

Solemne investidura com a doctora honoris causa  
de la professora

Adela Cortina



Discurs de presentació del professor  
Miquel Martínez

Textos en català  
Textos en castellà

MAIG DEL 2022



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

150  
ANYS



EDIFICI  
HISTÒRIC



Acte solemne d'investidura com a doctora honoris causa  
de la professora

Adela Cortina



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

150  
ANYS



EDIFICI  
HISTÒRIC



Acte solemne d'investidura com a doctora honoris causa  
de la professora

Adela Cortina

Discurs de presentació del professor  
Miquel Martínez

MAIG DEL 2022

---

Rector  
Joan Guàrdia Olmos

President del Consell Social  
Joan Corominas Guerin

---

© Edicions de la Universitat de Barcelona  
Adolf Florensa, s/n, 08028 Barcelona, tel.: 934 035 430,  
comercial.edicions@ub.edu, www.edicions.ub.edu



---

Fotografia de la coberta: Vista de Jardí Ferran Soldevila  
Dipòsit digital: <http://hdl.handle.net/2445/185921>

---

# Sumari

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| Protocol de l'acte                                    | 9  |
| Discurs de presentació del professor Miquel Martínez  | 13 |
| Discurso de presentación del profesor Miquel Martínez | 27 |
| Discurs de la professora Adela Cortina                | 41 |
| Discurso de la profesora Adela Cortina                | 57 |



## Protocol de l'acte



# Acte solemne d'investidura com a doctora honoris causa de la professora Adela Cortina Orts

1. S'entra en processó mentre el cor interpreta el cant d'entrada.
2. El rector, Joan Guàrdia Olmos, explica l'objectiu de la sessió acadèmica.
3. El rector dona la paraula a la secretària general, Marina Solé Català, la qual llegeix l'acta del nomenament com a doctora honoris causa de la professora Adela Cortina Orts.
4. El rector invita la degana de la Facultat d'Educació, Roser Boix Tomàs, i el padrí, Miquel Martínez Marín, a anar a cercar la doctoranda i acompanyar-la fins al Paranimf.
5. Intervé el cor.
6. El rector dona la benvinguda a la professora Adela Cortina Orts, la qual s'asseu al lloc que li ha estat reservat.
7. El padrí llegeix el seu discurs, en el qual presenta els mèrits de la seva patrocinada.
8. El rector demana al padrí i a la degana de la Facultat d'Educació que acompanyin la doctoranda a la presidència.
9. El rector pronuncia les paraules d'investidura:

Pel Consell de Govern de la Universitat de Barcelona, a proposta de la Facultat d'Educació, heu estat nomenada doctora honoris causa en testimoniatge i reconeixença dels vostres rellevants mèrits.

En virtut de l'autoritat que m'ha estat conferida, us faig lliurament d'aquest títol i —com a símbol— del birret llorejat, antiquíssim i venerat distintiu del magisteri. Porteu-lo com a corona dels vostres mereixements i estudis.

Rebeu l'anell que en l'antiguitat es tenia el costum de lliurar, en aquesta venerada cerimònia, com a emblema del privilegi de signar i segellar els dictàmens, les consultes i les censure escaients a la vostra ciència i professió.

Rebeu també aquests guants blancs, símbol de la puresa, que han de servir les vostres mans, signes de la distinció de la vostra categoria.

Perquè us heu incorporat a aquesta universitat, rebeu ara, en nom del Claustre, l'abraçada de fraternitat dels qui s'honoren i es congratulen d'ésser els vostres germans i companys.

10. El rector dona la paraula a la nova doctora, Adela Cortina Orts, la qual és acompanyada al púlpit pel padrí i la degana de la Facultat d'Educació.
11. Intervé la doctora Adela Cortina Orts.
12. El padrí i la degana de la Facultat d'Educació acompanyen la doctora Adela Cortina Orts al lloc reservat.
13. El rector fa el seu discurs.
14. Tots els assistents a l'acte canten l'himne *Gaudeamus igitur*.

GAVDEAMVS IGITVR

Gaudeamus igitur,  
iuuenes dum sumus. [bis]  
Post iucundam iuuentutem,  
post molestam senectutem,  
nos habebit humus. [bis]

Vbi sunt qui ante nos  
in mundo fuere? [bis]  
Adeas ad inferos,  
transeas ad superos,  
hos si uis uidere. [bis]

Viuat Academia,  
uiuant professores. [bis]  
Viuat membrum quodlibet,  
uiuant membra quaelibet,  
semper sint in flore. [bis]

15. El rector aixeca la sessió.

Discurs de presentació  
del professor Miquel Martínez



Rector Magnífic,  
Senyora Degana de la Facultat d'Educació,  
senyores i senyors,  
amigues i amics,

Tenir l'oportunitat de presentar aquí la Dra. Adela Cortina Orts i fer-ne la preceptiva *laudatio* per al conferiment del títol de doctora honoris causa per la Universitat de Barcelona és tot un honor i un gran motiu de satisfacció personal i professional.

Per començar, vull agrair l'acompanyament al professor Josep Maria Puig, pioner del Grup de Recerca en Educació Moral, el GREM, del Departament de Teoria i Història de l'Educació, amb qui he compartit tot el procés que ens ha conduït fins a aquest acte. Així mateix, agraeixo a la professora Maria Rosa Buxarrais, actual responsable del GREM, a Xus Martín, Montserrat Payá, Jaume Trilla i a tota la resta de membres del grup, i també a la degana de la Facultat d'Educació, Roser Boix, la seva col·laboració i el seu suport en la tramitació de la proposta. Igualment, als membres de la Junta de Facultat i de la Junta Consultiva per haver-hi donat l'aprovació.

La Dra. Adela Cortina és catedràtica d'Ètica i Filosofia Jurídica, Moral i Política a la Universitat de València. Ha desenvolupat una àmplia activitat acadèmica i de mestratge universitari, i també una intensa activitat cívica en nombroses comissions, consells i fundacions d'ètica aplicada. Els seus escrits, entre els quals hi ha desenes de llibres i innumbrables articles, han estat àmpliament guardonats. Per exemple, amb el Premi Ernest Lluch al Pensament el 2003, el Premi Internacional d'Assaig Jovellanos el 2007 o el Premi Naider el 2010. Així mateix, ha rebut múltiples distincions universitàries i diversos doctorats honoris causa: per la Universitat de Valparaíso, la Universitat de Xile, la Nacional de Colòmbia, la Iberoamericana Puebla, la de Salamanca, la de Deusto, la d'Alcalá, la Politècnica de València, la Jaume I i la de Múrcia. I l'any 2008 va ser la primera dona que va

ingressar com a membre numerària de la Reial Acadèmia de Ciències Morals i Polítiques.

Entre les seves obres essencials trobem *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica* (Tecnos, 1986); *Ética aplicada y democracia radical* (Tecnos, 1993); *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (Alianza, 1997); *Alianza y contrato. Política, ética y religión* (Trotta, 2001); *Por una ética del consumo* (Taurus, 2002); *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI* (Nobel, 2007); *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral* (Tecnos, 2011); *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia* (Paidós, 2017), i *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia* (Paidós, 2021).

Podríem continuar presentant la seva trajectòria intel·lectual i acadèmica dient que dirigeix el grup de recerca interuniversitari Ètiques Aplicades i Democràcia, reconegut com a grup d'excel·lència; que ha format part, en reiterades ocasions, del jurat del Premi Príncep d'Astúries de comunicació i humanitats i de ciències socials, o que dirigeix la Fundació Étnor per a l'ètica dels negocis i de les organitzacions des que es va crear l'any 1991, entre moltes altres coses. Però ens hi estaríem massa estona, i el meu objectiu és demostrar succintament que la Dra. Adela Cortina compleix amb escreix els quatre criteris normatius per rebre el màxim guardó acadèmic. El primer criteri es refereix a les aportacions al saber i al progrés del coneixement.

La rellevància de les seves contribucions es percep millor si ens referim al context social i polític, i també pedagògic, en què es van iniciar. Adela Cortina va publicar bona part de les seves primeres obres durant els anys vuitanta, en el context de la post-Transició al nostre país. El pas d'una dictadura a un règim democràtic requeria articular un pensament que ajudés a transitar d'una societat de codi únic, moralment monista, a una de basada en el pluralisme moral. Una societat en què persones amb punts de vista diferents poguessin conviure, donant-se suport en un mínim ètic irrenunciable i admetent uns màxims ètics que cadascú podia fer seus. Als anys vuitanta, aquest era un repte social i polític essencial per a una societat que encara no s'havia tret del damunt moltes restes de la dictadura.

Les seves aportacions van ser capitals per poder fer el mateix procés en l'àmbit de l'educació en valors i per a la ciutadania. Com educar ciutadans en una societat plural i democràtica? En aquell moment no teníem referèn-

cies clares de com fer-ho. L'obra inspiradora de la professora Adela Cortina va ser fonamental: moltes de les propostes curriculars i materials d'aula que es van elaborar durant aquells anys eren deutores directes de les seves idees. El que avui, amb totes les limitacions, sabem que ha de ser l'educació en valors i per a la ciutadania en una societat plural i democràtica, és resultat de la col·laboració constant, a la qual sempre ha estat del tot oberta.

Considero, però, que em quedaria curt si únicament em referís a aquest moment inicial del seu mestratge i col·laboració. Almenys ens cal recordar dues etapes més en què la seva contribució va ajudar a obrir nous camins en la recerca educativa de la nostra facultat i, per extensió, a tota la comunitat educativa del país. Em refereixo al seu treball pioner sobre les ètiques aplicades, que va inspirar diverses concrecions en l'àmbit educatiu: des d'entendre l'educació com un compromís ètic del professorat fins a redactar codis deontològics per a les diferents professions docents i de l'àmbit social, que han ajudat a entendre millor què és i com s'ha de mantenir la relació educativa en situacions quotidianes i en situacions de conflicte. I també en relació amb l'ètica a la universitat i a les oportunitats d'aprenentatge ètic i moral que la formació universitària pot oferir al llarg de la vida universitària (Martínez, Buxarrais i Esteban, 2002; Tey, Vilà i Martínez, 2014). Una aportació que cada dia és més valorada i necessària.

D'altra banda, les reflexions de la professora Adela Cortina van anar evolucionant i van ampliar la mirada des d'una ètica formal, inspirada en Habermas i Apel, fins a una consideració hermenèutica i més sensible a la relació i l'encontre amb l'altre que va articular en la proposta d'una ètica més càlida, l'*ethica cordis*. Aquesta evolució ens permet abordar amb més eines i sensibilitat les preocupacions pròpies de les professions lligades a la cura dels altres i d'aquelles que intervenen amb persones en situació de vulnerabilitat. Una obertura d'horitzons que, tant per a l'educació escolar com per a l'educació social, ens ha inspirat per apropar-nos millor a la complexitat dels éssers humans, per obrir camins a formes d'intervenció atentes a la construcció de comunitats i a l'empoderament de les persones i per destacar la primacia de les relacions i la cura dels altres (Gijón, 2017; Martín, 2018; Payá i Buxarrais, 2019; Payá i Rubio, 2018; Buxarrais i Vilafranca, 2018).

Un altre criteri per conferir el doctorat honoris causa és el mestratge de la persona guardonada en la seva disciplina, que en el cas de la professora

Cortina ha estat reconegut per les seves activitats com a mentora, conferenciant, editora i membre destacada en institucions acadèmiques, socials i relacionades amb l'ètica, i que ara vull remarcar especialment en una dimensió que no és freqüent: el mestratge des d'una disciplina envers una altra i la col·laboració entre disciplines.

Les successives contribucions que ha fet la professora Adela Cortina a l'educació mostren que som davant d'un cas reeixit de fonamentació creuada entre filosofia i pedagogia. En les trobades informals, conferències, seminaris i cursos que hem compartit, he constatat com la pedagogia guanya en fonamentació teòrica amb les aportacions provinents de la seva ètica i filosofia moral. Alhora, la filosofia ha rebut del treball pedagògic una certa constatació que les idees proposades podien portar-se a la pràctica en l'activitat diària dels nostres centres i espais educatius i funcionaven acceptablement bé. Aquesta relació recíproca és molt convenient en les ciències humanes i socials. El nivell intel·lectual i alhora la disposició personal a cooperar de la professora Adela Cortina han estat la clau d'un treball tan fecund.

Em referiré, per raons d'extensió, només a tres de les moltes contribucions que han acompanyat la feina del nostre grup constantment i que són presents en el dia a dia de la recerca, en l'elaboració de materials en educació moral i en valors i també en l'activitat docent.

La primera d'aquestes contribucions és la seva proposta d'ètica mínima. Les reflexions i propostes de la professora Adela Cortina en l'obra així titulada, *Ética mínima*, van impulsar de manera determinant la construcció de la proposta pedagògica sobre educació moral que en aquells primers moments estava formulant el GREM.

L'interès del grup era i és pedagògic. D'una banda, atesa la dimensió explicativa de la pedagogia com a disciplina, el nostre interès se centra a descriure, analitzar i comprendre el desenvolupament moral, la formació d'hàbits, l'aprenentatge de virtuts i els altres components que conformen la construcció de la personalitat moral. De l'altra, donada la dimensió pràctica i normativa de la nostra disciplina, treballem per avançar i generar les condicions adients per a l'optimització de la persona en les seves vessants ètica i moral en els entorns educatius. En aquest marc, l'aposta d'Adela Cortina per una ètica de mínims va ser el pal de paller al voltant del qual vam organitzar una part de la nostra argumentació.

Com deia en destacar les seves aportacions al saber i al progrés del coneixement, articular un pensament que ajudés a transitar d'una societat moralment monista a una societat oberta, basada en el pluralisme, va ser cabdal per poder avançar en la proposta d'educació democràtica en valors que iniciàvem (Trilla, 1992). Establir com a meta de l'educació en societats plurals, seculars i democràtiques l'estima d'uns mínims valors compartits, i alhora educar per tal que cada persona pogués construir els seus màxims respectant aquells mínims com a base moral comuna, era tot un repte enmig d'un canvi d'època que continua vigent. Perquè el treball per la democràcia no s'acaba mai.

