

WP

Una reflexión sobre la reforma universitaria

**Raúl César
Arechavala Silva**

2019

CEASGA
publishing

Una reflexión sobre la reforma universitaria

A reflection on university reform

RAÚL CÉSAR ARECHAVALA SILVA

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

rarechavala@gmail.com

Resumen: Se trata de una reflexión acerca de algunas crisis universitarias y las tendencias de reforma que generaron; pero también la necesidad de repensar lo más fundamental del espacio pedagógico universitario, en un camino hacia una comunidad universitaria pensante-dialogante.

Palabras clave. Crisis universitarias, Diálogo-pensamiento, Instituciones dialogantes.

Abstract: This is a reflection about some university crises and the reform trends that they generated. It is also an invitation to rethink the most fundamental of the university pedagogical space, on a path towards a thinking-dialoguing university community

Key words. University crises, Dialogue and Thought, Dialogue and Institutions

Arechavala, RC (2019). Una reflexión sobre la reforma universitaria. CEASGA-working papers, 2(1), 71-91

ISSN: 2173-5859

info@ceasga.es

1. INTRODUCCIÓN

Me encanta ver la cautela postmoderna, casi felina, que debemos tener para efectuar una descripción de los mundos contemporáneos. ¿Quién se atrevería a dar, por la complejidad que presentan, por la explosión de información que se da a través de distintos medios y con Internet como *link* cultural privilegiado, de un solo plumazo, una caracterización de ellos?

Vivo en la periferia de la periferia, porque, a pesar de que el mundo se ha descentrado, en cierta forma, al menos, hay una asimetría evidente entre el norte y el sur. Y, a pesar de las evidentes desventajas que tiene vivir en las periferias, hay también sus ventajas y una de ellas es la de la mirada del extranjero, hacia algunos de los centros, alrededor de los cuales orbitamos, exactamente en el juego de sentidos que utiliza *Camus* en *L'Étranger*. Me gusta mucho el punto de vista del extranjero porque permite un cierto desapego muy saludable para la reflexión. Aclaro que también he sido, en muchos sentidos, *étranger* en mi tierra.

He trabajado durante muchos años en una universidad centroamericana, conviviendo con muchos colegas que venían de otras tradiciones y de muy diferente formación. En la Universidad en la que profesé, me dieron toda la libertad, la cual es absolutamente esencial para el ejercicio de la docencia (tanto universitaria como en los otros niveles), sin la cual no hubiera sobrevivido -hubiera preferido dedicarme a cualquier otra cosa para ganarme la vida. Sin embargo, siempre sentí una fuerte tensión entre la profesión docente y la administración de las instituciones. Me sentí muy feliz dentro de mi clase, dentro de mi espacio; pero no tanto con las restricciones institucionales impuestas por la administración, que muchas veces interferían con la labor académica. Supongo que estas tensiones son inevitables por la misma naturaleza de cualquier institución, donde se producen diferentes juegos de poder, jerarquías, méritos, frustraciones de unos y otros que producen tiranteces. Es allí donde el profesor se ve constreñido por la institución, y por supuesto, también los estudiantes. Por ejemplo, si bien cada grupo es diferente, algunas universidades obligan al profesor a repetir, tres o cuatro veces por día, la misma clase. Indudablemente uno varía esto de acuerdo con el humor del momento y al grupo con el que interactúa; pero hay una dilapidación del talento humano en esa repetición, que al fin y al cabo se torna mecánica. Toda esa energía psíquica debería emplearse en mejores causas. Se supone que allí deberían estar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para que el ser

humano-profesor, no tenga que repetir cada vez, las mismas cosas, cada año los mismos programas.

En la clase, el profesor, si tiene conciencia de lo que está haciendo, debe jugar con esas relaciones de poder maestro-estudiante para establecer un diálogo (es decir ponerse en línea horizontal con el estudiante, no hay diálogo entre una autoridad y un subordinado, lo que hay en ese caso es un mandato). La clase, y esto lo puedo corroborar por una experiencia de muchos años, puede ser una especie de reformatorio dogmático e indigno para una relación de adultos, o un lugar de reunión donde se practique el diálogo. Esta palabra resonará varias veces en el presente artículo porque considero que es absolutamente clave, si entendemos bien lo que significa, y si entendemos qué significa una pedagogía dialógica (en el sentido de Paulo Freire).

