflejo fiel de la rea-

lidad. La teoría consiste, por lo tanto, en una especulación (del latín, *specere*, observar, mirar) acerca de las cuestiones de la existencia y del mundo. Por el contrario, la razón práctica se encarga de responder racionalmente a cuestiones relacionadas con las costumbres, el derecho, la moral y cualesquiera actividades humana. Son estas últimas las que adquieren una mayor relevancia pues lo que realmente importa, a juicio del filósofo ginebrino, es la moralidad humana. Todo su modelo educativo gira en torno a redescubrir lo originario del ser humano, los sentimientos básicos como el “amor de soi” (amor a sí, autoestima) y la compasión natural, eliminado aquello artificial que ha ido añadiendo la sociedad. A partir de estos sentimientos morales más originario y auténtico del ser humano se busca fomentar su perfectibilidad a través de la libertad humana. Las cuestiones especulativas en torno a las creencias son vistas bajo la égida de su dimensión moral (Rousseau, 2011; Tamarit López *et al.*, 2010).

La reorientación práctica de la filosofía rousseauiana supone un avance innegable hacia el giro práctico que finalmente llevó Kant a la filosofía, cuando limitó el uso teórico de la razón a los fenómenos y las ideas tradicionales de la ontología (Dios, alma y mundo) adquirieron un nuevo estatuto como postulados de la razón práctica. El ámbito de la racionalidad teórica solo es una parcela del ejercicio filosófico y es precisamente en el ámbito práctico en el que cobran toda su significación aquellas cuestiones que habían quedado encalladas en el uso especulativo de la razón. Dichas ideas no pueden darse en el marco de la observación ni la demostración empírica sino como presupuestos de la racionalidad moral. El espacio que en la filosofía había abierto Aristóteles para la racionalidad práctica adquiere con Kant una nueva dimensión al considerar la libertad en términos de autonomía como postulado necesario de la razón práctica. Precisamente es este rasgo de la libertad el más definitorio del ser humano y el que, a juicio de Kant, ha de tener presente la educación para hacer que la persona llegue a serlo.

Si acudimos posiblemente a la obra más “fundamental” de la ética de la historia del pensamiento moral, la célebre *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* de Kant, en ella vemos claramente trazada la distinción entre un uso teórico y un uso práctico de la razón humana. El primero es el que permite conocer (*erkennen*, en el original alemán) y el desarrollo de la ciencia de la cual es la mejor exponente

de la época la física de Newton. Un adecuado uso de la razón teórica hace posible el progreso en las ciencias, pero a cambio de limitarse solo a aquellos fenómenos que pueden ser demostrados empíricamente y dejando fuera otro tipo de saber (*wissen*, en el original alemán), que es clave para conducirse en la vida con acierto y rectitud. La moral entendida como aquellas normas y obligaciones que indican cómo debe conducirse la persona humana cae del lado de la intencionalidad y la voluntad. La preocupación apremiante es cómo es posible fundamentar dichas normas y qué criterio es el que ha de servirnos para fomentar un tipo de conducta. Aquí es donde la educación cobra todo su protagonismo por su vínculo inextricable con la forja de una “buena voluntad”, que va más allá de una inteligencia teórica y se vincula directamente con la intencionalidad y el seguimiento de determinados principios. El gran mérito de Kant radica en haber encontrado dicho fundamento en la forma del imperativo categórico, cuya segunda y más clara formulación es la del reconocimiento de la persona como “fin en sí mismo”. Con ello, el reconocimiento de la dignidad humana en toda persona pasó a ocupar el lugar preeminente desde el que determinar si una acción era moralmente aceptable o reprochable. La importancia de este hallazgo para la ética y la educación puede apreciarse si tenemos en cuenta la creciente diversidad religiosa y cultural y que las tradiciones han incubado diversas formas de opresión, ante las cuales las numerosas comunidades a fuerza de costumbre han sido la mayor de las veces miopes.

El fin de la educación como fundamento ético

En la tercera década del siglo XXI en la que nos hallamos, con la mirada atenta a todas las contribuciones que desde la ética y la filosofía se han ido haciendo para entender mejor en qué consiste la educación, qué tipo de educación es la que se debe fomentar y cuál es su importancia capital, es apremiante definir con precisión el objetivo, meta o fin hacia el que ha de encaminarse la educación porque solo determinando con claridad el objetivo se consigue una buena comprensión del fenómeno educativo. El “fin” es el que “de-fine”, es decir, el que establece el límite o fin de la educación.

Efectivamente, propio es de las actividades prácticas estar encaminadas hacia un fin que les dé sentido y justificación. Como vio

con lucidez Aristóteles, la estructura de la actividad práctica pone el peso de la justificación en el fin hacia el que se encamina. Sobre la causalidad final recae la justificación y es ella la que permite determinar si la actividad es apropiada o no lo es. Lo cierto es que acerca de la educación se ha dicho mucho y se ha modulado de diverso modo cuál deba ser el fin que se tiene que perseguir. En virtud de la claridad y para no demorarnos en exceso sobre este punto, la propuesta aquí es considerar como definición la que encontramos en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el que se define con toda claridad cuál debe ser el fin de la educación.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (artículo 26 DUDH).

