

Cosmópolis e identidad futura: dos nociones heurísticas para repensar la educación frente al transhumanismo

Cosmopolis and Future Identity: Two Heuristic Notions to Rethink Education in the Face of Transhumanism

Juan Martín López-Calva

Benemérita y Centenaria Escuela Normal

Veracruzana Enrique C. Rébsamen,

Universidad Popular Autónoma

del Estado de Puebla, México

juanmartin.lopez@upaep.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6948-8556>

RESUMEN

Este trabajo es una aportación reflexiva que busca explorar elementos para repensar la viabilidad de la educación frente al desafío del transhumanismo. El punto de partida es la visión del transhumanismo como un nuevo metarrelato que trasciende la desilusión posmoderna y plantea una promesa renovada de mejora continua y la transformación radical de la humanidad a través de la ingeniería genética y la tecnología informática. Si se entiende que educar es enseñar en qué consiste ser humano, la promesa del transhumanismo que apunta en el límite a la desaparición de la especie humana tal como existe hoy, conlleva también el riesgo de la desaparición de la educación. Se proponen las nociones de Cosmópolis planteada por Lonergan y de identidad futura propuesta por Morin como alternativas para trascender la polarización sobre el transhumanismo desde una perspectiva dialéctica que permita construir una concepción renovada de la educación a la altura del desafío.

Palabras clave: educación, transhumanismo, cosmópolis, identidad futura, dialéctica



ABSTRACT

This article offers a reflective contribution aimed at exploring elements to rethink the viability of education in the face of the challenge posed by transhumanism. It takes as its starting point the view of transhumanism as a new metanarrative that transcends postmodern disillusionment, offering a renewed promise of continuous improvement and the radical transformation of humanity through genetic engineering and information technology. If education is understood as teaching what it means to be human, then the promise of transhumanism—which ultimately points toward the disappearance of the human species as it exists today—also entails the risk of the disappearance of education itself. The paper proposes the notions of “Cosmopolis” (as articulated by Lonergan) and “future identity” (as proposed by Morin) as alternatives for transcending the polarization surrounding transhumanism. It adopts a dialectical perspective intended to foster a renewed conception of education capable of meeting this challenge.

Keywords: education, cosmopolis, transhumanism, dialectics, future identity

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la tecnología digital y especialmente de la inteligencia artificial generativa (IA) influye de manera cada vez más determinante en nuestras formas de pensar y de actuar, en gran medida vía las redes sociales, que suelen propagar las llamadas *fake news* —noticias falsas—, nutrir el sesgo de confirmación —a través de la sugerencia de añadir a nuestras cuentas a personas que piensan como nosotros o con las que simpatizamos— y abonar también a la llamada cultura de cancelación, en la que a través de la viralización de rasgos o acciones negativas reales o inventadas se puede terminar con la reputación de una persona e incluso influir en que pierda su trabajo o rompa sus lazos familiares o de amistad. En este mundo virtual, no importa si lo que se dice es cierto o falso, sino el número de personas que le ponen “me gusta” o lo comparten, porque en nuestros tiempos, como dice Villoro (2025), es más importante el eco que la voz.

Un campo muy relevante del debate que se ha generado y ha ido creciendo a partir del desarrollo de las tecnologías y la IA es el de

la educación, puesto que su uso cada vez más frecuente por parte de estudiantes e incluso de profesores, está poniendo en duda la existencia misma del trabajo docente o de las instituciones y sistemas educativos dado que, si se mira el proceso educativo como mera transmisión de contenidos o procesamiento de información, la IA proporciona esto con mucho mayor velocidad y recurriendo a un número infinitamente más amplio y diverso de fuentes con las que ha sido alimentada.

Sin embargo, el punto central de cuestionamiento parece estar centrado, por una parte, en indagar y proponer las estrategias para su uso efectivo en las aulas (Proaño y Marcillo, 2024; Martínez Bonilla, 2025), y por otra, en los posibles comportamientos no éticos que su utilización puede generar, como el plagio de los trabajos que entregan los estudiantes en sus asignaturas para ser calificados (Clemente *et al.*, 2024) y en el caso de debates un poco más profundos, en la pregunta sobre qué tanto delegar en la IA la obtención de datos o la construcción de conceptos da como resultado la pérdida o bloqueo de habilidades cognitivas importantes para el desarrollo de las personas (Quitisaca y Salgado, 2025) y de otras dimensiones de su formación integral como la socioemocional, la ética, la estética o la de convivencia humana espontánea cara a cara (Gallent-Torres *et al.*, 2023).

Existe una dimensión más profunda y amplia en los efectos que la IA está causando en el mundo humano. Esta dimensión no tiene tanto que ver con lo que esta herramienta en sí misma realiza, sino en lo que las personas vamos dejando progresivamente de hacer al usarla como instrumento para procesar la información que requerimos e incluso para orientarnos en las decisiones que tomamos. El problema es que estos desarrollos tecnológicos están generando toda una cultura y una cosmovisión en la que las personas buscan los resultados sin pasar por los procesos, el punto de llegada en lugar del camino o, para decirlo en términos de Meirieu (2021), en el ámbito educativo, desfogan el deseo de información inmediata y desechable, pero no desarrollan e incluso bloquean el deseo de conocer o aprender.

Meirieu llama *deseo de informarse* a esta pulsión por las respuestas inmediatas y superficiales que puede satisfacerse sin ningún esfuerzo

ni disciplina, sin ningún riesgo de error o frustración y es pasajero, se olvida al terminar de usarse. Mientras que denomina *deseo de aprender* o de conocer, al que tienen que desarrollar los educadores en los estudiantes porque es un deseo de búsqueda que implica tiempo, paciencia, esfuerzo y disciplina y asume como parte de los aprendizajes el riesgo de equivocarse.

El problema de esta sustitución del deseo de aprender o conocer por el deseo de estar informado es que va desnaturalizando al proceso educativo mismo, que tiene como meta no solamente brindar datos a los estudiantes para satisfacer una curiosidad inmediata y práctica, sino desarrollar en ellos la curiosidad propia de lo que Lonergan (2017) llama el irrestricto deseo de conocer, promoviendo el ejercicio de las habilidades cognitivas, afectivas y sociales necesarias para ir conociendo distintos objetos y resolviendo problemas no sólo prácticos, sino también epistémicos y éticos.

