

Desafíos actuales y prospectiva en ética de la educación: triaje, digitalización y actores

ALMUDENA SANTAELLA VALLEJO
ANA ROMERO-IRIBAS
Grupo de investigación IMEI
Universidad Rey Juan Carlos

1. Desafíos ético-educativos en el siglo XXI

A fin de plantear una prospectiva educativa efectiva, el informe de la Unesco *Re-imaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (2022) describe la complejidad de los desafíos actuales derivados, entre otras causas, del cambio climático, del desarrollo tecnológico y de la evolución de las democracias. Todo ello ha provocado una gran transformación social que tendrá impacto en la realidad personal y laboral de las generaciones venideras. El informe argumenta y defiende una proyección educativa para el año 2050 en torno a dos principios básicos: la educación de calidad a lo largo de toda la vida y la concepción de la educación como bien público, social y común orientada a la consecución de una sociedad en la que se establezca una relación sostenible con la realidad física, digital, política y laboral, ubicando en el centro a las personas y al planeta.

Actualmente, se plantean en las sociedades occidentales diferentes alternativas de actuación ante la irrupción de la inteligencia artificial, la consecución de los objetivos de inclusión e igualdad, las contradicciones derivadas de la sostenibilidad económi-

ca o el papel que deberían desempeñar las escuelas y las universidades para apuntalar la fragilidad de las democracias occidentales contemporáneas. A su vez, estas posibilidades se trasladan al ámbito educativo, desde el que se reclaman soluciones para una óptima interpretación y una correcta aplicación de las recomendaciones en los entornos de aprendizaje a cuestiones como: ¿cómo posicionar al profesor ante la posibilidad del aprendizaje y evaluación automatizada?, ¿cómo implementar el principio de no discriminación educativa en un aula en la que conviven alumnos con diferentes capacidades, habilidades e intereses?, ¿cómo replantear nuevos hábitos de vida en pro de la sostenibilidad planetaria?, ¿cómo integrar la enseñanza de los valores constitucionales del siglo XX con el progreso moral de la sociedad del siglo XXI?

Este nuevo entorno que habitamos ha provocado también una evolución en los desafíos éticos que se presentan en el mundo de la educación caracterizados por la complejidad de su resolución y por la pluralidad de escenarios y protagonistas involucrados en los mismos. Hablamos de complejidad por el contexto de incertidumbre que se genera ante la aplicación de la inteligencia artificial al mundo educativo (Dell Technologies, 2021), por la transversalidad disciplinar que se necesita para responder a los retos de hoy frente la tradicional especialización formativa (Cabrera, 2020) y por la amplificación de los efectos de decisiones sociales, económicas y políticas en un entorno globalizado.

En cuanto a escenarios, los tradicionales ámbitos formal, no formal e informal en los que se desarrolla la actuación educativa, hoy en día se extienden al doble espacio presencial y virtual. A su vez se combinan con la labor de otros actores educativos a nivel internacional como son organizaciones transnacionales (Unesco, ACNUR), ONG o editoriales y, a nivel nacional, con asociaciones parentales y de docentes, organizaciones sindicales del profesorado y alumnado o figuras estatales como el defensor del menor, que evidencian la insuficiencia de considerar solamente al tradicional triángulo educativo: familia-escuela-Estado.

Por otra parte, la pandemia de covid-19 puso en evidencia la relevancia de la competencia ética de toda una sociedad y de los

agentes educativos en particular, porque los enfrentó a numerosos dilemas de mayor o menor calado ético más allá de las cuestiones técnicas. Se trataba sobre todo de asuntos relacionados con las disparidades en el acceso a la tecnología, la vulnerabilidad de los alumnos o la priorización de los aspectos sociales y emocionales de la enseñanza sobre los contenidos académicos: ¿qué nivel de riesgo debían asumir los profesores de colegios y universidades para que pudiera retomarse la enseñanza presencial? ¿Cómo podían los orientadores de los centros educativos plantear una ayuda psicológica efectiva a los estudiantes más vulnerables en esas circunstancias? ¿Debían promocionar automáticamente por edad y no por conocimientos los alumnos de países donde los estudiantes no pudieron asistir ni presencialmente ni en remoto a clase?

