

Universalidad de la Universidad

Globalización

Padre Alfonso Borrero Cabal, S.J.
Sesión Especial del 11 de junio de 1998

Las palabras tienen por fin recordar nociones fundamentales sobre la naturaleza de la Universidad histórica. Haré énfasis en su carácter nativo de *universalidad*, modificada, como también los ejercicios de la autonomía institucional, por la paulatina constitución de los Estados modernos expuestos, también la Universidad y la cultura, al fenómeno *globalizante* del mundo, hoy fortalecido por los avances tecnológicos del Internet y los recursos *virtuales*.

En esta forma respondo agradecido a la gentil invitación del doctor José Félix Patiño, Presidente de la Academia Nacional de Medicina de Colombia, para trazar exposición paralela, más que comentario, a las palabras del Académico Jaime Escobar Triana, médico con corazón de educador y amigo.

Felicito a la Academia, en sus 125 años de cimeria existencia, por compensar, con la enseñanza de la Historia de la Universidad, el existencialismo peristáltico, patología de estos tiempos neomilenarios que al estrecharnos al instante que vivimos, nos impiden ver y sentir las trascendencias éticas del espíritu.

I. Introducción Histórica: Universidad, Autonomía y Nacionalidades Universitarias

1. Origen y naturaleza universal de la autonomía universitaria

Connotados historiadores de la universidad, con lenguaje moderno, coinciden en precisarle a la condensación naciente en el Medioevo, las *misiones*, las *funciones* y las *notas*, que en variadas

formas le han mantenido hasta nuestros días sus características *institucionales*.

Misiones fueron la *ciencia* como entonces se la entendía a la luz de la Grecia clásica, esto es, los conceptos de *episteme* entre los antiguos; el *medio social* en cuyo seno la universidad nacía, y la *persona*, objeto del acto educador. En consecuencia, por *funciones* entendamos los correspondientes actos orientados a desentrañar y a *difundir* los tesoros del saber humano; también, los *servicios* que la sociedad de entonces demandaba en favor de la *justicia* mediante la profesión jurídica, de la *salud* por la profesión médica, de la *fe* con la elaboración del pensamiento teológico y, finalmente, de la tarea implícita para *educar* a la persona y a la sociedad. (1)

Las *notas* institucionales entitativas y por tanto distintivas, derivadas de las ya señaladas misiones y funciones, nos exigen particular detención: Por su *naturaleza* o modo de ser social, la universidad nace con marcado carácter o nota *corporativa* porque desde su origen manifestó que era un cuerpo, una corporación, un gremio de personas que algo tenían para enseñar a quienes algo deseaban aprender, según nos lo explican los historiadores de la universidad al señalar el tinte sociológico de la palabra latina *universitas*: unión de personas. Por su natural y peculiar entrega a la *ciencia*, el tal gremio social exhibía su afición o nota *científica*.

Pero es de destacar que en esas épocas la ciencia y los conocimientos, objeto de la investigación, la enseñanza y la difusión, traían luces de diversos orígenes, lenguas y medios culturales: de egipcios y sumerios, de griegos y romanos, de hebreos y

árabes. Poco o nada importaban la cuna y la cultura de quienes enseñaban y aprendían: francos, itálos, ibéricos, sajones o germanos... Y aun el sesgo religioso: pagano, hebreo, cristiano, o islámico, si demostraba verdad alguna, pasó a plano recedente porque más se trataba del aglutinante principio del saber. De donde surge la nota de *universalidad* que los historiadores le reconocen a la universidad primigenia, fundada aquélla en el valor universal de la verdad científica. (2)

Concluyo afirmando, primero, que con fundamento en la *claridad* para avistar sus *misiones*; en la consecuente *responsabilidad* que estimuló el ejercicio de las correspondientes *funciones*, y en la *dignidad* con que protegieron y vivieron el carácter de sus *notas* institucionales, las primeras condensaciones y fundaciones universitarias merecieron el reconocimiento -que no dádiva- de su nota connatural de *autonomía* por parte de los poderes eclesiásticos y civiles de la época.

Debo también aseverar, segundo, que la universidad, institución histórico-dinámica inmersa en la textura social, en el decurso de los tiempos ha venido ajustando el análisis y la percepción de sus *misiones*; repensando el modo de hacer efectivas sus *funciones* y, de consecuencia, redibujando el perfil de sus características *notas* institucionales y discurrendo sobre el ejercicio de su autonomía. Finalmente, no sobra predecir que por la *estabilidad* de las *misiones* substantivas en torno a la *persona* inteligente gestora de la *ciencia* y nacida para vivir en *sociedad*, la universidad tiene garantizada su subsistencia institucional hacia el futuro, pese a las circunstancias que la rodean en las presentes albas del tercer milenio de la Era Cristiana, y de otras por venir.

A las persistentes misiones universitarias retornarán mis palabras, paralelas a la presentación nuclear de este Acto Académico.

2. *Autonomía de la corporación científica universal en el origen clásico, medieval y renacentista del concepto de Estado*

La nota universitaria de *universalidad* autónoma, tan entitativamente una con la corporatividad científica y tan reflejada en el valor, en varios casos *universal*, de los títulos o *licentia ubique docendi*, nos exige particular atención. Hastings Rashdall destaca la validez de la *universalidad*, pero acepta que esta nota fue débil desde el primer momento de la *universitas* primitiva. (3) Y más débil lo será al paso que se originan y evolucionan los remotos conceptos conducentes a la conformación del Estado moderno.

El *estado* había sido tema de reflexión filosófica en casi todos los grandes pensadores que desde Platón y Aristóteles intentaron definir la *misión estatal* con respecto a la sociedad entendida como agrupación natural o pactada, de personas que corporativamente se aúnan con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o algunos de los fines de la vida. Desveló al talento de los griegos la cuestión de los diversos posibles *tipos de estado*, de acuerdo con el grupo o grupos que ejercieran el poder. Es decir, la *constitución política* de los pueblos.

En el Medioevo, la supremacía relativa de la Iglesia y del Estado fue tema de retenidas discusiones, dada la naturaleza de una comunidad espiritual que ensartada en la historia, la trasciende a diferencia de la comunidad temporal y estrictamente histórica, que es el Estado. Agustín de Hipona y Tomás de Aquino, fundados en la visión histórico-cristiana, concluyen en la supremacía de la institución eclesial respecto al poder político. Pero este dilema no fue óbice para que transcurrido el corto lapso de la espontánea condensación de las universidades *ex-consuetudine* reconocidas en virtud del derecho consuetudinario consagrado en el derecho romano, ambas autoridades procedieran a crear universidades *ex-privilegio* fundacional. De donde deriva que tanto éstas como aquéllas hubieron de inaugurar luchas y combates para que sus respectivas autonomías institucionales les fueran de condigno reconocidas y respetadas por ambos poderes.