Sin embargo, el problema fundamental para la educación no está en estas capas que se han descrito: el fomento de conductas no éticas como el plagio, el deterioro de las capacidades intelectuales de los estudiantes, la pérdida del deseo profundo de conocer para buscar sólo información de uso inmediato y descartable, etcétera. Si bien estos problemas son delicados y es necesario atenderlos desde la investigación, la innovación educativa y la toma de decisiones en la gestión institucional y de política educativa, el desafío más complicado y riesgoso para la existencia misma de la educación está en la capa más profunda de la que la IA es sólo una manifestación. Se trata del transhumanismo entendido como un movimiento cultural, intelectual, filosófico e incluso económico que busca mejorar y transformar radicalmente la naturaleza humana a través de la ciencia y la tecnología.

Los desarrollos de la tecnología informática junto con los de la ingeniería genética, las neurociencias, la biología y otras disciplinas se enmarcan en un horizonte mucho más amplio y complejo que es precisamente el del transhumanismo, que se sustenta en la idea de que “El ser humano es una entidad manifestamente mejorable, no sólo desde el punto de vista físico, sino también desde el psicológico, el cognitivo, el moral, el emocional... y la tecnología puede proporcionar las mejoras que necesita” (Diéguez, 2018, p. 1), de manera

que lo que está en juego con el desarrollo de la IA y su aplicación en el ámbito educativo no es solamente la posibilidad de conductas no éticas como el plagio en los trabajos o el deterioro de ciertas habilidades cognitivas en el proceso de aprendizaje y enseñanza, sino la existencia misma de la educación como proceso de humanización.

Este trabajo se centra en la reflexión sobre los desafíos de la propuesta transhumanista para el futuro de la educación, y propone una mirada dialéctica y crítica dentro del debate entre los grupos que apoyan de forma entusiasta la propuesta transhumanista, llamados bioliberales, y los que se oponen o cuestionan radicalmente este movimiento, llamados bioconservadores (Rojas Cortés, 2022). La aportación reflexiva de este trabajo propone dos nociones heurísticas que, desde una mirada humanista compleja (López-Calva, 2025), pueden abonar a superar la polarización entre estas posturas extremas y brindar un horizonte desde el cual buscar respuestas que permitan repensar la educación desde una mirada abierta a las transformaciones de la humanidad, pero al mismo tiempo alerta y crítica sobre los límites que podrían llevar a la promesa transhumanista de mejora sin fin de lo humano, a la paradójica muerte de lo humano y, por consecuencia, a la desaparición de la educación.

Se propone, en primer lugar, la noción de Cosmópolis de Lonergan (2017), como un compromiso con la búsqueda desasida y desinteresada de lo que es auténticamente humano a través del cultivo de la inteligencia, la razonabilidad crítica y la responsabilidad ética en permanente desarrollo y autovigilancia. En segundo lugar, a partir de lo que Morin (2003) llama *Unitas multiplex* del ser humano con sus múltiples identidades –individual, social, histórica, planetaria y futura–, la noción de identidad futura como horizonte dialéctico que concibe al ser humano de hoy como semilla de una humanidad por venir, que conlleva en su mismo potencial transformador elementos de creación, pero también de destrucción de lo humano. La tesis de este artículo es que a través de estas dos nociones heurísticas –no conceptos, no promesas, no utopías definidas de antemano– puede ser posible construir procesos de cuestionamiento y respuesta progresiva que permitan descubrir las enormes posibilidades humanas que conllevan el desarrollo científico y tecnológico y, simultáneamente, los graves riesgos de destrucción de la humani-

dad que estos desarrollos encierran. Este horizonte posibilitaría la búsqueda inteligente y responsable que, partiendo de una visión dinámica y dialéctica del desarrollo de lo humano y de la humanidad, descubra nuevas perspectivas en las que la educación siga siendo viable como espacio y proceso dedicado a la enseñanza y aprendizaje de humanidad.

EDUCAR ES HUMANIZAR

Una nave extraterrestre llega a nuestro planeta y desde su interior, siempre oculto, un ser superior pacifica a nuestros turbulentos congéneres y los instruye de mil modos... En tales formas de pedagogía superior –sean diablos, ángeles, marcianos o Dios mismo quienes compongan el equipo docente, como parece anhelar Kant, al menos retóricamente– las ventajas no compensarían los inconvenientes, porque se perdería siempre algo esencial: el parentesco entre enseñantes y enseñados. La principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre (Savater, 2014, p. 16).

El ser humano es un ser educando, dice Fullat (1992), por lo que su naturaleza consiste en tener que educarse –no es algo opcional– y en que ese proceso de educación dura toda la vida. A diferencia de las demás especies animales conocidas que, según este autor, son educables, es decir, pueden o no educarse y su educación consiste en desarrollar un número limitado de habilidades mayoritariamente a través de un proceso de reforzamiento de conductas, el ser humano necesita educarse para no quedarse en mero animal similar a cualquier otro (Fullat, 1992).

De aquí que el problema central de toda educación, considerada desde una visión humanista, es que el ser humano, como dice el mismo Fullat (1992), no es un animal fijado, sino una especie en desarrollo permanente, ya que como afirma Lonergan (2008, p. 58): “Ser hombre es algo que, si lo realizamos, lo realizamos sólo precariamente. Es un continuo reto”. De manera que no existe una guía o listado de características propias del ser humano, aunque a lo largo de la historia las distintas ciencias y la filosofía han ido ha-

ciendo y seguirán intentando acercamientos para una comprensión y definición de su naturaleza y rasgos más comunes. Pero lo humano consiste en una continua transformación, en un desarrollo permanente, en una búsqueda por conocer y vivir lo que paulatinamente se va desvelando sobre las preguntas fundamentales que surgen en el devenir de la especie. Ser humano consiste en cambiar, a partir de ciertos elementos que permanecen constantes. El reto del transhumanismo implica sobre todo la necesidad de pensar y avanzar en las respuestas sobre los alcances y límites del cambio y la clarificación sobre cuáles son los elementos básicos, mínimos que tendrían que permanecer constantes para poder seguir hablando de seres humanos. Este desafío antropológico incide en el núcleo sustancial de lo que es la educación y de su pertinencia o desaparición.

La mejora del ser humano es siempre imperfecta y limitada puesto que imperfecto y limitado es todo miembro de la especie *homo sapiens-demens* (Morin, 2003) y por ello, como dice Savater en la cita que abre este apartado, si llegara un ser superior, más evolucionado e incluso perfecto que asumiera la tarea de educar o si se encargara la educación a computadoras o robots como parece apuntar el transhumanismo, lo que haría no podría llamarse propiamente educación, puesto que educar es enseñar en qué consiste ser humano, en qué consiste pertenecer a esta especie consciente y a la vez arraigada y desarraigada del mundo natural (Morin, 2001).

