

# Construir la Cosmópolis para formar la ciudadanía planetaria

## *Building cosmopolis to develop a planetary citizenship*

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA \*

La crisis global multidimensional que vive el mundo actual es fundamentalmente una crisis de humanidad que puede caracterizarse por el fracaso en las relaciones del ser humano con la naturaleza, consigo mismo y con los demás. De esta manera, los principales desafíos actuales pueden sintetizarse en la solución del deterioro ambiental, la libertad responsable para construir proyectos de vida personal con sentido y sociedades democráticas, así como la reforma radical del sistema mundo para construir condiciones de justicia y fraternidad. La respuesta a estos desafíos requiere la formación de las futuras generaciones en una ciudadanía planetaria crítica y corresponsable del destino de la humanidad, que es hoy un imperativo ético. Este trabajo busca aportar elementos teóricos para conceptualizar esta formación, y parte de la noción de Cosmópolis, planteada por Lonergan no como una utopía o sistema ideal, sino como un dinamismo de la inteligencia directa, crítica y ética para construir comunidades comprometidas con la transformación del mundo. Se plantean los saberes y capacidades estratégicas para hacer operativa esta construcción, desde las aportaciones de Morin y Nussbaum. Finalmente, se proponen como ejes orientadores los dos vectores fundamentales de una historia humanizante según el mismo Lonergan: el creativo y el curativo.

**Palabras clave:**  
cosmópolis,  
saberes,  
capacidades,  
ciudadanía  
planetaria,  
educación

**Recibido:** 15 de febrero de 2023 | **Aceptado para publicarse:** 22 de marzo de 2023 |

**Publicado:** 3 de mayo de 2023

**Cómo citar:** López-Calva, M. (2023). Construir la Cosmópolis para formar la ciudadanía planetaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1547. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0060-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0060-011)

*Today's multidimensional global crisis is fundamentally a crisis of humanity characterized by the failure of human's relationship with nature, with themselves and with others. In this way, our main challenges today can be synthesized in the solution of environmental crisis, the responsible freedom to build meaningful personal lives and democratic societies, as well as the deep reform of the world system to build conditions of justice and fraternity. The answer to these challenges requires the formation of future generations in a planetary citizenship, critical and co-responsible for the future of humanity, which is today an ethical imperative. This work seeks to provide theoretical elements to conceptualize this education. The starting point is the notion of Cosmopolis, raised by Lonergan not as utopia or ideal system, but as a dynamism of direct, critical, and ethical intelligence to build communities committed to transforming the world. Based on the perspectives of Morin and Nussbaum, the complex lessons and strategic capabilities needed to make this construction operational are proposed. Finally, the two fundamental vectors of a humanizing story according to Lonergan are presented as guiding axes: The creative and the curative.*

**Keywords:**

*cosmopolis, complex lessons, capabilities, planetary citizenship, education*

\* Doctor en Educación. Decano en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Líneas de investigación: educación humanista, educación y valores, ética profesional y responsabilidad social universitaria. Correo electrónico: [juanmartin.lopez@upaep.mx](mailto:juanmartin.lopez@upaep.mx)/[https://orcid.org/0000-0002-6948-8556/](https://orcid.org/0000-0002-6948-8556) Twiter: @M\_Lopezcalva/Facebook: <https://www.facebook.com/martin.lopezcalva/> Blog: <https://www.educacionpersonalizante.com/>



## INTRODUCCIÓN: LA CRISIS GLOBAL Y LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA PLANETARIA

**A**unque a todas las personas en sus distintos contextos históricos y culturales les toca enfrentar dificultades y problemas, la humanidad de las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI está viviendo tiempos complicados. Nos encontramos en una crisis estructural de carácter global y sistémico; una crisis multidimensional que nos enfrenta a múltiples desafíos que son interdependientes (Morin, 2020).

En su obra *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia* (2020), Morin plantea que llevamos cien años de vicisitudes en la historia humana, empezando con la gripe española de 1917 y pasando por la gran depresión económica de 1929, la segunda guerra mundial, la crisis intelectual de los años cincuenta, el movimiento estudiantil de mayo de 1968 y el agravamiento de la crisis económica hasta llegar a la pandemia causada por el nuevo coronavirus Sars-Cov 2, que puso en jaque al mundo prácticamente de 2020 a 2022 en su etapa crítica.

Según el pensador francés, la emergencia del coronavirus si bien no creó los graves problemas que padece la humanidad y que venían desarrollándose durante todo ese siglo de incidencias, los visibilizó y, en algunos casos, como el de la desigualdad social y la crisis económica y política global, los agravó y los puso en una perspectiva de urgencia nunca antes vista, que está obligando a gobiernos y sociedades a responder a los enormes desafíos que tiene esta crisis sistémica.

En el capítulo 2 de esta misma obra, Morin formula, desde su perspectiva, los principales desafíos de este mundo pospandémico:

- El desafío existencial que se desdobra en una nueva relación con el tiempo y hacer perdurar la nueva solidaridad.
- El desafío de la crisis política que plantea la pregunta sobre lo que quedará de las aspiraciones transformadoras y reformadoras.
- El desafío de una globalización en crisis que lleva a las preguntas sobre la destrucción o restauración del proceso globalizador, si la reconstrucción se hará sobre las mismas bases tecnoeconómicas originales o si convendrá combinar una globalización con una desglobalización parciales.
- El desafío de la crisis de la democracia que nos cuestiona acerca de la posible pérdida de nuestras libertades por el surgimiento de nuevos autoritarismos populistas tanto de extrema derecha como de izquierda radical.
- El desafío de la preservación ecológica que implica el cuestionamiento al modo de vida consumista estimulado por la publicidad y el afán de lucro desmedido.
- El desafío de la crisis económica que está evidenciando el fracaso del neoliberalismo, pero encierra la disyuntiva acerca del cambio o la restauración de ese modelo regenerador de desigualdad y pobreza.
- El desafío de las incertidumbres no solo económicas, sino también geopolíticas, que guardan también nexo con las relaciones de fuerza entre las grandes potencias tradicionales y emergentes, la crisis de la globalización, la posibilidad de volver al cierre de las naciones y la constatación de que todo el futuro es incierto.

▪El peligro de las grandes regresiones intelectuales y morales, de la democracia y las regresiones belicistas que hacen que “el espectro de muerte planee sobre la humanidad” (Morin, 2020, p. 85).

El pensador francés afirma que la crisis del poscoronavirus que amplificó y dio sentido de urgencia a estos desafíos puede ser tanto “apocalíptica como esperanzadora” (Morin, 2020, p. 30) y que, sin duda, el mundo ya no será el mismo, pero la pregunta abierta es ¿qué tipo de mundo será el que viene?

La alternativa para que el humanismo pueda ir progresivamente logrando un cambio hacia un mundo mejor implica la necesidad de un cambio de vía para la humanidad.

En el concierto de las naciones a nivel mundial, existe también una conciencia de la crisis de humanidad que hoy se vive en el planeta y un compromiso asumido en 2015 por los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas, contenido en los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se plantearon originalmente como horizonte para su cumplimiento en 2030.

