



## EL HUMANISMO, LA FORMACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LAS DIVERSIDADES HUMANAS

HUMANISM, FORMATION AND RECOGNITION OF HUMAN DIVERSITY

**GONZALO TAMAYO GIRALDO**

*UNIVERSIDAD DE MANIZALES, MANIZALES, COLOMBIA*

[gotamayo@umanizales.edu.co](mailto:gotamayo@umanizales.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0001-6989-3271>

**GERMÁN GUARÍN JURADO**

*UNIVERSIDAD DE MANIZALES, MANIZALES, COLOMBIA*

[ceccal@umanizales.edu.co](mailto:ceccal@umanizales.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-4542-2552>

Fecha de recepción: 21 abril 2023

Fecha de aceptación: 05 junio 2023

### RESUMEN

El presente texto hace parte de los resultados de la investigación “prácticas de y no reconocimiento a la diversidad en maestras y maestros en el centro-occidente Colombiano (2021-2022)”, desarrollada por el grupo de investigación Conocimiento en Diversidad y Cultura en América latina de la Universidad de Manizales; se ha realizado una revisión textual sistemática de la concepción de humanismo en su relación con el reconocimiento de la diversidad, orientada por la discusión contemporánea sobre el humanismo crítico ligado a grandes promesas de humanidad por cumplir entre los seres humanos diversos, sujetos y actores sociales que, en dignidad y derecho, requieren su lugar en el mundo. La más reciente promesa de humanidad es el reconocimiento de las diversidades humanas y no humanas, la inclusión social, frente a lo que nuestras libertades, peticiones de igualdad, diferencia, justicia, habrán de comprenderse entre sujetos, grupos humanos, comunidades, pueblos, naciones. Nuestra humanidad es una construcción difícil, histórica-existencial entre-nos, no tanto un dogma, una doctrina, más allá de las violencias estructurales de nuestra civilización, cerca de lo que se ha denominado el humanismo del otro hombre, una autocorrección que el humanismo hace en la conciencia de su propia inhumanidad.

**PALABRAS CLAVE:** Humanismo; diversidad; formación; humanidad; reconocimiento.

### ABSTRACT

This text is part of the results of the research "practices of and non-recognition of diversity in teachers in central-western Colombia (2021-2022)", developed by the research group Knowledge in Diversity and Culture in Latin America of the University of Manizales; a systematic textual review of the conception of humanism in its relation to the recognition of diversity has been carried out, guided by the contemporary discussion on critical humanism linked to great promises of humanity to be fulfilled among diverse human beings, subjects and social actors who, in dignity and right, require their place

in the world. The most recent promise of humanity is the recognition of human and non-human diversities, social inclusion, in the face of which our freedoms, demands for equality, difference, justice, will have to be understood among subjects, human groups, communities, peoples, nations. Our humanity is a difficult construction, historical-existential between-us, not so much a dogma, a doctrine, beyond the structural violence of our civilization, close to what has been called the humanism of the other man, a self-correction that humanism makes in the conscience of its own inhumanity.

KEY WORDS: Humanism; diversity; formation; humanity; recognition.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se aborda la importancia contemporánea del humanismo al punto de considerar como problema estructural de nuestro tiempo su crisis doctrinal y práctica, la necesidad de leer el humanismo con sentido crítico y actualizar su pretensión universal de reconocer en las diversidades la dignidad de todos los seres humanos. Igualmente, se propende por aportar a los maestros y maestras la importancia que tiene el humanismo crítico en la ampliación de conciencia de quienes participan en las aulas de clase configurando saber, aprendiendo colectivamente y enseñando desde el lugar de las vivencias diarias y más cotidianas.

El objetivo principal es comprender por entre actores sociales, maestros y maestras en el suroccidente colombiano, el carácter del reconocimiento social de las diversidades propias de lo humano y no humano, restituir la dignidad de todos, develar la inhumanidad del humanismo eurocéntrico al sustraer humanidad a lo no-occidental.

Se ha utilizado un método hermenéutico o hermenéutica de texto de revisión textual sistemática, análisis de lenguajes, despeje categorial, apropiando distintas versiones del humanismo -humanismo idealista, humanismo existencial, humanismo cristiano, humanismo crítico-.

Los resultados generales de la investigación se orientan a la necesidad de ampliar nuestras subjetividades y lenguajes a distintas cosmovisiones humanas; a la necesidad de potenciar la conciencia humana del mundo, la conciencia humana de sí y de otros hasta los límites posibles de lo inédito viable de nuestra propia humanidad; de encontrar en nuestra humana dignidad, dignidad de todos, desde nuestros propios lugares de enunciación, filosofías propias. El humanismo no consiste en seguir un modelo, es reconciliarnos con la humanidad que todos somos y que se debe expresar en las aulas que como maestros y maestras construimos todos los días con nuestros estudiantes.

## 2. MÉTODO

El método de revisión textual sistemática es una ruta hermenéutica de análisis lingüístico que hace un despeje categorial del discurso científico y filosófico en torno, en este caso, del denominado en América latina Humanismo crítico, humanismo del otro-hombre, una crítica a la inhumanidad del humanismo occidental, eurocéntrico, que negó, sustrajo dignidad, condición de humanidad a todo aquello humano que no pareciera a su modelo Zea (2003). Se habla así, como correlato lingüístico, de un humanismo doliente, sufriente en el

continente y el mundo, fruto del encuentro hostil de dos mundos que difícilmente se comprendieron.

El método es una hermenéutica de texto Ferraris (1998) que avanza hacia el pensar categorial Zemelman (2002), que destaca categorías centrales del humanismo crítico: humanismo como movimiento intelectual crítico del dogmatismo escolástico y /o logicista, fisicalista; como actitud intelectual de restitución de la dignidad humana pérdida en Miguel Morey (1985); como promesa por cumplir de la modernidad en Boaventura de Sousa Santos (2011); como un deber -ser de humanidad perfectible; como un aprender a ser humano con otros; como la memoria y el reconocimiento de otros ya que no somos ni los únicos ni los últimos en Fernando Savater (1997); como un despertar de humanidad, una toma de conciencia histórica, situada, existencial, hacia el otro hombre excluido del modelo Occidental y la necesidad de una ética del cuidado en Mélich (2004). El método hermenéutico es un método de análisis lingüístico hacia el pensar categorial. Es lo que exponemos en este artículo.

### 3. REFERENTES CONCEPTUALES

#### 3.1. Humanismo, diversidad y educación

Retomando a Morey (1985), desde su carácter crítico humanista, es posible codificar el humanismo como aquella esencia vital que permite cuestionar las dinámicas hegemónicas que coartan la diversidad de los individuos y colectivos; autores como Anderson (2004) y Mihyang (2015) retoman dicha idea y problematizan el humanismo de antaño, dogmático, enajenante de lo humano. Dichas dinámicas permitieron, en el estudio de Mihyang (2015), poner en cuestión el humanismo liberal de carácter dogmático que imperaba en los currículos y prácticas docentes, cuya consecuencia radicaba en un racismo inconsciente que daba primacía a la voz del yo sociocultural británico, invisibilizando aquellas que no se adecuaban a dichos cánones, generando tensiones somáticas en los alumnos de origen pluralista.