La educación es, pues, un proceso limitado, imperfecto y heurístico que va comunicando humanidad a las nuevas generaciones con todas las virtudes y avances de la especie, pero también con todas las limitaciones y desviaciones propias de lo específicamente humano. Se trata de uno de los mecanismos externos de mejora que han intentado las sociedades para transmitir su herencia y buscar que las nuevas generaciones sean mejores que las previas. Esta situación, afirma Diéguez (2018), acaso ha parecido insuficiente y demasiado lenta para algunos científicos y pensadores por su aparente ineficacia, si se miran todos los procesos deshumanizantes que existen en el mundo a pesar de los avances de la educación, la ciencia y la cultura.

Hasta ahora esas mejoras habían sido confiadas a “técnicas sociales”, como la educación (para las mejoras morales o mentales), o

a técnicas externas relacionadas con el deporte, la alimentación, las costumbres (para las mejoras físicas). Lo novedoso es que algunos se han impacientado con la lentitud y las limitaciones de los procedimientos tradicionales —que actúan como influencias externas—, cuando no con su simple fracaso (cf. Sloderdijk 2008). Creen que ha llegado la hora de dejar que sean las tecnologías biomédicas o incluso las cibernéticas las que tomen el asunto de la mejora humana en sus manos, efectuándolas mediante la intervención directa e interna en los individuos (Diéguez, 2018, pp. 1-2).

La apuesta transhumanista se centra en el uso de técnicas directas derivadas de los avances sobre todo en la tecnología digital y en la ingeniería genética para acelerar y asegurar el proceso de mejora de los seres humanos con mayor probabilidad de éxito y con alta eficacia. Estas intervenciones tienen en su horizonte de futuro la prevención y cura de enfermedades de origen genético, la mejora o incluso el “diseño” de nuevos seres humanos mediante modificaciones que puedan hacer que nazcan y crezcan con determinadas características físicas, intelectuales y hasta morales, para llegar incluso a *la muerte de la muerte* o al menos a la prolongación casi indefinida de la vida.

Lo anterior no es en sí mismo contradictorio con el planteamiento de las visiones antropológicas y filosóficas que consideran al ser humano como abierto, inacabado y en permanente mejora, puesto que no se trata de un ser solamente biológico, sino de una especie que desde su origen ha trascendido lo natural a través del desarrollo cultural diverso y rico, que es artificial. Sin embargo, la pregunta en lo antropológico y filosófico está en cuáles serían los límites de este desarrollo o esta mejora. Hasta dónde el ser humano objeto de estas mejoras directas seguirá siendo humano o cambiará su naturaleza a tal grado que se convierta en una especie distinta.

Dice Arana (2022, p. 486) al respecto: “Sería paradójico que acabara con nosotros lo que al comienzo fue raíz y signo de identidad. El mejoramiento terminaría siendo acabamiento; seríamos la especie que —literalmente— murió de éxito”. Este autor afirma que para algunos transhumanistas el cumplimiento de estas visiones de mejora implicaría la muerte de nuestra especie, porque iría

—como se planteará en el siguiente apartado— más allá de nuestra animalidad, marcada por lo biológico, de tal forma que las definiciones clásicas del ser humano como animal racional, animal político, animal social, etcétera, serían obsoletas, puesto que ya no estaría sólo en juego el adjetivo que califique la especificidad del animal humano, sino su misma animalidad, su arraigo a la naturaleza (Morin, 2001).

A partir de estas consideraciones podemos plantear el desafío más profundo que presenta el transhumanismo a la educación: si la educación es humanización, es decir, enseña a las nuevas generaciones en qué consiste ser humano y la promesa utópica o distópica del transhumanismo —según se le considere— respecto a la emergencia de una nueva especie transhumana se llega a hacer realidad: ¿estamos en la antesala de la muerte de la educación?

MÁS ALLÁ DE LA POSMODERNIDAD: EL TRANSHUMANISMO COMO NUEVO METARRELATO

Para ir configurando una posible alternativa crítica y dialéctica hacia una educación que esté a la altura de los desafíos del transhumanismo y que, sin cerrarse a la visión de mejora continua del ser humano, constitutiva de su naturaleza, establezca ciertos parámetros para repensar la educación desde líneas estratégicas que apunten a construir una verdadera reforma del espíritu (Morin, Roger y Mota, 2006) resulta indispensable plantear algunas perspectivas o líneas de exploración desde las cuales se oriente la búsqueda de la nueva educación que se requiere para que todos puedan vivir y no solamente sobrevivir de cara al futuro (Morin, 2020). Como se ha planteado en la introducción, la propuesta de este trabajo teórico de carácter exploratorio consiste en el estudio, la asimilación inteligente y la adopción de dos nociones heurísticas —no conceptos cerrados o acabados, no categorías teóricas predefinidas sino líneas abiertas al pensamiento— que son: la noción de Cosmópolis, que aporta Lonergan (2017) y la de Identidad futura, planteada por Morin (2003).

La idea central es que estas dos nociones heurísticas pueden aportar caminos dialécticos y críticos que permitan construir una postura para repensar la educación y su viabilidad frente al desafío transhu-

manista, trascendiendo la polarización entre las posturas que asumen a ciegas la promesa transhumanista de una mejora sin límite y linealmente positiva de los seres humanos, asumiéndola como la gran utopía de progreso, y las posiciones que se oponen de manera radical a esta promesa viéndola como distópica y destructiva.

Para contextualizar la postura en la que esta reflexión teórica propone situarnos para construir esa educación alternativa resulta muy esclarecedor el planteamiento de Arana (2022, p. 486):

Puestos a superar, lo primero que el transhumanismo supera es la óptica postmoderna, ya que el suyo es sin lugar a dudas un gran relato. Aunque la antropología filosófica siempre ha estado lejos del consenso teórico, apenas había habido hasta hoy quien renunciara a definir el hombre al modo aristotélico: quizá no como animal racional o animal político, pero en todo caso como animal de tal o cual guisa. Estábamos acostumbrados a discutir por nuestro segundo apellido; en adelante también debatiremos el primero.

Como es bien sabido, la posmodernidad surgió como una consecuencia de la desilusión generada por el fracaso de la promesa utópica de la modernidad, que fue construyendo el metarrelato cientificista antropocéntrico que sustituyó al metarrelato religioso teocéntrico, que planteaba la utopía en la que la humanidad llegaría, a través de la razón y su ejercicio en la ciencia y la tecnología, a la anhelada felicidad y justicia en la que todos en el mundo tuvieran una vida digna y adecuada a su dignidad humana.