Avui vivim amb amenaces a la democràcia: nous i vells totalitarismes i fonamentalismes i la desafecció envers el món de la política, entre d'altres, dificulten la renovació constant que requereix la democràcia per ser viva i engrescadora. I, com s'ha dit, quan la democràcia no és capaç de renovar-se, es perd la confiança en el seu valor i també en el de la formació que condueix a formes de vida més democràtiques i participatives (Carbo-nell, Martínez, Puig et al., 2018). La complexitat i diversitat de la societat actual planteja noves exigències a l'educació: en concret, aprofundir en els valors de la democràcia i preservar la societat com a pluralista. I, en aquesta feina, les propostes derivades del pensament reflectit en l'ètica mínima d'Adela Cortina també continuen sent vigents.

La segona contribució que vull destacar és la seva aposta per una societat amb riquesa ètica, que compartim i que és present en moltes de les aportacions que fem des del GREM. Entenem que la missió cabdal de l'educació és, a més de la formació de capital humà, la formació de capital social. I per això coincidim que, per tal que una societat funcioni, a més de recursos naturals, infraestructures i capital humà, necessita capital social. Cal que l'educació formal i la no formal fomentin situacions d'aprenentatge i convivència que generin confiança activa, lligams i compromisos en projectes compartits i la vivència de normes i comportaments cívics basats en la responsabilitat i la confiança mútua.

Però ens diu Adela Cortina, i amb raó, que cal fer un pas més: necessitem també capital ètic, el conjunt de valors morals pels quals aposta una societat i que són imprescindibles per construir un futur millor (Cortina, 2006). Cal consolidar i destacar el valor i el poder de la societat civil en aquesta aposta, i cal que escola, educadors, instituts i universitats treballin

amb agents socials i moviments cívics per transformar la realitat i practicar autèntics exercicis de ciutadania activa i d'educació compromesa. En aquest sentit, tal com afirma Josep Maria Puig a la presentació de *Pedagogía de la acción común* (2021), cal afegir una nova dimensió a la tradició de l'educació democràtica per recuperar-la del discurs reduccionista al qual l'han relegat la cultura individualista, el mercat i la societat de l'afany de lucre, fent valer experiències de cooperació, cura, diàleg, do i defensa dels béns comuns; tot plegat, apuntant cap a una teoria educativa i una ètica de l'acció comuna. En aquest sentit, al GREM hem desenvolupat teoria i acció sobre l'aprenentatge servei (Bär, Campo i Rubio, 2021), amb col·laboracions esporàdiques de la professora Adela Cortina. Més recentment hem introduït la ciència ciutadana en el currículum escolar, amb la voluntat de formar la ciutadania amb criteri científic, sentit crític i capacitat d'intervenció, que se situen en aquesta aposta per una societat amb riquesa ètica.

Fer valer aquestes experiències i educar democràticament per estimar els valors de la democràcia consisteix no solament a mostrar aquests valors a través del discurs, sinó especialment a generar oportunitats per viure experiències de convivència i aprenentatge i també de participació amb què desenvolupar les capacitats de cada infant i jove i, a més, despertar noves capacitats que els permetin aprofundir en els valors que mostrem com a ideals. A ser democràtic i a estimar la democràcia se n'aprèn, i l'educació ha de fer-ho possible a tothom, i ho ha de fer mitjançant un aprenentatge basat en la implicació activa i la reflexió sobre la participació democràtica (Trilla i Novella, 2011).

Entre aquestes oportunitats, cal propiciar les que contribueixen a potenciar xarxes i expectatives de reciprocitat i confiança, que són les que constitueixen autènticament la trama moral d'una societat. Adela Cortina, en el text *Alianza y contrato*, advoca per potenciar el capital social i fer front a l'anòmia present en el cos social, fins a erradicar-la, com a eines per aprofundir en els valors democràtics i per assolir més qualitat democràtica. Des del GREM, desenvolupem diverses propostes i tenim diversos projectes de recerca vius sobre aquestes pràctiques de participació, que s'inicien en la infància i s'estenen al llarg de la vida i que permeten desenvolupar l'autonomia personal progressivament i establir vincles i espais de ciutadania activa i transformació com a vies per enfortir la trama moral d'una societat.

Aquesta aposta pel capital ètic, més enllà del necessari capital humà i social que cal a tota societat, és una bona via per rescatar la rellevància de la societat civil. És una bona base per sustentar transicions cap a estats millors de convivència, respecte i confiança, fonamentats en els «hàbits del cor», que, tal com deia Tocqueville, són els hàbits indispensables per construir i mantenir un ordre social determinat i aprofundir-hi. Una societat civil i una ciutadania arrelades en el reconeixement mutu, vinculades més per l'aliança que pel contracte, més en la compassió i el sentir amb l'altre que en els drets, els deures i els pactes (Cortina, 2001).

I la tercera contribució és la perspectiva que adopta Adela Cortina en la tensió entre universalisme i comunitarisme. La persona és constitutivament moral, però els continguts morals han evolucionat i són també diversos en diferents cultures i formes de vida. La realitat constitutivament moral de la persona permet superar el relativisme, mentre que la diversitat de continguts avala el pluralisme (Cortina, 2006).

Amb l'Adela i amb l'entranyable, estimat i enyorat Guillermo Hoyos Vásquez, de la Universitat Nacional de Colòmbia, mort el 5 de gener de 2013, vam aprendre i discutir sobre modernitat i tradició i sobre la crisi de valors en la societat contemporània. Ho vam fer en els cursos d'estiu de la Universitat Internacional Menéndez Pelayo, al Palacio de la Magdalena de Santander i al Palau Pineda de València, a l'Instituto Pensar de Bogotá i en les sessions del programa de doctorat d'Educació i Democràcia a l'aula Alexandre Sanvisens del Campus Mundet de la nostra universitat. Avui el professor Guillermo Hoyos, de Medellín, hauria de ser aquí, al costat de l'Adela i amb tots nosaltres, celebrant aquest reconeixement.

La tensió entre universalisme i comunitarisme és un tema encara actual que en la pedagogia té una rellevància especial: l'educació moral s'ha d'entendre com l'aprenentatge d'un art, la qual cosa comporta una teoria de les virtuts lligada a unes pràctiques, a la idea de tradició i comunitat, i, a la vegada, com quelcom que ens fa estimar i lluitar per la primacia d'allò que és just sobre allò que és bo. Les contribucions d'Adela Cortina, Guillermo Hoyos i d'altres que, des de la filosofia, han abordat aquest debat, han estat clau per fonamentar una educació moral orientada a la convivència i a la defensa del diàleg entre tradicions, des del reconeixement de la diferència i des del respecte i la tolerància com a valors compartits. És així que el diàleg, per molt antagòniques que siguin les posicions i sense que

s'hagi de renunciar a les pretensions pròpies, esdevé un valor fonamental i la via per assolir uns valors mínims, estimats com a tals per tothom perquè propicien la convivència en un context de pluralisme. Així doncs, la pràctica del diàleg ha de suposar l'aprenentatge de la virtut de la justícia, una de les virtuts principals per aprofundir en els valors d'una comunitat democràtica, i com a disposició per aprendre els uns dels altres (Elvira, 1997).

L'existència de relacions científiques i personals amb la Universitat de Barcelona és el tercer dels criteris per atorgar el doctorat honoris causa. A més de la seva contrastada vàlua intel·lectual, del seu mestratge acadèmic i de la seva implicació cívica, la professora Adela Cortina ha tingut una estreta relació científica i una implicació personal amb la Universitat de Barcelona i amb l'entorn cultural català: ha col·laborat en estudis, recerques i accions de formació de ciutadania activa en societats democràtiques i inclusives.

La col·laboració de la Dra. Adela Cortina amb la recerca a l'antiga Facultat de Pedagogia, avui Facultat d'Educació, es va iniciar fa més de tres dècades, i des d'aquell moment no s'ha interromput mai. Els resultats d'aquest treball compartit s'han projectat en el conjunt del nostre país, en especial a les propostes curriculars d'Educació en Valors i Educació per a la Ciutadania adreçades a l'educació primària i secundària que en diferents moments han impulsat els governs de l'Estat i de la Generalitat de Catalunya.

Les seves contribucions van ajudar a ubicar de nou, a la nostra facultat, l'educació moral i cívica. Els seus punts de vista van marcar la manera d'incorporar l'educació en valors als plans d'estudis dels graus i en la programació d'un màster especialitzat en aquesta temàtica. Posteriorment, el paper capdavanter que la nostra facultat ha tingut quant a recerca i docència en educació moral ha estat seguit per nombroses facultats d'educació del nostre país.

Més en concret, i en relació amb el Grup de Recerca en Educació Moral, les seves aportacions han estat nombroses i continuades. Com ja hem assenyalat, va participar de forma molt activa en els primers anys del grup, ara fa trenta anys, ajudant a fonamentar, des de la filosofia i l'ètica, la teoria de l'educació en valors i el desenvolupament i els aprenentatges en educació moral que perseguíem. Va participar en el Programa d'Educació en Valors que l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) i el Depar-

tament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya van organitzar a Collbató els anys 1992 i 1993 per formar formadors en aquesta matèria. Del 1994 al 2005 va impartir nombroses ponències i conferències en congressos i seminaris organitzats pel GREM, tant a la UB com en altres universitats, i sobretot en centres de formació de professorat iberoamericà. Aquesta col·laboració va ser possible gràcies a un conveni entre la Universitat de Barcelona i l'Organització d'Estats Iberoamericans pel qual l'ICE i el nostre grup de recerca vam organitzar el programa Educación y Democracia, que va formar un bon nombre de docents a Iberoamèrica. També va ser professora convidada en diverses edicions del programa de doctorat Educació i Democràcia de la nostra facultat, vam compartir seminaris i cursos d'estiu i va participar en el programa Barcelona Aula de Ciutadania, que l'ICE i el GREM van desenvolupar en conveni amb l'Ajuntament de Barcelona. Així mateix, va col·laborar en diverses activitats sobre aprenentatge servei organitzades pels Moviments de Renovació Pedagògica, el GREM i la Xarxa Espanyola d'Aprenentatge-Servei (REDAPS).

Però la presència de la Dra. Adela Cortina a la nostra universitat no ha estat solament relacionada amb l'educació. Ha estat i és un referent en l'àmbit de la filosofia, ha format part de diversos tribunals de tesis i de concursos de places de professorat i ha estat, també, directora de tesis de doctorat a la Facultat de Filosofia de la UB. Ha impartit conferències en aquesta universitat i en nombroses institucions, organitzacions i ONG a Catalunya. A banda, diverses editorials catalanes han publicat un bon nombre de les seves obres.

A l'últim, però no menys important, és també un mèrit destacable que tota la seva obra acadèmica faci palesa una defensa i una promoció activa dels valors de llibertat, democràcia, justícia, igualtat i solidaritat, que són els principis que fa seus la nostra universitat d'acord amb l'article quatre de l'Estatut, i que compleixi així amb el quart criteri per atorgar el doctorat honoris causa.

Rector Magnífic, senyores i senyors, desitgem que coincideixin amb nosaltres que, amb l'ingrés de la Dra. Adela Cortina al Claustre de la Universitat de Barcelona, aquesta institució acull un membre amb mèrits acadèmics extraordinaris.

## REFERÈNCIES

- BÄR, Brenda; CAMPO, Laura; RUBIO, Laura (2021). «Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio». *Teoría de la Educación*, vol. 33, núm. 1, p. 243-263.
- BUXARRAIS, Maria Rosa; VILAFRANCA, Isabel (coord.) (2018). *Una mirada femenina de la educación moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CARBONELL, Jaume; MARTÍNEZ, Miquel; PUIG, Josep M. *et al.* (2018). *Manifiesto por una educación democrática en valores* [en línia]. <<https://aprendizajeservicio.net/2018/09/30/manifiesto-por-una-educacion-democratica-en-valores/>> [Consulta: 5 maig 2020].
- CORTINA, Adela (2001). *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid: Trotta.
- CORTINA, Adela (2006). «La hora de la sociedad civil». *Revista de Occidente*, núm. 296, p. 79-90.
- ELVIRA, Joan Carles (1997). «Práctica de la virtud e ideal ilustrado». A: MAURI, Margarita; ELVIRA, Joan Carles; ROMÁN, Begoña et al. *Crisis de valores. Modernidad y tradición*. Barcelona: EditEuro.
- GIJÓN, Mónica (2017). *Pedagogía adoratriz. Una experiencia de amor, liberación y encuentro*. Madrid: Área de Acción Liberadora de RR. Adoratrices.
- MARTÍN, Xus (2018). *Educar-se és de valents*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MARTÍNEZ, Miquel; BUXARRAIS, Maria Rosa; ESTEBAN, Francisco (2002). «La universidad como espacio de aprendizaje ético». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, p. 17-43.
- PAYÁ, Montserrat; BUXARRAIS, Maria Rosa (2019). «De la ciudadanía, els valors controvertits i la mirada de les dones a l'educació moral». A: MARTÍN, Xus (ed.). *Josep Maria Puig Rovira. Educació, valors i aprenentatge servei*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, p. 168-177.
- PAYÁ, Montserrat; RUBIO, Laura (2018). «Carol Gilligan». A: BUXARRAIS, Maria Rosa; VILAFRANCA, Isabel (coord.). *Una mirada femenina de la educación moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 131-148.
- PUIG, Josep Maria (2021). *Pedagogía de la acción común*. Barcelona: Graó.
- TEY, Amelia; VILÀ, Ruth; MARTÍNEZ, Miquel (2014). «Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 12 (1), p. 337-352.

- TRILLA, Jaume (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, Jaume; NOVELLA, Ana María (2011). «Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia». *Revista de Educación*, núm. 356, p. 23-43.



Discurso de presentación  
del profesor Miquel Martínez



Rector Magnífico,  
Señora Decana de la Facultad de Educación,  
señoras y señores,  
amigas y amigos,

Tener la oportunidad de presentar aquí a la Dra. Adela Cortina Orts y hacer su preceptiva *laudatio* para el conferimiento del título de doctora *honoris causa* por la Universidad de Barcelona es todo un honor, además de un gran motivo de satisfacción personal y profesional.

Para empezar, quiero agradecer el acompañamiento al profesor Josep Maria Puig, pionero del Grupo de Investigación en Educación Moral, el GREM, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, con el cual he compartido todo el proceso que nos ha conducido hasta este acto. Asimismo, agradezco a la profesora Maria Rosa Buxarraís, actual responsable del GREM; a Xus Martín, Montserrat Payá, Jaume Trilla y al resto de los miembros del grupo, y también a la decana de la Facultad de Educación, Roser Boix, su colaboración y su apoyo en la tramitación de la propuesta. Igualmente, a los miembros de la Junta de Facultad y de la Junta Consultiva por haber dado su aprobación.