Como se ha puesto de manifiesto, los retos educativos de hoy son abundantes y concretamente el campo de la ética de la educación está sembrado de dilemas. Ahora bien, ¿cómo se responde a estas cuestiones? ¿En manos de quién y con qué formación específica se dejan las respuestas a preguntas tan relevantes y con impacto en la vida de las personas? Lo cierto es que su resolución requiere algo más que sentido común, experiencia educativa, buenas intenciones o capacidad legislativa y con frecuencia los profesionales de la educación se ven inermes o insuficientemente preparados para resolverlos adecuadamente. Por ello, debería contarse habitualmente con expertos en este campo de ética de la educación que ayuden a iluminar las cuestiones y colaboren en la toma de decisiones.

2. Prospectiva de la ética educativa del siglo XXI: triaje, digitalización y nuevos actores

El profesorado se enfrenta día a día a múltiples conflictos éticos tanto a nivel micro –con relación a su actuación ética en las situaciones que se presentan con alumnos, padres, otros profesores–, como a nivel macro, en lo que se refiere a aplicación de la legislación e interacción con otros actores periféricos o externos.

Por ello, la literatura académica de todas las épocas se ha ocupado ampliamente de indagar sobre los fines educativos, o sobre valores personales y cívico-democráticos; ha teorizado sobre los intereses educativos a nivel político, económico y social y la libertad de cátedra; sobre los riesgos de ideologización y manipulación educativa; o sobre el rol y distribución de responsabilidades educativas entre la escuela, las familias y el Estado.

Pero, más allá de estos temas, la educación debe abrirse a otras cuestiones, relativamente novedosas y de origen tecnológico, político o económico, que trascienden ese horizonte e impactan de manera directa en ella, concretamente, desde el punto de vista de la ética educativa. Siguiendo a Levinson (2023), aquí se han agrupado en tres categorías: triaje, digitalización y nuevos actores

2.1. Triage

El concepto *traje* es un neologismo francés referido a «escoger, separar o clasificar», que es utilizado en la ética médica y la bioética aludiendo a la clasificación o priorización de la atención a pacientes. En la literatura sobre ética educativa apenas ha aparecido este término, a pesar de que en la práctica se aplica en una triple vertiente: la selección de estudiantes, de profesores e incluso de los centros educativos. En efecto, todos ellos son sometidos a triajes con regularidad y lo han sido a lo largo de la historia como lo muestran los criterios de acceso a los diferentes estudios y universidades, la necesidad de acreditación para el ejercicio de la docencia o la existencia de rankings de colegios y universidades que actúan como una forma de clasificación. Por lo tanto, el problema no es nuevo en la práctica, pero la selección y aplicación de determinados criterios constituye una nueva y potencial dirección teórica en ética de la educación.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta esta categoría de análisis para integrar el principio de igualdad educativa reconocido en el artículo 27.1 de la Constitución española con la atención a la diversidad; o para la implementación del ODS4, de inclusión e igualdad educativa, recogido en la Agenda 2030 (ONU, 2015).

Ilustran esta cuestión interrogantes como: ¿qué criterios son legítimos para el acceso a determinados estudios, si es que los hay?; o más allá de antecedentes penales, ¿debería haber criterios de acceso a la profesión docente (criterios básicos de madurez y salud mental) que salvaguarden el bienestar y seguridad de los niños?

2.2. Digitalización

La revolución digital iniciada en el siglo xx ha permitido transformar la educación introduciendo las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC) aplicadas al aula (Moya, 2013). A la par, ha permitido la integración de grandes conjuntos de datos por los que su capitalización se muestra como un mundo de posibilidades, riesgos y oportunidades para el aprendizaje presentándose como potencialmente novedosas o ¿son las mismas con otro envoltorio?

