

Humanismos y transhumanismos

Desafíos filosóficos para la educación

Alfredo Marcos
Universidad de Valladolid / amarcos@uva.es

1. Introducción

Todos los sistemas educativos se están viendo afectados de modo profundo por las tecnologías digitales, lo cual merece una reflexión. No es que venga ahora a añadirse algún recurso didáctico nuevo, es que con lo digital se produce una auténtica inmersión en una nueva esfera, en un ambiente hasta hace poco desconocido que permea ya todas nuestras relaciones sociales y media en nuestra conexión con lo natural. Pensar lo digital en educación va más allá de la reflexión sobre el uso de herramientas o recursos, nos obliga a reflexionar sobre nuevos ambientes, dentro de los cuales se inserta ahora lo humano.

En principio, vislumbramos dos estrategias diversas para integrar lo humano y lo tecnológico. Podríamos adaptar el ser humano a las nuevas tecnologías o, por el contrario, quizá deberíamos fijar una idea sensata de ser humano y adaptar a ella lo tecnológico. En la primera línea de acción, el propio ser humano se vería transformado, convertido, por así decirlo, en una entidad híbrida, en una especie de *ciborg* entre digital y biológico. La educación se entendería, entonces, como un proceso de fabricación, entrenamiento y control de estas entidades híbridas.

En la segunda línea de acción, sugerida ya por el título de nuestro congreso (*Humanizar la educación en la era digital*), es lo tecnológico lo que ha de adaptarse y servir a lo humano. La educación ha de pensarse como un proceso orientado a la realización plena de lo propiamente humano. No quedan abolidas las tecnologías, sino integradas de modo sensato en este proceso y siempre sometidas a la finalidad principal del mismo. Pero nos damos cuenta inmediatamente de que esta estrategia, a primera vista más deseable y sensata, depende críticamente de la idea que tengamos del propio ser humano; depende, por lo tanto, de una cierta antropología. No lograremos domeñar las tecnologías

digitales, ponerlas al servicio del florecimiento y fructificación de lo humano, sin una idea clara de lo que es un ser humano.

En línea con lo dicho, podríamos leer un pasaje del *Vademécum* para el *Pacto Educativo Global*. Este acuerdo fue impulsado en su día por el papa Francisco y nos servirá, en lo sucesivo, de inspiración. Como idea central, nos propone “poner a la persona en el centro” del proceso educativo, y buscar para el mismo “un sólido fundamento antropológico, una sana y precisa visión de la persona”, así como “superar la metamorfosis cultural y antropológica de la sociedad actual”. Todo ello, según el *Vademécum*, “permite dar consistencia a la identidad de cada persona, cuidando todas sus dimensiones, consolidando su estructura psicológica, evitando así que se fragmenten y desintegren frente a un cambio incesante y rápido” (Pacto Educativo Global, 2019, p. 10).

Con las líneas que siguen, pretendo, precisamente, “superar la metamorfosis” antropológica que algunos proyectan, así como presentar un sano “fundamento antropológico” para la educación en la era digital. Para ello, trazaré una aproximación a cada una de las estrategias mencionadas, la deshumanizadora y la humanizadora. Me centraré, en primer lugar, en la exposición del transhumanismo, que puede ser visto como la línea de pensamiento que más lejos ha llevado la idea de deconstrucción tecnológica del ser humano (**apartado 2**).

A continuación, presentaré una concepción antropológica que puede servir de base para la segunda estrategia, la que consiste más bien en humanizar lo tecnológico, en ponerlo al servicio de lo humano (**apartado 3**). Esta concepción antropológica busca inspiración en el sentido común y en la tradición aristotélica, la cual puede ser tenida por la versión filosófica del sentido común humano. La tradición aristotélica nos ofrece una idea de la *naturaleza humana común* (en adelante, NHC) que nos habilita para educar personas en todo tiempo, y especialmente en la era digital.

Veremos, a partir de ahí y en términos concretos, las implicaciones que este tipo de antropología puede tener hoy día para la educación. La antropología aristotélica pone énfasis en el cultivo de las virtudes, y ello porque la plena realización de NHC y de la personalidad de cada quien dependen de una buena educación en virtudes. Dichas virtudes habrán de ser, en nuestros días, *tecno-*

virtudes, es decir, virtudes a la altura del ambiente tecnológico que habitamos. Indagaremos, en consecuencia, el rendimiento educativo que puede aportar el enfoque de tecno-virtudes (**apartado 4**).

En conexión con este enfoque, exploraré, a título ilustrativo, una posible estrategia para el fomento de las tecno-virtudes. Se trata de las prácticas de *silencio tecnológico*, que deberían tener su proyección en el ámbito escolar (**apartado 5**). Finalmente, el capítulo se cerrará con un breve resumen conclusivo (**apartado 6**).

2. Transhumanismo y educación

La ideología transhumanista ha conformado una moda intelectual poderosa en las últimas décadas, pero está hoy día ya en decadencia. Su nicho cultural ha sido invadido de manera abrupta, a partir de 2023, por la llamada inteligencia artificial (Bertolaso y Marcos, 2024). La irrupción a gran escala en ese año del software conocido como ChatGPT cambió las coordenadas del debate. El tiempo y los recursos que, durante las dos primeras décadas del siglo, se invirtieron en disputar sobre el transhumanismo han sido volcados hacia el tópico de la inteligencia artificial. Aun así, no son temas disjuntos. De hecho, los transhumanistas esperaban obtener un impulso para su proyecto de la llamada inteligencia artificial. Interpretaban esta tecnología como una de las vías de transformación antropológica. Pero lo que hoy se llama inteligencia artificial ha resultado ser algo mucho más trivial, con variopintas implicaciones en diversos ámbitos, pero sin apenas repercusión antropológica. De hecho, la integración de programas como ChatGPT y otros análogos –hoy disponemos ya de numerosas alternativas- no tiene por qué causar especiales problemas en el medio educativo, salvo que se haga desde una perspectiva ideológica transhumanista. Por ello, creo que conviene aun hoy prestar atención a este movimiento ideológico. Aunque esté pasando por horas bajas, sigue constituyendo un riesgo hermenéutico, pues puede condicionar para mal la interpretación de las diversas tecnologías.