La Dra. Adela Cortina es catedrática de Ética y Filosofía Jurídica, Moral y Política en la Universidad de Valencia. Ha desarrollado una dilatada actividad académica y de maestría universitaria, así como una intensa actividad cívica en numerosas comisiones, consejos y fundaciones de ética aplicada. Sus escritos, entre ellos decenas de libros e innumerables artículos, han sido ampliamente galardonados. Por ejemplo, con el Premio Ernest Lluch al Pensamiento en 2003, el Premio Internacional de Ensayo Jovellanos en 2007 o el Premio Naider en 2010. Además, ha recibido múltiples distinciones universitarias y diversos doctorados *honoris causa*: por la Universidad de Valparaíso, la Universidad de Chile, la Nacional de Colombia, la Iberoamericana Puebla, la de Salamanca, la de Deusto, la de Alcalá, la Politécnica de Valencia, la Jaume I y la de Murcia. Y en 2008 fue la

primera mujer que ingresó como miembro numeraria de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

Entre sus obras esenciales encontramos: *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica* (Tecnos, 1986); *Ética aplicada y democracia radical* (Tecnos, 1993); *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (Alianza, 1997); *Alianza y contrato. Política, ética y religión* (Trotta, 2001); *Por una ética del consumo* (Taurus, 2002); *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI* (Nobel, 2007); *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral* (Tecnos, 2011); *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia* (Paidós, 2017) y *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia* (Paidós, 2021).

Podríamos seguir presentando su trayectoria intelectual y académica diciendo que dirige el grupo de investigación interuniversitario Éticas Aplicadas y Democracia, reconocido como grupo de excelencia; que ha formado parte, en reiteradas ocasiones, del jurado del Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades y de Ciencias Sociales, o que dirige la Fundación Étnor para la ética de los negocios y de las organizaciones desde su creación en 1991, entre otras muchas cosas. Pero todo ello nos exigiría demasiado tiempo, y mi objetivo es demostrar sucintamente que la Dra. Adela Cortina cumple con creces los cuatro criterios normativos para recibir el máximo galardón académico. El primer criterio se refiere a las aportaciones al saber y al progreso del conocimiento.

La relevancia de sus contribuciones se percibe de manera clara si nos referimos al contexto social y político, así como al pedagógico, en que se iniciaron. Adela Cortina publicó buena parte de sus primeras obras en los años ochenta, en el contexto de la post-Transición en nuestro país. El paso de una dictadura a un régimen democrático requería articular un pensamiento que ayudara a transitar de una sociedad de código único, moralmente monista, a una basada en el pluralismo moral. Una sociedad en la cual personas con puntos de vista diferentes pudieran convivir, apoyándose en un mínimo ético irrenunciable y admitiendo unos máximos éticos que cada cual podía hacer suyos. En la década de los ochenta, aquel era un reto social y político esencial para una sociedad que todavía no se había quitado de encima muchos remanentes de la dictadura.

Sus aportaciones fueron capitales para poder realizar el mismo proceso en el ámbito de la educación en valores y para la ciudadanía. ¿Cómo

educar a ciudadanos en una sociedad plural y democrática? Entonces carecíamos de referencias claras de cómo hacerlo. La obra inspiradora de la profesora Adela Cortina resultó fundamental: muchas de las propuestas curriculares y materiales de aula que se elaboraron durante aquellos años eran deudoras directas de sus ideas. Lo que hoy sabemos, con todas las limitaciones, que debe ser la educación en valores y para la ciudadanía, en una sociedad plural y democrática, es el resultado de una constante colaboración a la cual siempre ha estado absolutamente dispuesta.

Considero, con todo, que me quedaría corto si tan solo me refiriera a este momento inicial de su maestría y colaboración. Como mínimo, hemos de recordar dos etapas más en las que su contribución ayudó a abrir nuevos caminos en la investigación educativa de nuestra facultad y, de nuevo, por extensión, a toda la comunidad educativa del país. Me refiero a su trabajo pionero sobre las éticas aplicadas, que inspiró diversas concreciones en el ámbito educativo: desde entender la educación como un compromiso ético del profesorado hasta redactar códigos deontológicos para las diferentes profesiones docentes y del ámbito social, que han ayudado a entender mejor qué es y cómo tiene que mantenerse la relación educativa en situaciones cotidianas y en situaciones de conflicto. Y también en relación con la ética en la universidad y con las oportunidades de aprendizaje ético y moral que la formación universitaria puede ofrecer a lo largo de la vida universitaria (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Tey, Vilà y Martínez, 2014). Una aportación que cada día es más valorada e indispensable.

Por otra parte, las reflexiones de la profesora Adela Cortina fueron evolucionando y, de este modo, ampliaron la mirada desde una ética formal, inspirada en Habermas y Apel, hasta una consideración hermenéutica y más sensible a la relación y al encuentro con el otro, que articuló en la propuesta de una ética más cálida, la *ethica cordis*. Supone una evolución que nos permite abordar con más herramientas y sensibilidad las preocupaciones propias de las profesiones ligadas al cuidado de los demás y de aquellas que intervienen con personas en situación de vulnerabilidad. Una apertura de horizontes que, tanto para la educación escolar como para la educación social, nos ha guiado para que sepamos acercarnos mejor a la complejidad de los seres humanos; para abrir caminos a formas de intervención atentas a la construcción de comunidades y al empoderamiento de las personas, y para destacar la primacía de las relaciones y el

cuidado de los demás (Gijón, 2017; Martín, 2018; Payá y Buxarrais, 2019; Payá y Rubio, 2018; Buxarrais y Vilafranca, 2018).

Otro criterio para otorgar el doctorado *honoris causa* es la maestría de la persona galardonada en su disciplina, que en el caso de la profesora Cortina ha sido reconocida por sus actividades como mentora, conferenciante, editora y miembro destacada en instituciones académicas, sociales y relacionadas con la ética, y que ahora deseo remarcar en especial en una dimensión que no es frecuente: la maestría desde una disciplina para con otra y la colaboración entre disciplinas.

Las sucesivas contribuciones que ha hecho la profesora Adela Cortina a la educación muestran que estamos ante un caso exitoso de fundamentación cruzada entre filosofía y pedagogía. En los encuentros informales, conferencias, seminarios y cursos que hemos compartido, he constatado cómo la pedagogía gana en fundamentación teórica con las aportaciones provenientes de su ética y su filosofía moral. A su vez, a la filosofía el trabajo pedagógico le ha brindado una cierta constatación de que las ideas propuestas podían llevarse a la práctica en la actividad diaria de nuestros centros y espacios educativos, y de que funcionaban aceptablemente bien. Esta relación recíproca resulta muy conveniente en las ciencias humanas y sociales. El nivel intelectual y, al mismo tiempo, la disposición personal a cooperar por parte de la profesora Adela Cortina han sido la clave de un trabajo tan fecundo.

Por razones de extensión, solo me referiré a tres de las muchas contribuciones que han acompañado el trabajo de nuestro grupo de manera permanente y que están presentes en el día a día de la investigación, en la elaboración de materiales en educación moral y en valores, así como en la actividad docente.

La primera de estas contribuciones es su propuesta de ética mínima. Las reflexiones y propuestas de la profesora Adela Cortina en la obra así titulada, *Ética mínima*, impulsaron de forma determinante la construcción de la propuesta pedagógica sobre educación moral que en aquellos primeros momentos estaba formulando el GREM.

El interés del grupo era y es pedagógico. Por un lado, dada la dimensión explicativa de la pedagogía como disciplina, nuestro interés se centra en describir, analizar y comprender el desarrollo moral, la formación de hábitos, el aprendizaje de virtudes y otros componentes que conforman la construcción de la personalidad moral. Por otro, atendiendo a la dimen-

sión práctica y normativa de nuestra disciplina, trabajamos para avanzar y generar las condiciones adecuadas para la optimización de la persona en sus vertientes ética y moral en los entornos educativos. En este marco, la apuesta de Adela Cortina por una ética de mínimos fue el pilar sobre el cual organizamos una parte de nuestra argumentación.

Como decía cuando destacaba sus aportaciones al saber y al progreso del conocimiento, articular un pensamiento que ayudara a transitar de una sociedad moralmente monista a una sociedad abierta, basada en el pluralismo, fue primordial para poder avanzar en la propuesta de educación democrática en valores que estábamos iniciando (Trilla, 1992). Establecer como meta de la educación en sociedades plurales, seculares y democráticas la estima de unos mínimos valores compartidos, a la vez que educar para que cada persona pudiera construir sus máximos respetando aquellos mínimos como base moral común, representaba todo un reto en medio de un cambio de época que continúa vigente. Porque el trabajo por la democracia no se acaba nunca.

Hoy vivimos con amenazas a la democracia: nuevos y viejos totalitarismos y fundamentalismos, y la desafección hacia el mundo de la política, entre otros aspectos, dificultan la renovación constante que requiere la democracia si pretende ser viva y estimulante. Y, como se ha dicho, cuando la democracia no es capaz de renovarse, se pierde la confianza en su valor y también en la formación que conduce a formas de vida más democráticas y participativas (Carbonell, Martínez, Puig *et al.*, 2018). La complejidad y la diversidad de la sociedad actual plantean nuevas exigencias en la educación; en concreto, profundizar en los valores de la democracia y preservar una sociedad pluralista. Y, en este cometido, las propuestas derivadas del pensamiento reflejado en la ética mínima de Adela Cortina tampoco han perdido vigencia.

La segunda contribución que quiero destacar es su apuesta por una sociedad con riqueza ética, que compartimos y que está presente en muchas de las aportaciones que hacemos desde el GREM. Entendemos que la misión primordial de la educación es, además de la formación de capital humano, la formación de capital social. Y por eso coincidimos en que, para que una sociedad funcione, aparte de recursos naturales, infraestructuras y capital humano, precisa capital social. Es necesario que la educación formal y no formal fomenten situaciones de aprendizaje y convivencia que ge-

neren confianza activa, vínculos y compromisos en proyectos compartidos, al tiempo que la vivencia de normas y comportamientos cívicos basados en la responsabilidad y la confianza mutua.

Pero nos dice Adela Cortina, y con razón, que hay que dar un paso más: necesitamos, también, capital ético, el conjunto de valores morales por los que apuesta una sociedad y que son imprescindibles para construir un futuro mejor (Cortina, 2006). Es clave consolidar y destacar el valor y el poder de la sociedad civil en dicha apuesta, y resulta indispensable que escuela, educadores, institutos y universidades trabajen con agentes sociales y movimientos cívicos a fin de transformar la realidad y practicar auténticos ejercicios de ciudadanía activa y de educación comprometida. Así, tal y como afirma Josep Maria Puig en la presentación de *Pedagogía de la acción común* (2021), cabe añadir una nueva dimensión a la tradición de la educación democrática para recuperarla del discurso reduccionista al cual la han relegado la cultura individualista, el mercado y la sociedad del afán de lucro, haciendo valer experiencias de cooperación, cuidado, diálogo, don y defensa de los bienes comunes; todo ello apuntando hacia una teoría educativa y una ética de la acción común. En este sentido, desde el GREM hemos desarrollado teoría y acción sobre el aprendizaje servicio (Bär, Campo y Rubio, 2021), con colaboraciones esporádicas de la profesora Adela Cortina. También se ha promovido la introducción de la ciencia ciudadana en el currículo escolar, con la voluntad de formar a la ciudadanía con criterio científico, sentido crítico y capacidad de intervención, que se alinean en esta apuesta por una sociedad con riqueza ética.

Reivindicar estas experiencias y educar democráticamente para apreciar los valores de la democracia consiste no solo en mostrar estos valores a través del discurso, sino, en especial, en generar oportunidades para vivir experiencias de convivencia y aprendizaje, así como de participación con las que desarrollar las capacidades de cada niño y joven y, además, despertar nuevas capacidades que les permitan profundizar en los valores que mostramos como ideales. A ser democrático y a amar la democracia se aprende, y la educación debe hacerlo posible para todo el mundo, y tiene que lograrlo mediante un aprendizaje basado en la implicación activa y la reflexión sobre la participación democrática (Trilla y Novella, 2011).

Entre estas oportunidades, es necesario propiciar las que contribuyen a potenciar redes y expectativas de reciprocidad y confianza, que son las

que constituyen auténticamente la trama moral de una sociedad. Adela Cortina, en el texto *Alianza y contrato*, aboga por fortalecer el capital social y hacer frente a la anomia presente en el cuerpo social, hasta erradicarla, como herramientas para profundizar en los valores democráticos y para alcanzar una mayor calidad democrática. Desde el GREM, desarrollamos diversas propuestas y tenemos varios proyectos de investigación en marcha sobre estas prácticas de participación, que se inician en la infancia y se extienden a lo largo de la vida, las cuales posibilitan desarrollar la autonomía personal de manera progresiva, así como establecer vínculos y espacios de ciudadanía activa y transformación como vías para robustecer la trama moral de una sociedad.

Esta apuesta por el capital ético, más allá del capital humano y social imprescindible en toda sociedad, supone una buena vía para rescatar la relevancia de la sociedad civil. Es una buena base para sustentar transiciones hacia mejores estados de convivencia, respeto y confianza, fundamentados en los «hábitos del corazón», que, como decía Tocqueville, son los hábitos indispensables para construir y mantener un orden social determinado y para profundizar en él. Una sociedad civil y una ciudadanía arraigadas en el reconocimiento mutuo, vinculadas más por la alianza que por el contrato, más a partir de la compasión y el sentir con el otro que de los derechos, deberes y pactos (Cortina, 2001).

Y la tercera contribución es la perspectiva que adopta Adela Cortina en la tensión entre universalismo y comunitarismo. La persona es constitutivamente moral, pero los contenidos morales han evolucionado y son también diversos en distintas culturas y formas de vida. La realidad constitutivamente moral de la persona permite superar el relativismo, mientras que la diversidad de contenidos avala el pluralismo (Cortina, 2006).