Estos objetivos son:

1. Fin de la pobreza, 2. Hambre cero, 3. Salud y bienestar, 4. Educación de calidad, 5. Igualdad de género, 6. Agua limpia y saneamiento, 7. Energía accesible y no contaminante, 8. Trabajo decente y crecimiento económico, 9. Industria, innovación e infraestructura, 10. Reducción de las desigualdades, 11. Ciudades y comunidades sostenibles, 12. Producción y consumo responsable, 13. Acción por el clima, 14. Vida submarina, 15. Vida de ecosistemas terrestres, 16. Paz, justicia e instituciones sólidas, 17. Alianzas para lograr los objetivos.

Como podemos ver, los ODS plantean un diagnóstico bastante completo de los elementos que conforman esta crisis multidimensional de carácter urgente que está poniendo en riesgo incluso la supervivencia de la especie humana en el planeta y podrían considerarse como los ejes adecuados para enfrentar los desafíos y emprender el cambio de vía que plantea Morin.

Desafortunadamente, las políticas y estrategias adoptadas hasta el momento para alcanzar estos objetivos no han sido lo bastante eficaces ni han tendido la prioridad que requieren, dada la globalización de carácter tecnoeconómico que pone las ganancias económicas por encima de estas prioridades humanas y sociales. El efecto de la pandemia también produjo retrocesos en los pocos avances que se habían tenido en los distintos objetivos, sobre todo en los relativos al hambre, la pobreza, la desigualdad y la educación.

En el objetivo número cuatro, el cambio de vía pasa de modo necesario por la educación. Ya Nussbaum (2010) había planteado que una crisis silenciosa que acarrearía graves riesgos estaba produciéndose en los sistemas educativos de muchos países del mundo, guiada por gobiernos “... sedientos de dinero [que] están descartando sin advertirlo, ciertas aptitudes que son necesarias para mantener vivas a las democracias...” (p. 20).

Este cambio está llevando a lo que la filósofa estadounidense llama una “educación para la renta” o para la rentabilidad, es decir, una capacitación técnicamente eficaz que genera profesionales competitivos para el mercado laboral y obedientes al sistema, que contribuyen al crecimiento del producto interno bruto de los

países, pero que carecen de las capacidades básicas para ser ciudadanos activos en el mantenimiento y mejora de una sociedad democrática.

A esta visión educativa, Nussbaum contrapone una alternativa que llama “educación para la democracia” y que, sin desdeñar la enseñanza de herramientas para contribuir a la productividad, forma ciudadanos comprometidos con la transformación social y la construcción de la justicia.

En la educación para la renta se desdeña y aun se teme la inclusión de las artes y las humanidades, puesto que se les considera inútiles para generar las capacidades de pensamiento crítico, empatía, solidaridad, conciencia política y sentido de humanidad indispensables para la formación de una ciudadanía mundial crítica y participativa en la construcción de sociedades incluyentes y equitativas.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) creó, en 2020, la Comisión para los Futuros de la Educación con la finalidad de analizar el estado actual de la educación en el mundo y plantear algunas líneas de acción orientadas al cumplimiento del objetivo número cuatro, relacionado con la educación de calidad, incluyente y equitativa. Esta comisión, conformada por expertos en política educativa de todo el mundo, publicó sus conclusiones en el reporte titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (Unesco, 2021).

El reporte plantea algunos elementos que pueden ser útiles, al igual que los de Morin y Nussbaum para comprender la relevancia que tiene la construcción de una nueva educación cuyo eje fundamental sea la ciudadanía mundial, que llamaremos en este artículo ciudadanía global o planetaria, de acuerdo con los planteamientos de Morin (2001):

- La pedagogía debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad.
- Los planes de estudio deberían hacer hincapié en un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los alumnos a acceder a conocimientos y producirlos, y que desarrolle, al mismo tiempo, su capacidad para criticarlos y aplicarlos.
- La enseñanza debería seguir profesionalizándose como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de los docentes de productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social.
- Las escuelas deberían ser lugares educativos protegidos, ya que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, y también deberían reimaginarse con miras a facilitar aún más la transformación del mundo hacia futuros más justos, equitativos y sostenibles.
- Un llamamiento a la investigación y la innovación.
- Un llamamiento a la solidaridad mundial y la cooperación internacional.
- Las universidades y otras instituciones de educación superior deben participar activamente en todos los aspectos de la creación de un nuevo contrato social para la educación.

La mayor parte de estos lineamientos tienen que ver con la relevancia de reformar los sistemas educativos y orientarlos hacia la construcción de una ciudadanía planetaria crítica, activa y corresponsable que transforme el mundo hacia condiciones de equidad, justicia y sostenibilidad. El problema que ha generado esta crisis de humanidad no es la globalización en sí misma, sino, como afirma Morin, que el sistema mundo basado en el capitalismo neoliberal ha impulsado solo la primera de las dos hélices que conforman el proceso de mundialización, y la segunda se ha descuidado e incluso bloqueado:

La primera hélice –muy conocida– es la hélice que impulsó la mundialización comenzada a fines del siglo XV, con la conquista de América. Un proceso que continuó con la colonización, con la esclavitud, con la conquista, con el lucro. Es el fenómeno de la dominación. Y, al mismo tiempo, hay una segunda mundialización, que le es antagónica y también inseparable. La segunda mundialización empieza con Bartolomé de Las Casas, quien afirmó que los indios de las Américas tenían una personalidad humana, cosa que era negada por los teólogos católicos españoles. Se continuó con Montaigne, que decía que otras civilizaciones aparte de la occidental tienen sus valores. Se continuó con las ideas nacidas en el mundo mismo de la opresión, que fue el Occidente europeo: ideas de las libertades personales; las ideas universalistas y humanistas, que llevaron a la abolición de la esclavitud; los procesos de promoción de los derechos de los hombres y mujeres; los procesos de descolonización; la difusión de la democracia; y hoy en día la conciencia ecológica, es decir, de una comunidad de destino humano y del planeta (Morin, 1999, pp.3-4).

Una educación para la ciudadanía planetaria crítica y participativa tendrá, por ello, como se ha mostrado en los ejemplos de los autores que plantean el diagnóstico y la necesidad de cambio del sistema mundo y de la educación dentro de él, que priorizar la segunda hélice de la mundialización para equilibrar las dos y lograr un mundo más justo e incluyente.

Morin (2016) plantea como objetivo central de la educación, retomando a Rousseau, enseñar a vivir a las nuevas generaciones, porque la escuela de hoy “... no aporta las defensas necesarias para afrontar las incertidumbres de la existencia [...] no aporta la preocupación, la interrogación, la reflexión sobre la vida buena o el buen vivir...” (p. 39)

Partiendo de este diagnóstico y de esta necesidad de cambio profundo en la educación, este trabajo formula como estrategia fundamental la construcción de Cosmópolis (Lonergan, 2017), que, como presentaremos en los siguientes apartados, no es una utopía o un modelo de sociedad ideal al que aspirar como punto de llegada, sino la generación sistemática y progresiva de un dinamismo de compromiso personal y comunitario con la inteligencia directa, reflexiva y existencial que lleve a la voluntad de transformar el mundo desde una perspectiva de justicia, equidad, democracia y paz.