Es difícilmente discutible el carácter ético del fin de la educación porque no se trata de determinar hacia dónde se encamina de hecho la educación sino más bien hacia dónde *se debe* encaminar. Es precisamente su definición (de-finición), la delimitación del fin, la que permite no confundir la educación con otro tipo de actividades como la instrucción o adquisición de determinadas habilidades para desempeñar una función particular. La visión de la educación que se extrae de esta definición es característica de un enfoque que podríamos caracterizar como visión humanista, que concibe la educación como “cultivo de la humanidad”. Autoras como Martha Nussbaum (2005), especialistas en el mundo Antiguo, han determinado con acierto las raíces socráticas y estoicas de esos planteamientos. Pero tal vez lo más significativo es que esta visión humanista sigue siendo hoy en día defendida por organismos internacionales como la UNESCO, por ejemplo, en su informe de 2015 “Repensar la educación” cuando apuesta decididamente por “un enfoque integrado, basado en sólidos fundamentos éticos y morales”.

Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI. Los valores humanistas que deben constituir los

fundamentos y la finalidad de la educación son: *el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común*. Hace falta un planteamiento dialógico del aprendizaje, como el que proponen, por ejemplo, Martin Buber y Paulo Freire. Hay que rechazar también los sistemas de aprendizaje que alienan al individuo y lo tratan como una mercancía, así como las prácticas sociales que dividen y deshumanizan a la gente. Es esencial educar en estos valores y principios si queremos conseguir la sostenibilidad y la paz (UNESCO, 2015, p. 38).

La “visión humanista” de la educación se centra en la capacidad del ser humano para llegar a desarrollarse humanamente y señala las condiciones normativas y axiológicas para que esto sea posible. Tal como se sostiene desde esta visión, el desarrollo del ser humano solo es posible si se cultivan valores y principios como la libertad, la vida, la dignidad humana, la igualdad, la diversidad o la solidaridad. Son todos ellos valores éticos que tienen una aquilatada y compleja historia y para cuya adecuada comprensión contribuye la filosofía.

Más adelante, nos detendremos a considerar algunos de dichos valores que efectivamente hacen posible articular y perfilar con mayor precisión los cauces en los que se debe concretar el fin de la educación. Antes de ir a esta cuestión, detengámonos a analizar dónde radica el vínculo inextricable entre la personalidad, el carácter o *ethos* del ser humano y la educación.

La educabilidad del *ethos* humano

El concepto de educación y ética forman una tríada con el concepto del ser humano, porque al hablar de educación no nos referimos simplemente a instrucción o adiestramiento. Tal vez, otras especies de animales (no humanos) tengan esta capacidad de aprender una serie de pautas e integrarlas en su modo de vida. Sin embargo, en el ser humano la educación adquiere otras características que conducen a conformar el modo propio de ser humano y ello precisamente en virtud de su condición de ser moral, es decir, su dimensión del carácter o *ethos*, que le es definitoria. Por ello, al referirnos a la educabilidad del ser hu-

mano lo hacemos conectándolo con esta dimensión de la moralidad, que constituye la estructura de lo que sea comportarse humanamente.

Todos los seres vivos son para decirlo con Aristóteles seres en potencia, es decir, que no están hechos y acabados de una vez por todas, sino que alcanzan la perfección que les corresponde a su especie a través de la actividad que les es propia. Es esto lo que literalmente quiere decir ser realidades dinámicas, que cambian y llegan a ser (*en acto*) lo que solo eran de modo incipiente (*en potencia*).

Sin embargo, en el ser humano el grado de llegar a ser no está tan limitado biológicamente como en el resto de las especies. Precisamente la carencia de instintos y la inadaptación al medio natural es lo que hace que sea impensable referirse al ser humano sin el medio cultural en el que destaca su estructura moral. No se trata únicamente de que pueda aprender nuevas pautas de conducta como en otras especies susceptibles de ser adiestradas, sino de que *necesita ser educado* e incorporar un lenguaje y reglas morales para no perecer. Esta es la función vital de la sociedad humana regulada por normas, principios y valores morales que modela la naturaleza humana. Sin la capacidad para desarrollar la capacidad moral el ser humano perecería y jamás llegaría a ser lo que ha de ser. Dicho más radicalmente, jamás llegaría a ser si no es en virtud de la ética y la cultura que va recibiendo a través de la educación. Por lo tanto, uno de los rasgos constitutivos del ser humano es su necesidad de ser educado, su educabilidad.

Si analizamos la cuestión más detenidamente vemos que naturaleza y cultura no conforman una dualidad separada o de aspectos que se repelen mutuamente. Antes bien, ambos son dos elementos que conforman al ser humano y que mantienen una relación de conexión intrínseca y recíproca. La ética no se impone de modo artificial, sino que viene exigida por la propia naturaleza inconclusa del ser humano que solo a través de la formación, incorporando el lenguaje, normas, valores, principios, etc. hace que llegue a ser verdaderamente humano. Esto es lo que José Luis Aranguren, en su obra *Ética*, ha llamado “moral como estructura” refiriéndose a la realidad constitutivamente moral del ser humano debido al desajuste estructural que hay entre el ser humano y su capacidad de dar respuesta biológica a los estímulos recibidos. Mientras en el animal y su medio se da un “ajustamiento

perfecto”, el ser humano queda en suspenso ante los estímulos, “libre de” ellos y ello abre para él el mundo de posibilidades de la moral, que es del mundo de los valores y de las obligaciones éticas, más allá de los dictados biológicos de los instintos.