Además, la construcción de máquinas con inteligencia artificial, capaces de pensar como humanos que simulan el pensamiento abstracto, creativo y deductivo utilizando la lógica digital y binaria de los ordenadores, hace posible la producción de textos y plataformas de aprendizaje hiperpersonalizadas.

¿En qué medida pueden aplicarse a la educación las respuestas a las preguntas éticas que se plantean sobre la toma de decisiones algorítmicas, el uso de *big data*, la inteligencia artificial o el procesamiento de lenguaje extenso? ¿Pueden estas máquinas sustituir al profesor? ¿Cómo se debería llevar a cabo el análisis de contenido automatizado del trabajo de los estudiantes? ¿Es ético obligar al estudiante a mostrar su imagen a los profesores durante la clase o se trata de una intrusión tecnológica en su espacio privado?

2.3. Los nuevos actores

La cuestión referida a quién debe ejercer el poder sobre el aprendizaje de los niños, tradicionalmente centrado en el trinomio familia-escuela-Estado se ha visto desbordado por el protagonismo adquirido por actores periféricos (muchos de ellos presentes

desde mediados del siglo XX) que han ido logrando progresivamente mayor peso específico en el ámbito educativo.

En el ámbito virtual y de las redes sociales, *influencers*, *instagramers*, *tiktokers* y otras aplicaciones que ofertan contenidos enlatados a través de podcasts o plataformas alternativas, adquieren de hecho una gran influencia sobre los valores y actitudes de la población juvenil. Asimismo, nos referimos a organizaciones internacionales como la Unesco, que ejerce su influencia a través de sus informes y recomendaciones dirigidas a los Estados sobre el desarrollo de políticas y legislación educativa; ACNUR, en la atención educativa a los migrantes; las distintas ONG que intervienen en innumerables áreas donde la educación formal no accede o las grandes editoriales internacionales que deciden sobre la selección y el desarrollo de contenidos, metodologías y actividades.

Otros actores relevantes son las diferentes agrupaciones que representan distintos intereses y perspectivas educativas como son: las asociaciones parentales (AMPA), de profesores y de alumnos; las asociaciones de centros educativos privados, públicos y concertados o los sindicatos de profesores y de estudiantes. En otro orden se sitúan los profesionales de ámbitos de la psicología, psiquiatría, neurología u orientadores que han irrumpido con fuerza en el espacio educativo del siglo XXI. Este hecho supone que –en determinadas situaciones– asumen la autoridad práctica sobre la educación del alumnado.

Por tanto, cabe preguntarse: ¿cómo deberíamos enfocar la ética educativa en relación con otras instituciones sociales, políticas o económicas y en relación con el contexto histórico y cultural en el que se asientan las instituciones educativas formales? ¿Cuándo y cómo se deben cuestionar los contextos informal y no formal teniendo en cuenta la reciente relevancia que han adquirido?

Pues bien, la existencia de las categorías de triaje, digitalización tecnológica y la presencia de nuevos actores educativos ponen de manifiesto, y de alguna forma reclaman, que se amplíe la formación en ética educativa de los agentes implicados en este terreno de una u otra manera: tanto profesionales de todos los

niveles educativos como quienes están en el campo de la administración y la política educativa, pasando por los creadores de tecnología educativa.

3. Una mirada dentro y fuera

Si analizamos la formación ética que se desarrolla actualmente en los centros educativos en España, puede decirse que desde el punto de vista jurídico se encuentra circunscrita al ámbito de la enseñanza de valores obligatorios y lícitos (Consejo de Estado de España, 2006) y de actitudes cívicas en los niveles de educación Primaria y Secundaria (LOMLOE, 2020); y a la enseñanza de deontología en los grados de Educación dentro del nivel de educación superior (Orden Ministerial ECI/3857/2007), donde conviene señalar que su desarrollo curricular en las distintas universidades es muy dispar y más bien escaso. Ahora bien, siendo estas instrucciones de la ley esenciales, resultan sin embargo insuficientes para formar con la solidez y amplitud que los desafíos descritos requieren.