La evolución del ser humano, tanto en su aspecto de hominización como en el de humanización, ha estado siempre mediada por *lo técnico*. Nuestro propio

cuerpo está configurado en correlación con nuestras *técnicas* más primitivas, como el fuego y las herramientas líticas, y no sería funcional sin ellas. No es extraño, pues, que los desarrollos de la técnica hayan incidido en todo momento, para bien o para mal, sobre la vida humana. Mas, en la historia de la relación de la técnica con la vida humana, hay un punto de inflexión prominente. Se trata del momento en que la técnica entró primero en colaboración y después en simbiosis con la ciencia. Es el momento en que nace, a comienzos de la modernidad, la *tecnología*. Esta modalidad de lo técnico evoluciona a su vez durante los tiempos modernos hasta transformarse en *tecnociencia*. Con la llegada de estas nuevas modalidades, el efecto de lo técnico se vuelve mucho más contundente y profundo.

Hacia finales del siglo pasado conocimos un nuevo punto de inflexión en cuanto al impacto de lo técnico sobre la vida: con el nacimiento de las *biotecnologías* empezamos a operar sobre los seres vivos en unos niveles nunca antes tocados por nuestra mano. El conocimiento de las bases moleculares de la vida puso a nuestra disposición una herramienta nueva y poderosa, así como una nueva y pesada responsabilidad.

El último punto de inflexión importante, en lo que respecta a las consecuencias antropológicas de lo técnico, es el que nos lleva desde las biotecnologías hasta las *antropotecnias*. Se trata ahora de hacer converger toda la panoplia técnica sobre el propio ser humano. Con esta nueva contorsión, lo técnico, que está, como decíamos, profundamente enraizado en lo humano, se vuelve sobre -¿contra?- su propio autor para modificarlo.

Incluso hay quien sostiene que la política se estructurará en función de la actitud de cada cual hacia las antropotecnias. Los unos defenderán un uso restringido o nulo de las antropotecnias, mientras que los otros abogarán por la implantación irrestricta de las mismas. Y el transhumanismo ya ha tomado posición en el debate: lidera las propuestas más favorables a las antropotecnias, es decir, a la intervención técnica profunda sobre el propio ser humano. El objetivo declarado de esta intervención consiste en lograr la llamada mejora humana (*human enhancement*). Aclaremos inmediatamente que el transhumanismo no es una antropotecnica, no es tampoco una filosofía, ni una

ciencia ni una tecnología, es una ideología que promueve el empleo profuso de las antropotecnias en pos de una supuesta mejora humana.

Ahora bien, ¿qué entiende el transhumanismo por mejora humana? Se trata del intento de desbordar los límites naturales constitutivos del ser humano mediante una serie de tecnociencias aplicadas convergentemente sobre el mismo. El transhumanismo querría poner en marcha un proceso hacia lo posthumano. Tendríamos una primera fase *bíó*, tendente a la mejora del cuerpo humano en su salud, longevidad y prestaciones, mediante diversas biotecnologías. La segunda fase -llamémosle *info*- apuntaría ya hacia una simbiosis de nuestro cuerpo biológico con los artefactos digitales procedentes de la inteligencia artificial y de la robótica. En una tercera fase, se podría aspirar incluso a una sustitución plena del soporte biológico, siempre sospechoso, por otro aparentemente más fiable. Y en el límite, encontraríamos ya la desmaterialización o digitalización plena de la mente. Se sueña, así, con la migración de las mentes individuales (*mind uploading*), para hacerlas converger, en última instancia, hacia una única y omnisciente mente cósmica.

Las primeras fases resultan acordes con la actitud de una sociedad individualista, que valora por encima de todo la autonomía de cada cual para decidir sobre su cuerpo y su vida. Pero poco a poco van apareciendo las ambiciones más profundas, que superan con mucho el horizonte vivencial del urbanita medio contemporáneo, para adentrarse en la *terra incognita* de lo posthumano, al margen ya del cuerpo biológico. Aquí la cosa empieza a ponerse demasiado distópica, incluso para el gusto de nuestro urbanita medio. Pero hay que estar preparados para emociones aun más fuertes. A nadie debería sorprender que, al final, acaben entrando en juego también las ensoñaciones de carácter gnóstico-panteísta.

Ahora bien, lo cierto es que el intento de mejorar lo humano no es nuevo. Desde antiguo hemos tratado de potenciar y de mejorar nuestras capacidades naturales. Ya Cicerón se refirió con el término “cultura” a esta educación de las mejores posibilidades de lo humano, que se ha sustanciado históricamente en diversas técnicas e instituciones. La escuela, como institución, ha resultado un elemento potentísimo de promoción humana. La escritura, como técnica siempre incardinada en la escuela, acrecienta nuestra memoria y el entendimiento de las

cosas, nuestra capacidad de conservación y de transmisión de la información, nuestro acúmulo de experiencia milenaria, nuestras posibilidades de diálogo a través de las generaciones. En la misma línea, el entrenamiento deportivo o el ensayo en las disciplinas artísticas buscan potenciar las propias capacidades naturales, llevándolas a veces a realizaciones que sin estas técnicas serían inimaginables. Y la mejora mediante prácticas guiadas se busca también en el terreno moral, a través del cultivo de hábitos virtuosos. Aristóteles llegó a sostener que los hábitos conforman en nosotros una *segunda naturaleza* que, gestada libremente por cultivo, no niega ni anula la primera, sino que la diferencia, la respeta, la toma a veces como canon, la orienta y la integra.