Planteamos dos opciones estratégicas pertinentes y actuales para lograrlo: los saberes fundamentales (Morin, 2001) y las capacidades centrales (Nussbaum, 2012) prioritarias para la promoción de este compromiso en los educandos hacia la formación de una ciudadanía planetaria crítica y participativa.

## **LA NOCIÓN DE COSMÓPOLIS**

Para entender la noción lonerganeana de Cosmópolis, planteada por el filósofo, teólogo y economista canadiense Bernard Lonergan (2017) como el mecanismo de reversión de

lo que llama el “ciclo amplio de decadencia” (p. 447) de la humanidad, resulta necesario formular dos supuestos que sirven como punto de partida. El primero de ellos es la afirmación de que “... la sociedad debe ser concebida como concreta...” (Lonergan, 2006, p. 345). Este primer posicionamiento ayuda a no entender la Cosmópolis como una utopía social en el sentido de un modelo o sistema ideal de organización y gobierno de la convivencia humana. Cosmópolis no es un punto de llegada, sino una forma de realizar el camino de ser persona y ciudadano del mundo, y comprometerse de forma colaborativa con la humanización progresiva, dialéctica y siempre inacabada en la sociedad concreta en la que toca vivir.

El segundo punto de partida sobre la visión de Lonergan acerca del camino de la humanidad hacia una ciudadanía mundial está expresado en la siguiente cita: “... de hecho, a medida que disminuye el número de seres humanos que viven en un aislamiento total con relación a los demás hombres, es mayor la tendencia a construir una única sociedad humana universal” (2006, p. 345). En efecto, desde que Lonergan escribió estas líneas en su libro *Insight* (2017) en el cual desarrolla la noción de Cosmópolis, el autor concibe a la humanidad como un “universal concreto” y no como un concepto abstracto y visualiza la tendencia a la construcción de esta única sociedad humana universal.

Una vez planteadas estas dos premisas, abordaremos sintéticamente la noción de Cosmópolis en permanente construcción y desarrollo, que consideramos el horizonte que puede guiar la construcción de una ciudadanía planetaria crítica, creativa y corresponsable del destino humano (Morin, 2006d).

En primer lugar, hay que decir que Lonergan (2017) considera que la humanidad se encuentra viviendo un ciclo amplio de decadencia (pp. 284-290) debido a la absolutización del conocimiento del sentido común y el menosprecio del conocimiento teórico –científico, filosófico– de largo aliento. El conocimiento de sentido común es muy valioso y especializado para poder resolver los problemas y situaciones que se nos presentan en la vida cotidiana. Se trata de un conocimiento que relaciona los distintos aspectos de la realidad con la experiencia de los sujetos y tiene una visión inmediata y una preocupación por lo útil y lo práctico (pp. 223-261).

El conocimiento teórico, en cambio, tiene como meta la relación entre los diversos elementos y variables de la realidad; es un conocimiento desasido y desinteresado, se construye de manera metódica y sistemática y con una mirada de largo alcance. Su finalidad no es inmediata, práctica ni utilitaria, porque lo que busca es satisfacer el puro y desinteresado deseo de conocer qué mueve al ser humano.

Las implicaciones de este ciclo amplio, según el pensador canadiense, son:

En primer lugar, la situación social se deteriora de manera acumulativa... (p. 287).

La segunda consecuencia es la irrelevancia creciente de la inteligencia desasida y desinteresada... (p. 288).

La tercera consecuencia es la capitulación de la inteligencia desasida y desinteresada... (p. 288).

... su rechazo de la significación normativa de la inteligencia desasida y desinteresada lo vuelve radicalmente acrítico. Carece de un punto de partida desde el cual pueda distinguir entre el avance social y el absurdo social... (p. 289).

... En el límite, la práctica se convierte en un todo unificado teóricamente, y la teoría se reduce a la condición de un mito que continúa representando las aspiraciones frustradas de la inteligencia desasida y desinteresada (Lonergan, 2017, p. 290).

Lonergan planteaba en esta obra, una síntesis de lo que hoy vive el mundo en la crisis multidimensional de humanidad que se ha descrito en la introducción de este trabajo. En estas consecuencias del ciclo amplio, el autor plantea ya los graves peligros de la capitulación de la inteligencia desasida y desinteresada en aras de una visión utilitarista que subordina lo humano a una reducción de la realidad entendida solamente como "... el desarrollo económico, el equipamiento militar y el dominio político del estado omnipresente..." (p. 290).

¿Qué hacer para intentar revertir el ciclo amplio y transformar la sociedad universal en un espacio de convivencia humanizante a partir de condiciones de dignidad humana, justicia social, inclusión y participación auténticamente democrática?

El autor plantea algunas alternativas al ciclo amplio. Estas alternativas son, primero, la búsqueda del progreso –término usado en la época en que se escribió el libro y que hoy podría llamarse desarrollo sostenible– a partir de la libertad, que siempre está en tensión dialéctica con la aberración que produce decadencia; segundo, el desarrollo de las ciencias humanas, entendidas como empíricas y normativas por su generación acumulativa y progresiva de actos de intelección (*insights*) sobre las personas y las sociedades. Este elemento coincide con los planteamientos de Nussbaum (2010) sobre la relevancia de las humanidades en la educación para la democracia y de Morin (2000), quien expresa que, en la educación, "... la enseñanza de las humanidades no debe ser sacrificada sino magnificada" (p. 106).

En tercer lugar, se encuentra la cultura del ser humano, entendida como "... su capacidad de preguntar, de reflexionar, de obtener una respuesta que satisfaga a su inteligencia y a la vez hable a su corazón" (Lonergan, 2017, p. 295). Finalmente, un elemento central para la reversión del ciclo amplio, que de alguna manera engloba la libertad, el impulso a las ciencias humanas y la cultura, es "la Cosmópolis" (p. 297).

Para dejar en claro lo que entiende por Cosmópolis, Lonergan (2017) empieza planteando lo que no es esta noción. En primer lugar, señala que no es una fuerza policiaca, pues "... las ideas tienen que venir primero y la fuerza es a lo sumo instrumental..." (p. 297) y la Cosmópolis "... está por encima de toda política..." (p. 298). En segunda instancia, "... esta Cosmópolis se interesa por hacer operativas las ideas oportunas y fructuosas que de otra manera serían ineficaces..." (p. 298). Su contenido es hacer operativas las ideas que resultan ineficaces en la situación de aberración general del sentido común.

Además de ello, Lonergan (2017) aclara que tampoco es un grupo activista y es "... eminentemente práctica al ignorar lo que se considera realmente práctico..." (p. 299). No se ocupa del egoísmo individual ni del egoísmo de grupo, sino que se enfoca en "... impedir que los grupos dominantes engañen a la sociedad mediante la racionalización de sus pecados..." (p. 299) y, lo que es peor, que estos comportamientos deshumanizantes se conviertan en principios universales a través de la racionalización que los legitima en términos sociales y contribuye al mantenimiento y profundización del ciclo amplio de decadencia social de la humanidad. La Cosmópolis tiene que desenmascarar y ridiculizar estas racionalizaciones e imposiciones de los grupos dominantes.