Por otro lado, dirigir la formación ética solo a los futuros profesores, teniendo en cuenta la multiplicidad de actores educativos presentes en el escenario de hoy, sería desconocer o ignorar la influencia de estos últimos. En cualquier caso, incluso si existiera en los nuevos protagonistas de la educación esa conciencia de formación específica, las universidades españolas serían a día de hoy incapaces de responder a esa inquietud: hasta donde sabemos ninguna ofrece una especialización en el campo de la ética de la educación.

En otro orden de cosas y en lo que refiere a materias controvertidas de mayor envergadura (generalmente referidas a legislación educativa), los conflictos éticos se dirimen habitualmente a través de las aportaciones realizadas por el Consejo de Estado o la jurisprudencia del Tribunal Supremo y el Tribunal Constitucional (Vidal Prado, 2017), como ocurrió con temas como la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos o, más recientemente, con la inclusión de la perspectiva

de género en la LOMLOE. Pero no hay en nuestro país hábito de acudir también a expertos en el área de ética de la educación que puedan procurar un parecer competente en la materia.

Si miramos fuera del contexto español, pueden verse indicios claros de que aumenta la preocupación por las cuestiones éticas en el ámbito de la educación. En los últimos años, numerosas universidades estadounidenses de prestigio han manifestado un interés creciente por atender a la formación ética de su alumnado. Muestra de ello son el McCoy Centre for Ethics de Stanford, el University Center for Human Values de Princeton, el Edmond & Lily Safra Center for Ethics de Harvard o el Kavli Center for Ethics de Berkeley, por mencionar algunos. Según Harvard:

Las faltas de ética generalizadas de quienes son líderes en el ámbito gubernamental, empresarial y en otras profesiones, están provocando una demanda de mayor y mejor educación moral.

Asimismo, los nuevos problemas éticos y la creciente complejidad de la vida pública hacen que todo sea más difícil incluso para personas moralmente rectas (Edmond & Lily Safra Center for Ethics, 2023).

Desde el punto de vista académico, la discusión en torno a la formación moral del alumnado es muy relevante a nivel mundial (Nucci y Narvaez, 2008; Levinson, 2019; Curren 2020; Wilson, 2022; Curren, 2023) y desde la perspectiva aplicada son, por ejemplo, interesantes los desarrollos en torno a la *educación del carácter*, un concepto clásico de educación moral que renace hoy, y con impacto en el mundo anglosajón. Ejemplos de ello son el Jubilee Center for Character and Virtues (Univ. Birmingham), el *Character Oxford Project*, el Center for Character and Citizenship (Univ. St. Louis-Missouri) o el Institute for the Study of Human Flourishing (Univ. of Oklahoma). El desarrollo de la educación del carácter es sin embargo escaso en Latinoamérica (Bernal *et al.*, 2018) y en España hay algunos avances, aunque lentos y débiles con relación a otros países (Fuentes, 2018).

Pero tal vez lo más interesante en este panorama sea una iniciativa única liderada por Levinson (2022) en Harvard, que pro-

pone la creación de un nuevo campo de ética de la educación que siga el modelo de la bioética. Es decir, una forma de hacer que combine la investigación filosófica rigurosa con problemas y dilemas éticos que nazcan de la práctica, de forma que ambas sean relevantes y se pueda responder a las disyuntivas que surgen en la práctica y en la creación y aplicación de políticas educativas. Esto es importante, porque quizá no siempre se haya contribuido desde la teoría a respaldar la reflexión y actuación ética de quienes están en el terreno.

Esta propuesta no ignora el hecho de que ya se han trabajado anteriormente cuestiones relacionadas con la ética de la educación. La investigación en este campo existe desde tiempo atrás y las contribuciones son numerosas tanto desde la filosofía, la psicología o la sociología, como desde la política, el arte, la historia o la ciencia. Sin embargo, falta dar visibilidad y relevancia social a este campo, falla la conciencia de una identidad colectiva entre los expertos en ética de la educación y también se necesita crear las instituciones necesarias para llevar este trabajo a buen puerto (Levinson, 2023). El reciente congreso *Educational Ethics: A Field-Launching Conference*, celebrado en Harvard (mayo 2023), aspiraba precisamente a impulsar esta andadura, comenzando por definir e ir dando forma a un campo de carácter interdisciplinar, inclusivo y capaz de acoger múltiples perspectivas.