Sin embargo, esta venerable campaña de mejora humana mediante la educación parece tener sus límites. Con educación o sin ella, erramos a menudo, también enfermamos, sufrimos, morimos. Y lo que es peor, a veces mentimos, matamos... Al parecer, el aprecio de la más refinada de las músicas, del más elegante de los teoremas, puede resultar perfectamente compatible con un violento afán de invadir el país vecino. El pensador alemán Peter Sloterdijk extrae consecuencias de estas observaciones: caracteriza al ser humano como una extraña criatura, cargada de enfermedades y de limitaciones que podrían quizá ser superadas gracias a la bioingeniería y a la inteligencia artificial. En su libro *Normas para el parque humano*, da por muerto el humanismo y propone una “nueva estructura de cultivo” (Sloterdijk, 2003, pp. 55-56), de tipo posthumanista, desarrollada a través de las recientes antropotecnias. Lo que hoy “llamamos hombre –precisa- es, en verdad, la forma de vida aporética, sin salida. Es el ser que tiene que hacer algo consigo para soportar su falta de salida [...] En eso, son los hombres, de la cabeza a los pies, criaturas de la huida hacia delante” (Sloterdijk, 2001, p. 73.).

El ser humano es visto aquí como un animal fracasado. Fracasado como animal y fracasado en su intento de embridar culturalmente sus impulsos animales. ¿Qué nos queda? La búsqueda de una nueva estructura de cultivo, de una alternativa a la educación humanista, apoyada en las tecnologías biológicas e informacionales. Comprendemos, a través de las palabras de Sloterdijk, que dicho proyecto implica inmediatamente la reconsideración de lo que llamamos

educación, tal vez hasta el remplazo de la misma por fórmulas tecnológicas cultivo, como la eugenesia o la neuroprogramación.

3. Una antropología para la educación

El transhumanismo ha sido criticado desde muy diversos puntos de vista (tecnológicos, ecológicos, bioéticos, políticos, sociales...), entre los que cuenta de manera destacada el punto de vista antropológico. Solo citaré un par de autores de entre los muchos que han señalado que el transhumanismo, al proponer la superación –o más bien suplantación- de la NHC, pone en riesgo todos los criterios de decisión de los cuales disponemos. Nos sume en la indiferencia. Al fin y al cabo, nuestros criterios para decidir y actuar han de estar fundados en la propia NHC. Es bueno lo que tiende a la realización de una vida propiamente humana, malo aquello que dificulte o impida tal tarea. Si lo que pretendemos es disolver el ser humano en lo técnico, suplantarlo por una especie de ciborg, entonces los propios criterios prácticos colapsan. Tanto Jürgen Habermas, como Francis Fukuyama, cada uno a su modo, han puesto énfasis en los riesgos inasumibles que supone la pérdida de la naturaleza humana (Fukuyama, 2002; Habermas, 2002).

Con esta observación, desplazamos el foco de nuestras reflexiones hacia el propio concepto de NHC. La NHC es, precisamente, aquello que tenemos en *común* todos los seres humanos, aquello que nos permite formar *comunidades* y *comunicarnos*.

Difícilmente podríamos orientar los procesos educativos sin saber hacia dónde queremos orientarlos. Y la brújula aquí ha de apuntar hacia la realización de lo humano, cuyo conocimiento implica cierta sabiduría sobre la NHC, sobre la función del ser humano, sobre la felicidad del mismo y sobre la vocación personal de cada uno, en la cual se concreta de modo irrepetible la NHC: “Te llamé por tu nombre” (*Isaías* 43:1; *Salmo* 139: 1; *Jn* 10:3). Educar implica, pues, conocer la NHC y, además, ese *nombre* genuino de cada persona. Educar consiste en fomentar la plena realización de la NHC, concretada esta de modo irrepetible en la vocación de cada persona.

Ahora bien, ¿qué sabemos sobre la NHC? Para empezar, hay quien niega la existencia de la misma. Encontramos esta idea en la esfera del existencialismo. De ahí beben algunas teorías constructivistas, para las cuales el ser humano es algo ilimitadamente maleable, a partir del cual se puede hacer cualquier cosa. No se reconoce ni naturaleza propia ni don. Nada que agradecer y a lo cual hacer honor. Es el polo de la autonomía radical, del hombre hecho a sí mismo en un sentido absoluto. Como comentario a esta forma absurda e incondicionada de malentender la libertad humana, podemos traer las ponderadas palabras de Michael Sandel (2007, p. 127): “La libertad consiste en cierto sentido en una negociación permanente con lo recibido”.

En el polo aparentemente contrario al existencialismo encontramos el naturalismo extremo, según el cual el ser humano sí tiene naturaleza, pero esta es pura y solamente natural. No dispone, en cambio, de libertad auténtica, sino que está determinado por sus bases biológicas ¿Qué es el ser humano? Uno más de los primates, meramente.

Ambas formas de pensar vienen de la misma fuente y abocan a las mismas consecuencias. Proceden del tópico nihilista del animal fracasado, tan caro a Nietzsche. Recordemos: “El hombre es una cuerda tendida entre el animal y el superhombre, una cuerda sobre el abismo” (Nietzsche, 2004, p. 4). El ser humano, entonces, es un animal y solo un animal. Hasta aquí, naturalismo extremo. Pero un animal fallido, fracasado, que ha de huir de esta su única naturaleza hacia un destino absolutamente indefinido. Desde aquí, existencialismo nihilista. Por otro lado, las consecuencias de ambas formas de pensar lo humano podrían resumirse en un mismo término: *artificialización*. Si fuésemos solo naturaleza, estaríamos tan disponibles para cualquier intervención tecnológica como pueda estarlo un tomate o un brote de soja. Y si nouviésemos una NHC, cada cual tendría que auto-fabricarse desde cero, como un artefacto de sí mismo. Me parece evidente que ninguna de estas dos concepciones de lo humano resulta adecuada para escrutar los fines y caminos de la educación, pues ambas la entienden en términos de producción, como los que podríamos aplicar a un artefacto.