Viene al caso precisar que en el Medioevo hubo *nacionalidades*, entendidas como agrupaciones de orden cultural; no *naciones* a la manera que hoy las entendemos como organización política. Pero cambios radicales del pensamiento político ocurrirán en el Renacimiento con la aún embrionaria conformación de los *estados nacionales*. El pensar filosófico, como en Maquiavelo, aboga por la rigurosa escisión de las dos entidades eclesiástica y civil, y se le rompen definitivas vías al primado estatal.

Entrado el siglo XVI, dice Gusdorf, "*las universidades europeas, debilitadas por la primera afirmación de los estados nacionales, se van a encontrar en el centro de los más duros debates*". Más aún, dividida la Cristiandad por causa de la Reforma, esta "*hace de la universidad, que antes era de todos, una institución a la vez territorial y confesional, a la cual se le aplicará en adelante el principio de 'cuius regio, eius religio'*". Surgió un fenómeno de *agrupamiento*, muchas veces destructor, de *estudiantes y profesores*. Y habiendo escapado las

universidades al control de la Roma que las legitimaba mediante bulas pontificias y les acordaba el derecho de otorgar grados universalmente válidos, por razón de los mismos estados nacientes la aprobación de las universidades se convirtió en un problema de tipo constitucional. En los diversos estados de Alemania, por ejemplo, la autorización imperial reemplazará a la papal. Poco más o menos, con mayor o menor fuerza, se irá haciendo cada vez más preponderante la influencia de la autoridad política". (4)

En el transcurso de los siglos XVII y XVIII, el Estado es, entre otras cosas, aquella organización social que garantiza la libertad, entendida casi siempre la de pensamiento y la de profesar una religión sin obediencia forzosa a la religión del Estado. El Estado aparece entonces y en gran medida, como equilibrante de las distintas sectas religiosas, por un flanco, y de las clases, por otro. Durante la Ilustración, el Estado es a menudo concebido de acuerdo con la doctrina del *despotismo ilustrado*, como aquella organización que puede conducir a los hombres por el camino de la razón frente al oscurantismo decadente.

El sentir romántico desarrollado en Alemania al hilo de nacionalismos y tradiciones, al identificar la nación con la sociedad de seres que se inclinan a la vida en común porque los unen de antemano origen y territorio, historia, lengua y cultura, crea en todos la conciencia de un destino común y de formar parte de un país o entidad jurídica que ha de ser regida por un mismo gobierno. Se cultiva entonces el concepto del Estado representante de la comunidad social y al cual se le atribuyen las funciones que pudieran corresponderles a una clase social, al individuo o a un conjunto eclesial. El Estado es para Hegel el lugar donde el espíritu objetivo, vencida la oposición entre la familia y la sociedad civil, llega a realizarse plenamente. Quien rige al Estado debe ser, conforme a la teoría romántica, el "representante del espíritu del pueblo" o del "espíritu nacional", y el que cumple los fines objetivos planteados por dicho espíritu.

Ludwig Hertling, a quien debo las precedentes comillas, precisa así lo acontecido con la noción de Estado al anunciarse los albores del siglo XIX: "La Revolución Francesa y la formación de las Repúblicas americanas, hicieron surgir una concepción del Estado totalmente inédita. El Estado no era ya la dinastía, sino el país y su población. El pueblo se da a sí mismo la constitución; es decir, se crea (para sí) el Estado, sea éste monárquico o republicano, y aparece ahora ante la población como una entidad dotada de vida

propia. De hecho, es una abstracción, no una persona física como el príncipe medieval. Pero se le atribuyen vida y capacidad de actuar como si fuera tal persona. Los habitantes del país son el Estado, pero el individuo es un súbdito de éste, en la misma o mayor medida en que antes era súbdito del monarca"(5)

3. Filosofías universitarias tras la concreción de los Estados modernos

El precedente aparte sobre la evolución histórica del concepto de Estado, induce a discurrir sobre los *modos universitarios* que desde el siglo XIX empezaron a conformarse en el seno de los Estados-nación, y que en una u otra forma hundieron sus corrientes en el flujo de la centuria ya cercana a su término final.

Dichos *modos* se distinguen por preferir, con mayor o menor énfasis, la *misión* orientada al desarrollo de la *ciencia*; a la educación de la *persona*, o al servicio a la sociedad y al Estado en sus diversas y concretas concepciones. Se trata, como es obvio, de preferentes y dominantes *concepciones filosóficas* sobre la universidad.

Son varios los autores que complementan este análisis con la indicación de los Estados y países donde uno u otro de los *modos* que se mencionan ha tenido y conserva más clara preferencia y vigencia. Cito al maestro español Francisco Giner de los Ríos donde precisa que hay tres tipos o *modos* de universidad: la alemana, investigadora; la inglesa, educadora, y la francesa, y a su copia la española, profesionalizadora. Y en otro texto más explícito el mismo autor alude al tipo o modo universitario norteamericano, y al ruso. En manera más explícita e histórica, los belgas Jacques Dréze y Jean Debelle registran que la universidad norteamericana manifiesta la fusión de los modos británico y alemán, mientras éste, cruzado con el francés, dio origen al ruso que después de la Revolución de Octubre de 1917 devendrá el modo soviético. (6)

Sobre estos diversos modos universitarios precisa el filósofo Paul Ricoeur: "Si bien se considera el funcionamiento de la universidad en todos los países, claro aparece que la idea de la universidad de la libertad o liberal, de una parte, y la función de la universidad cuasi servicio público - de otra-, constituyen los dos polos entre los cuales las universidades del mundo se encuentran modernamente tensionadas, prescindiendo de que sus formas jurídicas (privadas u oficiales) las

aproximen a uno u otro polo". En uno de estos extremos en tensión -pensamiento de Georges Gusdorf-, la pedagogía se supedita a la política, la política se identifica con el Estado y la educación es inspeccionada por el Gobierno. Dicho con otros términos, en el segundo polo se aproximan tanto el gobierno y la universidad que universidad y Estado parecen confundirse.

Los modos inglés -educativo-, alemán -científico- y americano -progreso-, agrega Paul Ricoeur, ciertamente corresponden a una *idea* de universidad, especialmente el germano por haber sido sus filósofos los que más pensaron la universidad y más ampliamente escribieron sobre su idea. Síguele el modo inglés tan claramente trazado por el maestro de Oxford J.H. Newman en *The Scope and Nature of University Education* que llegó a ser su obra *The Idea of a University*. Finalmente, la universidad del septentrión americano.

En cambio, insiste el filósofo Ricoeur, de la universidad napoleónica y de la universidad soviética no se puede aseverar que sean idea de una universidad. Son *función* puesta al servicio de uno u otro Estado.