Frente a estas problemáticas en el contexto educativo, Sultana (1992), Olu (1997), Knight (2004), Palomero (2009), Lee et al. (2013) y López (2019) proponen modelos y movimientos humanistas que tengan en cuenta las voces de aquellos excluidos, o lo mismo, recuperar el humanismo como parte de la solución a la integración de las distintas culturas (especialmente aquellas que arriban a Europa como inmigrantes, Molero (2020); uno de estos modelos es el de multiculturalismo humanista de Olu (1997) que, al adoptarse y, por ende, generar una perspectiva amplia, comprensiva y crítica de la educación y la enseñanza, “nuestra tendencia a clasificar y categorizar en función del género, la raza, la clase, la lengua, la religión y la pasión con la que deshumanizamos a los que no pertenecen a nuestros grupos se vuelve menos potente” (p. 232).

A este aspecto, el enfoque intersubjetivo desde la educación histórica puede resultar beneficioso en la presencia de dichas dinámicas de inmigración en el aula, pues ello permite contribuir a la formación de la tendencia de una persona a la tolerancia cultural y el diálogo con el Otro, desde un interés por la comprensión del significado de la presencia del otro en mi realidad Hanaba (2020). Por su parte, la Black humanist vision (visión humanista negra), perspectiva que fue eje central en un estudio de caso de una profesora africana, hizo hincapié

en cinco temas: 1) Las prácticas culturalmente afines de múltiples culturas; (2) la fortaleza para perseverar en medio de la adversidad; (3) capacidad de reconocer y la voluntad de abordar las diferencias y desigualdades; (4) la importancia del niño en su totalidad y (5) la capacidad de verse a sí mismo como un profesor que participa como parte de un colectivo en la lucha contra las desigualdades Knight (2004, p. 211).

En línea con lo anterior, Palomero (2009), basado en su experiencia como educador, elaboró una propuesta desde la psicología humanista en pro de cultivar cinco actitudes que se encontraron directamente relacionadas con la competencia social y emocional del profesor; a saber: disposición fenomenológica, autonomía, responsabilidad, independencia de criterio y disposición cooperadora, actitudes que, a nivel de “lo epistémicamente humano”, configuran la educación humanista contemporánea Saavedra y López (2022), encargada de conectar la capacidad de agencia de los individuos con “el impulso gregario hacia una humanidad universal”, accionar ético que, desde Kozlovets, Horokhova y Melnychuk (2019), permite generar una resiliencia social que apoya el desarrollo sostenible de la humanidad, eje temático surgente de las múltiples crisis de las que el ser humano ha sido artífice.

Desde otra perspectiva, Sultana (1992) expone un movimiento social fundado por profesores y estudiantes como respuesta política a un sistema educativo estatal centralizado, considerado antidemocrático e insensible a las necesidades de sus alumnos y profesores; dicho cambio pudo darse a raíz de tres niveles: la dramatización de los problemas sociales, la creación de un cambio normativo y la realización de un cambio estructural del modelo educativo. Este accionar, en clave social, es uno de los elementos que, a nivel estadístico, se ha correlacionado positiva y significativamente como factor que propicia la adquisición de valores multiculturales, junto a la autorrealización Vakil (2021), misma que puede derivar de esa “necesidad de evasión” que, al ocurrir, frena aquel malestar o “náusea” como la denomina Lévinas, como se citó en Orrego y Jaramillo (2019).

En tanto Lee et al. (2013) enfatizan la enseñanza de las cuestiones sociocientíficas en el desarrollo de características y valores globales humanos desde los conceptos de carácter y valor, procesos dialógicos en diversos contextos discursivos y la conjunción de las perspectivas personales, sociales y globales; así, los alumnos se volvieron más sensibles a los aspectos morales y éticos del desarrollo científico-tecnológico, incrementando la compasión frente a la otredad que se ve beneficiada o alienada por dichos avances, dando fuerza a lo expuesto por Ott (2020), en clave Buberiana de aquel humanismo hebreo, de la importancia que los esfuerzos educativos han de dar a la formación del carácter de los estudiantes, pues que este es, en sentido metafórico, un puente ético que imbrica la intencionalidad de la relación entre el yo y la otredad pues, como argumentan Villegas et al. (2022), el docente ético es un creador de lo social, transformador del futuro y reeducador de la ética, moral y científicidad colaborativa de los alumnos a quien acompaña.

Por su parte, López (2019) retoma el concepto de violencia humanista propuesta por Leonardo y Porter (2010) como aquel intento de hacer de este mundo más humano; dicho enfoque parte del siguiente argumento: “si la educación es una herramienta de socialización para el Estado y el propio Estado está invirtiendo en mantener el statu quo, entonces la educación institucional también debe tener fuerzas coloniales en su funcionamiento interno”

(p. 636); los educadores, por tanto, pueden y deben elegir para quién y para qué son violentos, y contra quien y contra qué son violentos.

Ejemplos de dicha violencia, en clave humanista, se encuentran en actos como la selección de un texto por fuera de los cánones tradicionales que refleja los marcos de referencia de los estudiantes; creando y facilitando formas de comprometerse con el contenido, uno que desafíe las prácticas deshumanizadoras del sistema; educando en la lengua materna del estudiante, desde una mayor consideración por su diversidad lingüística (para lo cual el modelo pedagógico humanista-sociocultural de tres etapas de Carcoll (2021) para la enseñanza de lenguas puede ser pertinente); alejarse de las políticas disciplinarias inefectivas y transgresoras para así reorientar las conductas de los estudiantes, al igual que la creación de movimientos que vayan en contra de la hegemonía escolar establecida como es el caso de Sultana (1992), Olu (1997), Knight (2004) y Lee et al. (2013); o, crear proyectos que conecten el aula y la comunidad.

Respecto a este último punto, Podd"iakov (2003) sostiene que el auténtico ideal humanista de la cooperatividad busca evitar caer en tres problemas básicos surgentes de la interacción estudiante-docente-estado: 1) Interferir en la adquisición de otras personas de los conocimientos, habilidades y hábitos que necesitan o son de su interés particular; 2) provocar que otras personas aprendan lo que es contrario a sus deseos, intenciones e intereses (por ejemplo, despojar a la sexualidad de su innata diversidad al considerar expresiones “otras” como una mera “confusión” que requiere de “acomodación” por parte del personal docente, Rothmann y Simmonds (2015); 3) utilizar el proceso y los resultados del aprendizaje de otros para fines contrarios a sus deseos, intenciones e intereses; hechos que van en contra de la cosmovisión y código ético cosmopolita que postula la mejora del desarrollo, el bienestar y la dignidad del ser humano como fin último de todo pensamiento y acción humana por encima de cualquier otro conjunto de valores (religiosos, ideológicos, económicos o nacionales) Aloni (2013).

Así, Orozco y Moriña (2020) hallaron, en profesores españoles, que la presencia de una perspectiva humanista es crucial para acoger la diversidad y sentirse responsables de la presencia, aprendizaje, felicidad y éxito de sus alumnos (similar a lo encontrado por Prieto et al., 2020; XX); es así como emergieron cuatro lecciones en pro de una escuela diversa en clave humanista: 1) priorizar los derechos humanos sobre el currículo; 2) poner al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; 3) crear un ambiente cooperativo y estimulante con múltiples opciones al alcance de todos; 4) reflexionar con otros colegas sobre alternativas en el aula que beneficien a todos de forma permanente (p. 13).

En conjunción con lo anterior, Alvarado-Caushi et al. (2022) argumentan que no basta con reconocerse a sí mismo y conocer a los demás, la cuestión radica en cómo utilizar esos conocimientos para fortalecer la convivencia y el desarrollo cualitativo, moral y ético de la humanidad, teniendo en cuenta que el individuo es un ser complejo, multidimensional, biológico, psíquico, social, afectivo, racional y cultural.