Todavía resuena en mis oídos un libro que me despertó del sueño dogmático en pedagogía: se trata del libro de Lauro de Oliveira Lima, *Mutaciones en la educación según McLuhan* (Lima, 1976). Lauro de Oliveira Lima ve una ventaja de nuestros países, periféricos, “subdesarrollados” en relación a los países llamados “desarrollados” (centrales), y es en este sentido que, nuestros países, no necesitarían recorrer todo lo que aquellos. Y esto es muy importante porque da justo en el centro de la idea *moderna* de progreso, que es una idea del centro (Europa) que se impuso, hacia todo el globo, como única forma cultural válida para el ser humano, desde su primera expansión, durante la Modernidad. En la época en que escribió ese libro no existía *Internet*; pero, siguiendo algunas ideas que había planteado otro pionero, McLuhan, pudo vislumbrar todo un mundo cultural como el que, *mutatis mutandis* estamos viviendo hoy.

Una de las premisas fundamentales de Lauro de Oliveira Lima era humanizar, que no es la misma idea que el Renacimiento tuvo de “humanizar”, ya que esta humanización tuvo dos caras muy distintas: una era la que se refería a Europa, y era la que pretendía derribar la teología medieval de su trono teocéntrico, y la otra era la de la conquista, que dudaba de la humanidad de los naturales de América.

El Renacimiento, tuvo un arte maravilloso, renovador, que coincidió con el nacimiento de las nacionalidades europeas y el afianzamiento de las lenguas modernas en detrimento del latín; pero también inició una expansión sin precedentes hacia todo el globo. Era la expansión del hombre europeo-cristiano-católico que quería poner de rodillas a la Naturaleza para extraerle todas sus riquezas (riquezas que hoy, eufemísticamente, llamamos “recursos”; hasta hay “recursos humanos”, listos, tanto los “naturales” como los “humanos” para ser explotados). En los Aforismos, dice Bacon: “*Human knowledge and human power meet in one*” (Bacon, 1967, p.18). La ciencia moderna

no es ya la teología o la filosofía, es la ciencia que nos permite entender la Naturaleza para convertirla en “recurso”.

La humanización que quiere Lauro de Oliveira Lima va en otro sentido, y es el de superar la maquinización del ser humano que la Revolución Industrial introdujo en Europa y exportó a sus colonias. Y, más recientemente, la robotización del ser humano denunciada en tanta literatura y cine del siglo XX.

Propongo detenernos en algunas de las visiones futuristas de *Oliveira Lima*, en una síntesis que hace el prologuista Gustavo F.J. Cirigliano, referidas específicamente a la pedagogía (los destacados son míos):

[...]el mundo, la vida diaria, enseña más que la escuela; la fabulosa producción de información impide que la “escolaricemos” [como ya lo mencioné, esto lo pensaba Oliveira Lima antes de la aparición de Internet]; la escuela podría llegar a ser en el futuro un centro de reflexión; la escuela de hoy embota y resulta un obstáculo para el futuro al estar preparándonos para el presente; es probable que aparezcan sistemas de educación paralelos, especialmente en el campo del trabajo o de la producción; no es verdad que los medios de comunicación masiva son más educadores que los educadores (Lima, 1976, p.18).

Por otra parte, los diplomas pervierten todo el sistema, porque todo se hace con un sentido economicista y meritocrático:

Uno de los fenómenos más contundentes es la “desacralización” de la universidad, sagrario tradicional de la cultura, donde los jóvenes (muchas veces sin «pedigree» sociológico) iban a recibir el «grado de caballero» para ascender al grupo de élite de la sociedad. Desbancada como guardiana de la llama sagrada de la sabiduría, discutida como instrumento de formación de los cuadros del establishment, cuestionada como centro de investigación, la universidad busca hoy una nueva definición como institución de una civilización en mudanza (Lima, 1976, p.81-82).

Un poco más adelante veremos cómo, esos intentos de desacralización llevaron, en distintos momentos, a fuertes movimientos estudiantiles en pos de transformaciones de las instituciones universitarias que se resistían a cambios necesarios.

Hoy en día, hay, por todos lados, en la calle y en las instituciones de distintos niveles, y dedicadas a distintas actividades; nuevos pensamientos, nuevas ideas que prefiguran lo que podríamos llamar un “paradigma emergente”, y que, por ejemplo, Brockman (Brockman, 1995) ha llamado “tercera cultura”.