Por lo dicho, Dréze y Debelle distinguen las tres primeras como universidades del *espíritu* y las dos segundas como universidades del *poder*. Es que en una u otra forma, plenamente conformados los Estados modernos a partir del siglo XIX, con diverso arbitrio buscaron usar el *poder del saber*, que es la universidad, para el fortalecimiento de su *poder político*. (7)

En todos estos modos universitarios, y cualesquiera las filosofías que los inspiraron y sus tendencias: hacia la *idea* y las libertades del *espíritu* y el *poder del saber*, o hacia la *función* política y el *poder del poder*, la *universalidad* universitaria hubo de contar con las concepciones de Estado y, según el caso, ver restringida o condicionada la autoridad académica para el respaldo de los títulos y para la idoneidad en los ejercicios profesionales.

II. Universidad e Internacionalización Hacia la Internacionalización globalizada

Los modos universitarios a los cuales nos hemos referido contribuyeron a rubricar la conformación de los Estados modernos soberanos: los *Estados-nación*.

En 1806 Napoleón impone a su gusto la Universidad Imperial profesionalista: L'Université de France. Filósofos alemanes -Schleiermacher, Fichte, Guillermo de Humboldt- conciben la

investigativa Universidad de Berlín que puesta en marcha por el Estado Prusiano en 1810, fue modelo de identificación para los restantes estados de Alemania. En su insularidad, Inglaterra perfila su modelo educativo. Catalina de Rusia crea las primeras universidades de su territorio. Y si bien Jefferson no acogió la idea de crear la Universidad Nacional de los Estados Unidos, como Presidente de la Unión les dio origen a las State Universities. Las recién nacidas repúblicas latinoamericanas pusieron manos a la obra para fundar los símbolos universitarios de sus respectivas nacionalidades: las Universidades Nacionales. Y así en otros países del mundo como el asiático Japón que en la dinastía Meiji, siglo XIX, crea sus Universidades Imperiales. (8)

1. Debilitamiento de las nacionalidades universitarias

Después de siglos, el *nacionalismo* universitario, hijo de la *nacionalización* de los Estados, parece haber terminado por despiezar y diluir los últimos trazos de la nota de *universalidad* que le había dado tan expansivo carácter a la institución universitaria del Alto Medioevo, al paso que la misma *nacionalización* estatal moderna trajo consigo la necesidad de *inter-relacionarlos*.

En lo político, lo cultural, lo económico y en varios otros aspectos, cobraron pleno sentido las relaciones *internacionales* o entre naciones orgullosas de sus soberanías, bien expresadas en las respectivas constituciones políticas. Si inicialmente *bilaterales* fueron estas relaciones, fuertes motivos de complejo interés común causarían sucesivos consensos *pluri-nacionales* para crear Ligas, Cortes, Organizaciones, Federaciones, Asociaciones, Uniones, Comités y varias otros nombres institucionales que no obstante estar adjetivados como *internacionales*, en forma más plural, pluralista y englobante hubieron de ver con la justicia, los derechos humanos y la paz; con la educación, la cultura, las profesiones y los títulos; con el trabajo, la salud, el bienestar y la alimentación; con la producción, la industria y el comercio; con la tecnología y sus múltiples vehículos de transferencia; con el problema mundial denominado ecología, hoy tan unido al problema y la angustia bioética; con el transporte, los puertos y las aduanas, y hasta con el folclor, las diversiones y el deporte.

Cabe pensar que en estas y otras relaciones, *internacionales* o *plurinacionales*, lo político, lo social, lo cultural y aun la interna economía

política, factores todos del alma nacional, dominaron sobre lo económico externo.

Hoy parece ser muy otro el panorama. Lo invaden las palabras *trans-nacional* y *multi-nacional* que nacidas del seno de la empresa industrial y comercial moderna, hija también del siglo XIX y de las transacciones económicas, operan como hiladuras que al menos permiten que lo socio-político constitucional y también lo cultural, convergen en plano de igualdad con lo económico.

Pero se me antoja pensar que otro nuevo término del lenguaje de la empresa y de la economía: *supra-nacional*, tras haberse superpuesto a lo *nacional* y, más aún, haber invertido o trastocado el orden que inicialmente había regido las relaciones *internacionales* desde la constitución de los Estados-nación, le ha creado espacio a otro concepto nuevo y más elocuente y expresivo, acuñado en la palabra *globalización* que es tanto como decir *internacionalización globalizada*. El mundo es una *aldea global*, dijo alguno.

2. La Globalización

La palabra *globalización* encierra muchas cosas. En su origen significó la *globalización de la economía*. Pero esto "no designa solamente la mundialización de los intercambios económicos: nos impone también una concepción de la vida social" -nos dice Alain Touraine-, "aunque por sí misma la economía sea fuerza dominante". También se habla de *globalización política* y de *globalización cultural*. -¿"Cultura mundial" en contraste con la cultura nacional?, es pregunta que hace pocos decenios se había hecho T.S. Eliot [9]-. Charles M. Vest y varios otros autores afirman la "globalization of education" [10]. La UNESCO, aunque en forma ya poco significativa, se refiere a la "internacionalización de la educación superior", pero en otro aparte y con más audacia afirma que "La educación superior tiene que desarrollar, con todos sus asociados, una 'visión global' de sus objetivos, sus tareas y su funcionamiento" (11); vale decir, de sus *misiones, funciones y notas* institucionales.

3. La globalización de la Universidad

Concentremos nuestro interés en la *globalización de la Universidad*. Por ser histórico-dinámica según se dijo, la institución debe ajustar a cambian-

tes escenarios sociales la *claridad* visual de sus *misiones* sustantivas, y llevar a cabo con indefectible *responsabilidad* sus *funciones* en torno a la *persona*, a la *ciencia*, y a la *sociedad* en cuanto ésta políticamente ya se viene organizando bajo parámetros que en cierto modo afectan la naturaleza de los Estados-nación.

Como *corporación* -nota entitativa universitaria- es válido pensar que debilitados en cierta forma los *nacionalismos* universitarios, la Universidad de hoy está revalidando el sentido de su prístina *universalidad*. Antes, en los siglos XII y XIII, los caminos tortuosos y los mares agitados no fueron obstáculo para que maestros y estudiantes de diversos gentilicios, lenguas y procedencias geográficas y culturales, acudieran a agremiarse como *universitas* en los burgos de la revolución urbanística medieval. Pues menos aún en las nuestras y futuras épocas metropolitanas en que el transporte masivo y ágil incrementa grandes migraciones, y se favorece, se acentúa, se estimula y se promueve la movilidad planetaria de maestros y estudiantes (12). La *corporatividad* universitaria, más que internacionalizarse, se *globaliza*. Mantenido el valor y significado de las Universidades nacionales -oficiales por ser hechura de los Estados y tesoros de la nacionalidad-, es hoy muy evidente y significativo para la *internacionalidad globalizada* el incremento numérico de Universidades privadas en todo el orbe, aun en el corazón de la Europa continental.