Dos guerras mundiales, una bomba atómica, muchas armas de destrucción masiva, una serie de conflictos, de desigualdades y pobreza, de exclusión e imposición, de guerra fría, pandemias y muchos otros males llevaron a la humanidad a decepcionarse de esta gran promesa contenida en el metarrelato moderno y generaron su desplazamiento hacia lo que algunos pensadores llamaron posmodernidad (Lyotard, 1991), modernidad líquida (Bauman, 2004) o hipermodernidad (Lipovetsky, 1983). La desconfianza en la razón como el único gran motor de progreso lineal, se manifestó en muchos terrenos de la vida humana y, en el caso de la educación, se reflejó sobre todo en la revaloración de la subjetividad y de las

dimensiones afectivo-emocionales, sociales, estéticas y corporales de la formación escolarizada, el cuestionamiento del método científico como única vía de conocimiento válido, las búsquedas de interdisciplina, la un poco más reciente revaloración de los llamados saberes de las culturas originarias y el auge de las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2015) y las teorías decoloniales (Ortiz, 2024; Walsh, 2015).

Pero como plantea Arana en la cita anterior, el contexto amplio en el que podemos situar el debate es que el transhumanismo supera estas visiones posmodernas porque es un nuevo metarrelato que plantea una promesa renovada de mejora lineal, continua y sin retorno de la humanidad hacia un estado posterior que podría implicar incluso su desaparición, tal como la hemos conocido a lo largo de la prehistoria y la historia, para dar lugar a otra especie –transhumana– que podría no tener el primer apellido: animal.

El punto de partida para enfrentar desde la educación los desafíos del transhumanismo habrá de partir, entonces, de la visión de esta propuesta como un nuevo gran relato que contiene la promesa de mejora generalizada de lo humano que, como dice Cortina (2022), puede interpretarse como una utopía según lo que planteó Julian Huxley en 1927 al acuñar el término, es decir, como una nueva creencia de autotranscendencia de la especie humana apoyada en la tecnología, que implica la fusión con las máquinas y la manipulación genética, o bien como una distopía del tipo de sociedad que planteó Aldous Huxley en su novela *Un mundo feliz*, en la que se observa que esa manipulación genética produce seres satisfechos con su suerte en un mundo que no es compatible con la libertad, sino con una sociedad de consumo y que produce la hipnopedía, es decir, la ilusión de hacer creer a los esclavos que son felices con mensajes tranquilizadores que justifican todo atropello o injusticia.

La propuesta transhumanista como un nuevo metarrelato y una nueva promesa de felicidad para todos es el escenario, a la vez promisorio y altamente riesgoso, en el que hay que construir una nueva educación o, mejor dicho, repensar la educación para construir probabilidad emergente para su supervivencia, si sobrevive la humanidad como especie. Este repensamiento tiene como horizonte una concepción renovada que no sería una utopía alterna sino una bús-

queda inteligente, crítica y responsable de un futuro que siga siendo humano, como probabilidad emergente. Esta nueva concepción de la educación implica una apuesta por lo humano –dinámico y cambiante, pero con elementos invariantes que hay que descubrir y definir– y una estrategia intelectual que tendría que involucrar más que a los administradores educativos, a los filósofos y teóricos de la educación trabajando en colaboración.

COSMÓPOLIS: HACIA UN HORIZONTE DIALÉCTICO FRENTE A LA CONTRAPOSICIÓN ENTRE BIOCONSERVADURISMO Y BIOLIBERALISMO

Como todo gran metarrelato, el transhumanismo ha suscitado un debate creciente entre los filósofos, los científicos y los expertos en el campo de la tecnología. Como se mencionó en la introducción de este trabajo, por desventura este debate no ha llegado con suficiente espacio y fuerza al ámbito educativo en el que está en juego prácticamente el futuro de lo que conocemos como educación. En este debate hay posturas en favor y en contra. El transhumanismo tiene entonces muchos intelectuales que lo impulsan y siguen con gran entusiasmo y otros que en cambio cuestionan fuertemente los puntos que consideran riesgosos o negativos para el desarrollo de la humanidad. En el campo de la educación, el foco parece seguir puesto en la inteligencia artificial (IA) y su uso en los procesos formativos, sin llegar a la reflexión de fondo sobre las implicaciones del transhumanismo en la viabilidad futura de la educación. En este terreno también existen posturas que impulsan con entusiasmo la IA y sus usos en la educación (Uzcátegui y Ríos Colmenares, 2024), posturas no tan favorables que afirman que, con lo positivo o negativo, la IA está ya en la educación y no es posible hacer nada para evitar su aplicación (Moreno Padilla, 2019) y por último, posturas muy críticas respecto a su uso (Suárez Estabillo, 2025).

En su artículo “Humanismo, una de las ideas más peligrosas del mundo”, Rojas Cortés (2022) analiza el debate entre las posturas pro y anti transhumanismo y desarrolla argumentos que buscan desmontar los planteamientos de intelectuales opositores a este nuevo metarrelato. El autor denomina a quienes se oponen al transhuma-

nismo como bioconservadores y conceptualiza a quienes se posicionan en favor como bioliberales.

No es el objetivo de este trabajo analizar con detalle los planteamientos de ese artículo. Para los fines que competen a esta reflexión resulta suficiente con decir que, en términos generales, se revisan los argumentos de Fukuyama, Sandel y Habermas contra la visión transhumanista y se critica en ellos que, sobre todo en el primero de los casos, se apela a una visión contraria e incluso despectiva de los elementos de la teoría darwiniana de la evolución, porque considera que reducen al ser humano a los métodos de la ciencia natural moderna y en el segundo y el tercer caso, se arguyen razones que el autor considera tienen que ver con una visión culturalmente muy específica que se relaciona con la cultura cristiana, sobre todo en el caso de Sandel, y muestran poca comprensión de los avances de la ciencia moderna según el autor del artículo, además de imponer visiones normativas que se basan en condiciones contingentes de los seres humanos y pretenden universalizarlas. En el centro se critica esta pretensión normativa y se considera que se trata de visiones paternalistas que niegan posibilidades de mejora de los seres humanos a partir de los avances científicos y tecnológicos. En este sentido Rojas Cortés (2022, p. 118) se plantea preguntas como:

¿Por qué no ayudar a una entidad que podría nacer con problemas genéticos heredados con la tecnología actual? ¿Por qué no permitir que una persona que no se identifica con su género sexual se modifique genéticamente para sentirse cómoda con su cuerpo? ¿Por qué no respetar las posibilidades de libertad morfológica... que nos ofrecen las nuevas tecnologías y las formas de pensamiento no dualistas? Si la respuesta humanista bioconservadora fuera “porque eso implicaría no respetar nuestra naturaleza humana”, entonces, se sigue que aquella descripción de la entidad que somos no está a la altura del progreso científico ni de las exigencias morales de nuestra época.