Luego, si bien la conjunción de la educación moral con una perspectiva humanista y religiosa destacan como principios fundamentales la autorresponsabilidad, la libertad, la tolerancia y la dignidad, Van der Plas (1985) encontró que la mayoría de profesores no

reflexionan sobre dicha dimensión en la vida escolar, “simplemente enseñan, y a veces pueden participar en un proyecto sobre la paz, el racismo, la ayuda al desarrollo o en una celebración cristiana” (p. 118), sin ser ello indicativo de una auténtica moral orientada a la educación y la enseñanza de los alumnos.

Lo anterior podría verse como una suerte de modelamiento que aspira a que los alumnos aprendan del ejemplo. Un estudio en jóvenes universitarios de medicina encontró que dicha metodología ha mostrado ser útil para tal fin, en tanto existan altos niveles de competencia, excelencia personal en las habilidades de enseñanza y cualidades personales humanistas docentes (especialmente la empatía, la inteligencia emocional, la capacidad de comunicación Wang et al. (2019), la integridad, totalidad y autenticidad propia (Rustan et al. (2020), viéndose aún más potenciada si existe diversidad en dichos modelos Passi et al. (2013); hallazgos similares fueron reportados por Van Rooyen (2007), encontrando que la percepción de los estudiantes hacia la profesionalidad del docente no solo radica en la actitud, conducta personal, trabajo en equipo, atención al paciente y competencia profesional, también cuentan la empatía, las relaciones interpersonales, la integridad, el respeto y la madurez; esto podría complementarse con los enfoques cultural-identitario y ético-axiológico-humanista propuestos por Güemez y Chang (2016) en dicha población.

Sin embargo, la cuestión del modelamiento radica en si aquello nace de una teleología de pro de transformar el mundo o de una mera adaptación del alumnado a este. La pedagogía humanista para la transformación social propuesta por Paulo Freire (citado por Aydarova (2022) produce actores que desafían el estatus quo, equipados para imaginar colectivamente el mundo de otra manera; por el contrario, la pedagogía tecnocrática produce espectadores al tratar a los estudiantes como meros objetos que han de adaptarse al mundo, cuya razón económica convierte a lo humano en una función, en una condición para la adquisición de técnicas que sirvan a sus intereses particulares, en un olvido que anula las diferencias y suscita la homogeneización y el conformismo Fadda (2022).

A raíz de situaciones como la ya expuesta, se ha buscado mejorar la tolerancia (en este caso, interétnica) de docentes ucranianos mediante el apoyo metódico de actividades extracurriculares, trabajos independientes y prácticas pedagógicas, metodología que ha demostrado ser una estrategia útil para dicho fin, donde el modelo propuesto por Bartosh, Atroshchenko y Kozubovska (2022) permitió que el grupo experimental de docentes mejorara en dicho ámbito un 23,48% frente al grupo de control. Estos intereses en dicho territorio pueden deberse a que, como lo plantea el estudio de Holiuk et al. (2020), de 317 estudiantes de escuela primaria, 61,5% obtuvieron niveles bajos de actitud humanista y valorativa. Bajo esta línea, Ussenova et al. (2020) relata los componentes fundamentales de la formación en dicha tolerancia en estudiantes universitarios, donde los componentes cognitivos y emocional se corresponden con la evaluación y reflexión (respectivamente) que estos y estas llevan a cabo con sus compañeros de clase. Esto permite entrever que, en efecto, el currículo es un componente de vital importancia en pro de una educación de carácter humanista.

Así, Aydarova (2022) expone que, en Rusia, el cuerpo docente pasó del enfoque pedagógico humanista al tecnocrático dado que “la psicologización del trabajo docente se centró en dotar a los profesores de herramientas para resolver los problemas de los alumnos

para "adaptarlos al mundo", implicando una falta de oportunidades para el desarrollo profesional que conecte con sus propias necesidades, intereses y conocimientos, aspectos fundamentales en la capacitación de docentes humanistas Schwarz (2001); mientras que "la patologización de la diversidad situó a los niños de orígenes diversos como objetos que necesitaban una intervención externa para evitar que cayeran en la delincuencia" (p. 19), perspectiva instrumental en clave de sujetos útiles, objetivados y desprovistos de sus potencialidades, todo bajo la perspectiva de lo considerado útil por el estado.

Con todo lo ya expuesto, se entrevé que todas estas críticas frente al humanismo contemporáneo cobran sentido en tanto vislumbran la posibilidad de comprender la vida en todas sus manifestaciones, más allá de la mera mercantilización funcional, la adaptación progresiva, los racismos estructurales, las imposiciones dogmáticas, las exclusiones radicales, y otras afrentas que descalifican lo humano. Estar en contra de dichas posturas será el centro de la cuestión que proponemos en las siguientes líneas.

### 3.2. Lo que es el humanismo ligado a la diversidad

El humanismo, según Miguel Morey (1985), en principio, se entiende en dos sentidos: como un movimiento cultural de rebeldía al escolasticismo, pero sobre todo al logicismo, al fisicalismo, cercano al hombre en sus lenguajes y lenguas, poéticas y retóricas, mitos, artes y ciencias, movimiento renacentista; y, como una actitud intelectual que propende por la dignidad humana, el valor de la razón humana, de la democracia social, la ciencia y el progreso, "una afirmación del hombre por el hombre", promesa siempre de nueva humanidad, que se va desplazando al problema de la colocación de los sujetos en sus circunstancias, en sus prácticas, en sus instituciones, en su vida cotidiana. Lo que Morey llama "una carta humanista" contiene:

I) Afirmación de la total intramundaneidad del hombre, fuente y término de todo valor. II) Afirmación de un sujeto constituido por fuerzas esenciales: reivindicación de la libertad y dignidad del hombre concreto: III) Reivindicación de la formación y autorrealización del hombre: autonomía y emancipación en la historia; confianza en el progreso (p. 112).

Entiéndase lo humano en el mundo, el ser en el mundo, de algún modo, como dice Heidegger, proyecto arrojado, de quien, en dignidad, autonomía, libertad, en condición humana y de sujeto, construye en su existencia personal y colectiva lo que quiere ser, formándose siempre, autoconfigurándose, autorrealizándose.

El humanismo resiste, auto correctivamente incluso, frente a humanismos dogmáticos, frente a toda enajenación de lo humano, frente a todo aquello que supervalora lo humano o deprecia, menosprecia la humanidad que somos, nuestra condición humana, a todo aquello que depotencia nuestra condición de sujetos en la historia, la comunidad, la sociedad y la cultura; el humanismo, así visto, como sostiene Hugo Zemelman (2002) en "Necesidad de conciencia", es un humanismo crítico que nos permite trascender en la immanencia de nuestras propias circunstancias, en la inconformidad propia del enigma que somos, en nuestras promesas casi siempre incumplidas, como dice Boaventura de Sousa Santos (2011).

El humanismo crítico nos permite comprendernos en el encuentro con todos los seres humanos a quienes, por un humanismo doctrinal eurocéntrico, se les ha negado su humanidad, según nos dice Leopoldo Zea (2003). El humanismo hoy no es una doctrina idealista propiamente, es una actitud fenomenológica, existencial, crítica, a escala estrictamente humana, que pone lo humano en su justo límite y lugar, en su propia falibilidad, agrega Morey, en situación, en pluralidad, en lo que coincide con Zea, con Zemelman, de la mano de Jean Paul Sartre, que hace del humanismo crítico un humanismo historizado, existencial, que admite que la humanidad no está sólo en el hombre, y menos en como occidente lo ha pregonado.