Desde otro punto de vista, también se revalida la *universalidad* universitaria primigenia porque cada vez hay mayor conciencia del valor *universal* de la ciencia. Y más que *inter, trans, multi* o *supra-nacionalizadas*, las *comunidades científicas* están *globalizadas*. (13)

III. La Informática

El avance de los medios de la comunicación, y más la tecnología informática, agilizan la *internacionalización globalizada* de la Universidad.

El Internet -dice Bernard Jolival- en impredecible proporción es apenas comparable a revoluciones claves como la causada por la imprenta y el maquinismo de la Revolución Industrial, porque el Internet, siendo tejido desarrollo de varias fuentes de la comunicación y de la información, con aunadas visión, color y sonido, hace menos significativas la distancia física y aun el distanciamiento cordial y humano de quienes, maestros y estudiantes, actúan como interlocutores, y puede deslizar

sobre nuestra mesa de trabajo cuantos textos impresos sean requeridos para la lectura, la distracción, el estudio o el deseo de investigar. (14)

1. El Recurso Virtual

Y qué decir del recurso *virtual* que desborda los propósitos sólo visuales y auditivos de la comunicación y de la información.

La palabra *virtual* -de *virtus-us*, fuerza-, tan unida al desarrollo de la ciencia moderna desde el siglo XVIII, y aunque aplicada hoy por algunos autores -como Landow- con menor propiedad a los efectos del Internet, más que sobre la tecnología del Internet, reclama ser asignada a la *inmersión espacial* figurada en la pantalla de los computadores. “*Un ordenador es una máquina virtual*”, dice Benjamin Woolley. Pero el mágico término *virtual* prefiere ser arrastrado sobre el ápice del avance informático. “*En realidad, aclara Roman Gubern-, la RV puede ser del tipo 'inmersive inclusive', con un retorno visto desde el interior por el operador, o del tipo 'third person', con el operador situado en el exterior del espacio sobre el que él opera*”.

La *virtualidad* es de categoría “*equivalente a un verdadero vuelco copernicano*” según expresión de Philippe Quéau, que prosigue: “*las técnicas virtuales no son simplemente una forma mejorada de mostrar imágenes (...) como en la televisión o el cine*”. Son algo más y en grado diferente porque producen en la persona la sensación de haber sido transportada a un espacio real, o a otro recinto que sea producto artificial del ingenio, de la fantasía, de la imaginación. A un espacio que si tiene vida, sólo es en la pantalla, pero que “*hace trascender el mero 'percibir' del espectador hacia el 'actuar' del operador, pues al usuario de la RV no se le llama 'espectador' sino 'operador' (...), y no contempla un espectáculo sino que 'navega' por un ciberespacio con el cual interactúa constantemente*”.

En el primer caso o de *inmersión* en un espacio existente y lejano, maestros y estudiantes se sienten sumergidos en, por ejemplo, una sala del Louvre en donde interactúan y reaccionan frente a tanta belleza acumulada. Son dos de los aspectos del denominado “*Triángulo de Burdea*”: *inmersión* e *interacción*. “*La visión estereoscópica (o de volumen) total -nos explica Quéau- se obtiene con un casco de visualización provisto de diminutas pantallas de cristal líquido situadas delante de los ojos. La relación entre lo percibido por el observa-*

dor y el espacio virtual, se obtiene mediante varios sensores fijados en la cabeza y los miembros. El computador que controla el sistema, capta en todo momento las actitudes del observador, la dirección de su mirada y la mímica de su rostro; registra aun el más breve movimiento o más leve gesto, y puede desencadenar una serie de programas asociados a estas reacciones. El observador es, además, actor del espacio en donde está virtualmente inmerso”. Según Michitaka Hiroshi, de la Facultad de Tecnología de la Universidad de Tokyo, “*lo virtual no significa lo ficticio. La realidad virtual no es un objeto tangible, mas sí una realidad sensitiva, resultante en el sujeto que la percibe*”. William Bricken prefiere la expresión “*virtual environment*”, quizás porque usando las *virtualidades* de la tecnología, la persona se siente sumergida en un ámbito o espacio artificial que le produce inusitada “*experiencia multidimensional, generada total o parcialmente por el computador y susceptible de ser validada en el plano personal cognitivo*”. Mel Slater y Martin Uso, investigadores de la Universidad de Londres, entienden el “*virtual environment*” como “*un mundo simulado por el computador y productivo de sensaciones e informaciones visuales, auditivas, y quinestésicas, pues que también suponen, mediante el artificio de los guantes ('data gloves'), las sensaciones manuales y digitales*”. “*Lo virtual es no sólo capaz de simular un mundo sino de proponerle aproximaciones diferentes, inéditas y fundadas en la 'inmersión', la 'imaginación' y la 'interacción creativa'*” de acuerdo con el arriba mencionado triángulo de Burdea, científico que ya prevé posibles las percepciones virtuales olfativas y gustativas.

Pero de otro modo acontece si en forma plena también interviene el tercer aspecto del triángulo: la *imaginación*: con su luz y apoyo se figuran o simulan, sólo patentes en la textura de la pantalla, espacios posibles y ya utilizados en la enseñanza universitaria y en la práctica de las bellas artes; en la diversión y los juegos; en las artes militares y en la ingeniería aeronáutica, la aeroespacial y la robótica; en la organización empresarial y las juntas directivas; en los negocios, los mercados, la publicidad y las transacciones financieras; en la unión más que colisión de vida y trabajo en el abrigo doméstico; en el diseño arquitectónico y de estructuras que puedan preannunciar sus comportamientos al impacto de vientos, tempestades y sismos, en el cotidiano ejercicio profesional y, lo saben mejor ustedes, en medicina: rehabilitación, telecirugía,

biotecnología... (15) Ablandó y flectó Dalí el cuadrante y los punteros de un reloj; el recurso *virtual* le hubiera permitido lograr similar efecto, y mucho más, al mando silencioso del genio español y de sus dedos juguetones sobre los registros de un computador.

2. Un debate que apenas se inicia

Es innegable que estos *globalizados* y *globalizantes* recursos técnicos que le aceleran circunferencias a la *globalización*, a las universidades y a los universitarios, nos engendran incertidumbres e inquietudes.