Del lado que este autor denomina bioconservador se señalan argumentos que no son desdeñables y habría que tomar en consideración, sobre todo desde una perspectiva humanista, tal como es

el criterio normativo muy relevante del respeto a la dignidad humana, el de la crítica a la posibilidad de que los padres impongan ciertas características físicas, cognitivas o incluso morales a sus hijos desde antes del nacimiento, lo cual violaría su libertad de elección, y la muy importante consideración crítica de Habermas —a quien Rojas Cortés reconoce el que no se opone a la curación de ciertas enfermedades a través de la ingeniería genética— respecto a las consecuencias sociales de estos desarrollos tecnológicos que muy probablemente ampliarían las desigualdades de por sí ya muy amplias entre las distintas clases sociales, al otorgarles una ventaja adicional a los sectores privilegiados, que serían los que tuvieran los recursos necesarios para acceder a estas mejoras para sí mismos o para sus descendientes. En este marco, los llamados bioconservadores se cuestionan también acerca de las reglas estructurales de los supuestos beneficios de los avances ante las todavía no reales —más ideológicas que científicas— promesas transhumanistas del diseño genético y lo que Habermas visualiza como la posibilidad de que estos avances lleven en sociedades capitalistas como la estadounidense —y muchas más en este mercado global actual— al *shopping in the genetic supermarket* (Habermas, 2002e, citado por Rojas Cortés, 2022). La pregunta de Habermas —muy relevante— es si es moralmente válido disponer de la vida humana con fines selectivos.

Sin entrar en el campo sociológico o económico del transhumanismo, dado que este artículo se ubica en el campo de la antropología de la educación, resulta importante plantear aquí también, como parte de las posturas que se considerarían bioconservadoras por oponerse a la promesa transhumanista, la tesis de Lockhart (2025) respecto a que el transhumanismo es un nuevo rostro que apunta hacia la continuidad del capitalismo, puesto que asume e intenta reforzar mediante la ciencia y la tecnología, la concepción del ser humano como agente individual autónomo conformada por la Ilustración y el neoliberalismo.

En su artículo el autor plantea:

The human, within this framework, is incubated and intubated by corporate parents—profit-driven entities like Apple, Meta, and Google. The question we now face is not merely “What kind of human will

I become?”, but “‘Whose human am I?’ Are you an Apple human, a Meta human, or a Google human in the branded warfare for subjectivity and market supremacy?”¹ (Lockhart, 2025, p. 2).

Dado el hecho de que detrás de los desarrollos científicos y tecnológicos que soportan la propuesta transhumanista están grandes corporaciones privadas transnacionales resulta fundamental para esta reflexión antropológico-educativa considerar este planteamiento crítico que subraya el hecho de que estas grandes empresas, a través de sus plataformas, redes y algoritmos están ya aquí y ahora moldeando a los seres humanos y configurándolos centralmente desde las visiones utilitaristas y parciales del *homo economicus* y del *homo consumans* (Morin, 2003), lo cual pone en duda el papel y el impacto real que tiene la educación en el proceso de enseñanza sobre la pregunta fundante: en qué consiste ser humano.

Con estos elementos podemos decir que se ilustra el debate general entre bioconservadores y bioliberales que podría caracterizarse como la aceptación o no de la aplicación de los avances en genética y tecnología digital al mejoramiento humano, dado que el ser humano no está acabado o cerrado, sino que tiene una naturaleza que es cambiante, mejorable, evolucionable y abierta, pero de forma más precisa se definiría desde la visión de la necesidad o no de imponer o autoimponernos límites éticos a la experimentación y uso de estos avances en seres humanos, dado que la aceptación ilimitada podría llevar a una instrumentalización del ser humano que conduciría hacia la deshumanización.

¿Qué postura asumir en este debate? ¿Es posible y es sensato oponerse a la mejora humana a partir de los avances tecnológicos y genéticos en nombre de una esencia humana inmutable o fijada? ¿No es la propia naturaleza humana distinta de la de los demás seres vivos y tiene como característica primordial la apertura, el cambio, la evolución y la mejora más allá de lo propio de la naturaleza? ¿No

¹El ser humano, dentro de este marco, es incubado e intubado por padres corporativos –entidades orientadas al lucro como *Apple*, *Meta* y *Google*–. La pregunta que enfrentamos ahora no es sólo “¿qué tipo de humano voy a ser?”, sino “¿de quién soy humano?” ¿Eres un humano *Apple*, un humano *Meta* o un humano *Google* en la guerra de marcas por la subjetividad y la supremacía del mercado? (Trad. del ed.).

es esta característica la que ha definido al ser humano como un ser cultural? En el caso de la educación, ¿no es verdad que los procesos educativos han ido cambiando y mejorando a lo largo de la historia a partir de los propios cambios de la humanidad tanto en lo práctico como en las concepciones teóricas que se tienen de él y en los avances científicos que aportan conocimiento nuevo sobre la forma en que está estructurado el cerebro, la mente y el cuerpo humano o la dimensión sensorio-motora y la afectivo-emocional o la social?

Con todo, ¿qué es la cosmópolis? Como cualquier otro objeto de la inteligencia humana, en primera instancia es una *X*, lo que ha de conocerse cuando uno entienda. Como cualquier otra *X*, posee algunas propiedades y aspectos conocidos que guían a una mayor determinación de ella. Al presente debemos contentarnos con indicar unos cuantos de esos aspectos y dejar para después la tarea de sacar conclusiones (Lonergan, 2017, p. 151).

La primera parte de la propuesta —o apuesta— de este trabajo es que es posible posicionarnos en un ángulo distinto fuera de la polarización entre bioconservadores y bioliberales, para poder construir una concepción renovada de la educación que pueda enfrentar los desafíos del transhumanismo y no solamente seguir existiendo sino desarrollarse y dar respuestas humanas a las necesidades de este nuevo escenario. Este posicionamiento es el de un metapunto de vista que puede aportar la noción heurística de cosmópolis propuesta por Lonergan (2017) como proceso colaborativo de la inteligencia para superar el largo ciclo de declinación de la civilización. No se trata de una propuesta de utopía distinta de la del transhumanismo, ni tampoco de un llamado a la oposición ciega a la mejora humana a partir de los avances científicos y tecnológicos. Tampoco es un concepto cerrado y definido del todo, ni una teoría antropológica o pedagógica, aunque se enmarca y puede comprenderse cabalmente desde la teoría del conocimiento del realismo crítico propuesta por este autor y la visión antropológica de la que parte desde su concepción del sujeto humano (Lonergan, 1982) sustentada en el que denomina método trascendental o método empírico generalizado (Lonergan, 2017).