Sin embargo, a pesar de esta ebullición de ideas que deberían discutirse en el seno de la Academia, ésta pareciera ajena, alejada, en muchos casos, de este complejo fragor

del pensamiento contemporáneo. Sin embargo, también hay, por todos lados, intentos de incorporar nuevas ideas a la institucionalidad académica, porque los necesita para sobrevivir y seguir aportando mucho a la sociedad contemporánea. Posiblemente deberíamos superar el peso de los títulos, las distinciones, las jerarquías, como para romper los muros medievales que todavía oprimen a nuestras instituciones; como lo presentaba, con hiperbólica contundencia, en los ochenta, Pink Floyd en *The Wall*. A veces hay que poner el argumento en la tensión máxima, para después ver cuál es el equilibrio. En un sentido parecido, hay otro ejemplo muy diferente, porque fue una escuela que existió, no una obra de arte como en el caso de Floyd, causando muchos rechazos y adhesiones, fue la experiencia de Summerhill, de Neill (Neill, 1976).

2. LAS UNIVERSIDADES

Las universidades, al igual que la filosofía y la teología son un invento típicamente occidental. Es la racionalidad occidental que se arraiga en una institución emblemática en los albores de la Modernidad; pero que, indudablemente, podría rastrearse desde la Atenas de Sócrates, quien dialogaba en el ágora con diversos personajes de la ciudad reinventando la filosofía más primitiva junto a los sofistas. La escuela de Platón fue más estructurada, al igual que la de Aristóteles. Pero eran “universidades” sin títulos, lo cual las hace muy diferentes a las actuales, ya que uno de los centros fundamentales de éstas es la profesionalización que viene de la concepción universitaria napoleónica.

La Universidad es una institución medieval que ha llevado a cabo un *aggiornamento* de alguna manera parecido al de la iglesia católica, con la cual tiene una relación muy estrecha, sobre todo en sus orígenes. Como en todas las instituciones, en ella se establecen juegos de poder, que orientan el discurso de arriba hacia abajo. Se establecen élites académicas que dictaminan acerca del saber universal y sobre lo que es *científico*, y por lo tanto *objetivo*, y por lo tanto también *real*. Si es verdad que estamos en la postmodernidad, como lo expresa elocuentemente Lyotard (Lyotard, 1998), ya no es posible desarrollar los grandes relatos característicos del siglo XIX, al estilo hegeliano; nuestro estilo debe ser más cauteloso, debe considerar los estratos, para seguir un poco la imagen foucaultiana de la *Arqueología del saber* (Foucault, 1979) entender las discontinuidades, los cortes epistemológicos, las fisuras, la complejidad.

Como ha enseñado *Foucault*, el modelo de este tipo de instituciones se parece mucho, en su concepción, al de las prisiones, al de los hospitales psiquiátricos, al de las escuelas: “El sistema escolar se basa también en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quién es el mejor y quién el peor” (Foucault, 2003, p.142).

Hay otros dos autores franceses que critican a las instituciones educativas desde el punto de vista de la exclusión, que, indudablemente, es una cuestión sumamente importante para analizar el papel de las universidades en la democratización de la sociedad. Bourdieu lo hace, fundamentalmente, desde la perspectiva de la ventaja cultural que tienen los estudiantes que provienen de la clase media alta o alta, sobre los de clases más bajas, desde el punto de vista cultural (Bourdieu y Passeron, 2009). Piketty, en cambio, se refiere exclusivamente a las universidades y habla de la exclusión desde un punto de vista estrictamente económico, desde el costo de los estudios (Piketty, 2015).

Las universidades, evidentemente, han evolucionado considerablemente en muchos aspectos, sin embargo, distan mucho, todavía, en convertirse en lo que podríamos llamar “*instituciones dialogantes*”. Posiblemente el diálogo auténtico, el diálogo que llega al ser (en el sentido heideggeriano del término) sea bastante difícil en instituciones estructuradas bajo relaciones de poder (académico «profesores-estudiantes; administrativo, «administración académica-profesores», etc.) ¿Cómo podría hacerse para transformar alguna de nuestras mega-universidades en instituciones dialogantes? Las “democracias” políticas no son un muy buen ejemplo; pero sería una meta que no debería pensarse solamente para las universidades sino para para otras instituciones, desde la familia hasta el Estado que se considera democrático.