Esta característica crítica, esencia vital que permite cuestionar aquellas dinámicas hegemónicas que coartan la diversidad de los individuos y colectivos, es un accionar que invita a la constante reflexión del papel del humanismo en la otredad, en los múltiples contextos que conforman la experiencia auténtica del ser humano, donde el aula es parte inherente de la misma; como bien lo expone Orrego y Jaramillo (2019), “no es posible pensar, reflexionar, hacer y/o transformar la educación al margen de la relación con el Otro; no se puede asumir la educación sin la pretensión de “formar” al Otro o por lo menos, intentarlo” (p. 84). Ello se ancla a lo expuesto por Mèlich (2004):

Estoy convencido de que hay en la cultura occidental un deseo de dominarlo todo, de explicarlo todo, de poseerlo todo, de reducir lo extraño a lo propio, de apropiarse de lo que no tiene sentido conceptual para darle un sentido conceptual. El otro muere a manos del mismo, por decirlo con Emmanuel Levinas (p. 57).

Frente a dichos sentires, diría García-Pedraza (2023), que se ha tergiversado la propuesta formativa Nietzscheana, puesto que aquella alta meta cultural, “la formación de genios de la cultura” (p. 151), meta conectora entre el individuo y las instituciones educativas en pro de la formación; en su afán por cruzar las fronteras del conocimiento, la educación como institución formal ha olvidado o, por lo menos, perdido de vista el valor que la formación humana ha de ocupar en todo proceso de enseñanza/aprendizaje, donde “la formación del carácter” es fundamental para dicha meta. Todo lo anterior pone de manifiesto la necesidad de configurar una identidad humanista que, por supuesto no concluye en lo humano mismo, más bien advierte el movimiento vital de lo humano siempre en permanente evolución. Siempre en la urgencia de reconocer en el otro la fuerza que tiene la configuración colectiva del mundo.

### 3.3. Aprender nuestra humanidad

Ser humano es un deber, nos dice Fernando Savater (1997) inspirado en Graham Greene; no nos basta nacer humanos, también debemos llegar a serlo, nunca solos, aislados, sino en relación con otros, cuando nos contagiamos la condición humana, no sólo debido a nuestras virtudes, sino también a nuestras maldades, fragilidades, a nuestra finitud y fatalidad. Fragilidades que, como afirma Tamayo (2018), potencian las posibilidades en el mundo compartido. Y es el otro quien completa cada vez nuestra condición humana, intersubjetivamente, en complicidad irremediable, sobre todo en el dolor, en ese mientras tanto que es la vida entre el nacer y el morir, como dice Jaspers (1993). El humanismo crítico en su “¡avidez de hombre nuevo!”, como dice Savater, sin contemplaciones (1993) invita a

la generosidad, la solidaridad con el sufrimiento, con el dolor humano, con la indignación humana, con la muerte, para que no sea el humanismo sólo “ingeniería social”.

Somos siempre en cierta incompletud, inacabamiento, imperfectibilidad, siempre en un después posible, en un deber ser, en un ideal, en un plus de humanidad, que no obstante nos llama a responder constantemente por cómo nos hacemos mutuamente humanos, deliberativamente, significativamente, intersubjetivamente. Nos dice Savater (1997):

Lo propio del hombre no es el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos cultura, sino la vinculación intersubjetiva con otras personas, (p. 30).

Como sabemos desde Kant, nos recuerda Savater, la educación, la formación, nos proviene siempre de otros seres humanos con quienes participamos de lo significativo, en polifonía. Una formación que se despliega desde la capacidad filogenética que hemos advertido en nuestros encuentros, cuando la huella que nos antecede es descubierta. Formación que no es de un instante, el tiempo de la formación se coloca a lo largo de las trayectorias de la vida. El tiempo de la formación se instala en el vaivén de los instantes y las duraciones. Humanidad y formación se ponen en el lugar de la cultura que configuramos como hombres y mujeres en interrelación.

Aprender nuestra humanidad ideal, nuestra condición humana situacional, nos hace comprender, insiste Savater (1997), en que no somos únicos, en que no somos los primeros; cierta “huella humana”, metáfora del tiempo, cierta impronta socio temporal, nos hace humanos. No nacemos sólo al mundo, a la sociedad, nacemos al tiempo, y de ese modo somos memoria, conciencia histórica, presente histórico, que contiene de pasado, que contiene de futuro: “El tiempo es nuestro campo de juego” (p. 40), fuente de grandezas y miserias, de epopeyas y tragedias, de las que requerimos profunda conciencia.

Y al respecto de epopeyas y tragedias, en condición humana, en ideales de humanidad, en humana situación también, nos encontramos todos siempre como maestros, maestras de alguien, aprendices de alguien: “La condición humana nos da a todos la posibilidad de ser al menos en alguna ocasión maestros de algo para alguien” (p. 42). A riesgo de estereotipar, que no es nuestro propósito, los niños nos enseñan el juego, el arte de la pregunta, jóvenes nos enseñan la rebeldía indómita, la conquista de la libertad, la autonomía, adultos nos enseñan la historia, mujeres nos enseñan sus derechos, indígenas y afros, el territorio, su raza, sus etnias. Siempre somos maestros-aprendices de algo con alguien, somos complicidad y memoria, confrontando ideales y responsabilidades entre otros, entre todos. Al decir de Mélich (2004):

El ser humano es un ser ineludiblemente espacio-temporal, situacional y relacional, y la memoria es la facultad que nos permite instalarnos en el espacio y en el tiempo, que siempre son un espacio y un tiempo concretos. Y por esta razón también, la memoria es “relación con los otros”, con el “tiempo y el espacio de los otros”. Dicho brevemente: la memoria es espacio-temporal y el tiempo y el espacio “humanos” están dirigidos a otros (p.30).

Agrega Savater (2016) que ese dirigirse a otros implica necesariamente ser solidario con el dolor, con el sufrimiento del otro, así que el humanismo, en tanto es una piedad, no es una virtud que nos permita declararnos superiores a alguien, si no al lado del otro.

### 3.4. El problema antropológico

La puesta en crisis del humanismo es una de las grandes cuestiones de nuestro tiempo; quizá es el problema estructural que por excelencia enfrenta hoy el historicismo, el cual dispuso siempre desde la razón ilustrada la construcción emblemática de lo humano como la más excelsa creación de vida posible. Se basa esta crisis en unas preguntas siempre renovadas, difíciles de contestar, a saber, ¿qué es el hombre?, ¿en qué consiste nuestra condición humana hoy? A las que, por qué no, es del caso inscribirles las tres preguntas de la antropología kantiana: ¿qué se puede saber?, ¿qué se debe hacer?, ¿qué cabe esperar? Y la pregunta de Primo Levi ante el holocausto y ¿si esto es un hombre qué es el hombre? Porque si has matado un hombre, dice Borges, has dejado de serlo. Responderlas desde la lectura crítica de nuestra época, de nuestro tiempo.

Martin Buber (1985), sobre la reflexión en torno de nosotros mismos, nos dice de su importancia, pero a la vez de su incertidumbre, en medio, bien que, de la suprema dignidad humana, igual en medio de sus tribulaciones, de sus vacilaciones, de sus fragilidades, de sus errores y equívocos. Nuestra época es de supremo nerviosismo, tocadas sensiblemente todas las fibras de nuestro ser ante tantas violencias, ante tantas injusticias y desigualdades, inequidades. En “nuestro estar presente efectivo”, en nuestra existencia, tendríamos entonces que saber atender estas preguntas, además saber actuar en horizonte de las posibilidades humanas, de esa exigencia de vivir lo que hay que vivir y hacerlo plenamente.

