

EL SENTIDO DE SER MAESTRO: FORMACIÓN Y ESPERANZA APUNTES DE CRÍTICA HERMENÉUTICA

*Diego Fernando Barragán Giraldo**

Corporación Universitaria Unitec

El presente texto busca abrir espacios de reflexión alrededor del ejercicio docente del maestro en la educación superior. Para ello, en la primera parte del escrito se presenta el sentido como una construcción cultural de fusión de horizontes interpretativos. Luego, en un segundo momento, se realiza una aproximación a la comprensión de la función del maestro como aquel que reproduce sentidos culturales. Finalmente, en un tercer momento, y a manera de conclusión, se propone la formación en valores y la esperanza como parte de la identidad del docente.

[Palabras claves: maestro, sentido, educación superior.]

Todavía no hemos alcanzado la madurez suficiente para poner en marcha reformas genuinas en el ámbito de la universidad. Alcanzar la madurez para llevar a cabo esas reformas es tarea de toda una generación. La renovación de la universidad implica un renacimiento de la auténtica conciencia científica y de sus lazos con la vida.
—Heidegger

*Jefe de la Oficina de Docencia, Universidad de La Salle. Licenciado en Filosofía, especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Maestría en Desarrollo Educativo y Social (e. c.) y Premio Compartir al Maestro (Gran Maestro, 2004). El presente escrito se presentó como *Lectio Inauguralis* a los profesores de la Corporación Universitaria Unitec, con ocasión del inicio del segundo semestre de 2007. Correo electrónico: diegobg1@yahoo.com

1. El sentido como transmisión cultural

La escuela, entendida como institución social que determina la formación desde el preescolar hasta la educación superior, ha sido históricamente objeto de reflexiones sobre su naturaleza y posibilidades. Muchas son las aproximaciones teóricas que permiten pensar sobre ella. Ahora bien, para los fines de este escrito entenderemos la educación –siguiendo a Pierre Bourdieu– como los actos intencionados que cobran materialidad en la escuela y que determinan las concepciones de los integrantes de una sociedad determinada, reproduciendo los paradigmas que son considerados como los mejores en un sistema cultural, en términos de lo bueno, lo verdadero y lo bello:

[...] la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (*educación*).¹

No obstante, es de vital importancia recordar que no toda la formación se realiza por esta vía, ya que existen

relaciones que traspasan los muros de las instituciones educativas y se convierten en elementos formativos que hacen que los individuos constituyan su propia subjetividad individual y colectiva. A pesar de todo, hoy, imbuidos en la competitividad, en los sistemas de calidad y en los influjos de la globalización,² se olvida muchas veces seguir realizando una reflexión rigurosa sobre las notas fundamentales de la educación, en especial sobre las particularidades de los estudiantes, que son vistos la mayoría de las veces como individuos que serán luego productivos:

Mientras la escuela se pretende sometida a las necesidades de la economía, los estudiantes secundarios y universitarios quieren dar sentido a su vida. Mientras las autoridades políticas y religiosas se preocupan por la despoblación, las mujeres, en un número creciente de países, imponen su derecho a decidir su vida, incluido el nacimiento de sus hijos. Vivimos en un mundo animado por los movimientos de mujeres, las crisis escolares y urbanas, el grito de los disidentes y las campañas humanitarias, (...).³

Esta afirmación de Touraine invita a pensar sobre la necesidad de no olvidar que, en todo caso, la escuela (ya sea la preescolar, la primaria, la media o la superior) está llamada a dar sentido. Cualquier tipo de formación tiene por compromiso esa tarea ineludible. Pero ¿qué significa dar sentido?, ¿en qué medida el sentido puede ser dado por otro? O, acaso, ¿existen mejores sentidos que otros?, y ¿de qué manera la escuela se articula al dar sentido? Exploremos brevemente estos interrogantes.

Darle sentido a algo es una situación en la que solamente el ser humano se ve involucrado, por lo menos desde el estado actual de la ciencia y la filosofía. Cuando se intenta dar sentido, lo que se hace finalmente es calificar un fenómeno desde un horizonte interpretativo y comprensivo particular. Así, por ejemplo, usted como lector de estas palabras establece el sentido de cada frase desde su horizonte interpretativo, el cual está cargado de una historicidad propia: formación académica, utopías socio-culturales, intereses políticos, gustos personales e, incluso, los deseos individuales y colectivos. Desde esta perspectiva, un fenómeno se interpreta de formas diferentes: "(...) lo importante es que todo interpretar no señala hacia un objetivo, sino solamente en una dirección, es decir, hacia un espacio abierto que puede rellenarse de modos diversos".⁴ Dar sentido, entonces, es interpretar y comprender un fenómeno desde los horizontes propios, es decir, desde la historicidad particular.