Desde la perspectiva de Bohm, el diálogo es el que puede “favorecer el surgimiento de significados compartidos coherentes para todo el grupo y en consecuencia, el origen de un nuevo tipo de cultura que jamás ha existido... Estoy hablando, pues, de una auténtica cultura, de una cultura en la que las opiniones y las creencias no son defendidas a ultranza de manera incoherente, un tipo de cultura absolutamente necesaria para el buen funcionamiento de la sociedad, y en última instancia, de su propia supervivencia” (Bohm, 2001, p.58).

3. CRISIS UNIVERSITARIAS: DOS MOVIMIENTOS UNIVERSITARIOS CLAVE EN EL SIGLO XX: GRITO DE CÓRDOBA (1918) Y MAYO FRANCÉS (1968)

3.1. Córdoba (1918)

En 1918 en Argentina se produjo el llamado Grito de Córdoba. *Carlos Tünnermann*, un importante conocedor del problema de las universidades en Centroamérica, nos dice que éste fue “el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional (Tünnermann, 2005, p.68). Continúa diciendo que, las universidades latinoamericanas, hacia 1918, estaban encasilladas en el molde profesionalista napoleónico y “arrastrando un pesado lastre colonial” (Tünnermann, 2005, p.69). Así resume la proclama de Córdoba, que tuvo una influencia importante, no sólo en Argentina y Latinoamérica, sino también en España y Estados Unidos de América:

1. “Autonomía universitaria —en su aspecto político, docente, administrativo y económico; autarquía financiera.
2. Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno.
3. Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras.
4. Docencia libre.
5. Asistencia libre.
6. Gratuidad de la enseñanza.
7. Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa. Mejoramiento de la formación cultural de los profesionales.
8. Asistencia social a los estudiantes. Democratización del ingreso a la universidad
9. Vinculación con el sistema educativo nacional;
10. Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales.
11. Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo” (Tünnermann, 2005, p.71).

Aquí puede verse lo avanzado del planteamiento de Córdoba como fundamento filosófico para las leyes orgánicas de las universidades latinoamericanas. Hoy podemos ver, en ciertos casos, un retroceso hacia modelos menos democráticos, que colocan a muchas instituciones universitarias en estadios anteriores al de 1918. Un ejemplo emblemático de esto fue el asalto a las universidades del cono sur provocado por las dictaduras militares que se establecieron a partir de Pinochet en Chile (1973), y luego en Argentina, Uruguay, Brasil. Por supuesto, además de todas las garantías constitucionales, también se suspendió la autonomía universitaria y los gobiernos universitarios en los que participaban estudiantes y profesores. Si bien éste es un caso extremo de los “retrocesos” que pueden suceder en la historia, las universidades tardaron bastante tiempo en recuperarse, después de la instauración de gobiernos democráticos. Sólo basta analizar las leyes orgánicas de las universidades, para constatar el nivel de participación que legalmente les corresponde a los distintos sectores que las conforman

3.2. Mayo 68 francés

Si comparamos estos dos grandes “movimientos universitarios”, pareciera que el *Grito de Córdoba* tuvo más perdurabilidad y como consecuencia, las universidades latinoamericanas tuvieron una fisonomía muy diferente. El mayo francés, que conjuntó fuerzas estudiantiles universitarias, obreras y artistas que se sumaron a las calles, así como los grandes intelectuales de la época, Sartre, Foucault, Bourdieu, Marcuse; tuvo repercusiones menos tangibles en el campo universitario; pero más evidente en la conformación de movimientos sociales y políticos que perduran hasta hoy, como los Verdes, y con movimientos de reivindicación sexual y de género.

Así define el historiador español, Juan María Sánchez Prieto el surgimiento, más o menos espontáneo, del llamado *mayo francés*, o simplemente *68 francés*, o simplemente *68*:

En menos de un mes, se asiste a una crisis social y política de una extraordinaria fuerza. En pocas semanas parecía disolverse un Estado, el más fuerte y organizado del mundo occidental y a cuya cabeza figuraba uno de los hombres políticos más emblemáticos del siglo xx. Se presencia cómo, uno detrás de otro, los grupos sociales se ponen en movimiento y expresan una multiplicidad de reivindicaciones. Se vio, en fin, una extraordinaria efervescencia cultural: la explosión del verbo y de la utopía (Sánchez Prieto, 2001, p.109).