Con Adela y con el entrañable, querido y añorado Guillermo Hoyos Vásquez, de la Universidad Nacional de Colombia, fallecido el 5 de enero de 2013, aprendimos y discutimos sobre modernidad y tradición, y sobre la crisis de valores en la sociedad contemporánea. Lo hicimos en los cursos de verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, en el Palacio de la Magdalena de Santander y en el Palacio Pineda de Valencia, en el Instituto Pensar de Bogotá, y en las sesiones del programa de doctorado de Educación y Democracia en el aula Alexandre Sanvisens del Campus Mundet de nuestra universidad. Hoy el profesor Guillermo Hoyos,

de Medellín, tendría que estar aquí, junto a Adela y con todos nosotros, celebrando este reconocimiento.

La tensión entre universalismo y comunitarismo es un tema todavía actual que en la pedagogía cobra especial relevancia: la educación moral debe entenderse como el aprendizaje de un arte, lo cual conlleva una teoría de las virtudes ligada a unas prácticas, a la idea de tradición y comunidad, y, a la vez, como algo que nos hace amar y luchar por la primacía de lo justo sobre lo bueno. Las contribuciones de Adela Cortina, Guillermo Hoyos y otros autores que, desde la filosofía, han abordado este debate, han sido cruciales para fundamentar una educación moral orientada a la convivencia y a la defensa del diálogo entre tradiciones, desde el reconocimiento de la diferencia y desde el respeto y la tolerancia como valores compartidos. Es de esta forma como el diálogo, por muy antagónicas que sean las posiciones, y sin que haya que renunciar a las pretensiones propias, deviene un valor fundamental y la vía para alcanzar unos valores mínimos, queridos como tales por todos porque propician la convivencia en un contexto de pluralismo. Así pues, la práctica del diálogo ha de suponer el aprendizaje de la virtud de la justicia, una de las principales virtudes para profundizar en los valores de una comunidad democrática, y tiene que concebirse como una disposición para aprender unos de otros (Elvira, 1997).

La existencia de relaciones científicas y personales con la Universidad de Barcelona es el tercero de los criterios para otorgar el doctorado *honoris causa*. Además de su contrastada valía intelectual, de su maestría académica y de su implicación cívica, la profesora Adela Cortina ha tenido una estrecha relación científica y una implicación personal con la Universidad de Barcelona y con el entorno cultural catalán: ha colaborado en estudios, investigaciones y acciones de formación de ciudadanía activa en sociedades democráticas e inclusivas.

La colaboración de la Dra. Adela Cortina con la investigación en la antigua Facultad de Pedagogía, hoy Facultad de Educación, se inició hace más de tres décadas, y desde ese momento nunca se ha interrumpido. Los resultados de este trabajo compartido se han proyectado en el conjunto de nuestro país, en especial en las propuestas curriculares de Educación en Valores y Educación para la Ciudadanía dirigidas a la Educación Primaria y Secundaria que en diferentes momentos han impulsado los Gobiernos del Estado y de la Generalitat de Cataluña.

Sus contribuciones ayudaron a ubicar de nuevo, en nuestra facultad, la educación moral y cívica. Sus puntos de vista marcaron la forma de incorporar la educación en valores en los planes de estudios de los grados y en la programación de un máster especializado en esta temática. Posteriormente, el papel pionero que nuestra facultad ha tenido en cuanto a investigación y docencia en educación moral ha sido seguido por numerosas facultades de Educación de nuestro país.

Más concretamente, y con relación al GREM, sus aportaciones han sido numerosas y continuadas. Como ya hemos señalado, participó de forma muy activa en los primeros años del grupo, hace treinta años, ayudando a fundamentar, desde la filosofía y la ética, la teoría de la educación en valores y el desarrollo y los aprendizajes en educación moral que perseguíamos. Participó en el Programa de Educación en Valores que el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña organizaron en Collbató en 1992 y 1993 para formar a formadores en esta materia. De 1994 a 2005 impartió numerosas ponencias y conferencias en congresos y seminarios organizados por el GREM, tanto en la Universidad de Barcelona como en otras universidades, y sobre todo en centros de formación de profesorado iberoamericano. Esta colaboración fue posible gracias a un convenio entre la Universidad de Barcelona y la Organización de Estados Iberoamericanos por el cual el ICE y nuestro grupo de investigación organizamos el programa Educación y Democracia, que formó a un buen número de docentes en Iberoamérica. También fue profesora invitada a diversas ediciones del programa de doctorado Educación y Democracia de nuestra facultad, compartimos seminarios y cursos de verano, y participó en el programa Barcelona Aula de Ciudadanía, que el ICE y el GREM desarrollaron en convenio con el Ayuntamiento de Barcelona. Asimismo, colaboró en diversas actividades sobre aprendizaje servicio organizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, el GREM y la Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS).

Pero la presencia de la Dra. Adela Cortina en nuestra universidad no ha estado solo relacionada con la educación. Ha sido y es un referente en el ámbito de la filosofía, ha formado parte de diversos tribunales de tesis y concursos de plazas de profesorado y ha sido, también, directora de tesis de doctorado en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona.

Ha impartido conferencias en nuestra universidad y en multitud de instituciones, organizaciones y ONG en Cataluña. Además, diversas editoriales catalanas han publicado muchas de sus obras.

Por último, pero no menos importante, es también un mérito destacable que toda su obra académica ponga de manifiesto una defensa y una promoción activa de los valores de libertad, democracia, justicia, igualdad y solidaridad, que son los principios que hace suyos nuestra universidad de acuerdo con el artículo cuatro del Estatuto, y que cumpla, así, con el cuarto criterio para otorgar el doctorado *honoris causa*.

Rector magnífico, señoras y señores, deseamos que coincidan con nosotros en la convicción de que, con el ingreso de la Dra. Adela Cortina en el Claustro de la Universidad de Barcelona, esta institución acoge a una miembro con méritos académicos extraordinarios.

## REFERENCIAS

- BÄR, Brenda; CAMPO, Laura; RUBIO, Laura (2021). «Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio». *Teoría de la Educación*, vol. 33, núm. 1, p. 243-263.
- BUXARRAIS, Maria Rosa; VILAFRANCA, Isabel (coord.) (2018). *Una mirada femenina de la educación moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CARBONELL, Jaume; MARTÍNEZ, Miquel; PUIG, Josep M. *et al.* (2018). *Manifiesto por una educación democrática en valores* [en línea]. <<https://aprendizajeservicio.net/2018/09/30/manifiesto-por-una-educacion-democratica-en-valores>> [Consulta: 5 de mayo de 2020].
- CORTINA, Adela (2001). *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid: Trotta.
- CORTINA, Adela (2006). «La hora de la sociedad civil». *Revista de Occidente*, núm. 296, p. 79-90.
- ELVIRA, Joan Carles (1997). «Práctica de la virtud e ideal ilustrado». En: MAURI, Margarita; ELVIRA, Joan Carles; ROMÁN, Begoña *et al.* *Crisis de valores. Modernidad y tradición*. Barcelona: EditEuro.
- GIJÓN, Mónica (2017). *Pedagogía adoratriz. Una experiencia de amor, liberación y encuentro*. Madrid: Área de Acción Liberadora de RR. Adoratrices.
- MARTÍN, Xus (2018). *Educar-se és de valents*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

- MARTÍNEZ, Miquel; BUXARRAIS, Maria Rosa; ESTEBAN, Francisco (2002). «La universidad como espacio de aprendizaje ético». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, p. 17-43.
- PAYÁ, Montserrat; BUXARRAIS, Maria Rosa (2019). «De la ciudadanía, els valors controvertits i la mirada de les dones a l'educació moral». En: MARTÍN, Xus (ed.). *Josep Maria Puig Rovira. Educació, valors i aprenentatge servei*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona, p. 168-177.
- PAYÁ, Montserrat; RUBIO, Laura (2018). «Carol Gilligan». En: BUXARRAIS, Maria Rosa; VILAFRANCA, Isabel (coord.). *Una mirada femenina de la educación moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 131-148.
- PUIG, Josep Maria (2021). *Pedagogía de la acción común*. Barcelona: Graó.
- TEY, Amelia; VILÀ, Ruth; MARTÍNEZ, Miquel (2014). «Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 12 (1), p. 337-352.
- TRILLA, Jaume (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, Jaume; NOVELLA, Ana María (2011). «Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia». *Revista de Educación*, núm. 356, p. 23-43.



Discurs de la professora  
Adela Cortina



Rector Magnífic,  
membres de la comunitat acadèmica,  
senyores i senyors,  
amigues i amics,

Quan vaig entrar en aquest paranimf per primera vegada per intervenir en un acte acadèmic, ja fa temps, no podia imaginar ni per un moment que, anys més tard, rebria la investidura com a doctora honoris causa en aquesta prestigiosa universitat. Una universitat i una ciutat on tinc molt bons amics i amigues.

Per això, les meves primeres paraules no poden ser sinó d'un agraïment molt cordial a tots els que han fet possible aquesta investidura. Al Consell de Govern i al rector, que van aprovar la proposta. Al Departament de Teoria i Història de l'Educació i, molt especialment, al GREM, el Grup de Recerca en Educació Moral, i al catedràtic de Teoria i Història de l'Educació Miquel Martínez, que en nom del grup va tenir la generositat d'eleva-la. I a la Junta de la Facultat d'Educació, que va donar suport a la proposta. És una veritable alegria i un honor que un grup tan potent i conegut àmpliament a escala nacional i internacional per les seves excel·lents aportacions en l'àmbit de l'educació moral, com és el cas del GREM, hagi pres aquesta iniciativa. M'agradaria anomenar tots els seus membres un per un, però, com que és impossible, perquè el temps és un recurs escàs, esmentaré només tres noms molt representatius, amb els quals he treballat des de fa anys amb una gran sintonia: Miquel Martínez, el meu padrí en aquest acte; Josep M. Puig Rovira, catedràtic jubilat de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona, i el catedràtic de Filosofia a la Universitat Nacional de Colòmbia Guillermo Hoyos Vásquez, mestre indiscutible i persona excepcional (Martínez i Hoyos, 2006).

En el meu cas, aquest doctorat té un significat molt especial, ja que la iniciativa parteix d'un grup amb el qual sempre em va unir l'entusiasme per educar per a una ciutadania democràtica, des de la pedagogia, la filo-

sofia, la psicologia, des de les humanitats, les «naturalitats» i les ciències socials. I aquest crec que és el fil conductor que ha orientat els nostres esforços, modulant-los en cada cas per respondre als reptes del present; una tasca ben urgent avui dia, quan és un lloc comú la preocupació per la reculada de la democràcia i l'augment de l'autocràticisme. D'un d'aquests desafiaments actuals —el del lloc que la intel·ligència artificial pot ocupar en la construcció d'una societat democràtica a través de l'educació— em voldria ocupar en aquesta *lectio*, que porta per títol «Educar per a una ciutadania democràtica a l'era de la intel·ligència artificial».

### CAP ON VOLEM ANAR? UN PROJECTE EDUCATIU: CIUTADANIA COSMOPOLITA

Voldria començar amb una anècdota significativa. En el discurs que el president Xi Jinping va pronunciar durant el 19è Congrés Nacional del Partit Comunista de la Xina, va afirmar que cal donar prioritat a la millora de l'educació, que el projecte més rellevant seria una educació robusta per aconseguir el gran rejueniment de la Xina. I en aquesta línia molts acadèmics, com Yu Shengquan, de l'Advanced Innovation Center for Future Education, a la Universitat Normal de Pequín, consideren indispensable introduir la intel·ligència artificial en els processos educatius. En aquest context, Yu recorda l'apòteigma de John Dewey: «Si ensenyem als estudiants d'avui com ensenyàvem als d'ahir, els privem del demà» i entén que l'educació ha de centrar-se en l'estudiant, en el seu creixement i la seva felicitat recurrent a la tecnologia (Yu i Lu, 2021, 197-198).

Fa més de dos segles, a les *Lliçons de pedagogia*, publicades el 1803 pel seu alumne Friedrich Theodor Rink, Immanuel Kant assegurava que la tasca més difícil per als éssers humans és l'educació, perquè cal preguntar si volem educar per al present o per a un futur millor, i, per part seva, apostava per la segona opció. La persona (*Mensch*) —assegurava— ho és per l'educació, és el que l'educació la fa ser (Kant, 1983, 31 i 34). I l'educació consisteix a cultivar els millors gèrmens que hi ha en la humanitat, posats per la natura o la providència, els gèrmens d'una societat cosmopolita que possibiliti la pau entre els països i el respecte als drets de les persones concretes. No la simple convivència, sinó la pau, que només s'aconsegueix per mitjà de la justícia.

La convicció que l'educació és essencial per a la vida humana transcendeix les fronteres de les civilitzacions, encara que la manera d'entendre-la pot ser que no sigui la mateixa. Per això preguntem quin és el nostre projecte educatiu, cap a on volem anar. I, segons el meu parer, l'experiència de la sindèmia no ha fet sinó reforçar la necessitat de construir una societat cosmopolita. No només perquè ens ha recordat una vegada més que les persones som interdependents i que també ho són els països, de manera que la solidaritat és ineludible, sinó també perquè els afectats per la globalització haurien de ser alhora els subjectes agents de les decisions que s'hi prenen, i no mers subjectes pacients de les seves conseqüències. En cas contrari, són heterònoms i no autònoms, no construeixen conjuntament la vida compartida. Són serfs o esclaus, no ciutadans. Autonomia personal i solidaritat continuen sent claus ineludibles d'un projecte que eduqui en un cosmopolitisme que hauria de ser alhora arrelat i obert al món, democràtic i intercultural (Cortina, 2021).

Però aquest projecte, que va néixer amb els estoics fa més de vint-i-sis segles, s'ha de forjar avui comptant amb les aportacions de la nostra època, que ha rebut, entre d'altres, el nom d'era de la intel·ligència artificial. Els sistemes intel·ligents afecten tots els àmbits vitals i, per tant, com és obvi, també l'educació. D'això n'és una bona mostra la seva ja aclaparadora presència en els processos educatius i la ingent bibliografia existent sobre els vincles entre intel·ligència artificial i educació, especialment a partir dels anys setanta del segle xx. Una bibliografia que ha anat creixent de manera exponencial (Incio, 2022).

No ha d'estranyar que la intel·ligència artificial es recollís com una de les tecnologies que havien de transformar l'aprenentatge i l'ensenyament en els següents cinc anys a l'*Horizon Report* de 2016 (*Basic Education Edition*) i a l'*Horizon Report* de 2017 (*Basic and Higher Education Edition*). I tampoc sorprèn que el maig de 2018 se celebrés a Pequín la Conferència Internacional sobre Intel·ligència Artificial i Educació, coorganitzada per la UNESCO i el Govern de la República Popular de la Xina. La conferència es va proposar promoure respostes polítiques per integrar la intel·ligència i l'educació, de manera que es pogués assolir el quart objectiu de desenvolupament sostenible, que es refereix a l'educació. Aquestes tècniques —s'afirma— plantegen problemes, també ètics, però cal incorporar-les per assolir el futur compartit de la humanitat (Unesco, 2019).