Siguiendo la línea de reflexión que nos hemos impuesto, cabe considerar otra de las preguntas enunciadas: ¿puede ser dado el sentido? A primera vista parecería que no, ya que éste lo establece quien interpreta; no obstante, si hacemos un análisis más riguroso encontramos que todas nuestras interpretaciones del mundo nos han sido dadas; esto es lo que solemos llamar cultura.⁵ La cultura como sistema de relaciones simbólicas y comunicativas que una sociedad erige como alternativa de comprensión del mundo determina el modo como los individuos se sitúan frente a los fenómenos; es decir, que en la cultura nos es dado el universo de interpretaciones con el que vivimos. Así las cosas, la manera como interpretamos y el sentido que le atribuimos a los hechos se transmiten socialmente, no de manera estática sino mutando dialécticamente. Ahora bien, en tal transmisión se busca perpetuar los mejores sentidos sobre los fenómenos. Por supuesto, las sociedades intentan conservar las mejores interpretaciones que les permiten trascender en la historia. Desde esta óptica, sí existen unos sentidos mejores que otros; la validación de tales sentidos es algo que se determina por medio de la cultura y la sociedad dentro de los cánones de una época histórica concreta.

Con estos presupuestos podemos entrar al tema que nos convoca: ¿cómo se articula en todo esto la escuela? En general la educación es transmisionista; incluso cuando se intenta hacer un tipo de pedagogía constructivista, democrática, liberadora o novedosa, en últimas se transmite el ideal de novedad, democracia o liberación. La escuela, al igual que otras tantas instituciones sociales, impone los sentidos que una cultura considera como los más adecuados para sus individuos: "(...) en realidad la escuela suele ser una institución de conformismo social".⁶ Normalmente las instituciones educativas, como otras tantas, promueven la instauración de los sentidos hegemónicos del mundo; ésta es una de sus condiciones características, tal como lo ratifica Stenhouse: "La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad. Es a ese capital que he designado como tradiciones públicas. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas".⁷ No significa esto que no pueda haber transformación alguna; lo que queda claro es que finalmente la escuela es responsable de llenar los horizontes de sentido de las personas que la conforman, y es precisamente tal responsabilidad la que demanda la sociedad.

En el fondo lo que se evidencia no es la negligencia o la proactividad de la escuela como tal; lo que sale a la luz es la manera como una sociedad gana para sí misma y para

la historia la posibilidad de reflejarse sobre su sistema educativo. A pesar de que diversos sistemas de relaciones sociales afectan la naturaleza misma de la escuela y que, por otro lado, en la sociedad se enlazan múltiples formas de construcción colectiva, una sociedad que culturalmente se cierre a los cambios tendrá, de algún modo, escuelas intolerantes y estáticas; por el contrario, una de características participativas y renovación fomentará una escuela reflexiva y crítica; en uno u otro caso, en la escuela se constituye sociedad. Precisamente es en este sentido que Touraine advierte que no se puede hablar propiamente de educación, cuando la única preocupación es la función social que el individuo debe asumir al final del proceso formativo,⁸ el querer dar sentido a la vida sigue siendo una problemática axial de los sistemas formativos, es decir, sigue vigente la pregunta por el sentido de lo humano.⁹

2. Los horizontes de sentido y el maestro

Según la propuesta teórica de Stenhouse,

Un profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y preparación. No es que enseñe aquello que él exclusivamente conoce, introduciendo a sus alumnos en secretos. Por el contrario, su tarea consiste en ayudarles a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otros poseen ya.¹⁰