Esta explosión del verbo y la utopía se manifestó en frases como:

«*Il est interdit d'interdire.*» [«Prohibido prohibir»]
 «Professeurs vous êtes aussi vieux que votre culture, votre modernisme n'est que la modernisation de la police.» [«Los maestros sois tan viejos como vuestra cultura, vuestro modernismo es sólo la modernización de la policía»]
 «Professeurs vous nous faites vieillir.» [«Profesores, vosotros nos hacéis envejecer»]

Como dice el articulista de *Le Siècle rebelle* (de Waresquiel, 1999, p.355), es una protesta de la juventud, como protagonista, contra los que detentan el poder: “el Padre, el Profesor, el Patrón”. Había juntos: estudiantes, obreros, artistas, militantes políticos. En ese momento, tanto en Francia como en Estados Unidos, comenzó a denunciarse la sociedad de consumo.

Todo comenzó en *Nanterre*, con una serie de prohibiciones anacrónicas en los dormitorios estudiantiles. La protesta fue reprimida violentamente, tanto en *Nanterre* como en la *Sorbonne*. De hecho, el balance del 68 puede parecer, en líneas generales, bastante negativo: los estudiantes volvieron a sus aulas, los obreros a sus fábricas, los artistas a sus ateliers. De Gaulle, el gran héroe nacional de la segunda guerra mundial no renunció inmediatamente, pero lo hizo un año después.

¿Qué es lo que quedó del mayo francés y de todos los movimientos europeos y americanos que se dieron por esa misma época? Porque movimientos sincrónicos, simultáneos sucedieron en Estados Unidos de Norteamérica, en Alemania, en México, en Italia, en Argentina. En realidad, todos estos movimientos sociales fueron de estudiantes fundamentalmente; pero, en algunos casos, también de obreros y en general de jóvenes que se manifestaron, a veces con bastante violencia, y otras, pacíficamente. Fue un rechazo a la sociedad de consumo, a la sociedad del desperdicio, tal como la caracterizó Marcuse en *El hombre unidimensional* (Marcuse, 1968), donde demuestra cómo, la era industrial acopla al ser humano a la maquinaria militar-científico-industrial.

Coincidió con fortísimas manifestaciones estudiantiles en Estados Unidos, contra la guerra de Vietnam. En México (1968) se produjo un fuerte movimiento obrero-estudiantil en contra del autoritarismo, que culminó con la *Matanza de Tlatelolco*. En Argentina se produjo un fuerte movimiento obrero-estudiantil en la ciudad de Córdoba, y por eso llamado el *Cordobazo* (1969), dirigido contra la dictadura militar de Juan Carlos Onganía.

Si bien, como he dicho antes, estos movimientos contestatarios no tuvieron éxito, en el sentido más visible del término, produjeron una fuerte influencia, y muy duradera, como movimientos ecologistas, movimientos de reivindicación de género, de las libertades individuales, que han sido cada vez más conculcadas en todo el mundo, sobre todo en Estados Unidos a partir del 2001, y en Europa a partir de muchos atentados, como el de Atocha y los de París y otras ciudades. Se debía crear un Enemigo para asustar al *bonnêt homme*.

3.3. Del libro a la computadora

No sé si se ha estudiado suficientemente la relación de las universidades con el libro y la lectura. Pero es indudable que hay una íntima relación de la producción de libros, incluso antes de Gutenberg, y la lectura. Fue necesaria una institución que difundiera los libros que producían los monjes amanuenses en los monasterios. No olvidemos que las primeras universidades fueron verdaderos apéndices de la Iglesia Católica, en donde la enseñanza fundamental era la teología católica.

Es curioso ver que, cuando se habla de las universidades en diversos documentos, rara vez se hace referencia al libro y mucho menos a la lectura. Las referencias que pueden encontrarse son totalmente externas, como por ejemplo, la compra de libros por parte de las bibliotecas universitarias o a la cantidad de volúmenes y su renovación en las mismas.