Las estructuras somáticas *exigen* así, para la viabilidad de ese ser hiperformalizado vivo, la aparición de la inteligencia. ¿Qué significa aquí, primariamente, la palabra “inteligencia”? Pura y simplemente que el hombre necesita “hacerse cargo” de la situación, habérselas (concepto de *habitud*) con las cosas y consigo mismo—como realidad y no meramente como estímulos. La inteligencia es, pues, primariamente versión a la realidad en cuanto realidad. El medio animal cobra, por virtud de ella, el carácter de “mundo” (Aranguren, 1972, p. 72).

Más recientemente, estudios desde la antropología acerca de las bases biológicas de la conducta moral, han reforzado esta idea concluyendo que los factores biológicos, culturales, psicológicos y éticos remiten unos a otros como elementos integrantes de esta única entidad que es el ser humano. Por ello, desde una “visión sintética” (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012, p. 36), debe sostenerse que en el ser humano son igualmente naturales tanto la dimensión biológica como la cultural. La moral forma parte estructural del ser humano y es su propia biología la que insta a desarrollar esta dimensión. En suma, y para expresarlo con las palabras de Aranguren (1972), la libertad no es una desvinculación de la naturaleza, sino la capacidad de preferir o valorar ciertos tipos de acciones sobre otros, la cual está sujeta a la educabilidad de los afectos y la voluntad. Más bien, la posibilidad de estar *libre* de determinados estímulos es lo que permite al ser humano ser *libre* para preferir un tipo de acciones u otras. Libertad y naturaleza interaccionan dejando un espacio fundamental para la voluntad que determinará el curso de acción preferible (Gracia Calandín y Gozávez Pérez, 2019).

Llegados a este punto conviene hacer una salvedad y es que reconocer la estructura moral como algo natural en el ser humano, no implica asumir un tipo de ética naturalista. Pues del hecho de que en la filogénesis de la moral podamos encontrar las bases biológicas de la conducta moral (anticipación a las consecuencias, capacidad

de cálculo y elección, valoración de opciones), no se deduce que el tipo de contenidos morales y códigos éticos preferibles sean *necesariamente* los que favorezcan la evolución. De otro modo, se corre el riesgo de incurrir en la consabida falacia naturalista que acaba por identificar las normas que deben fomentarse con las conductas que tienen un mayor rendimiento evolutivo (Cela Conde y Ayala Pereda, 2018; Conill Sancho, 2019).

La educabilidad del ser humano ha sido defendida desde las neurociencias incidiendo en uno de los aspectos más unánimemente aceptado dentro de estas, a saber, la plasticidad del cerebro humano. Tras su nacimiento, el ser humano desarrolla casi el setenta por ciento de su cerebro en interacción constante con el medio y con los demás seres humanos. Cabría decir que el cerebro humano se cultiva y además es posible hacerlo a lo largo de toda la vida. Se establece una simbiosis entre naturaleza neurológica y educación porque son las estructuras del cerebro las que hacen posible el aprendizaje, pero, a su vez, es el aprendizaje el que permite modificar dichas estructuras (Howard-Jones, 2018).

Con todo lo dicho podemos concluir que la educabilidad del *ethos* humano es posible en virtud de la plasticidad del cerebro de las personas. La imperfección (im-perfección) constitutiva de las personas, ese no estar clausurado y quedar abierto a un desarrollo ulterior al nacimiento da entrada al campo de la educación como rasgo distintivo. La educación humana no ha de ser confundida con una mimetización con el ambiente. Su inteligencia da entrada a la creación de mundo, de diversos mundos, que no vienen dados, sino que son creados. Esta inteligencia es la que va conformando el tipo de voluntad y carácter. El ser humano en toda su complejidad da entrada a deseos que no son solo sentidos, sino que también son pensados (*inteligidos*) y que se encuentran en el marco de un lenguaje que confiere significación al mundo. Volviendo a la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, en concreto al capítulo 2 del libro VI, se puede caracterizar al ser humano como “inteligencia deseosa” o “deseo inteligente”. Por lo tanto, un compuesto de dos elementos que interactúan mutuamente. En el que los deseos y la inteligencia no vienen dados por la naturaleza, sino que son educables.

Ciertamente educar los deseos y los afectos no es tarea fácil, pero sin duda es una labor posible y necesaria y que requiere de una buena

organización educativa. Es cierto que una buena parte de los afectos acontecen por determinadas circunstancias ajenas al individuo, pero sería excesivo pensar que no hay nada que hacer o que a las personas no les cabe margen alguno para actuar de un modo u otro en función de tales afectos. El modo como las cosas nos afectan varía significativamente de unas personas a otras, pero la educación del buen gusto y la capacidad para preferir y estimar unas frente a otras constituye uno de los aspectos más destacados y que conviene siempre poner bajo la óptica de un buen discernimiento, la capacidad crítica.

Cuando en el debate ético a lo largo del tiempo se ha puesto el foco en la necesidad de cultivar ciertos sentimientos morales (como la autoestima o la compasión) y rechazar los sentimientos antimorales (como el egoísmo, la crueldad o el asco proyectado), es porque se ha considerado que los sentimientos no son simplemente algo dado, sino que introducen elementos regulativos clave para conformar la voluntad humana. En este sentido, resulta especialmente pertinente acudir a filósofos de la ética de los valores, como Max Scheler o José Ortega y Gasset (2012), para reconocer que los valores no son una invención subjetiva, sino que se descubren y contienen una racionalidad que los hace preferibles.