Y aun cuando esta nominación se aplica para cualquier maestro, deseo en esta sección, con la venia de otros actores, centrarme en el maestro que desarrolla su actividad en la educación superior. Este maestro es uno de los responsables de la constitución del sentido de la vida de los individuos a él confiados. Es claro que el imaginario social suele cargar a la educación superior de múltiples representaciones sobre ella misma que no siempre suelen ser acertadas. Se le exige al profesor universitario, por ejemplo, ser lo suficientemente docto en su área específica del saber, hábil en el uso de estrategias didácticas de aula, conocedor de tecnología y poseer competencias elevadas en investigación; él es por excelencia el promotor de los procesos cognoscitivos de sus estudiantes. Por otro lado, se considera que la formación en valores es cuestión de la enseñanza básica y media o de la familia. También la pregunta por la pedagogía y la didáctica se relega, muchas veces, a las facultades de educación. Es muy frecuente entonces –y no estoy diciendo que esto no se presente en educación básica y media– que el profesor de educación superior sea un gran profesional o, en el mejor de los casos, un buen académico y que no siempre sus desempeños

como maestro sean los mejores, ni que se interese por los aspectos formativos de sus estudiantes. No obstante, cabe mencionar que en todo caso existe la disposición de ánimo de muchos maestros que de manera individual se preocupan por aspectos extra-académicos, como también un buen número de instituciones (especialmente privadas) que han creado dependencias, diferentes a las facultades, a las que se les ha delegado en cierta medida la responsabilidad de una formación integral o, lo que es lo mismo, una formación que involucra diversas esferas de lo humano.

Ahora bien, una nota característica del profesor –y que sirve para comprender su rol dentro de la educación– es que éste profesa una manera de ver el mundo, un compromiso con ese mundo que él considera viable. Con aquella interpretación se compromete vivencialmente: “(...) profesar es dar una prueba comprometiéndose nuestra responsabilidad.”¹¹ En el acto de profesar se promete públicamente algo a alguien, en este caso a los estudiantes; aparece la responsabilidad de dar cumplimiento a las promesas. Entonces, si lo anterior es cierto, el estudiante asume las clases como contenido de cumplimiento de promesa; es más, al recibir el título que le acredita como tecnólogo o profesional, espera encontrar el cumplimiento de tales promesas: en lo académico, en lo competitivo,

pero especialmente en el sentido de la vida. Como se advierte, la responsabilidad ética de las instituciones –y especialmente de los maestros que éstas contratan– no es poca; tiene que ver con el sentido de la existencia. Ya sea en lo académico propio de una disciplina o en la conversación al tomar un café, lo que el maestro dice se eleva, por su condición, a expectativa de cumplimiento: cuando se lleva una palabra a la boca no se utiliza libremente una herramienta que se pueda desechar al no servir, sino que al ser pronunciada uno se sitúa en una dirección de pensamiento que viene de lejos y desborda.¹²

Por otra parte, para que de alguna manera pueda existir coherencia entre lo prometido y lo que puede cumplirse, creo que se deben considerar algunos aspectos. El primero es que el profesor, cualquiera que sea su disciplina, debe formar rigurosamente para el estudio y, por extensión, en la investigación, de manera tal que exista configuración crítica del individuo; esto es lo más ético que un maestro debe hacer:

En efecto, estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la educación “bancaria”. Por el contrario, lo que ésta procura



fundamentalmente es eliminar nuestra curiosidad, nuestro espíritu inquisitivo y nuestra creatividad. Así, la disciplina del estudiante, en relación con el texto, se convierte en una disciplina ingenua, más que en una crítica esencial del mismo.¹³

No obstante, aun cuando estudiar en nuestros países es privilegio de unos cuantos, esto no dispensa de la responsabilidad de entender que el estudio, como la investigación, son actividades difíciles, requieren esfuerzo y más cuando se forma en la crítica. Comprender que estudiar o investigar es difícil, no implica un profesor huraño, injusto o inhumano, con el cual no se pueda hablar; por el contrario, la responsabilidad del docente para con sus estudiantes está en mostrar la rectitud de sus procesos. Es decir, el que un profesor se entregue a su vida académica con rigor, sistematicidad y crítica es lo menos que puede ofrecer; él es un maestro que estudia e investiga y, en consecuencia, fomenta el estudio y la investigación en los estudiantes; se trata del "(...) renacimiento de la auténtica conciencia científica y de sus lazos con la vida".¹⁴ No son pocas las consideraciones que se pueden hacer al respecto, pero vale una en especial que nos puede hacer pensar en otras tantas: "El acto de estudiar no debería medirse según la cantidad de páginas leídas en una noche o el número de libros leídos en un semestre. *Estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas*".¹⁵ No quisiera terminar esta primera consideración sin referirme a la necesidad del compromiso ético que tiene hoy el profesor universitario de escribir y publicar. Ya no basta un saber situado oralmente en el aula.