4. Conclusiones

Tras analizar en este capítulo los desafíos ético-educativos actuales, su evolución y complejidad y las nuevas categorías de análisis que se abren en este campo, podemos concluir lo siguiente.

Frente a la variedad, complejidad y cantidad de problemas éticos que se plantean en la actuación educativa y otros ámbitos relacionados con ella, se reclama la presencia de expertos en ética de la educación que faciliten una correcta formulación de los dilemas, ayuden a iluminar las cuestiones y colaboren en la toma de las decisiones más adecuadas en cada caso, así como para su aplicación.

Asimismo, y puesto que han surgido cuestiones relativamente novedosas en el ámbito de la sostenibilidad, en el tecnológico, político o económico y que impactan directamente en la educación, es necesario ampliar el abanico de la formación en educación integrando otras categorías que se han denominado *triaje, tecnología y nuevos actores*.

Finalmente, sería de gran utilidad a estos propósitos el conocer y extender la propuesta de Levinson al ámbito de habla hispana de forma que se vaya fortaleciendo y haciendo visible el campo de la ética de la educación, cuya relevancia para la sociedad se ha tratado de mostrar en estas líneas.

5. Referencias

- Bernal, A., Naval, C., Sobrino, A., Dabdoud, J. P. y Graña, A. (2011). Questions and answers regarding character education in Latin American countries (Mexico, Colombia and Argentina). *Educational studies and proposals socio-educativas*, 53, 23-44.
- Cabrera Cuevas, J. (2020). Formación superior en creatividad: Implicaciones sociales desde un enfoque transdisciplinar. En: R. M. Pérez Salvador y M. C. Pérez Fuentes (comp.). *Innovación docente e investigación en educación: Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 861-874). Dykinson.
- Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, num. 311.
- Curren, R. (2020). Educational Goods and the Ethical Dimensions of Educational Policy and Practice. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 54(5), 1375-1381. DOI: 10.1111/1467-9752.12510.
- Curren, R. (ed.) (2023). *Handbook of Philosophy of Education*. Routledge.
- Dell Technologies (2021). *Inteligencia artificial: 4 aplicaciones Reales de la Inteligencia artificial en la educación*. 15 de febrero de 2021. <https://www.dell.com/es-es/blog/4-maneras-inteligencia-artificial-revolucionando-educacion>
- Edmond & Lily Safra Center for Ethics at Harvard.
- España. Consejo de Estado (2006). Dictamen 2234/2006 de 23 de diciembre.

- España. Consejo de Estado (2006). Dictamen 2521/2006 de 21 de diciembre.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios Sobre Educación*, 35, 353-371. <https://doi.org/10.15581/004.35.353-371>
- Levinson, M. (2023). *Educational Ethics: A Field-Launching Conference*, 4-6 mayo, 2023. Harvard University.
- Levinson, M. y Fay, J. (2016). *Dilemmas on Educational Ethics: cases and commentaries*. Harvard Education Press.
- Levinson, M. y Fay, J. (2019). *Democratic Discord in Schools: cases and commentaries in educational ethics*. Harvard Education Press.
- Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Naciones Unidas (2015). *La Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- Nucci L. y Narvaez, D. (eds.) (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge.
- Orden Ministerial ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, BOE de 29 de diciembre de 2007 por la que se establecen los requisitos para la Verificación de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Fundación SM.
- Vidal Prado, C. (2017). El diseño constitucional de los derechos educativos ante los retos presentes y futuros. *Revista de Derechos Políticos*, 100, 739-766.
- Vidal Prado, C. (2017). *El derecho a la educación en España. Bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas*. Marcial Pons, Fundación Manuel Giménez.
- Wilson, T. S. (2022). Decentering the State: the Normalizing Power of Educational Accountability. *Philosophy of Education*, 78(3), 15-20. DOI: 10.47925/78.3.015