Rasgos éticos fundamentales del modelo educativo de persona: interdependencia, diálogo (preguntar-se y escucha) y vulnerabilidad

Ahondando en la relación entre pedagogía, ética y antropología podemos considerar algunos aspectos que resultan relevantes y que configuran un modelo educativo de ser persona que modula de un modo concreto y específico el tipo de educación que se busca. Por ello, entre las diversas concepciones del ser humano, conviene sondear cuál de todas ellas responde de modo más satisfactorio a los objetivos de la educación. Es especialmente relevante entender que hablar de educación es volver la mirada a la persona como principal referente de intelección para entender las diversas manifestaciones socioculturales (Aguilar Gordón, 2019).

En el mundo clásico y particularmente en modelos como el de Platón o Aristóteles se ha entendido que el bien de la comunidad es

anterior al de cada uno de sus miembros y que no tenía ningún sentido considerar al individuo con independencia de su comunidad. La persona solo llega a ser lo que es gracias a la comunidad en la que crece y a la que pertenece. Es la comunidad la que aporta a la persona un lenguaje, unas costumbres de vida, unas creencias y unas ideas desde las que concebir y acceder al mundo.

En clara confrontación con el modelo antiguo, autores de la tradición liberal moderna han entendido que el ser humano es antes que nada un individuo anterior en derecho a la sociedad a la que pertenece. Se ensalza por encima de todo el valor de la independencia del individuo y el iusnaturalismo se erige como modelo teórico para fundamentar los derechos de la persona. El Estado pasa a ser considerado salvaguarda de los derechos del individuo. La convivencia entre personas con intereses distintos solo se puede alcanzar si el Estado hace cumplir los procedimientos que permitan determinar imparcialmente lo que a cada cual le corresponde.

Entre la dependencia del individuo a la comunidad del modelo antiguo y la pretendida independencia de este respecto a aquella del modelo moderno, cabría abogar por *la interdependencia como rasgo constitutivo del modelo de persona*. Con ello se pone de manifiesto que la persona no es un ser autosuficiente que pueda prescindir de sus vínculos sociales, sino precisamente que lo que le hace llegar a ser lo que es, es el intercambio con el resto de las personas, generándose un diálogo interpersonal, a la vez que intrapersonal. Su voz propia se alcanza en la medida en que se participa de ese diálogo inter- e intrasubjetivo. No se trata de abogar por la comunidad en detrimento del individuo ni del individuo en detrimento de la comunidad. Entre el individuo y la comunidad se teje una red intersubjetiva e intrasubjetiva que articula los diversos modos de interdependencia que como personas nos caracterizan.

Llevado al plano de la educación este modelo de persona interdependiente tiene importantes implicaciones por lo que se refiere al fortalecimiento de los vínculos sociales sin perjuicio del espacio propio que le corresponde al individuo. Es decir, el individuo no queda supeditado a la comunidad como en los colectivismos opresores en los que el grupo impone y adoctrina anulando el desarrollo de la personalidad de cada uno de sus miembros. Pero tampoco, en el extremo contrario, el individuo se concibe de modo autosuficiente como un

átomo aislado del resto, debilitándose los lazos sociales. Un modelo atomista de persona es nefasto para la educación porque hace creer que el individuo llega a ser lo que realmente es con independencia del trato que dispensa y el reconocimiento que recibe de los miembros de su sociedad (Taylor, 2005).

A la luz de este modelo de persona basado en la interdependencia entre unos y otros, convendría detenerse a analizar el significado del insoslayable valor de la libertad y el papel que deben desempeñar las costumbres y tradiciones que conforman el *ethos* o modo de ser propio, tanto a nivel individual como social. Bajo esta perspectiva la libertad ya no es vista como “liberación” de la comunidad, ni los vínculos sociales como ataduras que nos tienen aprisionados. Más bien, es la persona la que en diálogo con el resto de personas establece un discernimiento que permite determinar el valor de las costumbres y las tradiciones sin menoscabo del propio desarrollo personal de su identidad.

Ciertamente, el concepto de diálogo ha sufrido un desgaste, vulgarización y consiguiente devaluación social en el uso y abuso al que ha sido y es sometido. Pero al hablar aquí de diálogo se evoca el radical griego *dia-logos* (racionalidad dinámica, intercambio de razones, capacidad compartida de dar razón) y se destaca el papel fundamental de la racionalidad comunicativa. Una racionalidad comunicativa que no es tomada solo en su versión formal o procedimental sino reconociendo el carácter sustantivo de las identidades y de la defensa de un modelo de persona que *efectivamente* sea reconocida como fin en sí misma. Pues lo que se propone es discernir qué es lo correcto y adecuado en cada circunstancia y para ello hay que dar con las condiciones adecuadas y hacerse cargo del contexto para que dicho diálogo no solo sea un desiderátum (lo que fácilmente conduce al buenismo, en el mejor de los casos y a la hipocresía moral, en el peor), sino un verdadero intercambio de argumentos a la luz del reconocimiento de la dignidad de todos y cada uno de los miembros de la comunidad afectados. Y esto segundo, en concreto es inviable si no se tienen en cuenta las condiciones particulares y fácticas en las que se encuentra cada uno. No solo la autonomía sino también la autenticidad, ambas, constituyen elementos insoslayables para hacer efectivo dicho diálogo (Taylor, 1994).