En segunda instancia, es importante establecer que cualquier profesor es co-responsable de la formación en valores de sus estudiantes; ésta no es una tarea exclusiva del departamento de psicología, del área socio-humanística y mucho menos del capellán en el caso de las instituciones católicas. Es una tarea conjunta. Debe entenderse que no se trata de indicar qué es lo bueno o lo malo, para guiar como brujo omnipotente a los ciegos estudiantes. De lo que se trata es de brindar las herramientas suficientes para entender la comprensión de lo humano como alternativa para situarse en el mundo. Esta tarea involucra, además, el que se pueda ser competitivo en el mundo de hoy, es decir, equilibrar lo económico y lo humano: "(...) Nos hemos hecho económicamente interdependientes más deprisa de lo que hemos aprendido a vivir juntos y pacíficamente (...)".¹⁶ Pero un maestro que forme en estos aspectos necesariamente ha de asumir la comprensión del mundo no sólo desde sus vivencias personales sino, fundamentalmente, desde la academia; ésta es la única salida que tiene un profesor. ¿Cómo no pedirle a un profesor de un área específica de ingeniería, mercadeo,

administración, publicidad o derecho que no tenga una postura académica frente a los procesos de globalización, los derechos de las minorías o la sostenibilidad del planeta? La sola vivencia personal y su sentido individual no bastan; él ante todo es un académico.

Es impensable que un maestro no asuma una posición académica frente a las tendencias éticas, morales, axiológicas y políticas de la sociedad. Es en estos aspectos de crecimiento intelectual de los maestros en donde pueden ofrecer un sentido a la vida de los estudiantes; esto es propiamente la liberación a la que la escuela está llamada y de la cual Freire habla: "La educación para la domesticación consiste en un acto de transferencia de 'conocimiento', mientras que la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad".¹⁷ Es allí donde puede irse más allá de la clase de diseño, de dibujo, de anatomía o de cálculo. Para diseñar, dibujar o calcular sólo basta la voluntad, un buen libro, un tutorial de internet o un instructor; pero para dar sentido se necesita del maestro. En síntesis, el profesor en general –y especialmente el de la educación superior– tiene por tarea fundamental mostrar, al menos, los sentidos para pensar las problemáticas concretas a las que estudiantes e instituciones se enfrentan: "(...) ¿puede hablarse todavía de ideas sobre la educación? Seguramente no, porque dicha actitud significa no tener en cuenta en absoluto las demandas de los educandos, que se preocupan por su personalidad, su vida y sus proyectos personales (...)".¹⁸

3. El profesor como esperanzador

Quisiera empezar a cerrar este escrito haciendo referencia a algunas preguntas que como docente me sigo haciendo al considerar mi propio oficio. En la educación superior, ¿qué sentidos de vida estamos reproduciendo?, ¿sólo el de la competitividad? Y en este sentido, ¿de qué manera la formación integral de los estudiantes permite que ellos mismos establezcan su sentido de la vida? Con el contexto presentado en los párrafos anteriores, especialmente en lo que se refiere a la formación en valores, a continuación propongo algunos horizontes teóricos para acercarnos a la comprensión de las preguntas mencionadas.

Cada vez es más claro que nuestra sociedad se plantea nuevos retos frente a las problemáticas que abre el proceso globalizador; este acontecimiento invita a pensar en todas las esferas de la vida social de manera diferente: "(...) el debate sobre la globalización es tan intenso porque hay mucho en juego. Y no se trata tan sólo del bienestar económico, sino de la naturaleza misma de nuestra sociedad, incluso, tal vez, de la supervivencia



de la sociedad tal como la conocemos".¹⁹ La educación superior también está llamada a pensarse dentro de estos marcos de referencia, por ello cabría preguntarnos, entre múltiples factores, por uno en particular: la calidad, y desde allí lo que significa ofrecer una formación superior de tal tipo. Si el sentido que le damos a la palabra calidad se reduce a competitividad, inscribimos esta interpretación del vocablo solamente al aspecto económico, donde la economía de mercado determina qué es lo verdaderamente aceptable en estos términos. Un sentido de la vida y de la formación que se reduzca a estos aspectos, deriva en seres humanos preocupados solamente por los bienes materiales, agudizando la desigualdad social. El sentido de la calidad, asociado a la competitividad, es una condición fundamental de los procesos globalizadores:

Creo que la globalización posee potencial para generar enormes beneficios tanto para el mundo en desarrollo como para el mundo desarrollado. Pero existen pruebas abrumadoras de que no ha actuado de acuerdo con este potencial (...) Los países desarrollados –y en especial intereses particulares dentro de estos países– son los que han dictado en gran medida las reglas del juego, y por eso no hay que sorprenderse de que hayan conformado la globalización de acuerdo con sus propios

intereses. Su objetivo no ha sido crear un conjunto de reglas justo y mucho menos un conjunto de reglas que pudieran promover el bienestar de quienes viven en los países más pobres del mundo.²⁰

Este sentido del mundo, que intenta ser competitivo frente a las potencias económicas, es una necesidad para subsistir de manea individual y colectiva; no obstante, si ese sentido de la vida es el único que se privilegia, reducimos la formación a responder a los cánones externos de la economía del mercado, olvidando la formación en lo humano. Por otra parte, y siguiendo esta línea de reflexión, resulta importante considerar de qué manera una formación integral puede aportar en este proceso de constitución de la calidad y la competitividad. Para formar en calidad en la educación superior es imprescindible dar sentido a la vida de los estudiantes, no sólo en lo académico e investigativo, en la competitividad o la productividad, sino también en lo que los libros o las investigaciones, en cierto modo, no pueden ofrecer como lo puede hacer el maestro: la formación en valores. No en unos valores unitarios, sino en los que invitan al pluralismo, al diálogo y al consenso, aspectos estos que remiten a la tolerancia.²¹

Ahora bien, formar en valores por un lado tiene que ver, como ya lo hemos expresado en líneas anteriores, con la calidad de lo que el maestro presenta ante sus estudiantes, tiene que ver con la claridad que éste posee en los procesos evaluativos, involucra el nivel de exigencia en su acción educativa y sobre todo la capacidad de tratar al otro como ser humano. Por otro lado, fundamentalmente formar en valores implica formar en la responsabilidad, en los principios democráticos y, ante todo, en la esperanza de un mejor mañana. Nuestros jóvenes son muy particulares, como lo han sido siempre los jóvenes de todas las épocas; sin embargo, los de hoy tiene ante sus ojos una condición que los hace bien diferentes: la desesperanza. Desesperanza por el calentamiento global que les hemos legado, desesperanza ante el desequilibrio social como producto de economías desiguales, desesperanza por la exclusión social de las culturas, y si a esto sumamos las pocas posibilidades de empleo y de realización personal, nuestros jóvenes tienen ante sí la desesperanza del mañana.

En este contexto aparece el maestro como esperanzador; es decir, el que presenta los sentidos para el cumplimiento de las promesas. No es que el éxito de un estudiante dependa exclusivamente de sus maestros, eso es claro; la responsabilidad del estudiante, como persona, es intransferible. Pero sí tiene mucho que ver el modo como los maestros fundamos los horizontes de sentido de la vida de los otros, de esos a los que llamamos estudiantes.

Así pues, un auténtico maestro universitario no se define solamente por su saber o sus competencias investigativas; él, esencialmente, aporta pautas de reflexión para pensar el mundo. Invita a sus estudiantes a transformar su propia vida y a aportar a la construcción de una sociedad más justa. Funda la esperanza en los estudiantes. Formar implica humanizar y esta condición impone el compromiso de una educación en valores, lo contrario es profesionalizar, que no es suficiente y fácilmente rompe los vínculos con lo humano, y se puede caer en la domesticación de la que habla Freire:

(...) En el marco cultural de esta práctica, los educadores son presentados a los educandos como si estos últimos permaneciesen aislados de la vida, como si el lenguaje-pensamiento fuese posible al margen de la realidad. En una práctica educativa de este estilo, las estructuras sociales no se discuten jamás como problema que necesite ser revelado. Por el contrario, se las oscurece de diferentes formas para reforzar la "falsa conciencia" de los educandos.²²