Ante todo, sobre el *sentido* y el *valor educativo* y *formativo* de tan encumbradas audacias tecnológicas. Son tan apasionantes que se las denomina el *cibersex*. No se les niega su validez utilitaria. Mas acecha el peligro de confundir y aun suplantar la profundidad educativa bajo el sugestivo aliciente de la *instrucción cómoda*. Déjase de lado la importancia del inmediato intercambio cara a cara en la hechura de la persona, sacrificándole en gran manera al ser humano, por el prurito de *aprendizaje fácil y rápido*, el necesario ejercicio de la reflexión intelectual, sustituida por la habilidad. Veamos algunas opiniones que enriquecen el incipiente debate:

-El crítico cinematográfico Michel Medved, citado por Gertrude Himmelfarb, profesora de la Universidad de Nueva York, opina que *"aún más perjudicial que el contenido de la televisión es la manera como el Internet (y por supuesto los recursos virtuales), habitúa a los niños a tiempos de concentración que se miden ya no en minutos sino en segundos. La combinación de sonidos e impactantes efectos visuales moldea la mente joven, incapacitándola para el ritmo más largo, lento y menos febril del libro"*.

"Sintonizar sucesivos canales en el televisor es nada comparable a la navegación cibernética que tiene a su favor infinitas gamas informativas". El *Internet* es acierto incomparable para captar información. Mas ¿cómo validar sus fuentes? Ante tanta abundancia, ¿están en condiciones los niños y los jóvenes para llevar a cabo la ineludible tarea educativa analítica y crítica? El libro lo permite, da tiempo para consultar, investigar, pensar, reflexionar. La encantadora y embelesante navegación *internética* deshábítua al cuidadoso análisis del texto escrito. Sí, se lo puede leer en un *compact*. ¿Por qué siempre sobre papel? Mas sucede que lo *internético* y *virtual* arrasa con la costumbre de

obtener información en forma lenta y suave, y con la paciencia requerida para estudiar, investigar y pensar. (16)

-De variado y bien pensado tono nos viene ahora la opinión de Neil Rudenstein: *"El conjunto de tecnologías conocidas como Internet fortalece y divulga poderosamente algunas de las formas tradicionales más eficaces de enseñanza y aprendizaje en las universidades. Muchas tecnologías las han penetrado con impacto más dinámico y amplio que cualesquiera otros recursos didáctico-tecnológicos en el presente siglo. Y pensar que la transformación que se avecinaba, apenas comienza"*.

Así opina de entrada el autor citado. Recuerda luego que en el siglo XVIII, Diderot previó medroso el advenimiento de una época en que sería tan difícil aprender algo de los libros como hacerlo por el contacto directo con todo el universo, y que por los mismos tiempos (1795) un tratado alemán aconsejó medicina preventiva de afecciones artríticas, epidérmicas y respiratorias, causables por el exceso de lectura y por las erráticas, solitarias e indagadoras requisas bibliográficas de los estudiantes entre la fronda libresca.

Hay que aceptar -prosigue Rudenstein- que el *Internet* y lo *virtual* son ya insinuantes realidades en el acervo de la tecnología educativa. ¿Acaso nueva moda como en su momento lo fueron la radio y la televisión *"que nos han defraudado con sus promisorias esperanzas, infladas en demasía para el aprendizaje avanzado?"*. Pero este válido comentario del autor citado no le impide traer a su memoria las muchas instituciones que poseedoras de espacios en los *Internets*, navegan entre datos, textos e imágenes, y practican *internéticas* visitas a complejos fabriles y comerciales para estudio de casos. Allí se ha demostrado que si la conversación incrementa el aprendizaje, el *"Internet permite la argumentación y el debate, escuchar y reaccionar, y darles soluciones comunes a difíciles problemas"*.

"Es cierto que el contacto humano directo y continuo le es esencial a la educación seria, y que siempre lo será. No existe sustituto alguno del intercambio 'en vivo' y frente a frente. Pero también lo es que el Internet amplía y extiende el alcance, la continuidad y aun la calidad, pese a que las comunicaciones electrónicas siempre carecerán de condiciones básicas de la conversación persona a persona". *"El Internet encaja perfectamente en esta visión del aprendizaje. Exige que el estudiante sea activo y dedicado. Que siga pistas. Que distinga*

lo substancial de lo trivial. Que sintetice el conocimiento adquirido de diversas fuentes y formule nuevos interrogantes. Sentado ante el computador, el estudiante percibe estímulos para realizar cosas, para indagar y buscar en vez de simplemente reaccionar o absorber. Este enfoque es particularmente prometedor en una era en la cual, más que nunca, los estudiantes necesitan mantener su capacidad de aprender con seriedad, a todo lo largo de sus vidas y carreras profesionales”.

Pero concluye nuestro autor afirmando y advirtiendo: “El Internet evidencia su capacidad para complementar, reforzar y mejorar algunos de los más eficaces modos de la enseñanza y el aprendizaje universitario. Mas es bueno ser cautelosos en momentos en que las circunstancias cambian a ritmo rápido... No debemos permitir que el fascinante potencial tecnológico erosione la educación en vez de mejorarla, ni subvalorar la continua necesidad de libros y documentos tangibles. Tampoco nos es lícito desatender la innegable importancia del contacto humano permanente y personal en el proceso de aprendizaje... Toda la información del mundo sería inútil si la usamos sin sensatez. La educación es un proceso humano, una cuestión de valores y acciones significativas, no de simple información y puro conocimiento... La eficacia de las nuevas tecnologías en la educación superior y en la sociedad que pretendemos servir, está determinada por la aspiración y las consecuencias que nuestras decisiones generen en los seres humanos”. (17)

-El Informe Delors (UNESCO 1996), al paso que pondera la misión socializadora de los trayectos educativos, de manera peculiar en los primeros niveles - “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”-, asocia en uno de sus otros títulos las “sociedades de la información” con las “sociedades de la educación” y le atribuye a esta alianza “prometedores fines”. Reconoce que “si los efectos de la extensión de las redes son todavía limitados debido al número todavía reducido de los poseedores de las técnicas y de la experiencia, todo indica que se trata de un salto revolucionario ineluctable que permitirá transmitir una cantidad de información cada vez más importante en un lapso cada vez más corto” y en función de la riqueza y poderío de los pueblos del mundo. Pero el citado Informe señala elocuente paradoja: “La extensión de las tecnologías y de las redes informáticas lleva simultáneamente a favorecer la comunicación con los demás, a veces en (global

escala planetaria, y a reforzar las tendencias a encerrarse y aislarse”. De otra parte, advierte: “el acceso al mundo virtual puede conducir a una pérdida del sentido de la realidad (...), con graves consecuencias en los procesos de socialización de los niños y adolescentes”. (18)

-Artículo en la prestigiosa revista The Economist, buen escrutador de las filosofías educativas de Guillermo de Humboldt y de John Henry Newman, apunta con razón que la “universidad se está haciendo cada vez más permeable por su abrazo con el Internet”; el cual, “aunque aún en su infancia, le está dando poderoso estímulo” a experiencias como las ya muy exitosas Universidades Abiertas. Pero se interroga: “¿Podrá la magia del Internet solucionar el problema no sólo cuantitativo sino cualitativo de la educación superior masificada? Esta es apenas una halagüeña esperanza”. Por el momento, “el principal fin propuesto a las actuales experiencias (internéticas y virtuales) es la reducción de costos mediante el nuevo recurso tecnológico que hace más asequibles los cursos existentes y sus materiales”. Y a la un tanto aciaga previsión de Peter Drucker sobre el ocaso de la universidad, opina el artículo citado: “El advenimiento del ciberespacio, lejos de destruir la universidad, le está proporcionando los medios de llegar a mayor número de estudiantes, y a menor costo. Y en lugar de desmantelar las comunidades de ‘scholars’, quizás les dé un nuevo soplo de vida por crearle nuevos nexos al trabajo académico en disciplinas afines y lugares distantes”. También Eli M. Noam le pre-nuncia a la universidad un futuro sombrío por el impacto electrónico. (19)

3. ¿Educar o instruir?