Busquemos, pues, otra aproximación más juiciosa a la NHC, inspirada, como decíamos, en el sentido común y en la tradición aristotélica. En Aristóteles

(1994, pp. 50-51 [1253a]), la naturaleza humana incluye tres vectores: somos animales-sociales-rationales (*zoon politikon logikon*). El ser humano se halla radicado en el mundo natural, por su condición de animal. Pero, las condiciones social y racional diferencian al ser humano. La naturaleza animal queda integrada en la *diferencia*, que queda concretada por lo racional (lenguaje, abstracción, argumentación, autoconciencia, conciencia moral, conocimiento, contemplación, trascendencia...) y por lo político (pertenencia a una familia, a una comunidad, a una polis...)¹.

La noción de diferencia aquí es importante. Aristóteles la toma en dos sentidos: comparativo y constitutivo. El sentido más importante y radical es este segundo. Y respecto del mismo el pensador griego afirma: “La diferencia es la forma en la materia” (Aristóteles, 2018, p. 172 [643a 24]). Es decir, la diferencia tiene más contenido que el género, es algo más concreto y actual, integra en sí todo lo anterior. La naturaleza humana, para Aristóteles, no es racional y política (diferencia) *además de* animal (género). La racionalidad y sociabilidad no están yuxtapuestas a la animalidad -ni una a la otra-, son el modo concreto y actual de la misma, la integran, la constituyen y precisan. La diferencian. He aquí la base metafísica de la unidad de la persona. No somos tres naturalezas yuxtapuestas, sino una unidad integral. La función del ser humano consiste en desarrollar y cumplir lo más plenamente posible esta su naturaleza, teniendo en cuenta que se cumple y realiza de modo único e irrepetible en la identidad de cada persona concreta. La educación debe capacitarnos para esta tarea vital.

“Llamamos perfecto –dice Aristóteles- a lo que siempre se elige por sí mismo y nunca por otra cosa. Tal parece ser, sobre todo, la felicidad” (Aristóteles, 1995, p. 139 [1097b 1]). El objetivo final de la educación será, pues, que se pueda cumplir la “función del ser humano” (Aristóteles, 1995, p. 141 [1097b 23-28]), pues la función del ser humano es, en definitiva, la felicidad. Pero, tras la exploración de la NHC, ya sabemos en qué consiste exactamente la felicidad humana. Es el armónico cumplimiento de la NHC en la irrepetible identidad de

¹ Lo racional aquí ha de entenderse en un sentido muy amplio, que incluye todo el ámbito del espíritu humano. De hecho, la palabra griega *logos* abarca toda esta amplitud semántica. No nos referimos solo a que el ser humano pueda hacer silogismos o raíces cuadradas, sino también al hecho de que puede contemplar, meditar, ponderar, abrirse a la realidad y a la trascendencia...

cada persona. La educación en todos los ámbitos debe estar al servicio de este fin.

Ahora bien, no se puede esperar que la educación produzca directamente la felicidad, sino más bien que potencie las capacidades de cada persona para obtenerla. Este objetivo, que se centra en las capacidades para producir una función más que en la función como tal, ha sido teorizado profundamente por el economista Amartya Sen. En su conocido “enfoque de las capacidades”, aplicable a la economía y a la política, también se aprecia una fuerte influencia aristotélica (Sánchez Garrido, 2009). Una buena parte de este enfoque podríamos desplazarlo al terreno de la educación. La educación debe orientarse hacia el fomento de capacidades para que cada cual pueda cumplir su función como ser humano.

Así pues, todo el proceso educativo obtiene su norte, en última instancia, del concepto de NHC y de la vocación de cada persona concreta. La falta de claridad en este punto esencial genera en educación, o bien una espontaneidad atolondrada, o bien un normativismo arbitrario que estrangula la libertad personal. Con frecuencia se dan las dos cosas a un tiempo: el mismo sistema educativo que pretende que el alumno genere espontáneamente, entre las nueve y las diez, una alternativa a la teoría de la relatividad, a la economía neoclásica, a la ética kantiana o al arte de las vanguardias, le impone férreamente incluso el idioma que ha de usar en los juegos del recreo.

En términos más concretos, suele discutirse si la educación debe priorizar los aspectos informativos o los formativos. La perspectiva aristotélica nos muestra cómo ambos aspectos se integran. Edificarse como persona, formarse, incluye también desarrollar el plano racional, cumpliendo así con uno de los componentes de la felicidad humana, el conocimiento. Luego, no hay oposición posible entre información y formación.

Por otro lado, parte de la información que uno recibe en el medio educativo tiene inmediata utilidad práctica para la supervivencia y el bienestar. Desde la perspectiva de una NHC que incluye nuestro aspecto animal, el objetivo de obtener bienestar y paliar la vulnerabilidad es perfectamente legítimo. Pero es que, además, en la tradición aristotélica, los fines utilitarios y los teóricos del conocimiento no se oponen entre sí, sino que se integran.

Discutimos también la presunta oposición entre fines sociales y personales en la educación. Pero Aristóteles nos dice que sólo cumplimos nuestra función, sólo podemos aspirar a la felicidad personal, en un entorno social. Recordemos: la convivencia, junto con la contemplación, son componentes de la felicidad. Una visión darwinista, nietzscheana o marxista, incluso kantiana, pondrá las cosas en términos, más o menos edulcorados, de lucha y contradicción entre lo personal y lo social. La visión aristotélica mira en cambio hacia la integración y mutua dependencia de convivencia social y felicidad personal. Cada persona tiene que trabajar por la concordia social, y la tradición aristotélica enseña el porqué: en ello le va, como fin último, su felicidad personal, pues somos por naturaleza sociales. La convivencia no se recomienda aquí como estrategia del gen egoísta, ni como máscara de la voluntad de poder, ni como apaño de la insociable sociabilidad, sino como parte integral, por naturaleza, de la felicidad humana.

Dicho en breve, la concepción aristotélica de la NHC, de la función del ser humano y de la felicidad, nos enseña cuáles han de ser los fines de la escuela, su horizonte. Además, nos ofrece las bases antropológicas y las razones para aceptar tales fines de modo justificado.