En cierta soledad, en cierta intemperie e indigencia, algo expósitos a las inclemencias del tiempo histórico, a sus afujías y afanes, aprendemos a hacer las preguntas que es requerido hacer para restaurar nuestro lugar en el mundo, en la existencia, en la vida, en el cosmos aún, en el universo inconmensurable, en la tierra, nuestra casa, nuestra morada. ¿Quiénes somos en la vida personal y colectiva? ¿Qué testimonios damos de nosotros mismos, de nuestro tiempo? ¿Cuáles son esos relatos inéditos y con sentido de nuestra existencia, de nuestra vida, de nuestro presente? Del modo entonces como nos resolvemos mutuamente en condición humana, en conciencia histórica, en otredad y alteridad, en razón vital.

El problema antropológico ha llegado a su máxima intensidad; es la problemática de la existencia humana misma la que ha exacerbado la cuestión, una humanidad atribulada. En primer lugar, dice Buber (1985), existe un problema sociológico: “Consiste en la disolución progresiva de las viejas formas orgánicas de la convivencia humana directa” (p. 75); la familia, la comunidad, el pueblo, el partido político, el gremio, el sindicato, luchan por subsistir como formas de vínculo, de unión humana, la escuela, la iglesia misma, el estado, tal como han sido la familia, la comunidad, el pueblo, el partido político, el gremio, el sindicato, luchan por subsistir como formas de vínculo, de unión humana, la escuela, la iglesia misma, el estado, tal como han sido concebidos, la nación. El auge del individualismo aumenta la soledad humana y todos pugnamos por auto comprendernos en esta situación, por mantener ciertos lazos, reconstruir los lazos fracturados, mantener instituciones emblemáticas de nuestra sociedad. En segundo lugar, un problema histórico Buber (1985):

El hombre, desde hace un siglo, se halla inmerso, con mayor profundidad cada vez, en una crisis que, sin duda, guarda mucho de común con otras que nos son familiares por la historia pero que, sin embargo, resulta peculiarísima en un punto esencial. Nos referimos a la relación del hombre con las nuevas cosas y circunstancias que han surgido de su propia acción o que, indirectamente, se deben a ella (p. 76).

A marchas forzadas, da a entender Buber, marchamos tras de nuestras propias obras (la técnica, el mercado, la guerra), no nos ha sido posible controlar lo creado, nos desbordan la máquina, el consumo, el poder en todas sus formas, sus dispositivos de exclusión y aniquilación. A demás, la velocidad exagerada que nos invita a la inclemencia de la ansiedad es el punto de partida de una sociedad del cansancio que hace del ser humano una especie que se agota en su propio devenir; detenernos, hacer una pausa, para adentrarnos en ello, será el propósito de un humanismo crítico que interpela una conciencia absoluta para dar cabida a unas conciencias plurales y en devenir.

Entre-guerras y mercados, parques tecnológicos, violencias estructurales, el humanismo parece una flor de fango, una flor del mal, dirían los poetas malditos, recuérdese la obra de Charles Baudelaire; según Jaspers, el humanismo es ese intento por comunicarse existencialmente en la conmoción de la finitud, de la fatalidad humanas, según Buber ese esfuerzo por auto comprenderse en la crisis, reflexivamente, tal como Husserl lo intentó en la crisis de la humanidad europea, en *La renovación del hombre y su cultura*: “algo nuevo tiene que suceder... así haya que mover montañas” Husserl (2002, p. 2-3), en medio de la crisis de humanidad, de racionalidad, de socialidad, pues “a nuestra cultura no le es dado conformarse “. Es que, si algo dejan el monólogo de la guerra, del mercado, de la técnica es una profunda soledad, una cruel ruptura de los vínculos humanos, y es cuando lo humano deviene un problema, una cuestión estructural, pero también un horizonte, plurales horizontes, buscando trascender en lo inmanente de las propias circunstancias humanas.

Así las cosas, trascender los monólogos individualistas, será el horizonte del humanismo crítico, procurará el entendimiento de relatos compartidos, de pluralidades en relación, de narraciones colectivas, de historias múltiples que, en la dimensión del vínculo, otorgarán esperanza y le darán a la memoria la oportunidad permanente de ser y estar. En este sentido, Mèlich (2004), propone:

Los relatos pueden hacer posible que mi lazo con la comunidad tenga sentido. Un universo humano sin narraciones acabaría siendo un mundo sin sentido, sin ningún sentido, sin otro sentido que el del mero presente, el del puro instante, al margen del trayecto temporal y, por lo tanto, independientemente de los ausentes (antepasados y sucesores). Un universo humano sin relatos sería un mundo sin memoria y sin esperanza; sería un universo en el que los hechos tendrían la última palabra (p. 59).

### 3.5. El humanismo del otro hombre: ¿Quién es el sujeto?

Al decir de Mèlich (2004), una ética debe estar siempre referida al otro, al otro que sufre con la indiferencia irrespetuosa de quien al frente no se permite tan siquiera una mirada compasiva, o como afirma Mèlich, citando a Octavio Paz, compatía.

...una ética de la finitud y de la compaña es una ética de la experiencia, o mejor, “desde la experiencia”, es una ética desde la historia y desde la memoria, y por eso mismo pongo énfasis en “Auschwitz”, porque no existe algo así como “la Historia” en mayúsculas, sino “historias”, en minúsculas y en plural, esto es, narraciones, relatos, trayectos, biografías (p. 33).

Mélich (2001), inspirado en Emmanuel Levinas, habla del humanismo del otro hombre; esa índole de humanismo que después del holocausto emerge como necesidad ontológica de acoger al otro extraño al canon occidental, a la identidad occidental, a la personalidad europea:

El humanismo del otro hombre de Levinas piensa la subjetividad como trascendencia, como exterioridad y responsabilidad, y ello es así porque el sujeto es respuesta al otro y responsabilidad del otro, de otro que surge de repente, sin avisar (p. 13).

Ese otro excluido y anónimo, invisibilizado, casi aniquilado que hoy toma tantos nombres, que como plantea Boaventura de Sousa Santos (2011) desde la sociología de las ausencias, desde las epistemologías del sur (2009), queda huérfano y a la intemperie, algo indigente, intimidado, menospreciado, ante los monólogos de la cultura eurocéntrica.

El humanismo del otro hombre, esa humanidad otra por reconocer, esta incipientemente anunciada en las perspectivas de la fenomenología reflexiva de Husserl, intensificada en las fenomenologías existenciales de Jaspers, de Buber. Cuando Husserl antepone la acción reflexiva a la acción económica, política, y propone la ampliación de las libertades humanas más allá de dogmas religiosos, doctrinas filosóficas, totalitarismos políticos (2002), y Jaspers nos habla de la necesidad de una conmoción, de una comunicación existencial frente a las situaciones límite de dolor y muerte (1993), como Buber nos habla de restituir el entre-nos, el entre-nos de nuestras corporeidades humanas, se ubican dentro del carácter de lo que Levinas, Mélich destacan como el humanismo del otro hombre, un debilitamiento de ese humanismo clásico identitario que solo era un elogio de la personalidad europea, grecolatina, el monólogo de una supuesta humanidad superior cuyo comienzo espiritual se prolongó de Grecia a Roma, a las grandes potencias occidentales.