¿Qué es entonces la Cosmópolis? Es un dinamismo que tiene que “proteger al futuro contra la racionalización de los abusos y la creación de mitos...”, pero tiene “... ella misma que ser purificada de las racionalizaciones y los mitos...” (Lonergan, 2017, p. 300). Como señala este autor, esta noción es una X, es decir, es una incógnita, un desconocido-conocido, siempre por descubrir y revelar, un dinamismo de búsqueda permanente de las ideas y los juicios y decisiones pertinentes y fructíferos que pueden contribuir a revertir el ciclo amplio de decadencia y a construir una nueva ciudadanía planetaria que reoriente las estructuras y las culturas hacia una auténtica humanización que incluya a todos y todas.

Para ello, existen dos aliados, según Lonergan (2017): por una parte, el sentido común auténtico que suele ser muy sensato. Un sentido común que no se absolutice ni se deje envolver por el mito de las racionalizaciones. Por otra, el análisis dialéctico que puede ayudar a “... descubrir y exhibir tanto la serie de rechazos en el pasado como las tácticas contemporáneas de la resistencia a una lucidez crítica” (pp. 301-302).

En síntesis y dicho en términos accesibles, la Cosmópolis es el dinamismo que promueve la apertura a la inteligencia desasida y desinteresada en sus distintos niveles: directo –para generar ideas creativas y positivas–, reflexivo-crítico –para exhibir esas resistencias a los actos de intelección y su aplicación– y ético-existenciales –que conduzca a la toma de decisiones corresponsables y comprometidas con la transformación social.

Como afirma Lonergan (2017): “La Babel de nuestro tiempo es el producto acumulativo de una serie de rechazos a la comprensión” (p. 301). De ahí que sea indispensable contribuir desde la educación de las nuevas generaciones a la construcción de Cosmópolis para revertir el ciclo amplio de decadencia que vive el mundo de hoy y transformar a la sociedad global en un sistema justo, incluyente, pacífico y equitativo.

## **EDUCAR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COSMÓPOLIS**

En un artículo previo sobre el tema de Cosmópolis (López-Calva, 2002) se plantea que el ciclo amplio no es un concepto abstracto creado por Lonergan, sino una realidad que está viviendo el mundo actual. Este planteamiento puede constatarse en los análisis de los autores citados en la introducción de este trabajo y también en la realidad que vive la humanidad hoy en su vida cotidiana.

Algunos ejemplos de este ciclo amplio pueden confirmarse en las paradojas que se listan en López-Calva (2002):

- En un mundo de información masiva y sistemas informáticos, los seres humanos están aislados.
- En un mundo de economía y economistas, la pobreza es lo más importante y un problema creciente.
- En un mundo de desarrollo científico, el medio ambiente y la naturaleza están en un gran riesgo.
- En un mundo de “progreso”, la decadencia es evidente.
- En un mundo de “libertad y pluralidad”, la fragmentación está aumentando.

▪En un “mundo futurista”, parece que no hay ningún futuro.

▪En un mundo de expansión del conocimiento, el mundo no tiene veracidad (p. 80).

En efecto, vivimos en un mundo altamente diferenciado en el que se ha empezado a valorar la diversidad, pero al mismo tiempo carece de ciertos elementos, ideas centrales, significados y valores mínimos que sirvan como factores de integración. Por otra parte, en la llamada sociedad del conocimiento existe un movimiento cada vez más amplio de grupos anticientíficos y negacionistas que se oponen al desarrollo del conocimiento teórico; en un mundo cada vez más interconectado, nos encontramos ante un fenómeno creciente de incomunicación y aislamiento, y en un contexto de globalización económica la pobreza y la desigualdad aumentan en vez de disminuir. Finalmente, hay un contexto de riesgo creciente por la destrucción de la naturaleza que ha provocado el calentamiento global y la pérdida de biodiversidad en el planeta.

La educación no está exenta de estos fenómenos y ha sido influenciada por todos estos acontecimientos que son producto del ciclo amplio en que se halla la humanidad actual. Por eso, resulta urgente construir Cosmópolis desde la escuela y la universidad.

Como lo señala Lonergan (217) en su planteamiento de esta noción, educar para la construcción de Cosmópolis no significa formar activistas desde una determinada postura ideológica acrítica ni educar a los reemplazos eficientes y obedientes para una educación que sirva al sistema centrado en la rentabilidad económica y la lucha por el poder basada en el engaño de las clases dominantes y los poderes fácticos. Tampoco se trata de educar para construir un cierto modelo económico o servir a un sistema político.

La educación en ciudadanía planetaria para la transformación social basada en la construcción de Cosmópolis consiste en formar a las futuras generaciones como militantes de la inteligencia, es decir, de la búsqueda permanente de las ideas más creativas y fructíferas, de la capacidad de análisis crítico de las distintas facetas de la realidad y de la libertad responsable que los comprometa con valoraciones, decisiones y acciones en favor de la humanización del mundo.

Para ello se requiere superar la mera enseñanza de contenidos repetitivos o mecánicos para construir procesos formativos en los que los educandos descubran, exploren, ejerciten y se apropien las operaciones de su conciencia intencional: las operaciones empíricas, intelectuales, críticas y existenciales que los llevan al conocimiento y a la búsqueda permanente de una vida con sentido para sí mismos, para los demás y para la sociedad y la especie humana (Lonergan, 2006).

Según plantea sintéticamente Lonergan (2006), todos los seres humanos somos movidos por un deseo de conocer el mundo y el conocimiento conlleva una responsabilidad personal. Este método es un “conjunto de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos...” (p.12) y está constituido por operaciones que pueden ser agrupadas en un nivel empírico –ver, oír, tocar, oler, saborear–, intelectual –inquirir, imaginar, comprender, concebir y formular–, reflexivo-crítico –hacer preguntas para la reflexión, buscar pruebas, ponderar evidencias, juzgar– y existencial –a partir de preguntas para poder deliberar, valorar (aprehender el valor) y decidir– para actuar.

La formación para una ciudadanía planetaria proactiva y crítica comprometida con la transformación del mundo pasa por el desarrollo de estos niveles de conciencia siguiendo en lo posible los cuatro preceptos trascendentales o exigencias de los cuatro niveles de operaciones conscientes e intencionales: atención a los datos obtenidos en la experiencia; inteligencia para relacionarlos y comprenderlos; razonabilidad para verificarlos en la realidad; y responsabilidad en la valoración y la decisión que se toman a partir de las preguntas para la deliberación.

Esta sería la visión general comprensiva, la finalidad que se propone en este artículo para formar ciudadanía global crítica y comprometida con el cambio de la humanidad: desarrollar en los educandos sus propias habilidades conscientes e intencionales y brindarles acompañamiento en el proceso de crecimiento en autenticidad, es decir, de cumplimiento de los preceptos que exige cada nivel de conciencia para colaborar en la construcción de la Cosmópolis.

Para lograrlo, se plantean en los siguientes apartados dos perspectivas teórico-metodológicas que pueden aportar elementos operativos útiles para esta formación y que son compatibles con la noción central de Cosmópolis, que constituye la propuesta teórico-filosófica central de este trabajo.