Se podría decir mucho acerca del diálogo con relación a la educación, pero me centraré en dar dos trazos que son cruciales y que

bien entendidos van de la mano: el preguntar(-se) y la escucha. Con la capacidad de preguntar y preguntarse, de dejarse interpelar también, emerge toda búsqueda y es posible el encuentro intersubjetivo. La capacidad de asombrarse es parte de ese fecundo aguijón que da lugar a toda búsqueda por el saber y que ha de acompañar el proceso educativo (L'Ecuyer, 2012).

Sin duda hay cuestiones que nos interpelan, de un modo u otro nos inquietan, y nos concitan en torno a temas que nos preocupan. Mas la pregunta no es suficiente, sino que es necesario estar en disposición de escuchar (y no solo oír), hace falta agudizar los sentidos para que el descubrimiento acontezca de veras. Y esta es tal vez una de las mayores dificultades que encontramos en nuestro mundo tan acelerado y caracterizado por la abundancia de información (lo que algunos han llamado “infoxicación”, intoxicación de información) pero que, sin embargo, padece una acuciante crisis de escucha. Una vez más cabe preguntarse si tanta información y tanto cúmulo ingente de datos realmente nos ayuda a pensar, o por el contrario la presencia de las inteligencias artificiales acaba atrofiando capacidades humanas fundamentales (Carr, 2018; Wolf, 2020).

La educación como proceso que permite salir y dar salida, de dentro afuera (*educere*) pero también con el acompañamiento del maestro de fuera a dentro (*educare*) debe fomentar la pregunta, el preguntarse y la escucha atenta y paciente. Resulta difícil estar en disposición de escuchar preguntas ajenas si la propia persona no reconoce su desconocimiento y se limita a refugiarse en lo consabido, que acaba revelándose más bien como un sedicente sabido. La pregunta aviva ese proceso de interpelación y da pábulo a la búsqueda.

Además de la interdependencia, el diálogo con el preguntar(-se) y la escucha, hay al menos otro rasgo definitorio en el modelo de persona que toda filosofía de la educación debe tener presente, a saber, la vulnerabilidad. La vulnerabilidad es la condición de poder ser herido, y alude al carácter quebradizo que atraviesa de principio a fin la vida humana, aunque en determinadas ocasiones de modo más explícito. La vulnerabilidad pone de manifiesto que nos necesitamos unos a otros, que nadie se basta a sí mismo y que en el fondo reconocer las propias carencias es parte constitutiva del proceso de humanización. Tal como recuerda Brené Brown, “la vulnerabilidad es la esencia, el

corazón, el centro de las experiencias humanas significativas” (Brown, 2016, p. 14). Por lo tanto, la vulnerabilidad no solo no es algo de lo que avergonzarse, sino que junto con la interdependencia y el diálogo pueden llegar a ser motor fecundo de desarrollo humano e inclusión social (Gracia, 2022).

Conviene detenerse en las propuestas educativas que surgen del reconocimiento de la vulnerabilidad humana. Martha Nussbaum (2010) ha señalado con agudeza que el origen de las fobias sociales está en el asco proyectado hacia determinados grupos que son vistos como la causa de los males de la sociedad. Una persona que aspira al control y a la invulnerabilidad se sitúa a sí mismo y a sus posibilidades como superiores a las del resto de la humanidad. Por el contrario, el objetivo ha de ser “aprender a captar de manera vívida la experiencia de la debilidad y sus distintas versiones en una gran variedad de circunstancias sociales, comprendiendo de qué modo los distintos esquemas políticos y sociales afectan las vulnerabilidades que todos compartimos” (Nussbaum, 2010, p. 67).

Los valores éticos como humus educativo para que la semilla de la humanidad germine y florezca en cada persona

Aunque hemos considerado algunos rasgos éticos fundamentales del modelo educativo de persona como son la interdependencia, el diálogo y la vulnerabilidad, aún quedan por perfilar cuáles son los referentes axiológicos y normativos fundamentales que permiten que el ser humano pueda desarrollar plena y adecuadamente su personalidad.

Los valores éticos que aquí presentamos no son como una pintura que se añade sobre la educación para que resulte más atractiva. Los valores éticos son en sí mismos también fundamento de la educación, son parte esencial de la misma, La educación es en sí misma algo valioso porque tiene a su base valores que le dan entidad y “talidad” (Gracia Guillén, 2011); la educación no es un asunto de emociones vacías sino de estimaciones. Sin los valores la educación se confundiría con otro tipo de actividades. Por definición la educación no puede ser neutral. Incluso la imparcialidad, por ejemplo, constituye ya por sí mismo un valor, algo que se tiene por valioso porque impide parcelaciones y par-

cialismos y que por lo tanto hay que buscar preservar. Veamos algunos de los principales valores que fundamentan la educación.