Tot i això, no és menys cert que la tecnoeducació s'ha convertit en una poderosa arma econòmica a les mans dels països capaços de liderar-la, de manera que els que es quedin enrere en la competició pel primer lloc hauran de pagar car el cost d'oportunitat en perdre poder econòmic i polític. El dubte, doncs, és si es pretén incorporar aquestes tecnologies a l'educació «per assolir el futur compartit de la humanitat», en el sentit de cultivar una ciutadania democràtica i cosmopolita, o més aviat es tracta de preparar els estudiants per competir en la cursa econòmica i política i assolir el primer lloc, ja sigui l'Estat el que pugna per aquest lloc, seguint el model xinès, ja sigui el mercat, en la línia de Silicon Valley.

Situats en aquest context, i tenint en compte que la meta del nostre projecte és cultivar una ciutadania democràtica i cosmopolita, aquesta *lectio* es proposa respondre les preguntes següents: ¿ajuda la intel·ligència artificial a educar en una ciutadania democràtica, tant en el nivell formal com en l'informal, encara que presenti seriosos problemes que és indispensable resoldre? ¿O bé ens obliga a renunciar al projecte cosmopolita, perquè està soscavant la nostra llibertat i ens impedeix ser subjectes agents de les nostres vides, és a dir, exercir la ciutadania?

Abans d'intentar contestar aquestes preguntes, aclarirem a quin tipus d'intel·ligència artificial ens referirem en aquesta intervenció, tenint present que es parla, almenys, de tres modalitats (Ferry, 2017, 204-205; López de Mántaras i Meseguer, 2017):

1. La *superintel·ligència*, que podria superar la intel·ligència humana, de manera que les màquines podrien substituir l'home. Aquesta modalitat és la que dona lloc a les propostes transhumanistes i posthumanistes amb la idea de la *singularitat*.
2. La *intel·ligència general*, que pot resoldre problemes generals i constitueix el fonament de la intel·ligència artificial com a disciplina científica.
3. La *intel·ligència especial*, que duu a terme tasques específiques de manera molt superior a com ho aconsegueix la intel·ligència humana, atès que pot comptar amb una immensa quantitat de dades i amb algorismes sofisticats. Són ja llegendaris els casos de Deep Blue i AlphaGo, que han estat després àmpliament superats (Lee, 2018, 1-21). Aquest tipus d'intel·ligència artificial és el que ha entrat de ple en tots els àm-

bits, també l'educatiu. Per aquesta raó és del que ens ocuparem, tractant de respondre les preguntes que formulàvem abans fent servir les quatre claus que solem esmentar en temes d'ètica aplicada: beneficència (beneficia la intel·ligència artificial en el procés educatiu?), no-maleficència (danya, en aquest procés?), autonomia (potencia l'autonomia de les persones i la seva capacitat crítica?) i justícia (contribueix a formar una societat més justa?).

## BENEFICIAR I NO DANYAR

Sens dubte, els sistemes intel·ligents són instruments útils per ajudar en el procés educatiu, sempre que no pretenguin substituir els educadors, sinó servir-los de suport o dur a terme tasques de substitució quan la presència és impossible. L'actual pandèmia ha estat un exemple molt clar d'aquest valor positiu, com també ho són la ingent quantitat de sistemes a distància que permeten accedir a l'educació als qui es troben allunyats dels centres educatius.

Les aportacions dels sistemes intel·ligents poden beneficiar els estudiants, els professors, les famílies i l'Administració. En principi, hi ha un consens ampli a l'hora de considerar que n'és un gran benefici la personalització de l'experiència educativa. Amb l'ajuda de la ciència de dades es poden construir sistemes d'ensenyament adaptatius, basats en els perfils, les respostes i les interaccions dels estudiants. Els sistemes ajusten les trajectòries educatives a les característiques individuals i n'extreuen consells per al futur. És possible identificar les fortaleces i les debilitats de cada usuari, les seves motivacions i desafiaments. A més, comptant amb la xarxa de coneixement intel·ligent i amb les xarxes socials, que estan connectades de forma ubíqua, és possible millorar l'interès i l'eficiència de l'estudiant, de vegades motivar-lo per aprendre i possibilitar l'aprenentatge al llarg de la vida, en qualsevol temps i lloc (Yu i Lu, 2021).

Pel que fa als docents, poden posar a les mans de sistemes intel·ligents (bots, cobots) les tasques rutinàries i repetitives, agilitzar les avaluacions, respondre les preguntes més freqüents mitjançant tutors intel·ligents, com és el cas de RoboTutor o de MasterLearner, un superprofessor en línia capaç de respondre simultàniament cinc-cents milions de preguntes, fer el

seguiment dels alumnes, incentivar-los perquè vulguin aprendre o descobrir plagis.

Per la seva banda, els pares i les mares poden rebre informació dels progressos dels seus fills i també dels problemes que tenen. I, pel que fa a l'Administració educativa, a l'hora de prendre decisions disposa de l'anàlisi intel·ligent de grans volums d'informació. La comunitat educativa pot col·laborar a cada moment per mitjà de les xarxes.

A l'últim, però no pas menys important, la complexitat del món al segle XXI es pot entendre més bé amb una intel·ligència augmentada i distribuïda, com la que pot proporcionar, i de fet ja està proporcionant, la intel·ligència artificial.

No obstant això, malgrat els beneficis, l'aplicació dels sistemes intel·ligents a l'educació presenta unes limitacions que cal atendre (Jara i Ochoa, 2020):

1. En el moment present, i per un cert temps, destaca el problema de la bretxa digital. La majoria de la població mundial no té ordinadors i els centres educatius no tenen internet, amb la qual cosa en principi augmenten les desigualtats. Certament, s'està proposant construir centres educatius intel·ligents que resolguin aquestes situacions, però s'esperen a llarg termini i amb resultats molt incerts.
2. En qualsevol cas, un dels esculls més grans és la dificultat de protegir la privacitat dels escolars, de les seves famílies i del professorat, perquè les dades necessàries per a aquests programes poden ser utilitzades per a fins diferents dels educatius i per raons que comentarem més endavant (Cortina, 2021, cap. 4). No és estrany que el ja esmentat Consens de Pequín de 2019 insistís que s'ha de mantenir un equilibri entre l'accés obert a les dades i la protecció de la privacitat, entre la propietat i la privacitat de les dades i la seva disponibilitat per al bé públic (punt 28). Per aquest motiu es proposava d'elaborar lleis de protecció de dades i marcs reguladors per garantir la utilització ètica, no discriminatòria, equitativa, transparent i verificable de les dades dels educands (punt 29).
3. Els biaixos en els algorismes a partir dels quals es prenen decisions no garanteixen una educació inclusiva i de qualitat per a tothom, ni tampoc una selecció adequada del professorat. Els exemples del llibre de

Cathy O'Neil *Armas de destrucción matemática* són contundents en aquest sentit (O'Neil, 2017).

4. Pel que fa als continguts, la intel·ligència artificial pot accentuar els biaixos d'inequitat educativa, ja que les dades per elaborar els algorismes s'extreuen de determinades poblacions, però els resultats s'apliquen també a d'altres que tenen unes característiques diferents.
5. Hi ha el risc de creure que els programes poden substituir la tasca presencial dels mestres i que s'opti per una teleeducació que porti a desentendre's de la relació mestre-alumne i a deixar-ho tot a les mans dels sistemes intel·ligents. Segons el meu parer, han de ser complementaris amb la tasca del docent.
6. Els programes d'intel·ligència artificial es poden presentar de forma autònoma, de manera que s'ignori com han arribat a les seves conclusions. La traçabilitat és necessària, però no sempre és accessible.
7. La pèrdua de llocs de treball resulta inevitable, cosa que representa un gran problema de justícia, que hauria de ser una preocupació universal. És indispensable educar en competències digitals, i aquest és, per exemple, un dels objectius de la Unió Europea, però, tot i això, la pèrdua de llocs de treball serà elevada. En qualsevol cas, cal treure a la llum la gran quantitat de feines que només podran quedar a les mans d'éssers humans.

## L'AUTONOMIA PERSONAL I LA CAPACITAT CRÍTICA, EN PERILL

Tanmateix, potser els problemes més greus es presenten a un nivell més profund, el del cultiu de l'autonomia personal i la capacitat crítica, indispensables per a una ciutadania democràtica. Alguns autors es pregunten com seran redefinits els sistemes educatius sobre la base del poder computacional dels algorismes, la ludificació i les neurociències, tenint en compte les fonts d'innovació del món tecnoeducatiu: digitalitzar, diversificar, datificar, controlar, atreure/ludificar/atrapar, empoderar, col·laborar i predir i/o predestinar (Rivas, 2019, 45 i 69 i s.). Amb tot, al meu entendre no es tracta de redefinir els sistemes educatius com a tals, sinó instruments nous que han de servir per formar una ciutadania que sigui capaç d'utilitzar-los

per prendre consciència de l'estructura del món on viu i de posicionar-s'hi des d'uns valors ètics democràtics. Una ciutadania preparada per conèixer el món i comprendre'l, no només per tenir-ne informació, proveïda de la capacitat crítica necessària per poder decidir si l'accepta tal com és o si vol construir el futur perquè no l'hi robin, des d'uns valors com l'autonomia, la justícia i la compassió.

I, com que l'estructura de la nostra societat i de qualsevol projecte educatiu actual està marcada per les plataformes i les xarxes socials, és en aquesta estructura a la qual ens hem de remetre per saber si és possible exercir-hi l'autonomia personal o si ens obliga a l'heteronomia.

El cas és que les xarxes socials van néixer amb la promesa de potenciar l'autonomia i la democràcia. A través d'elles qualsevol persona pot produir informació, publicar la seva opinió a través de blocs o piulades, consumir dades de manera ràpida, instantània, barata i gratuïta, seleccionar quins personatges influents i prescriptors vol seguir i decidir en quina comunitat s'inscriu (Siurana, 2021). Neix el periodisme ciutadà i, amb ell, es posa fi a les jerarquies informatives. Sembla, doncs, que el món de les xarxes socials possibilita una autonomia personal més gran, un augment de la capacitat crítica, una consolidació de les democràcies i un descens de l'autoritarisme.

Efectivament, ben utilitzades, les xarxes socials constitueixen un canal excel·lent per a la lliure expressió de la ciutadania, fins al punt que han permès l'accés a notícies de països totalitaris i hermètics eludint els controls dels governs. És indubtable que el progrés en la connectivitat pot ampliar la llibertat augmentant la informació i l'expressió de les opinions.

Tot i això, pel que fa al cultiu de l'autonomia personal i la capacitat crítica, les crides d'alerta van sorgir ben aviat. En triarem quatre a tall d'exemple.

En un article del 2008, Nicholas Carr es preguntava si Google no ens estava fent tornar ximpls o, si més no, superficials. Carr constata personalment que cada vegada li costa més llegir un llibre o un article llarg —i en canvi abans els devorava—, que li resulta difícil concentrar-se i que acaba navegant a través de diversos treballs, sense entrar a fons en cap. I, atès que una manera diferent de llegir encunja una manera diferent de pensar, sembla tenir raó la psicòloga Maryanne Wolf quan diu que som com llegim, que la lectura profunda és indistingible del pensament pro-

fund; amb la qual cosa ens estem condemnant a la superficialitat, si no a l'estupidesa (Carr, 2008).

Fent un pas més, com a mínim des del 2016 sovintegen els dubtes sobre si internet té prou força per fer caure la democràcia. Quan les claus de les campanyes electorals a través de les xarxes són la polarització, la viralitat i els discursos de l'odi i s'apel·la a les emocions, els interessos i la por, Nathaniel Persily, entre molts altres, es pregunta: «Pot sobreviure la democràcia a internet?» (Persily, 2017).

Podem dir que difícilment ho farà, i no només pel triomf de l'emotivisme en la vida pública, sinó perquè, com s'ha dit, pensar cansa, com acredita la nostra base neurofisiològica, i l'opció més simple i reposada és la que reflectia El Roto en una genial vinyeta. Hi apareix un personatge perplex davant de dues opcions: «m'agrada / no m'agrada», i el mordaç títol de la vinyeta és «Breu tractat de filosofia».

Però les crítiques més radicals han arribat quan s'ha posat en dubte l'estructura mateixa de les plataformes com a part de la infraestructura d'un capitalisme que té, almenys, dues versions: la neoliberal de Silicon Valley i la comunista de la Xina. Segons Zuboff, és «un nou ordre econòmic que reclama per a si mateix l'experiència humana com a matèria primera gratuïta aprofitable per a una sèrie de pràctiques comercials ocultes d'extracció, predicció i vendes» (Zuboff, 2020, 9). Per a aquest ordre econòmic, els éssers humans ja no són fins en si mateixos, com pretenia Kant amb aquella cèlebre formulació de l'imperatiu del fi en si mateix: «Obra de tal manera que et relacionis amb la humanitat, tant en la teva persona com en la de qualsevol altre, sempre com un fi, i mai només com un mitjà». Al contrari, les persones ara són mitjans per al comerç o per al poder polític. Es produeix, una altra vegada, el *triomf de la raó instrumental*, que ja va denunciar la primera generació de la teoria crítica de l'escola de Frankfurt, especialment Horkheimer i Adorno (Horkheimer, 1969). En el món de les plataformes, els éssers humans esdevenen instruments en mans del mercat o de l'Estat i, de nou, la tècnica es converteix en ideologia, per dir-ho com Habermas (Habermas, 1984). I, com és propi de la ideologia, els seus usuaris no en són conscients.

¿Com hem arribat a aquesta situació i com en podem sortir? Com s'ha explicat des de diferents llocs, Google es va constituir com a empresa el 1998 i va comprovar que cada cerca produïa un seguit de dades col·late-

rals, uns productes conductuals secundaris. Al principi va utilitzar aquestes dades per millorar el servei a l'usuari, ja que la missió de Google era «organitzar la informació del món i fer-la universalment accessible i útil» (Zuboff, 2020, 202). Si s'hagués mantingut aquest propòsit, hauria suposat un gran pas en les possibilitats d'il·lustració de la humanitat, una gran aportació d'informació, que es podria transformar en coneixement a través de l'apropiació personal, la reflexió i el discerniment. Hauria estat una peça valuosa en l'educació, tot i que amb limitacions, com és obvi.