Falta hablar de los medios. Pero antes de entrar en ello, hay que hacer una advertencia en contra del dualismo fines-medios. En Aristóteles los medios no son algo distinto de los fines. Son los fines mismos asumidos como deseos y en un estadio avanzado de diferenciación. En dicho estadio, los fines se hacen tan precisos y concretos que conectan ya con el repertorio de movimientos posibles del agente. Así, los fines, de intenciones pasan a acciones. En realidad, la acción no es una yuxtaposición del deseo de ciertos fines, más el conocimiento de ciertos medios, sino que es deseo-diferenciado-por-el-intelecto. Los fines no son exteriores a los medios ni a la propia acción, sino que la acción es el propio deseo de cierto fin, pero diferenciado, gestado, concretado, a través de la deliberación intelectual y del conocimiento de los medios.

Pondré un ejemplo. El médico desea curar al enfermo. Este es su fin. Pero no puede hacerlo así, directamente, en abstracto. Ha de concretar el fin hasta que conecte con el repertorio de movimientos posibles de su cuerpo. Sabe que el enfermo precisa oxígeno y que hay a mano un aparato que puede

proporcionárselo. Entonces actúa. Coloca el respirador al paciente. Los movimientos que realiza a tal efecto constituyen una acción, la de poner un respirador, y esta acción es el propio deseo de curar, pero diferenciado, concretado, a través de un cierto saber sobre los medios. Los movimientos, la acción, el saber sobre los medios y el deseo de un fin quedan así perfectamente integrados, son la misma entidad.

Aplicada esta idea a la educación, quiere decir que el proceso educativo no es distinto del fin que persigue. Él mismo es este fin. Cuando en la familia o en la escuela se ofrece conocimiento o formación, información puramente teórica o utilitaria, no sólo estamos poniendo medios para un fin posterior, sino que estamos ya cumpliendo ese fin. No sólo ponemos los medios para formar a una persona, para formar un buen ciudadano o un futuro trabajador, sino que ya estamos cumpliendo con las finalidades propias del educando como persona que es. Por eso muchos diríamos que el aprendizaje en el seno de la familia y de la escuela no constituye solamente una valiosa herramienta para la vida, sino también y principalmente un momento de plenitud y de felicidad.

Aclarado este punto, podemos pasar a hablar de los medios, que es tanto como decir de la forma concreta y diferenciada que deben tomar los fines. Los medios educativos con frecuencia se expresan en forma de currículum escolar, que comprende las materias que hay que transmitir. La lista, obviamente, es abierta. No vamos a entrar en ello. Pero el núcleo del debate, quizá la parte más tensa del mismo, se sitúa hoy en la integración de los aspectos formativos. Hemos intentado cubrir los mismos mediante la llamada educación en valores. Esta resulta positiva, pero claramente insuficiente en la era digital, para la cual se requiere una nueva *educación en virtudes*. “Io credo –afirma Rémi Brague– sarebbe meglio cambiare logica e smettere di parlare di valori, per riparlare di virtù” (Brague, 2016).

4. Educación en tecno-virtudes

Las virtudes, a diferencia de los valores, tienen una conexión inmediata con la capacidad de acción del sujeto. Son imprescindibles para que el comportamiento siga la línea vislumbrada por la inteligencia y querida por la voluntad. En términos

aristotélicos, la virtud es “un hábito [*hexis*] selectivo que consiste en un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquella regla por la cual decidiría el hombre prudente” (Aristóteles, 1995, p. 169 [1106b 36]). La virtud, por tanto, es un hábito, disposición o actitud para elegir el justo medio, para evitar el exceso y el defecto. Pero esto no es fácil, pues el justo medio no es la media aritmética. Para hallarlo nos hace falta otra regla. Esta regla será la que establezca la persona prudente, y aplicada tal y como ella lo haría. De modo que la más determinante de las virtudes, la que enlaza conocimiento y acción, la que modula el despliegue del resto de las virtudes, es la prudencia (*phrónesis*).

Según la tradición aristotélica, las virtudes acaban por formar en nosotros una segunda naturaleza, un modo de ser que no anula ni contradice nuestra primera naturaleza, sino que la diferencia, armoniza e integra. Así, en la persona virtuosa la acción correcta fluye de modo natural, sin artificiosidades. La virtud se convierte en un modo de ser, pero un modo de ser educado, del cual cada persona y sociedad se hacen responsables.

La conexión entre virtud y praxis es, pues, inmediata. El aprendizaje de las virtudes está directamente orientado al comportamiento. De hecho, Aristóteles llega a afirmar que el estudio de la ética, dentro del cual ocupa un lugar destacado el de las virtudes, no tiene un interés meramente teórico, sino que lo llevamos a cabo para hacernos mejores: “investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos” (Aristóteles, 1995, p. 160 [1103b 26-29]).

El mismo aprendizaje de las virtudes se lleva a cabo mediante la práctica. No hay otro modo de adquirirlas.

Se dice bien, pues, que realizando acciones justas y moderadas se hace uno justo y moderado respectivamente; y sin hacerlas, nadie podría llegar a ser bueno. Pero la mayoría no ejerce estas cosas, sino que, refugiándose en la teoría, creen filosofar y poder, así, ser hombres virtuosos; se comportan como los enfermos que escuchan con atención a los médicos, pero no hacen nada de lo que les prescriben (Aristóteles, 1995, p. 165 [1105b 10 y ss.]).

Es decir, para educarse en las virtudes, hay que practicarlas. Lo que hay que hacer después de haber aprendido lo aprendemos haciéndolo, “de ahí la

necesidad de efectuar cierta clase de actividades [...] Así, el adquirir un modo de ser de tal o cual manera desde la juventud tiene no poca importancia, sino muchísima, o mejor, total” (Aristóteles, 1995, p. 160 [1103b 20-35]).