## **SABERES NECESARIOS PARA UNA CIUDADANÍA PLANETARIA PARA LA COSMÓPOLIS**

Si bien en este apartado y en el siguiente se van a desarrollar dos planteamientos teórico-metodológicos que pueden ayudar a pensar y a hacer operativa estratégicamente en la escuela y la universidad la construcción de la Cosmópolis, es decir, de comunidades de ciudadanos planetarios abiertos al acto de comprensión directa –de la inteligencia–, refleja –del pensar crítico– y práctica –del senti-pensar existencial o ético–, resulta relevante en ambos casos hacer una breve contextualización de estas perspectivas más orientadas a la instrumentación –en nuestro caso, didáctico-pedagógica– para dicha formación.

Los saberes que se van a plantear aquí, a partir de la obra más conocida y citada del pensador francés Edgar Morin (1921- ), considerado como el padre del pensamiento complejo, que es el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, escrito a petición de la Unesco como una propuesta para la educación del siglo XXI, no pueden pensarse al margen del resto de su obra, sobre todo de los seis volúmenes de *El método*, que es la obra central en la que este autor fundamenta su propuesta del paradigma de la complejidad.

En estos seis volúmenes se sustenta de una manera amplia y profunda el carácter simultáneamente arraigado y desarraigado del ser humano respecto de la naturaleza, empezando por su ser parte del dinamismo del universo (Morin, 2006a), su estructura biológica básica que es una etapa –hominización– del dinamismo de la vida (Morin, 2002), el surgimiento del conocimiento humano a partir del lenguaje de doble recursión y la capacidad de distanciarse del mundo natural (Morin, 2006b) y el surgimiento a partir del desarrollo del conocimiento objetivo posible –entendido no como la supresión, sino como el pleno empleo de la subjetividad–, de la noosfera, el mundo de las ideas que tienen vida propia y son a la vez elementos poseídos y capaces de poseer al ser humano (Morin, 2006c).

Con base en este momento evolutivo de la hominización, ligado al proceso de origen y desarrollo del universo y de la vida, y caracterizado por el conocimiento consciente y la generación del mundo de las ideas, el pensador planetario sustenta la visión del ser humano como estructuralmente compuesto de triunidades, es decir, elementos compuestos por tres elementos inseparables y ligados de manera dialógica, recursiva y retroactiva. Estas triunidades humanas son: cerebro-mente-cultura, razón-emoción-pulsión e individuo-sociedad-especie (Morin, 2006d). Este proceso de hominización tiene que irse desarrollando y completando en un proceso continuo de humanización, que está en tensión permanente con el riesgo de deshumanización, que es a la vez contradictorio, concurrente y complementario al primero.

La ciudadanía planetaria no es algo creado de manera teórica ni un concepto abstracto, sino un desarrollo y un reto del proceso de humanización surgido a partir de la hominización que nace de la estructura básica del ser humano, que es simultáneamente individuo único e irrepetible, miembro de una sociedad que lo marca –con un *imprinting* cultural– desde su nacimiento y, al mismo tiempo, un integrante de la especie humana a la que el autor llama *homo sapiens-demens* (Morin, 2006d).

Si asumimos con seriedad la propuesta de construir la Cosmópolis a partir del desarrollo de los saberes planteados por Morin (2001), resulta necesario explorar y conocer lo mejor posible todo este bagaje teórico que sustenta y sintetiza su propuesta en términos operativos.

Entrando ya al terreno de los saberes, es bastante conocido el contenido de la obra antes citada (Morin, 2001), en la que el autor propone que la educación debería organizarse en torno, más que a contenidos disciplinares, a saberes –conjunción de teoría y práctica, razón-emoción-pulsión– que sean los elementos estructurantes básicos del currículo escolar y universitario.

Estos saberes son siete:

- Las cegueras del conocimiento, el error y la ilusión
- Los principios de un conocimiento pertinente
- Enseñar la condición humana
- Enseñar la identidad terrenal
- Enfrentar las incertidumbres
- Enseñar la comprensión
- La ética del género humano

La construcción de Cosmópolis a partir de la generación de grupos y comunidades de niños, adolescentes, jóvenes y adultos comprometidos con la inteligencia desasida y desinteresada para la toma de decisiones comprometida con la transformación paradigmática y no solo programática del mundo (Lonergan, 2017; Morin, 2020) tendría en estos siete saberes los instrumentos curriculares y didáctico-pedagógicos para poder ir haciéndose operativa en forma progresiva, pues esta construcción será siempre limitada y parcial, pero es sin duda posible.

En primer lugar, sería necesario que las nuevas generaciones de ciudadanos planetarios desarrollen la conciencia social y global que les daría el aprendizaje de la condición humana y la identidad terrenal. Crecer con la visión clara de la doble condición de arraigamiento y desarraigamiento humano respecto a la naturaleza, y asumir la condición cósmica, física, terrestre y humana de su propio ser y el de los demás miembros de la especie, los haría tener una visión amplia y un horizonte no limitado a su propia persona como genera la educación individualista y competitiva de corte tecnocrático-económico.

Adentrarse en el conocimiento de lo propiamente humano y de su naturaleza de *homo complexus* a partir de los bucles cerebro-mente-cultura, razón-afecto-impulso e individuo-sociedad-especie ya señalados, comprender la unidad y la diversidad humana que nos une y nos enriquece a la vez, la diversidad de culturas y la pluralidad de individuos que nos posibilitan el diálogo y la complementariedad y la posibilidad de construir conocimientos, decisiones e instituciones más amplias e incluyentes, serían elementos fundamentales como punto de partida para que, de esta identidad, nazca la visión de ciudadanos del mundo, corresponsables de lo que ocurre en todo el planeta.

A partir de esta identidad humana mundial, los saberes de enseñanza de la comprensión y búsqueda de una ética del género humano darían a los ciudadanos del futuro una perspectiva para entender no solo el conocimiento objetivo de las ciencias o del sentido común, sino del conocimiento intersubjetivo que lleva a la empatía, la compasión y el perdón que implican la visión del otro como un alter ego, un otro yo que, aunque sea distinto en su raza, ideas, creencias, valores y formas de vida, comparte una misma dignidad y merece, por ello, un trato justo y unas condiciones de desarrollo de su proyecto de felicidad.

La ética del género humano sería un reto a partir de este aprendizaje de la comprensión, al tratar de buscar qué valores o principios básicos son comunes a todos los seres humanos independientemente de sus diferencias, mediante un diálogo interpersonal e intercultural que enriquecería la vida humana de todos y podría crear las condiciones básicas de paz y justicia para una convivencia armónica en la que fuese posible la realización del deseo humano de vivir para vivir (Morin, 2005) y no solo el esfuerzo cotidiano de millones de personas por sobrevivir.

Para lograr todo ello, resulta indispensable que los ciudadanos planetarios sean críticos y no se dejen llevar por las apariencias, la posverdad o el sesgo de confirmación que están hoy manipulando a millones de personas a través de los medios de comunicación, las redes sociales y los discursos políticos. En esta tarea son fundamentales los saberes que lleven a ser conscientes de que todo conocimiento implica riesgos de error e ilusión –por engaño de nuestros sentidos y sentimientos, por sesgos ideológicos, por errores mentales, intelectuales y de la razón o por cegueras paradigmáticas.