No obstant això, a finals del 2000 Google converteix els usuaris en la matèria primera de la producció o, més ben dit, la matèria primera serien els productes predictius dels usuaris que es fan servir per dirigir publicitat cap a ells. Amb aquest procediment arrenca una forma de producció que s'assenta sobre dos imperatius: l'*imperatiu extractiu*, ja que es tracta d'extreure el major nombre de dades del nombre més gran possible d'usuaris, i l'*imperatiu predictiu*, ja que a partir de les dades s'arrangen més o menys hàbilment futurs conductuals. Els futurs es venen als veritables clients, que són o bé empreses anunciantes o bé l'Estat, perquè disposin d'informació i puguin orientar els comportaments o modificar-los en un nou conductisme.

I com que la intel·ligència de les màquines, també en la tecnoeducació, depèn de les dades que puguin procurar-se, els mitjans socials han passat a ser, segons Deibert, «màquines tòxiques addictives» (Deibert, 2020, 89), programades per actuar sobre les emocions. Per extreure'n les dades, els mitjans socials han de xocar, atemorir, fer-nos addictes a les plataformes. Com més temps passem a la xarxa, més dades aconseguim. La gent entrega més i més de la seva autonomia, costums i salut mental. Com més xocant és el contingut, més atrau les emocions. Tot això es basa en l'economia de l'atenció, que tracta de conquerir l'interès dels individus. Totes les nostres interaccions estan mediades per serveis digitals, tot queda registrat. Per això perdem intimitat i llibertat. Per no parlar d'una altra conseqüència nefasta de la qual no se sol parlar, i és que el núvol, aquest ecosistema de comunicació digital, està causant un dany mediambiental massiu (Deibert, 2020).

Aleshores els mitjans socials, en comptes de ser una tecnologia alliberadora, faciliten el despotisme i l'abús de poder. La vigilància que duen a terme les empreses és molt valuosa per al control autoritari, tant a les democràcies com a les autocràcies. En el primer cas, el poder empresarial és el que pot acabar marcant les orientacions per mitjà de la modificació de

conductes. En el cas de les autocràcies, és eloqüent el cas de la Xina. El sistema de control i propaganda, inclòs el de crèdits socials, utilitza càmeres omnipresents, censura, dades biomètriques. El Govern desenvolupa un sistema integral de «reputació social», que pretén resoldre el problema de la dissolució social amb mitjans de modificació de conducta. La possibilitat d'accedir a avantatges socials depèn de programes que mesuren les conductes de la ciutadania. És un totalitarisme digital (Deibert, 2020, 183).

Què succeeix, doncs, amb l'educació? Hi ha un immens mercat tecnològic educatiu que s'ofereix com a personalització i automatització de l'aprenentatge i que està impregnant tot el món educatiu. Però pot passar que, igual que la resta de plataformes, s'estigui convertint en un mecanisme extractiu de dades. S'ofereixen ensenyaments a través de les plataformes, que reescriuen en format digital la manera d'aprendre i ensenyar: vigilen, extreuen, datifiquen, analitzen, ludifiquen i mercadegen amb l'aprenentatge. En aquesta era de la datificació, també de l'educació, el domini de l'ensenyament estarà en mans dels qui sàpiguen atreure l'atenció perquè no se'n vagin de la seva plataforma (Rivas, 2019), perquè no només es tracta d'extreure'n dades, creant addictes, sinó també d'intentar modificar conductes. Tot i això, com observen amb perspicàcia alguns autors, les desigualtats s'amplien, perquè els més ben situats reben atenció per part de persones, mentre que les masses queden a la mercè de les màquines intel·ligents (Grané, 2021).

## QUÈ HI PODEM FER?

Encara que des de llocs molt diferents s'insisteix que la situació és inevitable, també altres veus, com la de Zuboff, ens recorden que els éssers humans han de poder modificar el que han fet. Apella, doncs, a l'opinió pública perquè s'hi oposi i exigeixi reformes legislatives per tal de preservar la interioritat, els lligams privats d'amistat i els vincles públics (Zuboff, 2020, 652). Deibert, per la seva banda, proposa «reiniciar» el sistema per començar des dels primers principis i fonaments sòlids. Per aconseguir-ho, caldria fiscalitzar el govern i el poder corporatiu mitjançant una legislació que traspassi el comandament a la ciutadania, atès que ens arrisquem a pèrdues irreversibles de llibertat i privacitat si no establim controls democràtics en les tecnologies digitals i en les companyies i els governs que les

desenvolupen (Deibert, 2020, 179). Amb tot, davant d'aquests plantejaments tinc, personalment, una reserva substancial.

Quan vaig escriure *Por una ética del consumo* (Cortina, 2002), vaig trobar un refrescant treball de Daniel Miller, *Consumption as the Vanguard of History*, en el qual esbossava una proposta suggeridora per sortir de l'espiral del consum compulsiu (Miller, 1995). De la mateixa manera que el proletariat havia d'erigir-se en classe universal i avantguarda de la història, perquè el capital depenia de la seva força de treball i la revolució podia canviar el curs dels esdeveniments, els consumidors podríem convertir-nos ara en aquesta classe universal enfront dels productors i reorientar el curs de la producció obligant a produir allò que volem consumir. Segons la meua manera de veure, aquesta proposta d'una ciutadania del consumidor com a classe universal podria aplicar-se avui per transformar el món de les plataformes i preservar l'autonomia personal, la intimitat i la capacitat crítica.

Sigui com sigui, ja aleshores jo trobava en aquella proposta, almenys, dos inconvenients. Els consumidors no som una classe unida per un únic interès, sinó grups molt diversos amb interessos molt variats, i hi tenim molt més a perdre que les nostres cadenes. Llançar el missatge: «Consumidors de xarxes socials i plataformes, uniu-vos enfront dels productors» és predicar al desert. Els usuaris dels sistemes intel·ligents no estan disposats a revoltar-se contra un sistema en què es troben com el peix a l'aigua. Haurien d'aprendre a voler ser autònoms des de l'educació formal i informal, i de fet, s'estan promovent programes per educar en aquesta direcció. Però, ¿com es pot educar en l'autonomia personal i en la capacitat crítica des d'un sistema extractiu, predictiu i modificador de les conductes, que s'està aplicant a través d'una tecnoeducació, posada en les mans del mercat o de l'Estat? Un cop més, com denunciava la teoria crítica: ¿com es pot criticar la racionalitat instrumental des de la racionalitat instrumental?

A aquesta pregunta s'hi pot donar, almenys, una resposta: sortosament, hi ha una racionalitat que transcendeix l'àmbit instrumental. És la racionalitat comunicativa, per la qual els éssers humans ens reconeixem els uns als altres com a interlocutors vàlids, cridats a decidir plegats sobre la nostra vida compartida, perquè estem en diàleg. No hem de resignar-nos a viure com individus aïllats, units per la pura connectivitat, en un món de plataformes que ens tenen a les seves mans. Tampoc hi ha cap raó per conformar-se amb «pensar en rusc». Per contra, tenim l'oportunitat

d'assumir la responsabilitat del nostre món com a persones autònomes, estretament vinculades per lligams de solidaritat, que no estan disposades a deixar-se sotmetre ni a permetre que hi hagi exclosos per culpa d'aquesta xacra que és l'aporofòbia. Persones que volen utilitzar instruments quals-sevol, també els sistemes intelligents, per estrènyer la intersubjectivitat entre els éssers humans. Per aconseguir-ho, cal educar en aquesta unió de cor i raó, que ja fa temps que anomeno *raó cordial*.

Aquesta és una tasca que val la pena perllongar i que mai no es pot dur a terme en solitari, com s'esdevé amb tot el que és important. Per això, confio poder continuar treballant en aquestes qüestions amb el GREM, el Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona, amb el grup d'Ètica i Democràcia de les universitats de València i Castelló, amb els col·legues de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València, amb els membres de la Fundació Étnor, amb la Reial Acadèmia de Ciències Morals i Polítiques i amb el Claustre d'aquesta Universitat de Barcelona que avui té la generositat d'acollir-me entre els seus membres.

## REFERÈNCIES

- BITTENCOURT, Ig I. *et al.* (ed.) (2020). *Artificial Intelligence in Education. 21st International Conference, AIED 2020*. Cham: Springer.
- CARR, Nicholas (2008). «Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains». *The Atlantic*, juliol-agost.
- CORNELLÀ, Alfons (2019). *Educar humanos en un mundo de máquinas inteligentes*. Barcelona: Profit.
- CORTINA, Adela (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid: Taurus.
- CORTINA, Adela (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- CORTINA, Adela (2021). *Ética cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- DEIBERT, Ronald J. (2020). *Reset: Reclaiming the Internet for Civil Society*. Toronto: House of Anansi Press.
- DESMURGET, Michel (2020). *La fábrica de cretinos digitales: los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Barcelona: Península.
- FERRY, Luc (2017). *La revolución transhumanista. Cómo la tecnomedicina y la liberización del mundo van a transformar nuestras vidas*. Madrid: Alianza.

- FLORIDI, Luciano *et al.* (2018). «AI4People - An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles and Recommendations». *Minds and Machines*, vol. 28, núm. 4, p. 689-707.
- GRANÉ, Jordi (2021). «¿Jaque mate digital a la humanidad? Educar humanos y resiliar en la era de la inteligencia artificial». *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, núm. 18, p. 1-24.
- HABERMAS, Jürgen (1984). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos.
- HIGH-LEVEL EXPERT GROUP ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE (2019). *Ethics Guidelines for Trustworthy AI*.
- HORKHEIMER, Max (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- INCIO, Fernando A. *et al.* (2022). «Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales». *Apuntes Universitarios*, núm. 12, gener-març.
- JARA, Ignacio; OCHOA, Juan M. (2020). «Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación». *Sector Social división educación. Documento para discusión número IDB-DP-00-776*. BID.
- KANT, Immanuel (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- LEE, Kai-Fu (2018). *AI Superpowers, China, Silicon Valley and the New World Order*. Boston, Nova York: Houghton Mifflin Harcourt.
- LÓPEZ DE MÁNTARAS, Ramón; MESEGUER, Pedro (2017). *Inteligencia artificial*. Madrid: Los Libros de la Catarata/CSIC.
- MARTÍNEZ, Miquel; HOYOS, Guillermo (coord.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- MILLER, Daniel (1995). «Consumption as the Vanguard of History». A: MILLER, Daniel (ed.). *Acknowledging Consumption*. Nova York: Routledge, p. 1-57.
- O'NEIL, Cathy (2017). *Armas de destrucción matemática: cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- PERSILY, Nathaniel (2017). «Can Democracy Survive the Internet?». *Journal of Democracy*, vol. 28, núm. 2, p. 63-76.
- RIVAS, Axel (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?*. Madrid: Siglo XXI.
- SIURANA, Juan C. (2021). *Ética para influencers*. Madrid: Plaza y Valdés.
- UNESCO (2019). *Consenso de Beijing sobre Inteligencia Artificial y Educación*.
- YU, Shengquan; LU, Yu (2021). *An Introduction to Artificial Intelligence in Education*. Singapur: Springer Nature Singapore.
- ZUBOFF, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Barcelona: Paidós.

Discurso de la profesora  
Adela Cortina



Rector Magnífico,  
miembros de la comunidad académica,  
señoras y señores,  
amigas y amigos todos,

Cuando por primera vez entré en este paraninfo para intervenir en un acto académico, hace ya algún tiempo, no podía imaginar ni por un momento que, años más tarde, recibiría la investidura como doctora *honoris causa* en esta prestigiosa universidad. Una universidad y una ciudad en las que tengo tan queridos amigos y amigas.

Por eso, mis primeras palabras no pueden ser sino de un muy cordial agradecimiento a cuantos han hecho posible esta investidura. Al Consejo de Gobierno y al rector, que aprobaron la propuesta. Al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y, muy especialmente, al GREM, el Grupo de Investigación en Educación Moral, y al catedrático de Teoría e Historia de la Educación Miquel Martínez, que en nombre del grupo tuvo la generosidad de elevarla. Y a la Junta de la Facultad de Educación, que apoyó la propuesta. Es una verdadera alegría y un honor que un grupo tan potente y sobradamente conocido en el ámbito nacional e internacional por sus excelentes aportaciones en el ámbito de la educación moral, como es el caso del GREM, haya tomado esta iniciativa. Desearía nombrar a todos sus miembros uno a uno, pero, como es imposible, porque el tiempo es un recurso escaso, mencionaré solamente tres nombres muy representativos, con los que he venido trabajando desde hace años con una gran sintonía: Miquel Martínez, mi padrino en este acto; Josep M. Puig Rovira, catedrático jubilado de Teoría de la Educación de la Universidad de Barcelona, y el catedrático de Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia Guillermo Hoyos Vásquez, maestro indiscutible y persona excepcional (Martínez y Hoyos, 2006).

En mi caso, este doctorado posee un significado muy especial, pues la iniciativa parte de un grupo al cual siempre me unió el entusiasmo por

educar para una ciudadanía democrática, desde la pedagogía, la filosofía, la psicología, las humanidades, las «naturalidades» y las ciencias sociales. Y ese creo que es el hilo conductor que ha orientado nuestros esfuerzos, modulándolos en cada caso para responder a los retos del presente; tarea bien urgente hoy en día, cuando es un lugar común la preocupación por el retroceso de la democracia y el aumento del autocratismo. De uno de esos desafíos actuales —el del lugar que la inteligencia artificial puede ocupar en la construcción de una sociedad democrática a través de la educación— quisiera ocuparme en esta *lectio*, que lleva por título «Educar para una ciudadanía democrática en la era de la inteligencia artificial».

### ¿HACIA DÓNDE QUEREMOS IR? UN PROYECTO EDUCATIVO: CIUDADANÍA COSMOPOLITA

Quisiera empezar con una anécdota significativa. En el discurso que el presidente Xi Jinping pronunció durante el 19.º Congreso Nacional del Partido Comunista de China, afirmó que es preciso dar prioridad a la mejora de la educación, que el proyecto más relevante sería una educación robusta para conseguir el gran rejuvenecimiento de China. Y en esta línea muchos académicos, como Yu Shengquan, del Advanced Innovation Center for Future Education, en la Universidad Normal de Pekín, consideran indispensable introducir la inteligencia artificial en los procesos educativos. En este contexto, recuerda Yu el apotegma de John Dewey: «Si hoy enseñamos a los estudiantes lo que les enseñábamos ayer, les robamos el futuro», y entiende que la educación debe centrarse en el estudiante, en su crecimiento y su felicidad, recurriendo a la tecnología (Yu y Lu, 2021, 197-198).