También Leopoldo Zea (2003) se permite hablar del humanismo del otro hombre, en su ensayo la filosofía occidental tropieza con el otro hombre, consignado en La filosofía americana como filosofía sin más; dice el autor lo siguiente:

El occidental pecaba de inhumanidad al no tratar a los otros hombres como hombres sino como objetos. En su inhumanidad se rebajaba, aniquilaba su propia humanidad al no saber respetar la de los otros. Su propia humanidad quedaba en entredicho ante la mirada de otros hombres que no podían entender cómo el hombre puede ser verdugo del hombre sin dejar de ser por esto mismo hombre... Ante este nuevo mirar, los verdaderamente hombres son las víctimas, las víctimas que son objeto de una violencia que niega todo humanismo (p. 84).

El cuidado-del-otro, a más del cuidado de sí, su acogida entre-nos, emerge entonces como propósito ético principal del humanismo renovado, de la cultura renovada de ese occidente en crisis, en el claroscuro de su razón, en su larga noche, en su meditación taciturna,

que ve la aurora en el disponerse a lo extraño de sí mismo. La mirada torna a otros lugares. El existencialismo deviene humanismo, humanismo del otro hombre, ya no sólo del judío, del musulmán, también del negro, el indígena, la mujer, el homosexual, el transexual, el migrante, el desterrado, el exiliado, el joven, el niño, la niña, un poco más acá del universalismo del credo humanista clásico logocéntrico, teocéntrico, antropocéntrico, adultocéntrico, falocéntrico, etnocéntrico, donde residen las causas profundas de nuestras violencias directas, culturales, estructurales que se colocan en el sujeto.

Es sujeto, dice Alain Touraine, todo individuo que se esfuerza en ser actor y protagonista de su propia historia, alguien más que un individuo, integrado a los movimientos sociales, sujeto colectivo por excelencia en la construcción de la libertad, de la autonomía humana ante los desmanes del poder, la enajenación, la alienación; por tanto, Touraine (1993) afirma:

Porque el actor no es aquel que actúa conforme al lugar que ocupa en la organización social, sino el que modifica el entorno material y sobre todo social en el que está colocado al transformar la división del trabajo, los modos de decisión, las relaciones de dominación y las orientaciones culturales (p. 268).

Es sujeto-actor quien trasciende roles institucionales, circunstancias adversas de vida, decisiones autoritarias inconvenientes, poderes hegemónicos, paradigmas intelectuales, patrones culturales; así que, es sujeto-actor quien advierte conscientemente que habita un mundo compartido, que con esfuerzo y voluntad se permite trascender su mera localización temporo-espacial para entregar su propia experiencia con el ánimo de configurar la vida colectivamente.

En la obra de Hugo Zemelman, es sujeto quien inconforme con su propio misterio, con lo que puede parecer un destino inexorable, dispone una voluntad de conocer y poder, capaz de ser distinto a sus contextos y circunstancias de existencia, y potencia su condición de humanidad en emociones, capacidades, proyectos, conocimientos, saberes, lenguajes y acciones. Al referirse al pensar histórico, Zemelman (2012) nos dice que “la problemática que nos ocupa es el desafío que representa para el lenguaje el movimiento del sujeto históricamente situado, la cual pretendemos abordar desde la lógica de la potenciación” (p .23).

En condición humana, en situación, el sujeto es potencia, potencia de vida y lenguaje, potencia de conocimiento y saber, potencia de libertad y esperanza. Sujeto-actor que va más allá de lo instituido hacia lo instituyente posible, hacia lo inédito viable, en horizontes de indeterminación.

Somos hombres, y también somos sujetos (Morey, 1985); sin saber quiénes somos como sujetos no sabemos quiénes somos como hombres, en qué consiste nuestra humana condición. Agrega Zemelman (2012):

Rescatar lo humano sin un concepto claro de quién y cómo se es sujeto es central, si estamos conscientes de la necesidad de abordar un nuevo pensamiento y sensibilidad para dar cuenta del hombre en su acaecer actual, inmerso como está en la

incertidumbre de la historia, después de la ruptura en las certezas que nos proporcionan las leyes del progreso histórico (p. 19).

No se puede abordar la pregunta por el hombre hoy, la cuestión antropológica fundamental, sin preguntar por el sujeto, por quién es el sujeto y su modo de colocarse en las circunstancias, ir más allá de lo dado, intensificar la experiencia de vida y el lenguaje, romper parámetros, superar límites, movilizarse hacia lo inédito de lo dado, hacia lo posible de la experiencia de vida y de mundo.

### 3.6. La más reciente promesa de humanidad

El reconocimiento de las diversidades humanas y la inclusión social es la más reciente promesa del humanismo occidental moderno, fruto quizá de la conciencia de la inhumanidad propia de las violencias estructurales de occidente, de los reclamos que por los derechos a la humanidad y al presente han hecho muchos actores sociales excluidos, exterminados, olvidados, invisibilizados. Al lado de promesas fundacionales como la de verdad, belleza virtud, y de promesas estructurales modernas como libertad, fraternidad, igualdad, orden, progreso, la promesa de reconocimiento social e inclusión, surge hoy de la mano de promesas como la de equidad, justicia social y cognitiva, solidaridad en medio de las tensiones entre lógicas de orden, regulación, emancipación, propias de la vida moderna, tal como lo sostiene Boaventura de Sousa Santos (2013).

Para muchos máximos fines de humanidad, ideales reguladores de la vida social (Restrepo-Echevarría, 2012), son en realidad todavía promesas por cumplir entre nosotros, constitutivas de la utopía moderna. Boaventura de Sousa Santos nos ha insistido en un triple concepto de modernidad: como tensión de lógicas del orden y la emancipación; como promesa incumplida de igualdad, libertad, paz, armonía con la naturaleza; como época de repetición (2011); en medio de lo cual es de resaltar que a la luz de la “sociología de las emergencias” más allá de “la sociología de las ausencias”, es indispensable la visibilización de actores sociales excluidos, menospreciados y ubicarlos en zonas de inclusión: mujeres, niños, niñas, jóvenes, negros, indígenas, homosexuales, transexuales, migrantes, exiliados, desplazados, desterrados, víctimas en fin, de lógicas excluyentes.

La promesa contemporánea de reconocimiento de las diversidades humanas, de inclusión social, es en términos de la sociología de las emergencias propuesta por Boaventura el modo de seguir corrigiendo epistemicidios, injusticias cognitivas, monólogos de la cultura; es el modo de procurarnos en las democracias de hoy una “ecología de saberes” que hace posible el inter conocimiento, la interdependencia que salva brechas sociales, que clausura violencias, que da apertura a distintas cosmovisiones de mundo, a la traducción entre distintas culturas y lenguajes diversos. Es en términos del reconocimiento de las diversidades humanas, no humanas, de inclusión social que hoy hemos de comprender la ampliación de las libertades humanas, el derecho a la igualdad y la diferencia, la potenciación de la vida, la justicia social y cognitiva que el mundo de hoy nos pide. Será pensarnos y sentirnos en ecologías plurales, esto es, experimentar la vida compartida que nos exige solidaridades colectivas, fraternidades conscientes y éticas compasivas.

#### 4. CONCLUSIONES

El presente texto sobre el humanismo, la formación y el reconocimiento de las diversidades humanas, representa una lectura hermenéutica entre autores, actores e investigadores entorno a las vinculaciones que intelectuales, profesores y estudiantes realizan del humanismo con la diversidad, advirtiendo la necesidad del entendimiento de la diferencia como camino esencial para el reconocimiento del otro y lo otro.