Referencias bibliográficas

1. Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editora Popular, 2001.
2. Derrida, Jaques. *Universidad sin condición*. Barcelona: Trotta, 2000.
3. Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Trad. de Silvia Horvath. Introducción de Henry A. Giroux. Barcelona: Paidós, 1990.
4. Gadamer, Hans-Georg. *Estética y hermenéutica*. Trad. de Antonio Gómez Ramos. Madrid: Tecnos, 2001.
5. _____. *Verdad y método II*. Trad. de Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1998.
6. Heidegger, Martín. *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Trad. de Jesús Adrián Escudero. Barcelona: Herder, 2005.
7. Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Versión española de Alfredo Guerra Miralles. Madrid: Morata, 1991.
8. Stiglitz, Joseph. *Cómo hacer que funcione la globalización*. Trad. de Amado Diéguez y Paloma Gómez Crespo. Bogotá: Taurus, 2006, p. 364.
9. Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Trad. de Horacio Pons. México: F.C.E., 2003.

Notas

- ¹ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular, 2001, p. 20.
- ² La globalización, como fenómeno socio-económico, no deja de ser un tema obligado al momento de pretender una posible comprensión de los acontecimientos socio-culturales. En general, la educación y las instituciones educativas no escapan al influjo globalizante; ser más competitivos a escala local y global se traduce en mejores estándares de calidad o investigaciones que impacten lo económico y científico. Sin embargo, parece que una sociedad más igualitaria aún nos sigue siendo esquiva, aspecto este que también impacta en lo educativo. Para profundizar sobre los elementos principales alrededor del movimiento globalizante, recomiendo revisar: Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós, 2001. Néstor García-Canclini, *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995. David Dollar, *¿Puede la globalización beneficiar a todo el mundo?* Bogotá: Banco Mundial-Alfaomega, 2005. Joseph Stiglitz, *El descontento con la globalización: el pánico en la globalización*. Bogotá: FICA, 2002.
- ³ Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE, 2003, p. 160.

- ⁴ Hans-Georg Gadamer. *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos, 2001, p. 75.
- ⁵ Cf. José Antonio Pérez, *Filosofía y crítica de la cultura: reflexión crítico-hermenéutica sobre la filosofía y la realidad cultural del hombre*. Madrid: Trotta, 1995.
- ⁶ Hans-Georg Gadamer. *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme, 1998, p. 186.
- ⁷ Lawrence Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1991. p. 31.
- ⁸ Véase Touraine, *óp. cit.*, p. 274.
- ⁹ Cf. Diego Fernando Barragán, "El sentido del quehacer universitario como formación humana". *Itinerario Educativo. Revista de la Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura*. No. 38. (Julio-diciembre de 2001) p. 71-89.
- ¹⁰ Stenhouse, *óp. cit.*, p. 31.
- ¹¹ Jacques Derrida, *Universidad sin condición*. Barcelona: Trotta, 2000, p. 33.
- ¹² Gadamer, *Verdad y método II. óp. cit.*, p. 200.
- ¹³ Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Introducción de Henry A. Giroux. Barcelona: Paidós, 1990. p. 29.
- ¹⁴ Martin Heidegger. *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Barcelona: Herder, 2005, p. 5.
- ¹⁵ Freire, *óp. cit.*, p. 32.
- ¹⁶ Joseph Stiglitz, *Cómo hacer que funcione la globalización*. Bogotá: Taurus, 2006, p. 364.
- ¹⁷ Freire, *óp. cit.*, p. 116.
- ¹⁸ Touraine, *óp. cit.*, p. 274.
- ¹⁹ Stiglitz, *óp. cit.*, p. 362.
- ²⁰ *Ibid.*, pp. 28-29.
- ²¹ La tolerancia resulta ser uno de los temas al pensar en los retos de la sociedad de hoy, en la que la presencia intercultural, ya sea de manera física o de modo virtual, es cada vez más patente. El reconocimiento del pluralismo, con la intervención de un diálogo racional que promueva el consenso, permite que la tolerancia de un modo u otro impacte las estructuras de los sujetos y las comunidades. Para profundizar se recomienda: Diego Barragán y Luis Quiroga, "Globalización, Interculturalidad y Exclusión". En Diego Barragán, Jorge Martínez y Fabio Neira (Comps.), *Globalización, humanismo y cristianismo: reflexiones teóricas para la discusión*. Bogotá: Unisalle, 2007, p. 29 y ss.
- ²² Freire, *óp. cit.*, p. 115.