Cosmópolis, como dice Lonergan (2017), es una incógnita, una X y, como toda X, es algo que se busca conocer y que habrá de conocerse cuando uno entienda. Como toda incógnita que se busca desvelar, la cosmópolis tiene algunos elementos o propiedades que conocemos y que pueden ayudar como guía para caminar hacia su conocimiento más completo, pero tiene muchos otros aspectos que constituyen un misterio, algo que se desconoce y por ello se anda buscando. Se trata, en palabras del mismo Lonergan (2008), de un desconocido conocido, algo que se sabe que no se sabe del todo y que se convierte en objeto de búsqueda permanente, individual y colectiva. Esta incógnita podría formularse de manera parcial y provisional como el desarrollo pleno de cada ser humano y de la humanidad como sujeto colectivo dentro de la historia.

¿Cuál sería el posicionamiento de un educador o pensador de la educación ante los planteamientos del transhumanismo como nuevo metarrelato contemporáneo? En primer lugar, asumirlo como una de las posibles hipótesis de respuesta a esta incógnita, a la X que se busca como para responder a la gran interrogante de la finalidad de la vida humana personal y del desarrollo de la humanidad. Poner al transhumanismo como una de las líneas de búsqueda de respuesta –y no como la nueva promesa incuestionable de progreso lineal hacia la felicidad– en la compleja ecuación del escenario actual de la especie humana y emprender el arduo camino que implica la búsqueda de conocimiento de sus bondades, sus limitaciones, sus alcances reales, sus ideologizaciones o elementos míticos y sus posibles consecuencias tanto en el avance de lo que es en realidad alcanzable en términos de humanización auténtica, como en el riesgo de creer en sus mitos o de comprar sólo sus herramientas y de este modo enfocarse de forma reduccionista en preguntar únicamente por los cómo para sus aplicaciones diversas, antes de entender a fondo lo que es y lo que implica en términos de desarrollo o decadencia de la humanidad.

De manera que la cosmópolis es, ante todo, una noción heurística que nombra una búsqueda movida por el deseo de conocer de manera atenta, inteligente, razonable y responsable (Lonergan, 2006) todos los aspectos de la realidad en la que se mueve el ser humano y de la misma realidad humana, con el fin de buscar el desa-

rollo de cada sujeto, de cada comunidad, de cada sociedad y de toda la especie, a través del discernimiento crítico que busca todo lo que humaniza y trata de revertir lo deshumanizante. Pero, como todo proceso humano, cosmópolis es un camino limitado, imperfecto, en el que a partir de que se entiende una X —una incógnita parcial dentro de la gran incógnita, la X— surgen nuevas incógnitas parciales que nos mueven a seguir buscando, en colaboración, otra vez con límites, las nuevas respuestas a las preguntas ulteriores. Este proceso es dialéctico, es decir, desde la visión de Lonergan (2006), es un camino en el que coexisten la verdad y el error, las posiciones que llevan al desarrollo y las contraposiciones que lo bloquean, el bien humano y el mal humano en permanente tensión.

Es por ello que el mismo Lonergan (2006), en su planteamiento sobre el bien humano, postula como dos de sus componentes el progreso y la decadencia, porque el proceso de búsqueda de conocimiento está sujeto a sesgos (Lonergan, 2017), a error e ilusión (Morin, 2001) que pueden desviarnos del objetivo de entender las distintas X que se van presentando o que vamos formulando en el camino de esa búsqueda de humanización. Se educa siempre para un bien, dice Cronin (2006) siguiendo a Lonergan (2008), y ese bien que se puede sintetizar en la mejora permanente de la humanidad, en su humanización progresiva y siempre limitada, en la construcción positiva de su propio drama en la historia, que se va edificando mediante “la captación y la elección humanas”.

Aquí, en ese carácter dialéctico y limitado, podemos encontrar una primera forma de situarnos en el debate: no creer que el transhumanismo es una utopía, un camino hacia la felicidad que es lineal y sin obstáculos como aquella que nos ofreció la modernidad que fracasó. Ésta es una forma de cumplir parte de la misión de Cosmópolis, tal como la describe Lonergan (2017, p. 152):

la cosmópolis tiene que proteger el futuro contra el racionalizar los abusos y contra la creación de mitos, así también debe limpiarse a sí misma de las racionalizaciones y mitos que llegaron a ser parte de la herencia humana antes de que ella apareciera en escena. Si el analista padece un escotoma, se lo comunicará al analizando; y de modo semejante, si la cosmópolis misma padece el sesgo general

del sentido común en cualquiera de sus manifestaciones, entonces un ciego estará guiando a otro y ambos se encaminarán a la fosa. Se necesita, pues, una crítica de la historia antes de que pueda haber una dirección inteligente de la historia... Las opiniones y actitudes del presente tienen que rastrearse hasta sus orígenes, y los orígenes tienen que criticarse a la luz de la dialéctica.

Como se ha afirmado antes, la propuesta transhumanista es una nueva visión de futuro y la cosmópolis tiene como una parte central de su misión salvar al futuro y lo tiene que hacer tratando de desvelar las racionalizaciones que encubren abusos y comprometen con ellos el futuro. En el caso del transhumanismo hay buena parte de racionalización y de ideologización del futuro que se presenta romantizado y puede estar encubriendo abusos potenciales o reales (Cortina, 2022) y también tiene bastante de mito (Larson, 2023), que se ha ido vendiendo a través de novelas, series y películas donde la ficción parece tener bases científicas, al igual que mediante cierto tipo de divulgación científica, que tiene una buena dosis de ficción, pero se hace pasar como realidad. Arriesgamos a plantear que en estas líneas hay una clave para enfrentar de forma crítica las posturas bioliberales acríticas, a las descalificaciones de las críticas pertinentes bajo el término de bioconservadurismo o a las romantizaciones de esas mejoras humanas que plantea el transhumanismo y su entusiasta defensa a cargo de los bioliberales.

Para lograr salvar el futuro mediante la desvelación de las racionalizaciones y los mitos, la misma cosmópolis, dice Lonergan en la cita, tiene que ser autocrítica y limpiarse de las racionalizaciones y los mitos que se han desarrollado en el pasado. Porque, en efecto, se ha acumulado mucho polvo de racionalizaciones y mitos a lo largo de la historia y existen muchas racionalizaciones y mitos acerca de la esencia humana inmutable o de visiones ciertamente paternalistas o incluso violentas en lo simbólico, como cuestiona el artículo sobre el humanismo como la idea más peligrosa del mundo. Arriesgamos aquí la hipótesis de que esta tarea autocrítica de limpieza de la misma cosmópolis es una herramienta indispensable que puede servir para enfrentar las ideas cerradas y estáticas de algunas posturas bioconservadoras que pueden bloquear posibilidades de construcción

de una educación más adecuada a los tiempos presentes y futuros. Esta tarea, como dice Lonergan, se tiene que hacer a través de la dialéctica.