La educación en el quicial de la libertad humana

En primer lugar, cabe destacar el valor ético de la libertad. ¿Acaso puede florecer la humanidad si no es en un clima de libertad y respeto? Más todavía, ¿no es acaso el valor de la libertad el que permite trazar la crucial distinción entre la educación y el adoctrinamiento? El que educa no inculca metiendo sus ideas y creencias a la fuerza, mediante la coacción, sino que fomenta el espíritu crítico y autónomo, permitiendo que sea la persona en el ejercicio de su razón la que finalmente elija. La defensa de la libertad se contrapone al adoctrinamiento, pero también a las diversas formas de paternalismo que impiden que la persona pueda desarrollarse. El concepto de la libertad tiene muchas aristas y significaciones, sin embargo, aquí no podemos sino dar solo unos trazos vinculándola preferentemente con la educación, que es el ámbito que nos ocupa.

Como hemos señalado más arriba la libertad no es liberación de todo tipo de vínculos sociales. Al revés, la libertad es la capacidad para poder preferir qué tipo de vínculos se desea mantener y cuáles conviene revisar y en su caso eliminar o sustituir. Es verdad que la libertad humana no es absoluta, pero que no lo sea no quiere decir que sea una quimera. Frente a un modelo atomista de libertad negativa que incide en los derechos del individuo, habría que apostar más bien por educar en el *ejercicio* de la autonomía sobre la égida de la intersubjetividad e interdependencia. Para ello es clave de nuevo fomentar un diálogo que ponga de manifiesto que el individuo no solo no está solo sino que se comprende desde el reconocimiento de los otros significativos. A este respecto la comunidad educativa juega un papel clave en la forja del valor de la autonomía.

Bajo esta perspectiva la autoridad no constituye una antinomia de la libertad sino más bien un elemento que la posibilita. Y es clave no confundir autoridad con autoritarismo porque mientras el segundo es represivo y sí que constituye un atentado contra el ejercicio de la autonomía, a veces a través de estratagemas que son consecuencia de miedos y a su vez alimentan fobias sociales; la libertad es una conquista de la propia

personalidad y del juicio propio (en el sentido que adquiere en Kant la *Urteilkraft*). Una educación guiada por el valor de la libertad ha de estar muy atenta al carácter y modo de ser particular de cada cual. Cada persona es un mundo. Ello no quiere decir que se dé rienda suelta a todo tipo de emociones, sino de aquellas que permiten que el agente se desarrolle humanamente. De nuevo, la cuestión axiológica o normativa es insoslayable. Por ello, en el fondo, los valores éticos son valores arraigados en el *ethos* de las personas y de las sociedades, son la tierra propicia, el humus, con el que la humanidad logra desarrollarse. El valor cristaliza la entraña de razón y emoción, porque las preferencias no son solo intelec-ciones desprovistas de sustrato afectivo. Al contrario, los afectos, lo que nos afecta es lo que de veras nos importa y desde estos afectos es desde los que la racionalidad desarrolla todo su potencial crítico. La capacidad crítica se halla en la encrucijada de emoción y razón, el discernimiento no es algo que acontece en el plano de la pura racionalidad, ni tampoco en el de la pura emocionalidad. La capacidad crítica activa todos los resortes para llevar a cabo una criba (*krinein*) que permita determinar con más precisión el valor de los valores.

Podríamos señalar diversos tipos de valores éticos y democráticos que hoy en día son claves para el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2010; García López *et al.*, 2011; Gracia Calandín, 2020: capítulo 8). Sin embargo, además de la libertad voy a detenerme en dos más que forman parte de la herencia ilustrada sin las cuales la sociedad y educación del siglo XXI no se entendería. Me refiero al valor de la igualdad y al de la solidaridad.

El valor de la igualdad no es igualdad empobrecedora

La igualdad es otro de los valores que están más arraigados en la mentalidad actual y que forma parte del patrimonio ético heredado de la ilustración. Hoy en día la mayor parte de las exigencias de justicia hunde sus raíces en una u otra forma de entender la igualdad. Cuando se aboga desde la educación por la igualdad es porque se busca combatir la discriminación que hay hacia algunos individuos o colectivos determinados.

La cuestión es más compleja de lo que puede parecer porque si como hemos dicho más arriba a propósito del modelo educativo de persona, no se trata solo de una cuestión del derecho a la indepen-

dencia sino de reconocer la interdependencia y por lo tanto la importancia de los vínculos interpersonales y las costumbres y tradiciones de los pueblos, no se puede soslayar que “tratar a todos igual” puede ser una forma de perpetuar determinadas discriminaciones hacia determinados colectivos, precisamente por obviar y no tener en cuenta la situación particular y concreta en la que se encuentran. Las políticas afirmativas (llamadas por algunos “discriminaciones positivas”) hacia determinados colectivos persigue el valor de la igualdad, aunque ello suponga tratar de modo desigual y favorecer a algunos respecto a otros. Esto es lo que quiere decir el “principio de diferencia” expuesto por Rawls (1995) en su célebre *Teoría de la justicia*, que consiste en “maximizar las expectativas de los menos favorecidos” (Rawls, 1995, p. 83); o lo que viene a ser lo mismo favorecer a los más desfavorecidos, los que se encuentran en una posición de desventaja. Es importante reparar en este principio de diferencia porque sin él no están satisfechas las demandas de justicia desde una perspectiva democrática y no es posible alcanzar una distribución equitativa de los bienes.