Es así que autores como Sultana (1992), Olu (1997), Knight (2004), Palomero (2009), Lee et al. (2013) y López (2019) proponen modelos y movimientos humanistas que tienen en la cuenta las voces de excluidos que han sido condenados a ostracismos y que desde las aulas nos proponemos dignificar a través de didácticas que contienen: éticas del cuidado, Mélich (2004), sujetos con historia compartida, Hanaba (2020), profesores ocupados de capacidades sociales y emocionales propias y de sus estudiantes, Palomero (2009) y una escuela que se dispone humanamente por el acompañamiento de las fragilidades, Tamayo (2018). Todo lo anterior, configura una perspectiva educativa que liga el humanismo con la diversidad, con el otro, es decir con el necesario vínculo que nos hace humanos, demasiado humanos.

Ser humano es un deber, afirma Savater (1997), lo que implica que no se nace siendo humano, se debe llegar a ser humanos, nunca solos, sino en relación con otros, en la conciencia de un mundo compartido que debe ser cuidado en colectivo en un aprender hacer juntos la humanidad que somos.

Humanidad que hoy día debe transitar por la pregunta antropológica, que apelando a Buber (1985), proporciona profundidad en las obras (la técnica, el mercado, la guerra), que se configuran entre nos, pero no nos ha sido posible controlar lo creado, nos desbordan la máquina, el consumo, el poder en todas sus formas, sus dispositivos de exclusión y aniquilación. Creaciones a mucha velocidad, casi vértigo, que nos pone en la inclemencia de la ansiedad, es el punto de partida de una sociedad del cansancio que hace del ser humano una especie que se agota en su propio devenir; detenernos, hacer una pausa, para adentrarnos en ello, será el propósito de un humanismo crítico que interpela una conciencia absoluta para dar cabida a unas conciencias plurales y en devenir, a unas conciencias que se forman día a día en nuestras aulas de clase.

No excluir, no anonimizar, no invisibilizar será el reto docente que proponemos en el artículo, pues como plantea Boaventura de Sousa Santos (2011) desde la sociología de las ausencias, es hacer quedar huérfano y a la intemperie, algo indigente, intimidado, menospreciado, ante los monólogos de la cultura a quienes nos encontramos y, esto, necesariamente, violenta al ser humano desde su condición y naturaleza misma. Será necesario cumplir las promesas de humanidad que nos hemos hecho, y que, apelando al cometido de filosofías propias, podamos dignificar la vida, potenciar las promesas y darle a lo inédito viable el camino para su aparición entre nosotros.

Así las cosas, maestros e intelectuales, estudiantes en el aula ciudadana latinoamericana y del sistema-mundo global hacen hoy ampliación de su subjetividad, intensificación de lenguaje y de mundo (Zemelman, 2011) para potenciar sus capacidades de conciencia histórica, sus posibilidades e inéditos viables de humanidad, a la sazón de la

búsqueda por un pensamiento crítico auténtico, por unos conocimientos situados, por unas axiologías originarias, que sustenten el humanismo crítico emergente en el continente. Ellos hacen la apuesta por unas filosofías propias, por un humanismo desde sí con otros y para otros, relacionales, vinculantes de múltiples realidades y cosmovisiones humanas. Por consiguiente, en este artículo se permite concluir: nuestra filosofía reconoce la humanidad de todos, no la niega a nadie; el humanismo crítico es una conversación entre dos mundos ante el dolor que ocasiona la inhumanidad eurocéntrica y la necesidad de reivindicar nuestra humanidad; lo humano es plural, no es un modelo único, un monólogo a seguir.

En el texto ya referenciado de Leopoldo Zea (2003) titulado Filosofía latinoamericana como filosofía sin más se propone la praxis de una filosofía propia cuya condición esencial es reconocer la humanidad de todos. El cometido de una filosofía propia es no sustraer humanidad a nadie, restituir humanidad a quienes se les ha negado y advertir la inhumanidad de quienes han osado dividir los seres humanos entre superiores e inferiores, los de arriba y los de abajo, los alguien y los nadie. Hoy se habla por ello del humanismo del otro hombre, al reconocer las diversidades propias de los seres humanos, al hacer una reinención del derecho a la humanidad de todos.

En América Latina y el Caribe a este respecto han sido importantes los diálogos Fanon-Sartre en Los condenados de la tierra (2011), Dussel-Levinas (2016) en 14 Tesis de Ética, Zemelman-Bloch en Horizontes de la Razón (2011), Morey-Foucault-Heidegger en El Hombre como argumento (1985), Mélich-Buber, en su conjunto es una conversación crítica abierta entre dos mundos, que hace apertura ontológica y lingüística en la totalidad liberadora posible hacia otro-mundo-mejor, sin violencia y exclusión, negación y exterminio. Es una conversación ontológica que invita a trascender el sufrimiento, la náusea y el racismo epistémico que incluso siente Europa dolida de sí misma por su barbarie civilizatoria, que alienta a construir una esperanza de humanidad que nos sirva a todos, que nos restaure a todos la dignidad, la humanidad pérdida en las violencias de la historia.

Lo humano no es un modelo para seguir; es reconocimiento mutuo en nuestra contingente condición humana, a veces, muchas veces maltrecha por las circunstancias propias, por las coyunturas de la historia, por los totalitarismos religiosos, políticos, intelectuales, por las llamadas lógicas necesarias de orden, progreso y verdad. El reconocimiento mutuo es posibilidad de amor y amistad, estima propia, expansión de las libertades humanas, entre sujetos, pueblos y comunidades, naciones. Es posibilidad de justicia y equidad, en fin, posibilidad de humanidad expandida en la apertura lingüística y ontológica de mundo y realidad.

## REFERENCIAS

- Aloni, N. (2013). Empowering Dialogues in Humanistic Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1067-1081. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00789.x>
- Alvarado-Caushi, E., Bellido-García, R. S., Cruzata-Martínez, A. & Alhuay-Quispe, J. (2022). Intercultural competences in primary school teachers under the urban context of Huaraz City, Peru: an ethnographic and educational analysis. *International Journal*

- of *Qualitative Studies in Education*, 35(2), 176-193.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1797209>
- Anderson, R. (2004). The Idea of the Secondary School in Nineteenth-century Europe. *Paedagogica Historica*, 40(1-2), 93-106.  
<https://doi.org/10.1080/00309230310001649207>
- Aydarova, E. (2021). Transform the world or adapt the student: discursive shifts in the constructions of teachers' roles and pedagogy in the Russian Federation. *Paedagogica Historica*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2030771>
- Bartosh, O., Atroshchenko, T. & Kozubovska, I. (2022). Enhancing interethnic tolerance in Masters of Education in ukrainian multiethnic primary school. *Práxis Educacional*, 18(49), 1-20. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9262>
- Buber, M. (1985). *¿Qué es el hombre?* Fondo de cultura económica.
- Buber, M. (2002). *Yo y tú*. Nueva Visión.
- Corcoll, C.L. (2021). Plurilingualism and using languages to learn languages: a sequential approach to deal effectively with language diversity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1662423>
- Fadda, R. (2022). Rethinking the Human Condition in the Present, Chances for a Humanistic Alternative to Technics' Dehumanization. *Paideutika, Quaderni di formazione e cultura*, 35, 79-92. <https://doi.org/10.57609/paideutika.vi35.2192>
- Ferraris, M. (1998). *La hermenéutica*. Taurus.
- Güemez, F.J. & Chang, A. (2016). Concepción pedagógica de contenido humanista en la formación permanente del profesor de Medicina General Integral. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(2), 277-284.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180445640015>
- García-Pedraza, G. H. (2023). Aportes de la filosofía del joven Friedrich Nietzsche para la formación del individuo en la sociedad contemporánea. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 34, 117-157. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.04>
- Hanaba, S. (2020). Image of the Other in Teaching History: Humanistic Potential of the Intersubjective Approach. *История*, (3), 302-321.  
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=871971>
- Holiuk, O., Pakhalchuk, N., Rodiuk, N., Demchenko, O. & Kit, G. (2020). Criteria and indicators of formation of humanistic and value attitude of primary schoolchildren towards themselves. Society, Integration, Education. *Proceedings of the International Scientific Conference, III*, 198-211. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol3.4887>
- Husserl, E. (2002). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- Husserl, E. (2002). *La Renovación del hombre y su cultura*. Anthropos.
- Jaspers, K. (1993). *La Filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Knight, M. G. (2004). Sensing the urgency: envisioning a black humanist vision of care in teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 7(3), 211-227.  
<https://doi.org/10.1080/1361332042000257047>