Hace más de dos siglos, en las *Lecciones de Pedagogía*, publicadas en 1803 por su alumno Friedrich Theodor Rink, aseguraba Immanuel Kant que la tarea más difícil para los seres humanos es la educación, porque es preciso preguntar si queremos educar para el presente o para un futuro mejor, y, por su parte, apostaba por la segunda opción. La persona (*Mensch*) —aseguraba— lo es por la educación, es lo que la educación le hace ser (Kant, 1983, 31 y 34). Y la educación consiste en cultivar los mejores gérmenes que hay en la humanidad, puestos por la Naturaleza o la Providencia, los gérmenes de una sociedad cosmopolita, que posibilite la paz entre

los países y el respeto a los derechos de las personas concretas. No la simple convivencia, sino la paz, que solo se consigue a través de la justicia.

La convicción de que la educación es esencial para la vida humana trasciende las fronteras de las civilizaciones, aunque el modo de entenderla tal vez no sea el mismo. De ahí que por nuestra parte preguntemos cuál es nuestro proyecto educativo, hacia dónde queremos ir. Y, a mi juicio, la experiencia de la pandemia no ha hecho sino reforzar la necesidad de construir una sociedad cosmopolita. No solo porque nos ha recordado una vez más que las personas somos interdependientes, y que también lo son los países, de modo que la solidaridad resulta ineludible, sino también porque los afectados por la globalización deberían ser a la vez los sujetos agentes de las decisiones que se toman en ella, y no meros sujetos pacientes de sus consecuencias. En caso contrario, son heterónomos, y no autónomos, no construyen conjuntamente la vida compartida. Son siervos o esclavos, no ciudadanos. Autonomía personal y solidaridad siguen siendo claves ineludibles de un proyecto que eduque en un cosmopolitismo que debería ser arraigado y a la vez abierto al mundo, democrático e intercultural (Cortina, 2021).

Pero ese proyecto, que nació con los estoicos hace más de veintiséis siglos, tiene que forjarse hoy contando con las aportaciones de nuestra época, la cual ha recibido, entre otros, el nombre de *era de la inteligencia artificial*. Los sistemas inteligentes afectan a todos los ámbitos vitales y, por lo tanto, como es obvio, también a la educación. De ello es buena muestra su ya abrumadora presencia en los procesos educativos y la ingente bibliografía existente sobre los vínculos entre inteligencia artificial y educación, especialmente a partir de los años setenta. Una bibliografía que ha ido creciendo de forma exponencial (Incio, 2022).

No ha de extrañar que la inteligencia artificial se recogiera como una de las tecnologías que transformarían el aprendizaje y la enseñanza en los siguientes cinco años en el *Horizon Report* de 2016 (*Basic Education Edition*) y en el *Horizon Report* de 2017 (*Basic and Higher Education Edition*). Y tampoco sorprende que en mayo de 2018 se celebrara en Pekín la Conferencia Internacional sobre Inteligencia Artificial y Educación, coorganizada por la Unesco y por el Gobierno de la República Popular China. La conferencia se proponía promover respuestas políticas para integrar la inteligencia y la educación, de manera que se pudiera alcanzar el 4º Objetivo del Desa-

rrollo Sostenible, referido a la educación. Estas técnicas —se dice— plantean problemas, también éticos, pero es menester incorporarlas para alcanzar el futuro compartido de la humanidad (Unesco, 2019).

Sin embargo, no es menos cierto que la tecnoeducación se ha convertido en una poderosa arma económica en manos de los países capaces de liderarla, de modo que quienes se queden atrás en la competición por el primer puesto tendrán que pagar caro el coste de oportunidad, al perder poder económico y político. La duda, entonces, es si se pretende incorporar estas tecnologías en la educación «para alcanzar el futuro compartido de la humanidad», en el sentido de cultivar una ciudadanía democrática y cosmopolita, o más bien se trata de preparar a los estudiantes para competir en la carrera económica y política, y alcanzar el primer puesto, ya sea el Estado el que pugna por ese puesto, siguiendo el modelo chino, ya sea el mercado, en la línea de Silicon Valley.

Situados en este contexto, y teniendo en cuenta que la meta de nuestro proyecto es la de cultivar una ciudadanía democrática y cosmopolita, esta *lectio* se propone responder a las siguientes preguntas: ¿ayuda la inteligencia artificial a educar en una ciudadanía democrática, tanto en el nivel formal como en el informal, aunque presente serios problemas que es indispensable resolver? ¿O bien nos obliga a renunciar al proyecto cosmopolita, porque está socavando nuestra libertad y nos impide ser sujetos agentes de nuestras vidas, esto es, ejercer la ciudadanía?

Antes de intentar contestar a estas cuestiones, aclararemos a qué tipo de inteligencia artificial nos referiremos en esta intervención, teniendo presente que se habla, al menos, de tres modalidades (Ferry, 2017, 204-205; López de Mántaras y Meseguer, 2017):

1. La *superinteligencia*, que podría superar a la inteligencia humana, de modo que las máquinas podrían sustituir al hombre. Esta modalidad es la que da lugar a las propuestas transhumanistas y posthumanistas con la idea de la *singularidad*.
2. La *inteligencia general*, que puede resolver problemas generales y constituye el fundamento de la inteligencia artificial en cuanto disciplina científica.
3. La *inteligencia especial*, que lleva a cabo trabajos específicos de forma muy superior a como lo logra la inteligencia humana, dado que puede

contar con una inmensa cantidad de datos y con algoritmos sofisticados. Son ya leyenda los casos de *Deep Blue* y *AlphaGo*, que han sido después sobradamente superados (Lee, 2018, 1-21). Es este tipo de inteligencia artificial el que ha entrado de lleno en todos los ámbitos, también el educativo. Por ello, es de él del que nos ocuparemos, tratando de responder a las preguntas que formulamos anteriormente, utilizando las cuatro claves que solemos mencionar en asuntos de ética aplicada: beneficencia (¿beneficia la inteligencia artificial en el proceso educativo?), no maleficencia (¿daña en ese proceso?), autonomía (¿potencia la autonomía de las personas y su capacidad crítica?) y justicia (¿contribuye a formar una sociedad más justa?).

### SÍ BENEFICIAR Y NO DAÑAR

Sin duda, los sistemas inteligentes son *instrumentos* útiles para *ayudar* en el proceso educativo, siempre que no pretendan sustituir a los educadores, sino servirles de apoyo o llevar a cabo tareas de sustitución cuando la presencialidad es imposible. La actual pandemia ha sido un ejemplo meridiano de este valor positivo, como también lo son la ingente cantidad de sistemas a distancia que permiten acceder a la educación a quienes se encuentran alejados de los centros educativos.

Las aportaciones de los sistemas inteligentes pueden beneficiar a los estudiantes, a los profesores, a las familias y a la Administración. En principio, existe un amplio consenso a la hora de considerar que un gran beneficio es la personalización de la experiencia educativa. Con ayuda de la ciencia de datos, pueden construirse sistemas de enseñanza adaptativos, basados en los perfiles, las respuestas y las interacciones de los estudiantes. Los sistemas ajustan las trayectorias educativas a las características individuales y extraen consejos para el futuro. Es posible identificar las fortalezas y debilidades de cada usuario, sus motivaciones y desafíos. Además, contando con la red de conocimiento inteligente y con las redes sociales, que están conectadas de forma ubicua, es posible mejorar el interés y la eficiencia del estudiante, motivarlo en ocasiones para querer aprender y posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida, en todo tiempo y en todo lugar (Yu y Lu, 2021).

En cuanto a los docentes, pueden poner en manos de sistemas inteligentes (*bots, cobots*) las tareas rutinarias y repetitivas, agilizar las evaluaciones, responder a las cuestiones usuales a través de tutores inteligentes, como es el caso de RoboTutor o de MasterLearner, un superprofesor en línea, capaz de responder simultáneamente a quinientos millones de preguntas, hacer el seguimiento de los alumnos, incentivarlos para que deseen aprender o descubrir plagios.

Por su parte, los padres y madres pueden recibir información de los progresos de sus hijos, así como de sus problemas. Y, por lo que hace a la Administración educativa, al tomar decisiones, dispone del análisis inteligente de grandes volúmenes de información. La comunidad educativa puede colaborar en todo momento a través de las redes.

Por último, pero no menos importante, la complejidad del mundo en el siglo xxi puede ser mejor comprendida con una inteligencia aumentada y distribuida, como la que puede proporcionar, y de hecho ya está proporcionando, la inteligencia artificial.

Sin embargo, a pesar de los beneficios, la aplicación de los sistemas inteligentes en la educación presenta unas limitaciones a las que es necesario atender (Jara y Ochoa, 2020):

1. En el momento presente, y por un tiempo, destaca el problema de la brecha digital. La mayor parte de la población mundial carece de ordenadores, y los centros educativos, de internet, con lo cual, en principio, aumentan las desigualdades. Ciertamente, se está proponiendo construir centros educativos inteligentes que resuelvan estas situaciones, pero se fían a muy largo plazo y con resultados muy inciertos.
2. En cualquier caso, uno de los mayores escollos es la dificultad para proteger la privacidad de los escolares, de sus familias y del profesorado, porque los datos necesarios para estos programas pueden utilizarse para fines distintos de los educativos y por razones que más adelante comentaremos (Cortina, 2021, cap. 4). No es extraño que el ya citado Consenso de Pekín de 2019 insistiera en que se ha de mantener un equilibrio entre el acceso abierto a los datos y la protección de la privacidad, entre la propiedad y la privacidad de los datos y su disponibilidad para el bien público (punto 28). De ahí que se proponga elaborar leyes de protección de datos y marcos regulatorios para

- garantizar la utilización ética, no discriminatoria, equitativa, transparente y verificable de los datos de los educandos (punto 29).
3. Los sesgos en los algoritmos a partir de los cuales se toman decisiones no garantizan una educación inclusiva y de calidad para todos, como tampoco una selección adecuada del profesorado. Los ejemplos del libro de Cathy O'Neil *Armas de destrucción matemática* son contundentes en este sentido (O'Neil, 2017).
  4. En cuanto a los contenidos, la inteligencia artificial puede acentuar los sesgos de inequidad educativa, puesto que los datos para elaborar los algoritmos se extraen de determinadas poblaciones, pero los resultados se aplican también a otras, que tienen unas características diferentes.
  5. Existe el riesgo de creer que los programas pueden sustituir la tarea presencial de los maestros y de que se opte por una teleeducación que lleve a desentenderse de la relación maestro-alumno y a dejar todo en manos de los sistemas inteligentes. A mi modo de ver, tienen que ser complementarios con la tarea del docente.
  6. Los programas de inteligencia artificial pueden presentarse de forma autónoma, de modo que se ignore cómo han llegado a sus conclusiones. La trazabilidad se hace necesaria, pero no siempre es accesible.
  7. La pérdida de puestos de trabajo resulta inevitable, lo cual representa un gran problema de justicia, que debería ser una preocupación universal. Es indispensable educar en competencias digitales, y ese es, por ejemplo, uno de los objetivos de la Unión Europea, pero, incluso así, la pérdida de puestos de trabajo será elevada. En cualquier caso, es preciso sacar a la luz la gran cantidad de trabajos que solo podrán estar en manos de seres humanos.

## LA AUTONOMÍA PERSONAL Y LA CAPACIDAD CRÍTICA EN PELIGRO

Sin embargo, tal vez los problemas más graves se presenten en un nivel más profundo, el del cultivo de la autonomía personal y la capacidad crítica, indispensables para una ciudadanía democrática. Algunos autores se preguntan cómo serán redefinidos los sistemas educativos sobre la base del

poder computacional de los algoritmos, la gamificación y las neurociencias, teniendo en cuenta las fuentes de innovación del mundo tecnoeducativo: digitalizar, diversificar, datificar, controlar, atraer/gamificar/atrapar, empoderar, colaborar y predecir y/o predestinar (Rivas, 2019, 45 y 69 y ss.). Sin embargo, a mi juicio, no se trata de redefinir los sistemas educativos como tales, sino nuevos instrumentos que han de servir para formar una ciudadanía que sea capaz de utilizarlos para tomar conciencia de la estructura del mundo en el que vive y de posicionarse ante ella desde unos valores éticos democráticos. Una ciudadanía preparada para *conocer* el mundo y *comprenderlo*, no solo *tener información* sobre él, pertrechada de la capacidad crítica necesaria para decidir si lo acepta tal cual es o si quiere construir el futuro para que no se lo roben, desde unos valores como la autonomía, la justicia y la compasión.

Y, como la estructura de nuestra sociedad y de cualquier proyecto educativo actual está marcada por las plataformas y las redes sociales, es a esa estructura a la que hemos de remitirnos para saber si es posible ejercer en ella la autonomía personal o si nos obliga a la heteronomía.

Es verdad que las redes sociales nacieron con la promesa de potenciar la autonomía y la democracia. A través de ellas cualquier persona puede producir información, publicar su opinión a través de blogs o *tweets*, consumir datos de manera rápida, instantánea, barata y gratuita, seleccionar a qué personajes influyentes y prescriptores desea seguir, y decidir en qué comunidad se inscribe (Siurana, 2021). Nace el periodismo ciudadano y, con él, se pone fin a las jerarquías informativas. Parece, pues, que el mundo de las redes sociales posibilita una mayor autonomía personal, un aumento de la capacidad crítica, una consolidación de las democracias y un descenso del autoritarismo.

En efecto, bien utilizadas, las redes sociales constituyen un excelente canal para la libre expresión de la ciudadanía, hasta el punto de que han permitido el acceso a noticias de países totalitarios y herméticos, eludiendo los controles de los Gobiernos. Es indudable que el progreso en la conectividad puede ampliar la libertad, al aumentar la información y la expresión de las opiniones.

No obstante, en lo que respecta al cultivo de la autonomía personal y la capacidad crítica, las llamadas de atención surgieron bien pronto. Tomaremos cuatro a modo de ejemplo.