Pero baste de citas. Las traídas a cuento y otras más agudizarían en nuestras mentes la angustiosa pregunta: ¿Educar o instruir?

De la educación y de la reflexión pedagógica seguimos pensando que, como siempre y hacia el futuro, deben estar orientadas a la construcción de la persona gestora de la ciencia, ambas puestas al servicio del todo social. Y que, de consecuencia, la educación y la pedagogía son para infundir y cultivar en el ser individual y social de la persona los más altos valores; para estimular en los seres humanos su innato anhelo intelectual de saber; para desarrollarles sus capacidades operativas -el hacer- que son medios de servicio mediante el trabajo, y

para que la persona les dé respuesta a sus legítimas aspiraciones de subsistencia y bienestar mediante el *poseer*. Estos principios de la educación no han cambiado ni cambiarán. No les dan cabida a cambiantes e inquietantes perspectivas.

Preocupa, sí, de los nuevos *instrumentos*, su validez como auténticos recursos educativos y pedagógicos. Espigadas de aquí y allá, dejé recogidas algunas opiniones: aprehensivas, suspicaces y medrosas unas, y otras desentendidas, o alentadoras y audaces. De seguro que otras tenemos, indecisas o situadas en uno u otro grupo actitudinal. Es cuestión de ponderarlas todas y, esto haciendo, estaremos dibujando sobre el plano real de nuestras conciencias y actitudes, nuestros personales proyectos de educadores.

Nos escuece sobre manera el viejo debate entre *educar* e *instruir*. Desde la Antigüedad -nos lo recordó Fernando Savater-, "*en líneas generales la educación orientada a la formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos, siempre ha sido considerada de más alto rango que la instrucción, que da a conocer destrezas técnicas o teorías científicas*" [20], si bien el filósofo citado acepta que desde hace un par de siglos esta "*proporción de estima*" viene inclinándose en favor de la mera instrucción que garantice en tiempo corto rendimientos laborales. Lo cual es tanto como decir, con otros términos arriba usados y ahora en forma más incisiva, que el *ser* de la persona y aun la altura de su *saber*, la llevan perdida frente al *hacer* práctico que le abra puertas al fácil y rápido *poseer*.

4. Disolución del acto pedagógico y educativo

Ya sabemos que el interés por abaratar los altos costos de la educación superior, unido a la manía de la eficacia y la eficiencia armadas de los recursos informáticos, milita en pro de las ofertas tecnológicas y *globalizantes* que ya son incipiente realidad. Tanto así, que corre el cuento de los grandes "*carteles de la educación*", indiferentes ante el palmario fraccionamiento y disolución del *acto pedagógico y educativo*, desde siempre unificado en la figura del *maestro*.

Tal parece acontecer ya con el trazado de ingenuas rutas, complementarias y aun en cierto modo sustitutivas, que se insinúan a los consabidos actos de *diseñar cursos*, de *dictar clases*, de estimular y *dirigir discusiones* para enriquecer los seminarios docentes e investigativos, y de aliviar de una vez por todas la fatigante tarea de *evaluar* resultados.

Así las cosas, el *diseño* de cursos ya empieza a correr a cargo de tecnólogos y expertos en las artes de la comunicación que asociados con académicos de sobresalientes universidades, lanzan sus producciones a una nueva forma de mercado para la clientela de la educación superior.

Las clases -las *lectures*- son sustituidas por los multimedia de CD-ROM y los *World-Wide-Web sites* o Internets, que ponen a disposición de los estudiantes la figura, la voz, los ademanes y el pensamiento de reconocidos *scholars*.

En las aulas de docencia cotidiana, otros profesores amaestrados -telemaestros-, con el apoyo de emisiones técnicamente preparadas y dispuestas, cara a cara o mediante circuitos integrados, dirigen las sesiones de preguntas y respuestas, de discusiones e intercambio de ideas, y actúan a la manera de expertos pilotos que conducen a los navegantes sobre las ondas internéticas.

La *evaluación*, finalmente, bien podría dejársele a instituciones y personas especializadas e independientes que a los usuarios les garanticen fieles e imparciales juicios, opiniones y expedientes o *records*.

Utilizados por Microsoft o Corbis similares artificios disociadores del acto educativo, ¿se convertirán estos emporios industriales en competencia de las universidades y aun en mentores del saber? Hay temores. Los "*Microsoft scholars*" son una realidad, y dijo Bill Gates: "*We at Microsoft strongly believe that the single most important use of information technology is to improve education*". (21)

5. ¿Sabiduría, conocimiento, información?

Puestos frente a esta penetrante evidencia, nos sentimos obligados a ser realistas. El uso del Internet no anuncia paso atrás. En 1997, más de cinco millones de computadoras estaban conectadas a las redes, y se prevé que a partir de 1998 el número de los usuarios se duplicará cada año. La alarma crece: No es lo mismo -se arguye- condensar, procesar y difundir información que garantizar la comprensión de sus significados. Los libros, lentamente descifrados y entendidos, y las lecciones orales de padres y maestros, han venido siendo connotada fuente de información, aprendizaje y educación, y conscientes somos de las dificultades para lograr, por estos medios, que las mentes jóvenes adquieran el hábito intelectual de relacionar, inducir y deducir. ¿Pues qué acontecerá tras el instantáneo asalto visual y auditivo de una pantalla

prolífica en documentos, figuras y sonidos? ¿Está acaso cobrando renovada vigencia el dilema que T.S. Eliot nos planteara en su Coro poético *The Rock* (1934):

¿Dónde está la sabiduría que se nos ha perdido entre el conocimiento?

¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido entre la información?(22)

Esta actitud poética invita a la educación y a los educadores a no darse por vencidos. La nueva situación -cito de nuevo a Savater-, "*aunque multiplique las dificultades del maestro, abre también posibilidades para la formación moral y social de la conciencia de los futuros ciudadanos*". (23)

6. Imaginación y responsabilidad educativa

Es cuestión entonces de activar la *imaginación* pedagógica. La historia de la educación, de la pedagogía y de la didáctica, nos demuestra que este triple aspecto -que no debe ser dejado en el olvido por los educadores de hoy y de mañana- siempre ha tenido firme apoyo en la imaginación creativa. Es cierto que la información, cuanto más abundante y aluvial, tal vez disperse y confunda la mente estudiantil y también las nuestras propias de maestros. Pero nos las enriquece. Del maestro depende que con más audaces esfuerzos selectivos y como lo hizo con sus tal vez escasos libros, imagine nuevas formas de organizarla para sí y para sus estudiantes, así la tarea de enseñar y educar se torne más dificultosa. ¿Por qué la variedad y la riqueza de la información no han de ser benéficas para expandir y agudizar el ansia natural que todos poseemos del saber? Es de suponer que el ya citado Eliot, maestro e imaginativo como él supo serlo, le habría hallado rumbos a la información de nuestra época para cerrar el círculo de retorno a la *sabiduría*, agregándole un verso más a su poema. La educación y los educadores estamos hoy enfrentados a la "*nueva cultura*" que nos anunció el Concilio Vaticano II. Si el nacimiento de la escritura alertó de vuelco cultural a los filósofos de la antigüedad griega, y si otro asombro se causó por la invención de la imprenta, ¿qué podemos dejar de pensar los educadores frente al vuelco cultural causado por la *globalizada* informática, más tangible y digitable sobre el suave teclado de las computadoras? La tecnología que, según pensamiento de Arnold Toynbee, pareció sólo rasguñar

la epidermis de la cultura, con la informática que el historiador británico no llegó a conocer se está tocando fibras profundas del alma cultural de los pueblos. (24)

Dejo aquí ante ustedes y apenas insinuado uno de los debates que sobre el tapete de las discusiones reinstauran el secular trámite de la *Universalidad de la Universidad* histórica. El reto lo lanza, directo a la faz de la Universidad y de los Estados y sus legislaciones, la *globalización* obligada por los prodigios tecnológicos de la informática.

Hace muy pocos años, la UNESCO, ante de la *internacionalización* y por boca del filósofo Jean Guitton (25), planteaba el problema de las *correspondencias* y las *equivalencias* de los estudios universitarios, de la *convalidación* de los títulos y de los veredictos nacionales sobre la *idoneidad* para el ejercicio profesional. ¿Qué decir ahora frente al Internet muy próximo a *globalizar* la instrucción y los entrenamientos profesionales? Será un debate en la Asamblea Mundial sobre la Educación Superior convocada por la UNESCO, París, octubre de 1998. ¿Qué se dirá? Esperemos. La historia suele reirse de los futurólogos.

"*Muchas Universidades ya han dejado de ser simplemente nacionales o locales*", afirma Harold T. Shapiro [26]. Están llamadas a globalizar sus funciones. ¿Por qué no las más prestantes de Colombia si desean unirse a la comunidad científica universal? ¿Por qué no las más renombradas por sus avances médicos?

7. Angustias universitarias

Mas al hacerlo, las Universidades no dejen en olvido la insinuación sabia de Paul Ricoeur (27) La Universidad de siempre, y más la de hoy, dice el filósofo francés, sea consciente de tres *apremios, angustias* o *urgencias* que aquí interpretamos para nuestro propósito: Cómo ser responsable y autónomamente *crítica* de sus *misiones*, de sus *funciones* y de sus *notas* institucionales, de manera que como entidad *política* sepa ser vigía y constructora de la *cultura* nacional. No sólo obligado reflejo, sino pauta de la sociedad.

La angustia *crítica* urge para que ante el *impacto informático*, la Universidad mundial y la de Colombia sepan aunar imaginación científica, pedagógica y educativa de auténticos valores humanos y profesionales porque la formación de la persona es la principal misión universitaria. Y los *apremios políticos y culturales*, a fin de

construir sociedades abiertas, dignas, serviciales y placenteras, y amantes edificadoras de las *culturas nacionales*.

Que por causa de la *globalización*, el colombiano no llegue a sentir que desguazado el navío de nuestra cultura nacional, deba, dolido, robarle un verso al Romance Sonámbulo de García Lorca:

“Pero yo ya no soy yo,
ni mi casa es ya mi casa”

Mejor decir, también con el poeta de Fuente Vaqueros: ¡“Verde que te quiero verde”, Colombia! ¡Verde de lozana inteligencia crítica, de nación en paz y de cultura encantadora!

Bibliografía consultada y Notas

1. Las primeras universidades: Bolonia, París, Oxford, Montpellier, Salerno, Coimbra, no fueron creadas por entidad o institución alguna precedente. Surgen en forma *espontánea* de la fecundidad cultural de los siglos XII y XIII, aunque no se le niega valor e influjo a la tradición escolar que nacida en la Antigüedad clásica se prolongó por obra de la Iglesia. Por tal causa, cabe la distinción entre las *universitates ex-consuetudine*, las primeras, reconocidas bajo el derecho consuetudinario amparado por el derecho romano, y las *ex-privilegio* o fundadas por las autoridades civiles o eclesiásticas de la época. Hubo también las universidades *por migración*, cuando maestros y estudiantes se desplazaron de alguna sede original, en busca de mayor libertad de pensamiento. d'Irsay, Stephen. Histoire des Universités françaises et étrangères des origines à nos jours. Tomes I, II. Éditions Picard, Paris, 1933. -Rashdall, Hastings. The Universities of Europe in the Middle Ages. Vol. I, II, III. Oxford University Press, 1895. -Verger, Jacques. Les Universités au Moyen Age. PUF, 1973. -Shapiro, Harold T. (Presidente de Princeton). Cognition, Character, and Culture in Undergraduate Education: Rhetoric and Reality. En Ehrenberg, Ronald G. (Edited by). The American University. National Treasure or Endangered Species?. Cornell University Press, 1997.

Los historiadores serios y rigurosos de la Universidad no reconocen este carácter en las manifestaciones escolarizadas anteriores:

la Academia de Platón, el Liceo aristotélico, el Museum y la biblioteca de Alejandría, el Atheneum de Adriano, las mezquitas islámicas, las escuelas bizantinas o las de traductores de Toledo... Carecían de las notas características de la *institucionalidad* universitaria. Ver Rashdall, d'Irsay, Verger y otros historiadores.

El primer reconocimiento de la distinción Renacimiento del siglo XII, se le debe a Charles Homer Haskins en su obra The Renaissance of the Twelfth Century, 1927. - Ver Verger, Jacques. La Renaissance du XIIIe Siècle. CERF, Paris, 1996, p. 11.

Así como el concepto de ciencia cambió a partir de la Revolución Científica del siglo XVI, también el de *investigación*. Mas no se puede negar la actividad investigativa, a su modo, propia de la Baja Edad Media, de acuerdo con la etimología: *in-vestigium-ire* atribuida a San Buenaventura.