- Kozlovets, M., Horokhova, L. & Melnychuk, V. (2019). The humanistic type of rationality as a factor in the formation of a co-evolutionary and innovative strategy for the sustainable development of mankind. *Social philosophy and philosophy of history*, (77), 47-68. <https://doi.org/10.30839/2072-7941.2019.177708>
- Lee, H., Yoo, J., Choi, K., Kim, S-W, Krajcik, J., Herman, B.C. & Zeidler, D.L. (2013). Socioscientific Issues as a Vehicle for Promoting Character and Values for Global Citizens. *International Journal of Science Education*, 35(12), 2079-2113. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.749546>
- López, J. R. (2019). Political clarity and the limitations of humanistic violence in the U.S. K-12 classroom. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(6). <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1609119>
- Mélich, J. C. (2001). *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía desde los relatos del holocausto*. Anthropos.
- Mélich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Mihyan, A. G. (2015). Dysconscious racism in mainstream British voice pedagogy and its potential effects on students from pluralistic backgrounds in UK Drama Conservatoires. *Voice and Speech Review*, 9(1), 41-60. <https://doi.org/10.1080/23268263.2015.1079773>
- Molero, P. H. (2020). Recuperar el humanismo como solución a la integración de la diversidad en Europa. *Philosophia*, 80(2), 61-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8271365>
- Morey, M. (1985). *El hombre como argumento*. Anthropos.
- Olu, S. M. (2006). Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders. *European Journal in Intercultural Studies*, 8(3), 231-245. <https://doi.org/10.1080/0952391970080302>
- Orrego, J. F. y Jaramillo, D. A. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentro cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14(1), 89-97. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.07>
- Orozco, I. y Moríña, A. (2020). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866686>
- Ott, B. (2020). Character education for public leadership: The continuing relevance of Martin Buber's 'Hebrew humanism'. *HTS Theologise Studies/Theological Studies*, 76(2), 1-7. <https://doi.org/10.4102/hts.v76i2.5936>
- Palomero, F. P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015206011>
- Passi, V. (2013). Doctor role modelling in medical education: BEME Guide No. 27. *Medical Teacher*, 35(9), 1422-1436. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.806982>

- Podd"iakov, A. N. (2014). The Philosophy of Education The Problem of Counteraction. *Journal of Russian & East European Psychology*, 41(6), 37-51. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410637>
- Prieto, J. L., Castillo, L. A. y Márquez, M. T. (2019). Formas de colaboración humana entre profesores y alumnos durante la elaboración de simuladores con GeoGebra. *Bolema*, 34(66), 199-224. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v34n66a10>
- Restrepo J. A. S. y Echavarría, C. V. G. (2012). *Ideales regulativos del ejercicio ciudadano en jóvenes manizaleños: una aproximación comprensiva a los horizontes morales, éticos y políticos del ejercicio ciudadano de jóvenes vinculados a clubes juveniles comunitarios*. Universidad de Manizales, Alcaldía de Manizales, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Centro de Desarrollo Comunitario de Versalles.
- Rothmann, J. & Simmonds, S. (2015). ‘Othering’ non-normative sexualities through objectification of ‘the homosexual’: Discursive discrimination by pre-service teachers. *Agenda*, 29(1), 116-126. <https://doi.org/10.1080/10130950.2015.1010288>
- Rustan, Y. E., Bafadal, I., Sudana, N. D. & Arifin, I. (2020). The construction model of incalculating principal humanistic values in forming a characteristic school environment. *Preprints*, 1-20. <https://doi.org/10.20944/preprints202011.0068.v1>
- Saavedra, M. A. y López, R. A. (2022). La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, 275-297. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.09>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Savater, F. (2016). *Sin Contemplaciones*. Libertarias-Prodhufi.
- Schwarz, G. (2001). Using teacher narrative research in teacher development. *The Teacher Educator*, 37(1), 37-48. <https://doi.org/10.1080/08878730109555279>
- Sousa, B. S. (2011). *El milenio huérfano*. Trotta.
- Sousa, B. S. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Lom-Ediciones Trilce.
- Sultana, R. G. (1992). Teacher Power and the Struggle for Democracy: an educational movement in Malta. *International Studies in Sociology of Education*, 2(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/0962021920020101>
- Tamayo, G. G. (2018). Las Fragilidades humanas como procesos de re-insistencia: algunas teorías sobre la emoción. En: Gonzáles, Miguel Alberto (comp.), *Diversidades e inclusiones. Desfronterizar lenguajes económicos, socioculturales y educativos* (pp. 407-417). Pereira: Universidad Católica de Pereira. <https://doi.org/10.31908/eucp.18.c159>
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Temas de hoy.
- Ussenova, A., Malakhova, I., Shmidt, M., Tuliepova, S. & Tynskhanova, A. (2020). Conceptual framework of the model of forming interethnic tolerance in the multicultural environment of the university, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 8(2), 15-26. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE2002015U>

- Valik, J. R. (2021). Psychological direction of the formation of multicultural values. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 25(1), 620-637. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.15003>
- Van der Plas, P. L. (2006). Moral Education in Holland. *Journal of Moral Education*, 14(2), 111-119. <https://doi.org/10.1080/0305724850140204>
- Van Rooyen, M. (2007). Pretoria medical students' perspectives on the assessable attributes of professionalism. *South African Family Practice*, 49(4). <https://doi.org/10.1080/20786204.2007.10873536>
- Villegas, D. A., Gutiérrez, E. B., Nieto, N. E., Almeida, J. Q. Y Yerene, A. A. (2022). Docencia ética para construir una cultura de paz. *Revista Innova Educación*, 4(1), 172-186. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.013>
- Wang, Y., Zhang, Y., Liu, M., Zhou, L., Zhang, J., Tao, H. & Li, X. (2020). Research on the formation of humanistic care ability in nursing students: A structural equation approach. *Nurse Education Today*, 86, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104315>
- Zea, L. (2003). *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo Veintiuno.
- Zemelman, H. M. (2002). *Necesidad de Conciencia*. Anthropos.
- Zemelman, H. M. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI, Universidad de Ciencias y artes de Chiapas-Unicach.

**Gonzalo Tamayo Giraldo**. Psicólogo, Doctor en Psicología de la Universidad de Flores-Argentina, Estudios posdoctorales en Psicología. Docente investigador de la Universidad de Manizales, adscrito al Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina (CECCAL); director del Departamento de Humanidades y del Doctorado *Formación en Diversidad* de la Universidad de Manizales, Colombia.

**Germán Guarín Jurado**. Filósofo, Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina (IPECAL, México). Docente investigador de la Universidad de Manizales, Coordinador del Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina (CECCAL), categoría A de MINCIENCIAS, adscrito al Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.