En cuanto a las virtudes concretas a las que se refiere Aristóteles, hay que observar que nunca establece una lista cerrada, sino que en diversas partes de su obra se refiere a distintas virtudes, sin pretensión de exhaustividad. Entre las que cita están las de carácter moral, como la liberalidad, la magnificencia, la magnanimidad, la ambición, la mansedumbre, la amabilidad, la sinceridad, la agudeza, el pudor y la vergüenza, la justicia, la continencia, la amistad, la valentía, la moderación, la concordia, la benevolencia, el amor propio; y las de carácter intelectual, como la sabiduría, la ciencia, la intuición, la prudencia y el arte.

Es importante insistir en la naturaleza abierta del listado y en la necesidad de puesta al día del mismo, si es que la teoría aristotélica de la virtud ha de tener hoy un uso educativo. Pocas cosas hay tan sensibles al contexto histórico y cultural como la relación concreta de las virtudes, su interpretación y jerarquización. Existen muchas virtudes que deberían orientarse hoy hacia el buen uso de las nuevas tecnologías, virtudes como la moderación o la serenidad y, de modo destacado, la prudencia. Es urgente evitar, mediante las mismas, el obsceno abuso de las pantallas que se hace actualmente en el medio escolar. En la actualización de las virtudes para su aplicación educativa hay, obviamente, un trabajo por hacer, pero la base que el filósofo griego nos ofrece es de gran utilidad.

La educación en virtudes puede, no obstante, descarrilar por diversas causas. Entre otras cosas, porque también en el uso educativo de las virtudes hay que buscar el justo término medio. Con frecuencia nos hemos pasado o quedado cortos. Así, una interpretación demasiado puritana o “prusiana” de las virtudes acaba por convertir éstas en reglas inflexibles que cobran estatus de fin en sí mismas. Hay que decir que tal riesgo regresa hoy so capa de miedo medioambiental e ideología *woke*. O bien, en una versión excesivamente conductista, la idea de segunda naturaleza se puede transmutar en la de una especie de reprogramación del comportamiento humano. Sería traicionar el planteamiento aristotélico el transformar las virtudes en fines últimos, cosa que

no son, o el entender la segunda naturaleza como una suerte de reprogramación para una conducta automatizada. La educación en virtudes debe apuntar siempre al fin real de las mismas, que no es otro que la felicidad humana. Las virtudes no se agotan en sí mismas, deben estar integradas en algo más importante; de ahí la necesaria flexibilidad y ajuste prudencial en su cumplimiento.

Hagamos una última observación respecto de la educación en virtudes. La educación, como hemos dicho, aunque va más allá del medio escolar, tiene en éste uno de sus lugares principales. Dentro de dicho medio, es lo más común evaluar los progresos del educando. Sin embargo, desde mi punto de vista, las virtudes, y en general las actitudes, deberían quedar exentas de evaluación. No creo que haya un medio para objetivar el desarrollo de las virtudes con las debidas garantías y sin que se vea afectada la libertad e intimidad personal. Todo intento de evaluar actitudes creo que deja al educando en crasa indefensión, y debería, por tanto, ser obviado. Esto no quiere decir que la educación en virtudes no sea importante, o que lo sea menos que la transmisión de contenidos teóricos o competencias. Significa sencillamente que hay condiciones necesarias para una vida buena que no son formalmente exigibles ni evaluables.

Sin virtudes, la vida personal se alejaría de la felicidad, y la vida social correría el riesgo de fragmentarse o de volverse una tortura. Con todo, las virtudes no se pueden exigir formalmente en ningún ámbito. Hans Jonas lo ha visto y explicado con claridad (Jonas, 1997, p. 85). Que las virtudes no se puedan exigir formalmente ni evaluar, no significa que no se puedan fomentar. Esto precisamente es lo que hay que hacer, fomentar las virtudes en el ámbito educativo mediante la práctica orientada de las mismas. Una modalidad de esta práctica puede concretarse en el silencio tecnológico.

5. Prácticas de silencio tecnológico

Llamaremos silencio tecnológico a la interrupción deliberada y transitoria del uso de una determinada tecnología legítima. Respecto de las aplicaciones tecnológicas ilegítimas pesa el deber moral de la abstención. No están aquí en juego. El caso paradigmático del silencio tecnológico lo tendríamos en la

desconexión temporal del teléfono móvil. Se trata de una tecnología ubicua, que en sí misma no plantea especiales problemas morales, que aporta, más bien, grandes ventajas prácticas a la vida humana, pues permite la comunicación fluida entre las personas, así como la obtención de datos y la ampliación de nuestro conocimiento de la realidad y de la actualidad. Ahora bien, podría en algunos casos resultar adecuado y beneficioso el prescindir transitoriamente de ella.

De hecho, el uso del concepto de silencio tecnológico, o silencio digital, parte de la psicología clínica y está relacionado con la desconexión de las redes sociales y de los instrumentos digitales, como el celular o la tableta, que nos dan acceso a las mismas y que, al parecer, pueden generar patologías por adición. El silencio tecnológico se recomienda, entonces, desde la psicología clínica, como una forma de profilaxis y de terapia.

No obstante, nuestro enfoque es filosófico, o si se quiere antropológico, no psicológico. Es anterior y en cierto modo independiente de las consideraciones clínicas. Quisiéramos explorar el sentido del silencio tecnológico para la vida humana y para la educación.

Todavía hemos de hacer alguna precisión más respecto del concepto de silencio tecnológico. Y es que dejar de usar una tecnología, aunque sea momentáneamente, implica usar otra, o al menos una técnica. Según nos recuerda Ortega y Gasset (1965) en su *Meditación de la técnica*, sin la técnica el ser humano no habría existido jamás. Si prescindimos de la telefonía móvil, probablemente será para usar la fija, el correo postal, la radio o la prensa en papel. No hay un nivel de la acción humana exento por completo de técnica. Dicho de otro modo, los humanos podemos aspirar a una cierta autonomía respecto de cada tecnología en particular, pero no respecto de lo técnico en general.