En este artículo quiero ir un poco más a fondo acerca del significado del libro y de la lectura en el contexto universitario, a partir del libro que creó Gutenberg, y que aquí llamaré libro-g, para oponerlo al libro-e (e-book). Esta es la razón por la cual trataré de reflexionar sobre la lectura “normal” y la lectura *hipertextual* en la era de *Internet*. Ya habían comenzado, en los albores del siglo XX, otros tipos de lecturas muy diferentes a las del libro: la de la fotografía, la del cine y la de la radio. Después se agregó la de la televisión. Las pantallas trajeron una nueva forma de percibir el mundo, primero en blanco y negro, y, después, en color (como en el mundo “real”). Sobre todo, relegó al libro-g a otro plano, obligando a un cambio de estilo en la literatura, porque, por ejemplo, ya no eran necesarias grandes descripciones de la escena, como en la novela romántica. El punto de vista fue trastocando completamente, porque la cámara cinematográfica proponía visiones totalmente nuevas de la “*realidad*”.

Con el advenimiento de la PC y de *Internet*, se da un nuevo paso crucial en la historia de la lectura. En realidad, lo que podemos observar, y para usar un lenguaje *foucaultiano*, se han ido superponiendo estratos sin desplazar totalmente a los otros; pero sí recontextualizándolos completamente. Todavía seguimos escuchando radio, seguramente en un contexto muy diferente al que se hacía en los cincuenta, en donde toda la familia se reunía en semicírculo alrededor de un aparato inmenso (para las dimensiones actuales de las radios a transistores), posiblemente en forma muy similar a como lo hiciera el ser humano prehistórico alrededor del fuego. Esta misma costumbre perduró para el televisor, que también se instaló en el comedor de la casa presidiendo las comidas más importantes de la familia. Después, el aparato se trasladó a los cuartos interiores de la casa, un aparato por miembro familiar, en las casas de clase media, o clase media alta o alta. Hoy, la PC es un gadget absolutamente personal (identificable desde su IP por los centros de control globales) y “*personalizado*”.

De la era de Gutenberg hasta hoy ha habido muchas modificaciones en la formas de leer, en las formas de concebir los libros, y en las formas de integrar los libros al quehacer académico. Y todavía en los últimos años se produce una verdadera revolución en las comunicaciones y en la forma en que recibimos información e interactuamos con ella. No estoy seguro de que hayamos pasado en nuestros países, por la era de Gutenberg, los libros en algunos países de Latinoamérica son productos escasos, raros y difíciles de conseguir, sobre todo para la mayoría de la gente. Las librerías apenas sobreviven vendiendo textos escolares obligatorios.

En todo el mundo, y no sólo en las universidades, la ola de *Internet*, la informática, los programas y aplicaciones es la nueva forma de mirar al mundo, seguramente no es casual el nombre de *Window* para un sistema operativo. La pregunta

es cómo esta nueva forma de ver las cosas, que abre, sin duda, panoramas totalmente inéditos, como la lectura diaria de prácticamente todos los periódicos del mundo, y la posibilidad de comprar libros en línea, o acceder a ellos como e-books; ver películas o videos “*en línea*”, escuchar infinidad de radios y televisión que antes eran absolutamente inaccesibles, se incorpora, con sentido, en la vida académica de las universidades. Digo con sentido porque me parece que, cuando se habla de las TIC, por ejemplo, hay una referencia a la conectividad, a la tecnología; pero no al mensaje, y cómo esta tecnología, modifica el mensaje. Mac Luhan había dicho que “el medio es el mensaje”; pero además de ese mensaje, que es, acaso uno muy fundamental porque define las reglas del juego de los demás mensajes, hay muchos otros (Mc Luhan, 1977).

¿Cómo entran las universidades a esta explosiva revolución de las PC, de los celulares, de *Facebook*? ¿Cómo ingresamos como profesores o estudiantes universitarios en este nuevo mundo de este inmenso *hipertexto* que es *Internet* (*compuesto por miles o millones de pequeños hipertextos*)?

Sin ser agorero, porque amo los *libros de papel* y hubiera sido un bibliófilo si mis recursos económicos me lo hubieran permitido; me parece que el libro impreso, tal como lo conocemos hoy, será un objeto de lujo, para gente muy rica, que quizás, como pasaba en muchos casos en la época Medieval, ni los pueda leer; pero que tendrán un gran valor de cambio. El libro será objeto de coleccionistas más que de intelectuales.