La diferencia encuentra otra versión en aquellos elementos que nos diferencian y que no generan desigualdades injustas, sino una heterogeneidad que nos enriquece. Desde el punto de vista de la ética intercultural se puede ver con claridad que no se trata de anular las tradiciones, las culturas y las formas particulares de vida y de ser, sino de fomentar dichos rasgos diferenciales porque forman parte de nuestras identidades y contribuyen a desarrollar el tipo de vida que tenemos razones para estimar. Esta forma de diferencia no atenta ni contradice el valor de la igualdad que se defiende aquí, sino que le confiere una complementariedad necesaria (Gracia, 2020).

Para ir concretando, el valor de la igualdad encuentra su entraña en el concepto de dignidad humana de la que se deducen una serie de derechos para todas las personas. Este aspecto resulta especialmente relevante en el ámbito educativo porque preservar el principio de igualdad no es una igualación de las capacidades, sino que se trata de partir del reconocimiento a la “igual dignidad de toda persona” (Kant, 1992, pp. 63-65; ONU, 1948), de modo que se superen los privilegios y favoritismos que a menudo se conceden en función de la clase social, el origen del que procedan o los recursos económicos de los que dispongan las personas. En una sociedad capitalistas es muy importante

reconocer que una economía de mercado no puede nunca conducir a una sociedad de mercado y que la justicia como equidad no puede ceder terreno a poderoso caballero don dinero (Sandel, 2019).

Con todo, no es suficiente que el principio de igualdad esté complementado con el de la diferencia, entendido este último como favorecer a los más desfavorecidos, pero también fomentar las diferencias que son enriquecedoras para la sociedad. Hay otro elemento que merece toda la consideración, especialmente en el ámbito académico. Se trata de las estructuras que movilizan una sociedad meritocrática. Para superar este problema es necesario abogar por un nuevo valor ético como es el de la solidaridad.

De una ciudadanía meritocrática, solitaria y polarizada a una ciudadanía solidaria en busca del bien común

El mérito constituye una de las razones más poderosas para justificar la distribución de los bienes y concluir que los que obtienen mayores beneficios son aquellos que han obtenido éxito, entendiendo que este es consecuencia del mérito. A la base de esta idea de reparto de los bienes está el principio de igualdad de oportunidades. Partiendo de una situación de igualdad de oportunidades las desigualdades en los resultados atenderían al talento demostrado con esfuerzo que es lo que haría a sus agentes destinatarios de los premios y los mejores puestos en la sociedad.

El principio de igualdad representa, sin lugar a duda, un avance frente a otros sistemas de organización social que determinan el puesto que una persona debe ocupar en función de su linaje, familia, etnia o pertenencia a un grupo particular. Pero frente a los defensores del mérito cabría cuestionar y analizar si la pretendida igualdad de oportunidades verdaderamente existe y si acaso es socialmente alcanzable. La crítica aquí no es contra el principio de igualdad de oportunidades en sí mismo, sino más bien hacia el hecho particular de que todavía no se haya alcanzado. En este caso, el objetivo consistiría en introducir nuevas vías para que la igualdad de oportunidades sea más real y se logre la equidad.

En *La tiranía del mérito* (2020), Sandel va más allá y cree que el principal problema con la igualdad de oportunidades no es tanto que no podamos estar a la altura de los principios meritocráticos por una

desigualdad fáctica que hace ingenua e irreal la igualdad de oportunidades. El principal problema es que el mismo principio meritocrático es problemático y contiene un aspecto que es pernicioso con vistas al bien común. Efectivamente la meritocracia mina y acaba corrompiendo el bien común. Más todavía, tampoco la meritocracia equitativa sería deseable para la sociedad porque alimenta la soberbia y la ansiedad entre los ganadores y la humillación y el resentimiento entre los perdedores, llevándolos a pensar que el éxito logrado es consecuencia de su propio mérito y que el que fracasa es porque no logró dar la talla y así lo merece. No cabe duda de que el mérito constituye un avance y bien entendido puede fomentar una mayor eficiencia y equidad en la sociedad, pero cuando este se absolutiza y se vuelve tiránico es cuando resulta tóxico para los objetivos de la convivencia y el bien común. La jerarquía social resultante de la meritocracia es miope a las aportaciones de cada miembro de la sociedad y tiende a fijarse solo en aquellos que ostentan una posición social exitosa. En última instancia la cultura meritocrática acaba minando el valor de la solidaridad entre los miembros de la sociedad. Como antídoto contra la soberbia meritocrática, la clave está en reconocer que hay una gran parte de suerte que no depende de nosotros en aquello que conseguimos. De este modo se cambia la dinámica de la exigencia y de reclamar premios por los éxitos logrados y se da lugar a una dinámica del agradecimiento por todo lo recibido. Incluso los propios talentos servirían de poco si no hubiera un contexto social en el que poder cultivarlos. Reconocer esta deuda social es el comienzo para hacernos más sensibles y solidarios hacia aquellos que quedaron por el camino sin conseguir alcanzar el éxito y permite reconducir el éxito por los senderos de la humildad.