Lo que merece la pena silenciar de vez en cuando es algún uso o aplicación concreta de la tecnología. Con ello podremos durante un instante recuperar una cierta sensación de realidad, de conexión con nuestras bases biológicas e históricas, de autoconocimiento. Y desde esta lucidez se puede regresar al uso de la tecnología en cuestión, pero a un uso que será ya más libre y lúcido, menos obcecado y dependiente, más sereno.

Ante la desazón que nos provoca el desarrollo tecnológico, Heidegger ha recomendado adoptar una cierta actitud que dista del tecnologismo tanto como del ludismo. Una actitud es una disposición estable para actuar de un cierto modo ante circunstancias concretas variables. Cuando una actitud dada nos predispone a actuar bien, decimos de ella que es una virtud. Y la actitud virtuosa que hemos de desplegar ante lo técnico es llamada por Heidegger serenidad o desasimiento (*Gelassenheit*): “Quiero nombrar esta actitud del simultáneo *sí y no* al mundo técnico con unas viejas palabras: *la serenidad ante las cosas*” (Heidegger, 1994, p. 27). Es digno de mención el hecho de que todo el mundo digital esté basado en la disyunción “sí o no”, es decir “0 ó 1”, mientras que Heidegger nos propone precisamente la conjunción “sí y no” como epítome de la actitud adecuada ante la técnica.

Una fórmula muy afín -que viene aquí en nuestra ayuda como aclaración- fue escrita por Søren Kierkegaard. Según él, la actitud adecuada de desasimiento se logrará

solo cuando el hombre, aunque trabaje e hile, sea completamente como el lirio que ni trabaja ni hila; solo cuando el hombre, aunque siembre, siegue y recoja en los graneros, sea completamente como el pájaro que no siembra ni siega, ni encierra en los graneros (Kierkegaard, 1963, p. 99).

Entiéndase bien, no es que haya que salvar al hombre de la técnica. Hay que salvar al ser humano, eso sí, de una actitud errónea ante la técnica, de una actitud irreflexiva, precipitada, acrítica, esclavizadora, devastadora de la propia NHC.

Usemos las tecnologías sin apego, preservando siempre la esencia de lo humano, se nos dice. Bien, ¿pero esto cómo se hace, en qué conductas concretas se sustancia? Supongamos que el silencio tecnológico es una forma de llevar a la práctica la actitud de serenidad que Heidegger recomienda ante la técnica, que se corresponde con la actitud de quien le dice *sí y no* simultáneamente. Podríamos preguntarnos ahora qué obtenemos con ello. Heidegger (1994, p. 24) nos recuerda que hay “dos clases de pensamiento, y las dos, cada cual a su modo, se justifican y son necesarias: el pensamiento calculador y la meditación reflexiva”. La suspensión por un lapso de tiempo de

una cierta tecnología supone el paso del pensamiento simplemente calculador - el que nos dice que llegaremos antes en coche que caminando-, al pensamiento reflexivo, meditativo. El silencio tecnológico facilita una cierta distancia respecto de las tecnologías, una distancia que nos habilita para pensarlas meditativamente. No impide su uso, pero sí evita un uso irreflexivo, automático, poco humano. Si prescindiésemos, en cambio, de la meditación, tal vez la tecnología

podría atar, hechizar, deslumbrar y cegar al hombre de modo que el pensamiento calculador quedase un día como el único en vigencia y ejercicio [...] Entonces el hombre habría negado y arrojado lo más propio suyo: su naturaleza de meditador. Por ello hay que salvar esa naturaleza del hombre. Por ello hay que mantener despierta la meditación (Heidegger, 1994, 28).

Queremos que las nuevas tecnologías no nos *deslumbren*, cual potentes focos proyectados contra nuestros ojos, sino que nos *alumbren*, como serviciales linternas orientadas por nuestra mano hacia los seres del mundo. Gracias a la distancia meditativa que nos proporciona, el silencio tecnológico nos hace más lúcidos respecto del propio valor y sentido de la técnica. Apreciamos mejor lo que nos brinda un automóvil después de caminar unos cuantos kilómetros, o lo que nos da una calculadora después de hacer operaciones a mano. El silencio tecnológico nos aporta lucidez sobre los fines propios del mundo técnico y sobre su arraigo antropológico. Nos enseña *que* necesitamos de la técnica, pues al prescindir de una modalidad siempre adoptamos otra, pero también nos enseña *para qué* necesitamos la técnica. Aun el más pasajero de los ayunos tecnológicos nos ayudará a ordenar correctamente lo humano y lo técnico, lo importante y lo accesorio; nos hará más libres respecto de la propia tecnología, no para prescindir definitivamente de ella, sino para ponerla al servicio del florecimiento y fructificación de las personas. Nos servirá para orientar el hacer técnico hacia un *hacernos* según la NHC y la vocación personal.

Esto último es lo esencial, pero ¿obtenemos algo más del silencio tecnológico? Sí. Favorece precisamente el conocimiento de la NHC y de cada una de las personas. Dado que al silenciar ciertas tecnologías hemos de adoptar otras, seguramente más sencillas, nos situamos por un instante más cerca de

las raíces de lo humano. Al silenciar un medio rápido de transporte o un sistema de comunicación digital, cambia nuestra instalación en el tiempo y en el espacio. Regresamos a una posición parecida a la que condicionó nuestra evolución biológica. Volvemos provisionalmente al tipo de relaciones espacio-temporales presentes durante la mayor parte de nuestra historia evolutiva y cultural, nos ponemos transitoriamente más cerca de nuestro cuerpo y de nuestra historia. También más cerca del mundo natural. Sabemos por experiencia que el mero hecho de apagar el celular modifica todas nuestras medidas de espacio y tiempo. Quién estaba cerca, a un toque de pantalla, pasa a estar lejos, mientras que el vecino de mesa, al que ni había mirado, se convierte en el ser humano más próximo. En vez de un fondo de pantalla, pasaremos a contemplar el árbol o la casa que tenemos enfrente. No hemos de renunciar a las nuevas métricas derivadas de las tecnologías, pero tampoco es bueno olvidar las métricas tradicionales basadas en nuestra condición biológica y social, las que desde hace milenios configuran nuestro suelo y morada.