HOMO COMPLEXUS: LA IDENTIDAD FUTURA COMO DIALÉCTICA Y NO COMO PROMESA

La visión antropológica del paradigma de la complejidad (Morin, 2003) tiene muchos elementos dialógicamente relacionados: triunidades, unidualidades, arraigo-desarraigo, etcétera. Pero para plantear la segunda noción heurística que se propone en este trabajo para renovar la concepción antropológica de la educación y construir una que responda a los desafíos del metarrelato transhumanista, centraremos la propuesta en lo que Morin (2003) llama *unitas multiplex* del ser humano. Esta unidad múltiple está constituida por las diversas identidades humanas, inseparables e interrelacionadas recursiva y retroactivamente que, según el autor son: la identidad individual, la identidad social, la identidad histórica, la identidad planetaria y la identidad futura. Para los fines de esta propuesta teórica exploratoria haremos énfasis en la identidad futura como una segunda noción heurística que puede aportar caminos para buscar respuestas pertinentes hacia la construcción de una educación que responda de forma crítica a la promesa transhumanista.

Morin (2003) ya advierte en su visión antropológica el desenvolvimiento de una humanidad distinta y mejorada radicalmente, en consonancia –aunque con notables diferencias– con la propuesta transhumanista. Desde el punto de vista de la complejidad, los seres humanos del pasado y el presente han ido construyendo el futuro de la especie en el planeta, pero el futuro también está retroactuando sobre los seres humanos del presente e incide en su configuración.

Aunque el porvenir sea invisible, y aunque haya que esperar lo inesperado, podemos encaminar el sentido de los procesos actuales y prever tres grandes eventualidades:

- El advenimiento de una sociedad-mundo
- El advenimiento de las meta-máquinas
- El advenimiento de una metahumanidad (Morin, 2003, p. 276).

El futuro no puede predecirse, pero en esta cita el autor plantea ya que se pueden visualizar tres grandes eventualidades que van a ocurrir en él —y que de muchas maneras ya están ocurriendo en la actualidad—. Estas eventualidades o emergencias tienen que ver, por un lado, con la construcción de una sociedad mundo de la que todavía está pendiente la dimensión poética —la globalización de la solidaridad, de la empatía, de la justicia, de los derechos humanos, de la fraternidad y el amor como motores de lo humano— puesto que se ha globalizado de manera preponderante la economía, el mercado, el consumo y el poder transnacional. Por otra parte, Morin señala dos elementos que tienen que ver con el tema que nos ocupa aquí: el advenimiento de las metamáquinas y de una metahumanidad, que son elementos centrales en el metarrelato transhumanista. Morin (2020) ve estos desarrollos como parte del devenir histórico de la humanidad y no se sitúa en ese sentido del lado de los llamados bioconservadores. Incluso llegó a manifestarse en textos y entrevistas como abierto a la promesa de la muerte de la muerte de los transhumanistas, es decir, la posibilidad de terminar con la muerte por enfermedad o vejez. Sin embargo, su visión no es la del progreso lineal porque plantea una perspectiva dialéctica de la construcción de esta identidad futura de la humanidad.

En su volumen del método dedicado a lo antropológico, Morin (2003, p. 276) afirma esta visión:

El porvenir mejor es aquél en el que la mente jugará con su cerebro como un pianista virtuoso toca su piano, para sacar de él las más bellas posibilidades... el porvenir funesto es aquél en el que la mente humana lo controlaría todo, salvo a sí misma.

La identidad futura no es, entonces, algo cierto, previsible y controlable como suelen afirmar muchos científicos y aun filósofos que apoyan desde una visión que se ha llamado bioliberal, al transhumanismo. Esta identidad futura de la humanidad está marcada, como todo lo demás en el devenir del mundo y de la humanidad, por la incertidumbre. Ésta incluye la tensión entre los posibles beneficios del desarrollo de la ciencia y la tecnología para mejorar la vida humana y hacer que los humanos puedan sacar las más bellas posibili-

dades de su cerebro, pero también el riesgo devastador de que en el futuro la mente humana lo controle todo en lo instrumental, menos a sí misma en lo profundo, relevante y poético de la vida, por lo que resulte imposible vivir para vivir y, por lo tanto, educar en el sentido de enseñar a vivir humanamente (Morin, 2016), de formar para responder a la pregunta sobre en qué consiste ser humano.

En el ángulo positivo, el planteamiento de la identidad futura en la antropología compleja moriniana (Morin, 2003, p. 288) visualiza como horizonte ideal la construcción de “un ser del tercer tipo planetario de alta complejidad, fuertemente desburocratizado”. Este ser o sujeto del tercer tipo planetario, podría garantizar el desarrollo a partir de las iniciativas de los individuos, los grupos y las comunidades. Podría, además, generar “las simbiosis fértiles entre las mentes, la integración feliz de las inteligencias artificiales y del universo de las técnicas. Este tercer tipo se llamaría Humanidad”.

Pero el surgimiento del ser planetario humanidad que deseablemente podría tener estas características que ayudarían a plenificar lo humano integrando “felizmente” las inteligencias artificiales y las técnicas, tiene también el riesgo, señalado por el mismo autor, en el planteamiento de la identidad futura, de desviaciones que pueden llevar a que las instituciones —o las grandes empresas tecnológicas globales— se conviertan en una forma de “metaestado” mundial, “una especie de *big brother* internacional que sojuzgara y sujetara a la humanidad”, al mismo tiempo que “el desarrollo de las megamáquinas podría implicar también el sojuzgamiento del ser humano por las máquinas” (López-Calva, 2025, p. 210).

Desde el punto de vista de la identidad futura, entendida como noción heurística, la educación que busque estar a la altura del desafío transhumanista tendría que buscar convertirse en promotora del surgimiento del ser o sujeto humanidad planetario con ese sentido de libertad que le puede brindar la desburocratización, la realización de las tareas prácticas rutinarias y pesadas por parte de las máquinas y la inteligencia artificial para dejar a las personas y grupos el tiempo necesario para sentir, pensar, cultivar la interioridad, disfrutar la belleza, la amistad y el amor, es decir, vivir para vivir. Sin embargo, la tendencia parece ser la contraria, puesto que lo que se va constatando es que, en lugar de construir ese sujeto humanidad

planetario, se vive una polarización y una exclusión cada vez más tajantes y violentas entre las personas, los grupos sociales y las naciones; las máquinas y la IA no están desburocratizando y asumiendo las tareas pesadas y rutinarias, sino en muchos casos sustituyendo al ser humano en la generación de artículos, libros, videos, imágenes, obras artísticas y hasta en tareas de acompañamiento psicológico. La educación que busque responder a los desafíos del transhumanismo tendría que asumir la visión dialéctica de la identidad futura para impulsar los elementos constructivos de este ser humanidad planetaria y tratar de revertir todo aquello que implique el sojuzgamiento del ser humano por las máquinas, todo lo que sujete al ser y se convierta en un sistema de vigilancia y castigo de la autonomía individual y colectiva.