Como consecuencia del fomento de la solidaridad se consigue pasar de una ciudadanía meritocrática y solitaria en la que se busca el provecho propio a una ciudadanía solidaria que levanta los ojos más allá de la búsqueda del provecho particular y prioriza la búsqueda del bien común. Mientras que la primera alimenta la soberbia, la segunda genera sentimientos de estima y compasión mutua, porque en el fondo hay un factor de suerte que hace recordar que el éxito no es equiparable al esfuerzo, ni el resultado al proceso. En la educación para la ciudadanía solidaria que busca el bien común el rasgo diferencial lo marca el protagonismo que adquieren en ella la hospitalidad y la comunidad en

su sentido humanitario. El concepto de comunidad educativa no solo incluye a quienes sufren una determinada experiencia de dolor, sino también a todos aquellos que activan su capacidad crítica y compasiva y se sitúan al lado de los desfavorecidos. No se trata, por lo tanto, de una solidaridad cerrada a la propia comunidad, sino de una solidaridad hospitalaria con todo ser humano que esté en situación de padecimiento, la clave está en el cuidado y la acogida a toda persona humana.

Conclusiones

En este capítulo se han presentado cuáles son los fundamentos éticos de la educación. Para ello hemos comenzado incidiendo en el carácter eminentemente práctico de la actividad educativa. La filosofía de la educación constituye por lo tanto un saber eminentemente práctico en el sentido que Aristóteles atribuye a la práctica como actividad que contiene su fin en sí misma y cuyo fin es el pleno y excelente desarrollo del *ethos* y el *logos*, conforme a las virtudes del carácter y de la inteligencia. La educabilidad del *ethos* es una de las claves antropológicas que permiten situar el fundamento ético en su quicio y vital eficacia. Porque como se ha analizado desde un prisma antropológico la moral no se añade como un adorno que haga bonito, sino que es una dimensión constitutiva necesaria de la persona humana. De este análisis ha resultado un perfil humano de persona interdependiente, dialógica y vulnerable. Todos ellos rasgos que son especialmente importantes para desarrollar el enfoque educativo. Un enfoque educativo que encuentra su principal fundamento ético más en el reconocimiento de toda persona humana como fin en sí mismo, como ser que tiene dignidad y no precio. En el horizonte moderno kantiano la cuestión fundamental cobra una nueva luz que hoy en día es insoslayable y que es suscrito por diversas organizaciones internacionales como, por ejemplo, la ONU. A la luz de un uso práctico de la razón, aunque no limitado a cuestiones estrictamente deontológicas sino ampliando el horizonte a las cuestiones axiológicas, se destacó de qué modo determinados valores éticos como la libertad, la igualdad o la solidaridad son fundamento de la educación. Así, pues, concluimos que persona, educación y ética constituyen una tríada de conceptos que se comprenden mutuamente y que son claves para el desarrollo de la filosofía de la educación.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Gordón, F. del R. (2019). Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 720-752.
- Aguilar Gordón, F. del R. (2020). Estructura, relaciones, límites y perspectivas de ética y educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 1(5), 39-78.
- Aranguren, J. L. (1972). Ética. *Revista de Occidente*.
- Aristóteles. (1999). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Brown, B. (2016), *El poder de ser vulnerable. ¿Qué te atreverías a hacer si el miedo no te paralizara?* Urano.
- Carr, N. (2018). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Penguin.
- Cela Conde, C. J. y Ayala Pereda, F. J. (2018), *El cerebro moral*, Madrid, EMSE EDAPP.
- Conill Sancho, J. (2019). Must ethics for moral neuroeducation be naturalistic? En P. Calvo y J. Gracia Calandín (eds.), *Moral neuroeducation for a democratic and pluralistic society*. Springer.
- L'Ecuyer, C. (2012), *Educación en el asombro*. Plataforma.
- Howard-Jones, P. (2018), *The evolution of the learning brain*. Routledge.
- García Amilburu, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa: hermenéutica y filosofía de la educación*. Dykinson.
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Narcea.
- García López, R., Gozávez Pérez, V., Vázquez Verdadera, V. y Escámez Sánchez, J. (2011). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Brief.
- Gracia Calandín, J. (2020), *El desafío ético de la educación*. Dykinson.
- Gracia Calandín, J. (2022). *Educación ética y filosófica para la inclusión social*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Gracia Calandín, J. (2023). *Educación ética y filosófica en contextos de conflicto, heridas y vulnerabilidad*. Dykinson.
- Gracia Calandín, J. y Gozávez Pérez, V. (2019). La libertad incorporada como clave de la neuroeducación moral. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 26, 59-82.
- Gracia Guillén, D. (2011), *La cuestión del valor*. Real Academia de las Ciencias Morales y Políticas.

- Kant, I. (1992), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Real Sociedad Económica Matrisense de Amigos del País.
- Nussbaum, M. (2005), *El cultivo de la humanidad*. Barcelona.
- Nussbaum, M. (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ortega y Gasset, J. (2012). Introducción a una estimativa Obras Completas, vol. III, Taurus., pp. 531-549.
- ONU. (1948), *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, <https://bit.ly/3NcLy6e>
- Pring, R. (2014). From disguised Nonsense to patent nonsense: thinking philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 258(72), 249-261.
- Rawls, J. (1995), *Teoría de la justicia*. México, FCE.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o de la educación*. Alianza editorial.
- Sandel, M. (2019), *Lo que el dinero no puede comprar. Los límites morales del mercado*. Debolsillo.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Tamarit López, I., Zacarés Pamblanco, A. y Gracia Calandín, J. (2010). *Leyendo la Profesión de fe del vicario saboyano*. Publicaciones Universitat de Valencia.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós.
- Taylor, C. (2005). *La Libertad de los modernos*. Amorrourtu.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* París, UNESCO.
- Wolf, M. (2020). *Lector vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Planeta.