Conocer las características de un conocimiento pertinente llevaría al desarrollo de un pensamiento auténticamente crítico, es decir, autocorrectivo, sensible al contexto, referido a parámetros (Lipman, 2012) y orientado a la búsqueda de juicios verdaderos o probablemente verdaderos con base en preguntas para la reflexión del tipo: ¿en realidad esto es así? (Lonergan, 2017).

Todos estos saberes capacitarían a los ciudadanos planetarios constructores de Cosmópolis para saber enfrentar las incertidumbres. Este saber encierra un cambio de paradigma desde una educación que enseña certezas hacia una educación que prepara para vivir en el mundo incierto. La historia no sería entonces una sucesión de hechos incuestionables ni una progresión lineal hacia una finalidad prestablecida y garantizada, sino un proceso incierto que está lleno de momentos y procesos impredecibles que han sido, al mismo tiempo, creadores y destructivos. El mundo también sería visto como incierto y retador, lo cual originaría una mayor curiosidad por conocer los fenómenos y enfrentar sus desafíos; los alumnos aprenderían la incertidumbre de lo real y del conocimiento, así como las incertidumbres de la acción que está enmarcada en la ecología de la acción, que implica que, una vez tomada una decisión y ejecutada una acción, al entrar en el ecosistema de decisiones y acciones de otros y en las probabilidades de elementos aleatorios, no se puede tener un control absoluto sobre los efectos de estas formas de elegir y actuar.

Por ello, el ser humano está condenado a la dialógica riesgo-precaución que supone todo acto moral, y la humanidad toda está sujeta a lo inesperado y a la imposibilidad de predecir el futuro por más avances científicos y tecnológicos que posea. De ahí que sea indispensable en toda vida humana, individual, comunitaria, social y planetaria, asumir apuestas y generar estrategias que se consideren adecuadas y tengan sentido, pero sin tener la certeza de que los resultados que se obtendrán serán los que se han previsto.

Estos saberes constituyen la apuesta por un cambio paradigmático en los sistemas educativos, que conduzca a estrategias distintas en el proceso formativo, orientadas a la construcción de Cosmópolis a partir de la educación de ciudadanos planetarios con nuevas identidades, nuevas herramientas cognitivas, nuevas actitudes frente a los demás y frente al mundo, y una visión crítica, propositiva e incluyente que valore la diversidad humana y la conciba en el marco de la unidad estructural de la especie humana siempre en proceso de construcción, siempre ya y todavía no.

## **ENFOQUE DE CAPACIDADES Y CONSTRUCCIÓN DE LA COSMÓPOLIS**

Una segunda propuesta para hacer estratégicamente operativa la construcción de la Cosmópolis, es decir, la búsqueda comunitaria de lo que es más inteligente, razonable y responsable decidir y llevar a la práctica para transformar este mundo en crisis multidimensional en un mundo más propicio para la humanización de todos los habitantes del planeta, es el llamado enfoque de capacidades o enfoque de desarrollo humano, creado por Amartya Sen en el campo económico y por la filósofa Martha C. Nussbaum (2012) como una teoría de la justicia.

Este planteamiento parte de la visión del ser humano como concreto y diverso, y trasciende la visión contractualista o de reciprocidad que se plantea en varias teorías éticas y sociales que consideran que el ser humano aporta bienes a la sociedad porque espera una retribución de parte de los demás, sin considerar que hay seres humanos con discapacidades diversas, niños o adultos mayores que no tienen la posibilidad de contribuir para devolver a la sociedad lo que reciben de ella.

El reconocimiento de la diversidad humana se complementa como fundamento de esta teoría con el principio de la dignidad humana propia de toda persona

independientemente de sus condiciones de edad, salud física o mental, condición socioeconómica, raza o religión (Nussbaum, 2012).

Con base en estos principios, la autora hace una consideración crítica sobre las teorías del desarrollo económico dominantes y su énfasis en la generación de riqueza y en el crecimiento del producto interno bruto (PIB), sin pensar en el impacto que estas teorías y las políticas públicas que se ponen en marcha a partir de ellas tienen en la vida concreta de las personas.

“Cuando analizamos las teorías del desarrollo, pues, analizamos algo que las personas de todos los países se esfuerzan por alcanzar: una calidad de vida digna” (2012, p. 68), afirma Nussbaum en el capítulo del libro que plantea la necesidad de construir una contrateoría que ponga en el centro a las personas y su empoderamiento para ser agentes de su propio desarrollo y proyecto de vida. Por ello, es “... necesario entender que las clasificaciones nacionales generadas por el índice de desarrollo humano (IDH), que toman en consideración factores como la educación y la longevidad, no son las mismas que las generadas cuando sólo se toma en cuenta el PIB promedio por habitante...” (p. 69).

Este enfoque coincide con las visiones contractualistas y utilitaristas en la relevancia de la libertad humana, pero difiere radicalmente de ellas porque considera la libertad como un fin y no solo como un medio para el crecimiento económico. Por ello, en el enfoque de desarrollo humano o de capacidades de Nussbaum (2012), “... la cuestión de la libertad de elección y la agencia ocupan un lugar preponderante...” (p. 77) en el contexto de las vidas humanas y es una responsabilidad de los gobiernos y las instituciones crear las condiciones contextuales para impulsar esta libertad y agencia.

Nussbaum (2013) considera que existen ciertas capacidades centrales que deben ser desarrolladas en todas las personas para poder convertir en funcionamientos sus proyectos de vida y sus aspiraciones de una existencia de calidad. Estas capacidades centrales son: vida; salud corporal; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica (ética); afiliación (capacidad de vivir entre y con los otros, autorrespeto y no humillación); otras especies (relación armónica con el medio ambiente); juego; y control sobre el propio ambiente (político y material) (pp. 7-9).

Las capacidades centrales son propias de la persona, pero tienen relación con el medio natural, social, político, ético y con las condiciones de salud y seguridad que no dependen exclusivamente de la acción individual. Por ello, es muy relevante considerar este enfoque desde lo que la misma autora llama capacidades combinadas, que consisten en el desarrollo simultáneo de las capacidades centrales internas en los sujetos y las capacidades reales que les brinden las condiciones contextuales específicas para poder ejercer y convertir en funcionamientos estas capacidades centrales a través del desarrollo de la capacidad de agencia.

Las capacidades son entendidas por Sen y Nussbaum como desarrollo de la libertad efectiva de las personas (citados en Colmenarejo, 2016), es decir, ambos autores

... parten de la premisa que establece que la noción de capacidad es útil para realizar comparaciones sobre la calidad de vida de las personas, estableciendo como prioritarias cuestiones que afectan aquello que la gente es capaz de ser o hacer (funcionamientos) y

las oportunidades reales para poner en marcha dichos funcionamientos (capacidades) (p. 126).

Nussbaum (2014) plantea un elemento muy relevante para una ciudadanía global comprometida con la construcción de sociedades auténticamente democráticas y justas. Se trata del desarrollo de ciertas emociones políticas o emociones públicas, puesto que el ejercicio de la ciudadanía no solo es motivado por ideas y razonamientos y porque todas las capacidades centrales tienen un elemento emocional, además de sus componentes racionales.