4. NUEVAS FORMAS DE LECTURA. LAS NUEVAS FORMAS DE LECTURA, SON TAMBIÉN NUEVAS FORMAS DE CULTURA Y DE PENSAMIENTO. EL HIPERTEXTO.

Sin necesidad de hacer una historia de la lectura, es evidente que en los últimos treinta años aproximadamente se ha producido, en la historia del libro, por lo tanto, de la lectura, del pensamiento, de la visión del mundo, una verdadera revolución. Se trata del *hipertexto*. Todavía leemos libros-g; pero ya, gran parte de nuestra lectura diaria, la hacemos en pantallas. Indudablemente vivimos un momento de transición. Se había pronosticado que el consumo de papel iba a descender, en la medida en que utilizáramos computadoras; pero a las computadoras hay conectadas impresoras. Debemos reflexionar sobre este nuevo universo al que accedemos cotidianamente, consultando correos, bajando películas o música, encontrando información o esparcimiento. Hemos entrado a la era del hipertexto. Hacia una definición de *hipertexto*:

Hipertexto, expresión acuñada por Theodor H. Nelson en los años sesenta, se refiere a un tipo de texto electrónico, una tecnología informática radicalmente nueva y, al mismo tiempo, un modo de edición. Como él mismo lo explica: «Con “hipertexto”, me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de

una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario» (Landow, 1995, p.15).

Más adelante el autor refiere a la forma en que se pasa de lo lineal a lo multilineal:

Al poder conectar un pasaje de discurso verbal a imágenes, mapas, diagramas y sonido tan fácilmente como a otro fragmento verbal, expande la noción de texto más allá de lo meramente verbal [...]. Con hipertexto, pues, me referiré a un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal. Los nexos electrónicos unen lexías tanto «externas» a una obra, por ejemplo, un comentario de ésta por otro autor, o textos paralelos o comparativos, como internas y así crean un texto que el lector experimenta como no lineal o mejor dicho como multilineal o multiseccional. Si bien los hábitos de lectura convencionales siguen válidos dentro de cada lexía, una vez que se dejan atrás los oscuros límites de cualquier unidad de texto, entran en vigor nuevas reglas y experiencias (Landow, 1995).

En un libro más reciente, Landow (2009) apunta algo muy importante en relación a la diferencia entre lo táctil (libro-g) y lo digital (libro-e), entre la “realidad” y la “virtualidad”:

Este desplazamiento fundamental de lo táctil a lo digital, de lo físico a lo codificado y de los medios rígidos a los flexibles produce textos [y por lo tanto también lecturas] distinguibles. En primer lugar, puesto que el procedimiento de un texto electrónico consiste en manipular códigos informáticos, todos los textos que el lector-escritor encuentra en la pantalla son textos virtuales. Usando una analogía con la óptica, los científicos informáticos hablaban de «máquinas virtuales» creadas por un sistema operativo que proporciona a los usuarios individuales la experiencia de trabajar en sus propias máquinas individuales cuando ellos en realidad comparten un sistema con infinidad de usuarios. [...] [y refiriéndose a lo virtual] Como afirma Marie-Laure Ryan, el poderoso concepto de virtualización «conlleva desde el aquí y ahora, lo singular, lo útil; y lo sólidamente encarnado en lo intemporal abstracto, general, múltiple, versátil, repetible, ubicuo y morfológicamente fluido» (Landow, 2009, p.63).

Es interesante la coincidencia con Bauman (2006). En un artículo de Patrick Bazin, se va un poco más allá para llegar a la *hipertextualidad*:

[...] el libro como objeto ya ha perdido una posición central que una vez ocupó en el campo cognitivo, cultural y político que fue construido a su alrededor y que podemos describir, utilizando el término de Roger Chartier, como el «orden del libro». Este campo sufre todavía hoy una reconfiguración centrada, no ya alrededor de un objetobase, sino alrededor del propio proceso de lectura.

Este proceso de lectura, que lucha por liberarse del corsé del libro y que dirige sus esfuerzos hacia una verdadera politextualidad en la que diferentes tipos de textos e imágenes,

sonidos, películas, bancos de datos, servicios de correspondencia o redes interactivas quizás se opongan mutuamente o interfieran unos con otros, genera de forma progresiva una nueva dimensión (polimorfa, transversal y dinámica) que podemos denominar metalectura [o lectura hipertextual] (Nunberg, 2004, p.158).