2. Así debe entenderse la expresión latina de origen medieval: *Universitas magistrorum et scholarium* o corporación de maestros y estudiantes; no como totalidad de los saberes, interpretación que deriva del siglo XVI.

Con lenguaje aristotélico, muy propio del afecto universitario de entonces, resume así d'Irsay lo que en otros términos nuestro texto presenta: “Podríamos decir que las universidades tuvieron una causa material, cual fue el aumento del caudal del saber humano a lo largo del siglo XII, y una causa formal consistente en el desarrollo del espíritu de corporación con el fin de defender los intereses comunes. El movimiento corporativo que da lugar a la formación de los gremios, cofradías o hansas de artesanos y mecaderes, al reunir a los intelectuales, hace que surjan las universidades. Estas dos causas, material y formal, se produjeron al mismo tiempo; y al darse una causa eficiente, la mayor parte de las veces un hecho casual -presencia de un gran maestro, lucha contra el cancelario de la escuela catedral, o alguna otra-, fueron surgiendo las distintas universidades que apuntan también hacia una causa final: la atracción de las profesiones indispensables para la sociedad y, en último término (en esos tiempos), el servicio de Dios y de la Iglesia”. d'Irsay, op. cit., T. I.

Sobre el origen del concepto de autonomía fundada en la libertad del espíritu pensante y

- del poder del saber, y a propósito de la Querrelia de las Investiduras entre el papa Gregorio VII y Enrique IV de Alemania, ver Gutiérrez, S.J., Alberto. La autonomía del espíritu en la Edad Media. El Renacimiento del Siglo XII. Simposio Permanente sobre la Universidad. Conferencia I.
3. Rashdall, op. cit., Vol. I. -La debilidad de la *nota de universalidad* se manifiesta desde la distinción entre el *Studium Generale* cuyos títulos reconocían la *licentia ubique docendi* y *Studium Particulare* que restringía la *licentia* a una jurisdicción local y limitada. La palabra *Studium*, de significado institucional, precedió al uso de la palabra *Universitas*.
 4. Gusdorf, Georges. L'Université en Question. Payot, Paris, 1964.
 5. Hertling, S.J., Ludwig. Historia de la Iglesia. Herder, Barcelona, 1980.
 6. Giner de los Ríos, Francisco. La Universidad Española. En Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos, II, Madrid, 1916. El estudio sobre la Universidad data de 1902. -Dréze et Debelle. Conceptions de L'Université. Prólogo de Paul Ricoeur. Éditions Universitaires, Paris, 1968.
 7. Ricoeur, en Dréze, op. cit., Prólogo. -Ver Newman, John Henry. The Idea of a University. Edited by Charles Frederik. Longmans Green and Co. 1947.
 8. Idea de la Universidad en Alemania. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959. -Recueil des Lois et Réglements concernant l'Instruction publique depuis l'Édit de Henry IV, en 1598, jusqu'à ce jour. Paris, 1814.
 9. Tourain, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 34 y 39. -Eliot, T.S. Notas para la Definición de la Cultura. Emecé Editores. Grandes Ensayistas. Buenos Aires, 1952.
 10. Vest, Charles M. Research Universities: Overextended, Underfocused; Overstressed, Underfunded. En Ehrenberg, op. cit.
 11. UNESCO. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. 1995.
 12. Ibid. -Los programas ERASMUS y COLUMBUS de la Comunidad Europea así lo demuestran.
 13. UNESCO, op. cit.
 14. Jolival, Bernard. La Réalité Virtuelle. PUF, Que sais-je? 1995. -Los procesos docentes mediante Internet ya empiezan a ser expansiva realidad. La más destacable es la Western Governors University (WGU), referida como la "*virtual university*" que concierta el esfuerzo educativo de 16 instituciones de 16 estados de Estados Unidos, incluidos Alaska, Hawaii y Guam. Inició labores, *con part-time and non traditional students*, en 1988, si bien aún le resta consultar aspectos legales, vencer el escepticismo, convenir su *faculty* y *curricula*, y el logro de la *accreditation*. Ver: Blumenstyr, Goldie. Westerns Governors U. takes shape as a New Model for Higher Education. The Chronicle of Higher Education, February 6, 1998, y Steinbach, Sheldon Elliot y Anthony V. Lupo. The hidden legal traps in Distance-Learning Programs. *ibid.* -James J. O'Donnell dice: "*What we now can anticipate is not the eradication of face-to-face education but its strengthening*". *Ibid.*, February 13, 1998.
 15. Quéau, Phillippe. Lo Virtual. Virtudes y Vértigos. Ediciones Paidós, 1993. -Burdea, Grigore, Phillippe Coiffet. Tecnologías de la Realidad Virtual. Paidós, 1996. -Brauner, Josef y Bickmann Roland. La sociedad Multimedia. Las futuras aplicaciones del audio-video, la informática y las telecomunicaciones. Editorial Gedisa, Barcelona, 1996. -Cyber, en griego, significa el navegante. Cibernética, el arte o técnica del piloto, de donde tantos términos como ciberespacio.
 16. Mednev, cit. por Gertrude Himmelfarb, op. cit.
 17. Rudenstein, Neil (Presidente de Harvard). Artículo en The Chronicle of Higher Education, II, 21, 97.
 18. Delors, Jacques. La Educación encierra un Tesoro. Informe para la UNESCO. Santillana-UNESCO, 1996.
 19. The Economist, X, 4, 97. -Noam, Eli M. Electronics and the Dim Future of the University. En revista SCIENCE, October 1995.
 20. Ver, The Chronicle., op. cit., January 16, 1998, Cordes, Colleen. As educators rush to embrace technology, a coterie of skeptics seek to be heard. -Savater, Fernando. El Valor de Educar. Ariel, 1997.
 21. Ver Young, Jeffrey R. Rethinking the Role of the Professor in an Age of High-Tech Tools. The Chronicle of Higher Education, October 3, 1997. -Respuesta a esta presión por la

- eficacia, ver Bérubé, Michael. Why inefficiency is good for Universities. The Chronicle of Higher Education, March 27, 1998. -Sobre Microsoft, Ibid., April 24, 1998.
22. T.S. Eliot. Collected Poems 1909-1962. Faber & Faber, London and Boston, 1963.
23. Savater, op. cit.
24. Toynbee, Arnold. El Mundo y el Occidente. Aguilar S.A., Madrid, 1955.
25. Jean Guilton, en Estudio preliminar a Estudios Superiores. Exposición comparativa de los Sistemas de enseñanza y de los Títulos y Diplomas. OEI, Promoción Cultural, S.A. y UNESCO, 1973. Hay edición inglesa de 1996.
26. Shapiro, op. cit.
27. Ricoeur, op. cit.