Entre las emociones políticas principales, la autora destaca "... la emoción patriótica, la simpatía, el amor, el interés por los otros, la compasión y sus contrapartidas: el asco, el miedo, la envidia y la vergüenza..." (pp. 247-379). Dichas emociones públicas deben ser promovidas por los Estados democráticos para consolidar sociedades en verdad libres y justas, lo que la filósofa llama "sociedades decentes" (Nussbaum, 2014, pp. 247-379).

De ese modo, la apuesta por la construcción de Cosmópolis a través de una formación de ciudadanía planetaria comprometida con la inteligencia desasida y desinteresada, que conduzca a la transformación social para una sociedad justa e incluyente, puede también hacerse operativa estratégicamente mediante la aplicación del enfoque de capacidades en el currículo y en el aula escolar y universitaria, entendiendo a la educación como "capacidad fértil" (Bernal, 2017):

La fertilidad de la educación, desde la pedagogía, dependerá de la posibilidad de encontrar fórmulas eficaces de interacción entre los proyectos personales, afirmados en el valor inherente de sus resultados, y su vinculación con los proyectos "morales", unidos a la significación de la vida social y política, afianzados en el impacto que producen, en sus consecuencias para el resto del mundo (p. 81).

## **LOS DOS VECTORES PARA EDUCAR EN CIUDADANÍA PLANETARIA Y CONSTRUIR LA COSMÓPOLIS**

Hemos expuesto en los apartados anteriores dos posibles enfoques estratégicos para la formación en ciudadanía mundial o planetaria crítica y comprometida con la justicia, una ciudadanía que contribuya a la construcción de la Cosmópolis. Estos enfoques son el de los saberes que propone Morin (2001) como necesarios para la educación del futuro que ya es presente y el enfoque de capacidades o de desarrollo humano, planteado por Nussbaum (2012) para formar personas que tengan las condiciones para volverse agentes de su propio desarrollo y del cambio necesario en el sistema mundo.

Estos dos enfoques, que se vuelven cada vez más apremiantes a la luz de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 planteados por la Organización de las Naciones Unidas y los pobres avances logrados a menos de una década de estas metas fijadas en el ámbito internacional, están enmarcados históricamente por los dos vectores fundamentales que Lonergan (citado en Crowe, 1985a) propone como estructuralmente presentes en la historia de la humanidad: el vector de la creación y el de la curación o sanación de la cultura.

En su artículo *Sanar y crear en la historia*, Lonergan (citado en Crowe, 1985a) explica que estos dos vectores no tienen que ver con determinada época, sociedad y

cultura, sino con el devenir general de la humanidad en el tiempo. El vector de creación es concebido como el vector ascendente que va desde la experiencia hasta la decisión y la acción pasando por la comprensión inteligente y la reflexión crítica. El vector de la curación es el descendente, el que parte del amor a la humanidad y a los semejantes y a partir de allí construye valores que pueden corregir las reflexiones y comprensiones erróneas o decadentes para reorientar las experiencias humanas:

Según Barnet y Müller, su aplicación rigurosa a gran escala, no puede conducirnos sino a un desastre. Pero como admiten los dos autores: "El nuevo sistema que necesitamos para nuestra supervivencia colectiva, no existe". Cuando nuestra supervivencia misma requiere un sistema que no existe, entonces es claro que hay que crear (Crowe,1985a, p. 78).

El vector creativo surge de la necesidad de establecer un nuevo sistema necesario para la supervivencia de la humanidad, puesto que los sistemas creados e instrumentados hasta ahora en la historia han demostrado no resolver las necesidades humanas. El actual sistema hegemónico capitalista global tiene como meta prioritaria la máxima ganancia y, como dice Lonergan, la alternativa a esta búsqueda de máxima ganancia es la quiebra. Además, si el sistema redundante en la obtención de esta ganancia máxima posible causa necesariamente desigualdad, pobreza y exclusión, porque el éxito de este sistema depende de la precarización de las condiciones de trabajo de millones de personas en el mundo que viven en situaciones de explotación y de la marginación de otros muchos millones que no logran tener la oportunidad de un empleo ni siquiera en estas condiciones.

De esa manera, la ciudadanía planetaria que se requiere formar hoy tiene como primer gran desafío el de la creación de este nuevo sistema y para lograr la formación de estos ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de esta transformación creativa requiere de modo necesario un nuevo modelo educativo radicalmente distinto del que ahora tenemos (Morin et al., 2006). La educación de ciudadanos mundiales capaces de crear este nuevo sistema que garantice nuestra supervivencia como especie y la inclusión de todos en una vida digna demanda un cambio no solo programático, sino paradigmático en los sistemas educativos.

Esta creación no es un acto genial que produce transformaciones inmediatas, sino un proceso largo de actos sucesivos, acumulativos y progresivos de intelección, reflexión crítica, decisión responsable y acción comprometida y eficiente para crear un nuevo sistema que tiene que ser dinámico y flexible para no volver a caer en la decadencia y el dominio de unas minorías privilegiadas sobre las grandes mayorías empobrecidas:

Cuando se agota el flujo de nuevas intelecciones; cuando los desafíos se siguen presentando y las respuestas no aparecen; entonces, la minoría creativa se convierte en una minoría puramente dominante y el ardor de las masas que se regocijaban en tiempos de éxito, deviene ahora en irritación de un proletariado interno, frustrado y disgustado, que descubre que en un país donde todo iba cada vez mejor, se convierte en otro que ahora va cada vez peor (Crowe,1985a, p. 80).

Por este natural agotamiento se requiere y se presenta el vector curativo o de sanación, el vector que identifica las desviaciones y la decadencia del proceso creativo, el agotamiento del flujo de intelecciones y la falta de respuesta del sistema, que provoca el descontento y la desmoralización social. A partir de esta identificación de la

visión del amor humano, de los valores que se requieren para corregir los conocimientos erróneos y las comprensiones sesgadas por intereses egoístas individuales y de grupo, el vector sanador actúa reorientando la experiencia y poniendo las condiciones para que se regenere el proceso creativo y vuelvan a surgir intelecciones acumulativas y progresivas que produzcan auténticas mejoras sociales:

Pero, el desarrollo humano también se da desde arriba hacia abajo. Existe la transformación del enamoramiento; el amor familiar, el amor humano hacia los de la propia tribu, de la propia ciudad, del propio país, de la humanidad [...] Allá donde el odio no ve más que el mal, el amor descubre valores; y pide una adhesión inmediata, vivida con alegría, cualquiera que sea el sacrificio implicado. Allá donde el odio refuerza las desviaciones, el amor las disuelve, como quiera que estén ligadas con nuestras motivaciones inconscientes, con nuestro egoísmo individual o colectivo, o con las desviaciones de nuestro sentido común miope y pretencioso... (Crowe,1985a, p. 81).

El vector curativo o de sanación es fundamental como complemento para ir corrigiendo las desviaciones del vector creativo, así como el vector creativo es indispensable para poder regenerar el sistema social enfrentando sus desafíos. Esta labor de equilibrio entre los dos vectores es una responsabilidad mayoritariamente de los educadores y de los administradores, investigadores y funcionarios del sistema educativo.