En un artículo de 2008, Nicholas Carr se preguntaba si Google nos estaba haciendo estúpidos o, cuando menos, superficiales. Carr constata en sus carnes que cada vez le cuesta más leer un libro o un artículo largo, cuando antes los devoraba, que le resulta difícil concentrarse y que acaba navegando a través de distintos trabajos, sin entrar a fondo en ninguno de ellos. Y, dado que una forma distinta de leer acuña un modo diferente de pensar, parece tener razón la psicóloga Maryanne Wolf cuando dice que «somos como leemos», que la lectura profunda es indistinguible del pensamiento profundo; con lo cual nos estamos condenando a la superficialidad, si no a la estupidez (Carr, 2008).

Dando un paso más, como mínimo desde 2016, menudean las dudas sobre si Internet tiene la fuerza suficiente como para hacer caer la democracia. Cuando las claves de las campañas electorales a través de las redes son la polarización, la viralidad y los discursos del odio, y se apela a las emociones, los intereses y el miedo, Nathaniel Persily, entre muchos otros, se pregunta: «¿Puede la democracia sobrevivir a Internet?» (Persily, 2017).

Podemos decir que difícilmente lo hará, y no solo por el triunfo del emotivismo en la vida pública, sino porque, como se ha dicho, pensar cansa, como acredita nuestra base neurofisiológica, y la opción más simple y reposada es la que contaba El Roto en una genial viñeta. En ella aparece un personaje perplejo ante dos opciones: «me gusta / no me gusta», y el mordaz título de la viñeta es «Breve tratado de filosofía».

Pero las críticas más radicales han llegado cuando se ha puesto en cuestión la estructura misma de las plataformas como parte de la infraestructura de un capitalismo que cuenta, al menos, con dos versiones: la neoliberal de Silicon Valley y la comunista de China. Según Zuboff, es «un nuevo orden económico, que reclama para sí la experiencia humana como materia prima gratuita aprovechable para una serie de prácticas comerciales ocultas de extracción, predicción y ventas» (Zuboff, 2020, 9). Para este orden económico, los seres humanos no son ya fines en sí mismos, como pretendía Kant con aquella célebre formulación del *imperativo del fin* en sí mismo: «Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como un fin y nunca solamente como un medio». Por el contrario, las personas son ahora medios para el comercio o para el poder político. Se produce, una vez más, el *triunfo de la razón instrumental*, que ya denunció la primera ge-

neración de la teoría crítica de la escuela de Fráncfort, especialmente Horkheimer y Adorno (Horkheimer, 1969). En el mundo de las plataformas, los seres humanos devienen instrumentos en manos del mercado o del Estado y, de nuevo, la técnica se convierte en ideología, por decirlo como Habermas (Habermas, 1984). Y, como es propio de la ideología, sus usuarios no son conscientes de ello.

¿Cómo hemos llegado a esta situación y cómo podemos salir de ella? Como se ha relatado desde distintos lugares, Google se constituyó como empresa en 1998 y comprobó que cada búsqueda producía una estela de datos colaterales, unos productos conductuales secundarios. Al principio utilizó esos datos para mejorar el servicio al usuario, ya que la misión de Google era «organizar la información del mundo y hacer que sea universalmente accesible y útil» (Zuboff, 2020, 202). Si este propósito se hubiera mantenido, habría supuesto un gran paso en las posibilidades de ilustración de la humanidad, una gran aportación de información, que podría transformarse en conocimiento, a través de la apropiación personal, la reflexión y el discernimiento. Habría sido una pieza valiosa en la educación, aunque con limitaciones, como es obvio.

Sin embargo, a finales de 2000, Google convierte a los usuarios en la materia prima de la producción o, mejor dicho, la materia prima serían los productos predictivos de los usuarios que se usan para dirigir publicidad hacia ellos. Con este procedimiento arranca una forma de producción que se asienta sobre dos imperativos: el *imperativo extractivo*, por cuanto se trata de extraer el mayor número de datos del mayor número posible de usuarios, y el *imperativo predictivo*, pues a partir de los datos se pergeñan futuros conductuales. Los futuros se venden a los verdaderos clientes, que son o bien empresas anunciantes, o bien el Estado, para que dispongan de información y puedan orientar los comportamientos, o modificarlos, en un nuevo conductismo.

Y, como la inteligencia de las máquinas, también en la tecnoeducación, depende de los datos que puedan recabar, los medios sociales han pasado a ser, según Deibert, «máquinas tóxicas adictivas» (Deibert, 2020, 89), programadas para actuar sobre las emociones. Para extraer los datos, los medios sociales han de chocar, atemorizar, hacernos adictos a las plataformas. Cuanto más tiempo estemos en la red, más datos consiguen. Las gentes entregan más y más de su autonomía, costumbres y salud mental.

Cuanto más chocante es el contenido, más atrae las emociones. Todo ello se basa en la economía de la atención, que trata de conquistar el interés de los individuos. Todas nuestras interacciones están mediadas por servicios digitales, todo queda registrado. Con lo cual perdemos intimidad y libertad. Por no hablar de otra consecuencia nefasta de la cual no suele hablarse, y es que la nube, ese ecosistema de comunicación digital, está causando un daño medioambiental masivo (Deibert, 2020).

Sucede, entonces, que los medios sociales, en vez de ser una tecnología liberadora, facilitan el despotismo y el abuso de poder. La vigilancia que llevan a cabo las empresas es muy valiosa para el control autoritario, ya sea en las democracias o en las autocracias. En el primer caso, es el poder empresarial el que puede acabar marcando las orientaciones por medio de la modificación de conductas. En el caso de las autocracias, es elocuente el caso de China. El sistema de control y propaganda, incluido el de créditos sociales, utiliza cámaras omnipresentes, censura, datos biométricos. El Gobierno desarrolla un sistema integral de «reputación social», que pretende resolver el problema de la disolución social con medios de modificación de conducta. La posibilidad de acceder a ventajas sociales depende de programas que miden las conductas de la ciudadanía. Es un totalitarismo digital (Deibert, 2020, 183).

¿Qué sucede, pues, con la educación? Existe un inmenso mercado tecnoeducativo que se ofrece como personalización y automatización del aprendizaje y que está impregnando todo el mundo educativo. Pero puede ocurrir que, igual que el resto de las plataformas, se esté convirtiendo en un mecanismo extractivo de datos. Se ofrecen enseñanzas a través de las plataformas, que reescriben en formato digital la forma de aprender y de enseñar: vigilan, extraen, datifican, analizan, gamifican y mercadean con el aprendizaje. En esta era de la datificación, también de la educación, el dominio de la enseñanza estará en manos de quienes sepan atraer la atención para que no se salgan de su plataforma (Rivas, 2019), porque no solo se trata de extraer datos, creando adictos, sino también de intentar modificar conductas. Sin embargo, según ven con perspicacia algunos autores, las desigualdades se amplían, porque los bien situados reciben atención por parte de personas, mientras que las masas quedan a merced de las máquinas inteligentes (Grané, 2021).

## ¿QUÉ HACER?

Aunque desde muy distintos lugares se insiste en que la situación es inevitable, también otras voces, como la de Zuboff, nos recuerdan que lo que han hecho los seres humanos deben poder modificarlo. Apela, entonces, a que la opinión pública se oponga y exija reformas legislativas a fin de preservar la interioridad, los lazos privados de amistad y los vínculos públicos (Zuboff, 2020, 652). Deibert, por su parte, propone «resetear» el sistema para empezar desde los primeros principios y fundamentos sólidos. Para lograrlo, sería preciso fiscalizar el Gobierno y el poder corporativo mediante una legislación que traspase el mando a la ciudadanía, dado que nos arriesgamos a pérdidas irreversibles de libertad y privacidad si no establecemos controles democráticos en las tecnología digitales y en las compañías y Gobiernos que las desarrollan (Deibert, 2020, 179). Con todo, ante estos planteamientos, tengo, personalmente, una reserva sustancial.

Cuando escribí *Por una ética del consumo* (Cortina, 2002), di con un refrescante trabajo de Daniel Miller, *Consumption as the Vanguard of History*, en el cual esbozaba una sugerente propuesta para salir de la espiral del consumo compulsivo (Miller, 1995). De la misma manera que el proletariado tenía que erigirse en clase universal y vanguardia de la historia, porque el capital dependía de su fuerza de trabajo y la revolución podía cambiar el curso de los acontecimientos, los consumidores podríamos convertirnos ahora en esa clase universal frente a los productores y reorientar el curso de la producción, obligando a producir lo que queremos consumir. A mi modo de ver, esta propuesta de una ciudadanía del consumidor como clase universal podría aplicarse hoy para transformar el mundo de las plataformas y preservar la autonomía personal, la intimidad y la capacidad crítica.

Sea como fuere, ya entonces hallaba yo en aquella propuesta, al menos, dos inconvenientes. Los consumidores no somos una clase unida por un único interés, sino grupos muy diversos con intereses de lo más variados, y tenemos mucho más que perder que nuestras cadenas. Lanzar el mensaje: «Consumidores de redes sociales y plataformas, uníos frente a los productores» es predicar en el desierto. Los usuarios de los sistemas inteligentes no están dispuestos a revolucionar un sistema en el que se encuentran como el pez en el agua. Tendrían que aprender a querer ser autó-

nomos desde la educación formal e informal, y, de hecho, se están promocionando programas para educar en esta dirección. Pero ¿cómo educar en la autonomía personal y en la capacidad crítica desde un sistema extractivo, predictivo y modificador de las conductas, que se está aplicando a través de una tecnoeducación, puesta en manos del mercado o el Estado? Una vez más, como denunciaba la teoría crítica: ¿cómo criticar la racionalidad instrumental desde la racionalidad instrumental?

A esta pregunta se le puede dar, por lo menos, una respuesta: por suerte, existe una racionalidad que trasciende el ámbito instrumental. Es la racionalidad comunicativa, por la cual los seres humanos nos reconocemos los unos a los otros como interlocutores válidos, llamados a decidir de manera conjunta sobre nuestra vida compartida, porque somos en diálogo. No tenemos por qué resignarnos a vivir como individuos aislados, unidos por la pura conectividad, en un mundo de plataformas que nos tienen en sus manos. Tampoco hay razón alguna para conformarse con «pensar en colmena». Tenemos, por el contrario, la oportunidad de asumir la responsabilidad de nuestro mundo como personas autónomas, estrechamente vinculadas por lazos de solidaridad, que no están dispuestas a dejarse avasallar ni a permitir que haya excluidos por culpa de esa lacra que es la aporofobia. Personas que quieren utilizar cualesquiera instrumentos, también los sistemas inteligentes, para estrechar la intersubjetividad entre los seres humanos. Para lograrlo, es preciso educar en esa unión de corazón y razón, que hace tiempo que vengo llamando *razón cordial*.

Es esta una tarea que merece la pena prolongar y que nunca puede llevarse a cabo en solitario, como ocurre con todo lo importante. Por eso, confío en poder seguir trabajando sobre estas cuestiones con el GREM, el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona, con el grupo de Ética y Democracia de las universidades de Valencia y Castellón, con los colegas de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, con los miembros de la Fundación Étnor, con la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, y con el Claustro de esta Universidad de Barcelona que hoy tiene la generosidad de acogerme entre sus miembros.

## REFERENCIAS

- BITTENCOURT, Ig I. *et al.* (ed.) (2020). *Artificial Intelligence in Education. 21st International Conference*, AIED 2020. Cham: Springer.
- CARR, Nicholas (2008). «Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains». *The Atlantic*, julio-agosto.
- CORNELLÁ, Alfons (2019). *Educar humanos en un mundo de máquinas inteligentes*. Barcelona: Profit.
- CORTINA, Adela (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid: Taurus.
- CORTINA, Adela (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- CORTINA, Adela (2021). *Ética cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- DEIBERT, Ronald J. (2020). *Reset: Reclaiming the Internet for Civil Society*. Toronto: House of Anansi Press.
- DESMURGET, Michel (2020). *La fábrica de cretinos digitales: los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Barcelona: Península.
- FERRY, Luc (2017). *La revolución transhumanista. Cómo la tecnomedicina y la liberización del mundo van a transformar nuestras vidas*. Madrid: Alianza.
- FLORIDI, Luciano *et al.* (2018). «AI4People - An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles and Recommendations». *Minds and Machines*, vol. 28, núm. 4, p. 689-707.
- GRANÉ, Jordi (2021). «¿Jaque mate digital a la humanidad? Educar humanos y resiliar en la era de la inteligencia artificial». *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, núm. 18, p. 1-24.
- HABERMAS, Jürgen (1984). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos.
- HIGH-LEVEL EXPERT GROUP ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE (2019). *Ethics Guidelines for Trustworthy AI*.
- HORKHEIMER, Max (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- INCIO, Fernando A. *et al.* (2022). «Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales». *Apuntes Universitarios*, núm. 12, enero-marzo.
- JARA, Ignacio; OCHOA, Juan M. (2020). «Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación». *Sector Social división educación. Documento para discusión número IDB-DP-00-776. BID*.
- KANT, Immanuel (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

- LEE, Kai-Fu (2018). *AI Superpowers, China, Silicon Valley and the New World Order*. Boston, Nueva York: Houghton Mifflin Harcourt.
- LÓPEZ DE MÁNTARAS, Ramón; MESEGUER, Pedro (2017). *Inteligencia artificial*. Madrid: Los Libros de la Catarata/CSIC.
- MARTÍNEZ, Miquel; HOYOS, Guillermo (coord.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- MILLER, Daniel (1995). «Consumption as the Vanguard of History». En: MILLER, Daniel (ed.). *Acknowledging Consumption*. Nueva York: Routledge, p. 1-57.
- O'NEIL, Cathy (2017). *Armas de destrucción matemática: cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- PERSILY, Nathaniel (2017). «Can Democracy Survive the Internet?». *Journal of Democracy*, vol. 28, núm. 2, p. 63-76.
- RIVAS, Axel (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Madrid: Siglo XXI.
- SIURANA, Juan C. (2021). *Ética para influencers*. Madrid: Plaza y Valdés.
- UNESCO (2019). *Consenso de Beijing sobre Inteligencia Artificial y Educación*.
- YU, Shengquan; LU, Yu (2021). *An Introduction to Artificial Intelligence in Education*. Singapur: Springer Nature Singapore.
- ZUBOFF, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Barcelona: Paidós.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

---

Edicions