En el planteamiento de la identidad futura Morin (2003) prevee la posibilidad de que la humanidad se vuelva algo distinto de lo que es hoy, una especie de superhumanidad por la transformación –positiva y negativa– que los avances científicos y tecnológicos operen sobre ella. Sin embargo, afirma que “aun cuando se vuelva sobrehumano, el humano seguirá consagrado al inacabamiento y a la finitud” (Morin, 2003, p. 287). La noción heurística de identidad futura con su perspectiva dialéctica puede ser de mucha utilidad para que construir una concepción renovada de la educación que se convierta al menos en garante de este inacabamiento y de esta finitud de lo humano, para poder transmitirla a las nuevas generaciones.

CONCLUSIÓN

“Es cierto que ‘la educación que limita es la que libera’, pero no es cierto que todos los límites sean educativos o liberadores...” dice Gaviria (2024, p. 16). En este artículo teórico de carácter exploratorio se ha caracterizado sintéticamente la propuesta del transhumanismo en relación con sus implicaciones y retos para la concepción y la existencia misma de la educación. La propuesta transhumanista se ha presentado como una nueva promesa de mejora lineal del ser humano que promete terminar con todos los límites, incluyendo el de la muerte causada por enfermedades o por el deterioro producido por la edad. La promesa transhumanista plantea la superación de

la especie humana para transitar hacia una nueva que ya no estaría definida, según algunos autores citados aquí, por su animalidad, por su arraigo a la naturaleza. Pero si entendemos a la educación como la definen Morin (2016), Savater (1994), Fullat (1992) y otros autores, como el proceso por el cual los seres humanos aprenden en qué consiste ser humano o aprenden a vivir para vivir como seres humanos, esta transición prometida por los transhumanistas pondría en cuestión la tarea educativa y la existencia misma de la educación.

La promesa transhumanista tiene defensores entusiastas, llamados bioliberales y también opositores a ultranza llamados bioconservadores. En este trabajo se han presentado dos nociones heurísticas –la de cosmópolis de Lonergan y la de identidad futura de Morin– que se proponen como perspectivas alternativas al debate entre estas posiciones extremas y como herramientas teóricas útiles para construir desde una visión dialéctica abierta pero sustentada en el humanismo, una nueva concepción de educación capaz de responder a los retos del transhumanismo, que podría entenderse desde la cita previa como una educación que promueva los límites educadores y liberadores y esté abierta a que la ciencia y la tecnología aporten elementos para eliminar los límites que sean esclavizantes o no educativos.

REFERENCIAS

- Arana, J. (2022). Desafíos antropológicos del transhumanismo. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 78(298 S. Esp.), 485-501. <https://doi.org/10.14422/pen.v78.i298.y2022.010>
- Bauman, Z. (2004). *La Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Clemente, A. A., Cabello, A., y Añorve, E. (2024). La inteligencia artificial en la educación: desafíos éticos y perspectivas hacia una nueva enseñanza. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 464-472. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3019>
- Cortina, A. (2022). Desafíos éticos del transhumanismo. *Pensamiento*, 78(298), 471-483. [doi10.14422/pen.v78.i298.y2022.009](https://doi.org/10.14422/pen.v78.i298.y2022.009)
- Cronin, B. (2006). *Value ethics. A Lonergan perspective*. Consolata Institute of Philosophy. Nairobi.

- De Sousa Santos, B. (2015). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Diéguez, A. (2018). Antropotécnica y naturaleza humana. En J.M. Díaz Álvarez y J. Lasaga (eds.), *La razón y la vida. Escritos en homenaje a Javier San Martín* (pp. 460-470). Trotta.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación*. Paideia, Ediciones CEAC.
- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., y Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE*, 29(2), art. M5. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- Gaviria, J. L. (2024). ¿Transhumanismo ‘contra’ educación? [Transhumanism ‘against’ Education?]. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 36(2), 1-23. <https://doi.org/10.14201/teri.31762>
- Larson, E. J. (2023). *El mito de la inteligencia artificial. Por qué las máquinas no pueden pensar como nosotros lo hacemos*. Gedisa.
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Lockhart, E. N. S. (2025). Transhumanism as Capitalist Continuity: Branded Bodies in the Age of Platform Sovereignty. *Humans*, 5(3), 21, 1-31. <https://doi.org/10.3390/humans5030021>
- Lonergan, B. (2017). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Sígueme, Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. (2008). *Filosofía de la educación*. Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. (2006). *Método en teología*. Sígueme.
- Lonergan, B. (1982). *The subject. Milwaukee*. Marquette University Press.
- López-Calva, J. M. (2025). *Educación humanista*. La Biblioteca. <https://www.labiblioteca.com.mx/product-page/educaci%C3%B3n-humanista>
- Liotard, J-F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Teorema.
- Martínez Bonilla, I. (2025). Inteligencia Artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje: retos y oportunidades. *Psicología Educativa*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.22201/fpsic.24486957e.2025.13.146>
- Meirieu, P. (2021, 16 de noviembre). Repensar la educación después de la pandemia: ¿Qué retos para la escuela y todos los actores educativos? *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Comie, Puebla, México.

- Moreno, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI Journal*, 7(14), 260-270. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- 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. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Nueva Visión.
- Morin, E., Roger, E., y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Ortiz, A. (2024). *Pedagogías decoloniales. Decolonizar la educación, la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Proaño P. A., y Marcillo, L. E. (2024). Inteligencia artificial y aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4247-4258. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2565>
- Quitisaca, A., y Salgado, F. (2025). Inteligencia artificial debilita la inteligencia de los jóvenes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 44(e1), 50-65. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/12169/10541>
- Rojas Cortés, N. (2022). Humanismo, una de las ideas más peligrosas del mundo. *Sílex*, 12(1), 96-125. <https://doi.org/10.53870/sílex.2022121197>
- Savater, F. (2014). *El valor de educar*. Ariel.
- Suárez, U. (2025). La inteligencia artificial en la educación: ¿transformación o infoxicación? Un análisis crítico de la nueva frontera educativa. *Sintaxis*, 8(14), 69-88. <https://doi.org/10.36105/stx.2025n14.05>
- Uzcátegui, R. A., y Ríos, R. J. (2024). Inteligencia artificial para la educación: formar en tiempos de incertidumbre para adelantar el futuro. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(Esp.), 1-21. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.1>
- Villoro, J. (2025). *No soy un robot. La lectura y la sociedad digital*. Anagrama.
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, II(4), 1-11.