Adaptando estos vectores a la educación, Crowe (1985b) les llamó herencia y descubrimiento. Todo proceso de formación de ciudadanía global comprometida con el cambio a través de la contribución a la Cosmópolis debe tener un equilibrio entre estas dos fuerzas, la regeneradora y renovadora del descubrimiento permanente que evita el anquilosamiento de las prácticas, las estructuras y la cultura educativa y la que comunica la sabiduría acumulada por los ancestros –la herencia– que puede reorientar lo que se haya desviado o instrumentalizado del proceso de descubrimiento.

## CONCLUSIONES

El concepto de ciudadanía es muy amplio y polisémico, como afirman Molina et al. (2023), y el tema de la formación ciudadana es un objeto de estudio aún en construcción en el campo educativo:

Dentro del ejercicio de la ciudadanía, también se identifican diversas formas de participación, que van desde las tradicionales, en el sentido de ejercicio del voto electoral y el cumplimiento de derechos y obligaciones, principalmente desde las nociones cívicas, hasta las ciudadanías de tipo activo y crítico, en las que los sujetos hacen manifiesto su sentir respecto a las condiciones sociales que predominan en los espacios donde habitan, incluso de aquellas que aparentemente les son ajenas, pero que afectan a todos a nivel mundial. Es así que se identifican las ciudadanías mundial, planetaria, cosmopolita o del mundo (p. 202).

Sin embargo, ante la crisis de humanidad que hoy padecemos y la globalización incompleta que ha impulsado solamente la hélice tecno-económica, al multiplicar los problemas ambientales, de desigualdad y pobreza, de exclusión y violencia en todo el mundo, frente a un desarrollo todavía muy precario, aunque con crecientes signos de manifestación, de la hélice globalizadora de la solidaridad, la participación, el ejercicio crítico y corresponsable de todos respecto a la humanidad diversa y, al mismo tiempo, unida por su propia naturaleza y dignidad, resulta cada vez más necesario contribuir desde la educación formal y no formal al desarrollo de las ciudadanías mundial, planetaria, cosmopolita o del mundo.

En este trabajo se ha presentado una aportación teórica que entiende la formación de este tipo de ciudadanía para el cambio de época como la contribución a la construcción de la Cosmópolis planteada por Lonergan (2017) como el mecanismo de reversión del ciclo amplio de decadencia de la civilización actual.

Como ya hemos dicho, la Cosmópolis no es una utopía a alcanzar o un modelo de sociedad ideal que construir, sino una X, una incógnita que se va descubriendo progresiva y limitadamente a través del compromiso con la inteligencia desasida y desinteresada por encima de los intereses individuales y de grupo o clase social.

Formar ciudadanía global crítica y comprometida con la transformación según esta propuesta es contribuir a la construcción de Cosmópolis por medio de la educación de personas y grupos que trabajen de manera colaborativa por buscar lo que es más inteligente, más razonable, más responsable y más humanizante. Esta es la apuesta central que habría que hacer para construir una educación que en verdad responda desde un cambio paradigmático y no solo programático a los enormes desafíos del mundo actual.

Esta formación de ciudadanía global desde la búsqueda de construcción de Cosmópolis no es nada sencilla dado el contexto sociocultural de la globalización en que hoy vive el mundo. Se han planteado ya problemas como el de las llamadas *fake news* o la posverdad y el sesgo de confirmación en el terreno del conocimiento, así como los rasgos que Lonergan (2017) llama ciclo amplio de decadencia que ya mencionamos. A estos factores hay que añadir la creciente crisis de las democracias en el sentido en que las entendemos hasta ahora y el surgimiento de los liderazgos populistas de ambos extremos del espectro político, así como el relativismo cultural y la normalización de conductas no éticas, el individualismo creciente que ha puesto en crisis la solidaridad según señalamos al hablar de las dos hélices de la globalización planteadas por Morin y su crecimiento asimétrico.

Todos estos elementos tendrían que ser discutidos y analizados para poder ir haciendo operativa la propuesta de formación de ciudadanía mundial o planetaria a partir de la construcción de Cosmópolis. Para abonar a iniciar este diálogo y análisis hemos presentado, a partir de esta apuesta, dos posibles rutas estratégicas para lograr que la construcción de la Cosmópolis sea operativa desde la educación: por una parte, la propuesta de complejidad de Edgar Morin, sintetizada en los siete saberes que considera indispensables para la educación de nuestros tiempos, y por otra, el enfoque de capacidades que aporta Martha C. Nussbaum desde su visión de desarrollo humano y su teoría de la justicia, que destaca las capacidades centrales y las emociones políticas necesarias para formar una nueva ciudadanía que construya sociedades democráticas y justas.

Finalmente, hemos presentado los dos vectores históricos que habría que cuidar mantener en equilibrio y en relación dialógica, recursiva y retroactiva durante el trabajo de construcción de la Cosmópolis, cualquiera que sea la vía estratégica que se elija: el vector creativo, necesario para construir ese metasistema que sea capaz de lidiar con los problemas que el actual sistema no puede resolver (Morin, 2006d) y el vector curativo o de sanación que, desde el amor a la humanidad y a las nuevas generaciones, construya valores que contagien una nueva energía social, una alta moral frente a la creciente desmoralización y que vigile y corrija las desviaciones que se presentan en el vector creativo.

Ojalá que esta aportación teórica pueda contribuir a repensar y regenerar los sistemas e instituciones, las prácticas y la cultura educativa que, desafortunadamente, hoy no son todavía parte de la solución para la formación de una ciudadanía planetaria responsable, sino parte del problema de este mundo en crisis multidimensional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, A. (2017). La educación como capacidad fértil. En J. A. Ibañez-Martín y J. L. Fuentes. *Educación y capacidades. Un nuevo enfoque de desarrollo humano*. Dykinson.
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y Valores*, vol. LXV, núm. 160, abril, pp. 121-149.
- Crowe, F. (ed.). (1985a). *A third collection. Papers by B. Lonergan*. Paulist Press & London: G. Chapman, pp. 100-109. Traducción autorizada por The Lonergan Trustees, realizada por Francisco Sierra Gutiérrez.
- Crowe, F. (1985b). *Old things and new. A strategy for education*. Scholars Press.
- Lipman, M. (2012). *Thinking in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Lonergan, B. (2017). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana* (2ª. ed.). Sígueme/Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. (2006). *Método en teología* (4ª. ed.). Sígueme.
- López Calva, M. (2002). Cosmópolis: del sentido común a un sentido en común. Retos educativos en un cambio de época *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, núm. 1, 1º trimestre, pp. 71-87. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/issue/view/133/RLEE.XXXII.1>
- Molina, A., Ponce, C. I. y Rubalcaba, C. L. (2023, enero-abril). Ciudadanía y educación: una aproximación como campo de conocimiento. *RLEE*, nueva época, vol. LIII, núm. 1, pp. 201-228. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.542>
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Morin, E. (2006a). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2006b). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2006c). *El método IV. Las ideas. Su habitat, su vida, sus costumbres, su organización* (6ª ed.). Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2006d). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Editora Sulina.
- Morin, E. (2002). *El método II. La vida de la vida* (5ª. ed.). Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Nueva Visión.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.

- Morin, E. (1999). *Estamos en un Titanic*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. [www.iadb.org/etica](http://www.iadb.org/etica)
- Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Creating capabilities. The human development approach*. *Sabinet*. North West University. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC134918>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. El enfoque de desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Reporte de la Comisión para los Futuros de la Educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)