Por añadidura, el silencio tecnológico que se tiende sobre tecnologías legítimas favorece en nosotros el desarrollo de tecno-virtudes, como la fortaleza, el coraje, la serenidad, la austeridad o la templanza, que resultarán convenientes para resistir, como es obligado, ante las aplicaciones tecnológicas ilegítimas. Además, las tecnologías que sometemos a silencio pueden en algunos casos presentar fallos de funcionamiento, de modo que los niveles técnicos que (re)activamos al practicar el silencio tecnológico pueden servir como respaldo de seguridad. Por ejemplo, podemos navegar el desierto con GPS o con brújula, pero si falla el GPS, bueno es el haberse familiarizado alguna vez con el uso de la brújula y con la trama de las estrellas. Nos informamos a través del celular, pero no está de más contar como respaldo con un simple transistor a pilas.

Las prácticas de silencio tecnológico, ponen a salvo, además, algunas de nuestras más queridas capacidades, las que relacionamos más con nuestra naturaleza e identidad, las que nos aportan en muchos casos goce y felicidad. Valoramos un buen medio de transporte, pero queremos conservar nuestra capacidad de caminar. Para ello, tendremos que silenciar a veces el uso del tren o del patinete eléctrico y echar a andar, o a subir escaleras prescindiendo del ascensor. Apreciamos nuestra capacidad de cálculo o de redacción, aunque a

veces nos apoyemos en calculadoras, procesadores de texto o programas de inteligencia artificial. Para conservar estas capacidades habrá que silenciar a veces estos ingenios. Y lo mismo cabe decir de nuestra capacidad de orientación, de las habilidades caligráficas, pictóricas o musicales, y así un largo etcétera.

Señalemos, por último, que la recomendación del silencio tecnológico, por más concreta que se quiera, no puede aspirar a transformarse en un recetario minucioso. No se trata aquí de ofrecer una pauta exhaustiva de tecnologías y tiempos de suspensión recomendados en tales o cuales circunstancias precisas. Es importante subrayar que la aplicación del silencio tecnológico ha de estar ella misma siempre sometida a la guía de la *prudencia*. Pero esto no nos condena a la irracionalidad ni al subjetivismo, ni al capricho ni a la arbitrariedad, pues la prudencia es auténtico conocimiento racional con intención de verdad objetiva. Es un tipo de conocimiento incorporado en el sujeto como un hábito, como una segunda naturaleza. Y el sujeto llega a adquirirlo mediante la acción, a través de la propia praxis y bajo la guía inicial, o *paideia*, de aquellos que ya son prudentes (Aubenque, 1999; Marcos, 2011).

6. Resumen conclusivo

Hemos abogado, en suma, por una educación inspirada en el sentido común y en la tradición aristotélica, compatible, por lo demás, con el humanismo cristiano. Nos distanciamos, así, de las antropotecnias transhumanistas.

La propuesta aquí formulada se concreta en una educación en virtudes, y no solo en valores, orientada hacia la realización de la NHC y de la vocación de cada persona. En esto consiste la función del ser humano, a través de la cual puede alcanzar su felicidad.

Por último, y a título indicativo, hemos sugerido una iniciativa práctica para el cultivo de virtudes a la altura del actual ambiente tecnológico: algunas de estas tecno-virtudes, como la prudencia y la serenidad o desasimiento, pueden verse favorecidas por las prácticas de silencio tecnológico.

7. Referencias bibliográficas

Aristóteles (1994). *Política*. Gredos, Madrid.

Aristóteles (1995). *Ética Nicomáquea*. Gredos, Madrid.

Aristóteles (2018). *Obra biológica (De Partibus Animalium)*. KRK, Oviedo.

Aubenque, P. (1999). *La prudencia en Aristóteles*. Crítica, Barcelona.

Bertolaso, M. y Marcos, A. (2024). *Inteligencia artificial y humanismo tecnológico*. Digital Reasons, Madrid.

Brague, R. Entrevista concedida a *L'Osservatore romano*, 16/12/2016.

Fukuyama, F. (2002). *El fin del hombre: consecuencias de la revolución biotecnológica*. Ediciones B, Barcelona.

Habermas, J. (2002). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?*. Paidós, Barcelona.

Heidegger, M. (1994). Serenidad. *Revista Colombiana de Psicología*, 3: 22-28.
Recuperado el 30/04/2025 de
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15808/16639>.

Jonas, H. (1997). *Técnica, medicina y ética*. Paidós, Barcelona.

Kierkegaard, S. (1963). *Los lirios del campo*. Guadarrama, Madrid.

Marcos, A. (2011). Prudencia, verdad práctica y razón postmoderna. en A. R. Pérez Ransanz y A. Velasco y (eds.), *Racionalidad en ciencia y tecnología* (pp. 119-134). UNAM, CDMX.

Nietzsche, F. (2004). *Así habló Zaratustra*. Alianza, Madrid.

Ortega y Gasset, J. (1965). *Meditación de la técnica*. Espasa-Calpe, Madrid.

Pacto Educativo Global (2019). *Vademecum*. Congregatio de Institutione Catholica (De Studiorum Institutis), Roma. Recuperado el 30/04/2025 de <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>.

Sánchez Garrido, P. (2009). *Raíces intelectuales de Amartya Sen: Aristóteles, Adam Smith y Karl Marx*. Centro de estudios políticos y constitucionales, Madrid.

Sandel, M. (2007). *Contra la perfección. La ética en la era de la ingeniería genética*. Marbot Ediciones, Barcelona.

Sloterdijk, P. (2001). *Extrañamiento del mundo*. Pretextos, Valencia.

Sloterdijk, P. (2003). *Normas para el parque humano*. Siruela, Madrid.