Esta era de *Internet*, también llamada “*red de redes*”, que se inicia en la década de los ochenta no la podemos concebir como una mera evolución de los sistemas de comunicación, de escritura, de manipulación de datos, sino que es un verdadero corte de la historia con implicancias sociales, económicas, culturales, antropológicas. Es el inicio de una nueva cultura; pero no sólo por la “*red de redes*”, sino porque también comienzan a vislumbrarse nuevos paradigmas, que no necesariamente tienen que ver directamente con *Internet*; pero que se producen sincrónicamente, y que darán, seguramente, en los próximos años, orientaciones muy diversas a la vida humana sobre este deteriorado planeta. Hay voces apocalípticas; pero también hay voces optimistas. Ningún sistema es tan perfectamente cerrado o perfecto como para no tener fisuras, incluso los sistemas axiomáticos finalmente, llevados a su límite, presentan las contradicciones que demostró *Gödel*.

Estamos en una etapa de transición en la cual se está superando, paulatinamente, inadvertidamente, “el orden del libro”:

El orden del libro marca la etapa de una trilogía (autor, libro, lector) [que coincide, en el plano de la educación con: profesor-libro-estudiante], basada en la separación de papeles y en la estabilidad: por una parte el autor, por la otra el lector, cada uno de ellos intercambiando sus singularidades a través de lo estable, fiable y pública «interfaz» del libro. George Landau y Paul Delany (1991) tienen razón en insistir en los tres atributos cruciales de un texto: linealidad, demarcación y estabilidad (Nunberg, 2004, p.163).

Posteriormente señala cómo se destruye tal orden:

*[...] Algunos de los ingredientes que cooperan para destrozarse los límites de la textualidad son ahora mismo bastante conocidos. Incluyen, entre otros elementos, la digitalización de textos enteros en comparación con catálogos o referencias bibliográficas; las inmensas posibilidades de archivar, examinar y actualizar en un tiempo real; la opción de conectar potencialmente una sucesión de caracteres con cualquier otra, el acceso ultrarrápido, mediante interfaces fáciles de utilizar y redes de *Internet*, a las mejores fuentes, cualquiera que sea su localización en las colecciones del mundo; y el rápido intercambio de comentarios en los foros electrónicos. Estas nuevas posibilidades favorecen una lectura extensiva* (Nunberg, 2004, p.165).

Estos cambios en las formas de leer configuran también cambios en las formas de percibir y pensar, ya que en el hipertexto no pensamos sólo con palabras, con textos,

sino también con imágenes de todo tipo, con fotografías, con las animaciones del cine, del video, del sonido. Todo esto desplaza la función del maestro, en todos los niveles, desde el pre-primario hasta el de la universidad, donde el maestro o el profesor se ve transformado en un mediador pedagógico. Ya no es posible una relación no dialógica. Hoy en día el maestro, un profesor no puede ser, un lector medieval, alguien que va a “dictar” cátedra, sino un mediador pedagógico (Gutiérrez y Prieto, 2002).

Voy a comentar una anécdota personal, cuando estudiaba filosofía en la Universidad de Buenos Aires, cursé como materia optativa para mi carrera, literatura francesa. La daba un profesor francés de la *Sorbonne*. Lo que hacía en cada clase era leer en francés de la época, durante una hora o más, a *Racine*. Asistí a pocas clases de este señor de quien no recuerdo su nombre; pero entablé una buena relación con el profesor adjunto (también francés, pero mucho más joven) y la ayudante, desarrollando un trabajo sobre la novelística sartreana en relación con el tema de la libertad.

El profesor debe ser hoy, un *mediador pedagógico*, no puede estar en el centro del acto pedagógico, porque su rol actual se ha desplazado necesariamente; ya que no es el que proporciona la información, es un *acompañante* de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y él mismo debe considerarse, también, como estudiante permanente, y posiblemente aventajado, en algún sentido, pero también aprendiz en otros. Es sorprendente que, todavía se puede leer, en infinidad de documentos, expresiones como ésta: “procesos de *enseñanza-aprendizaje*”. Esto supone alguien que enseña y alguien que aprende, en donde son evidentes las relaciones de poder y la imposibilidad del diálogo, centro de toda relación pedagógica. Las tendencias actuales, y en realidad no tan actuales, ya tienen muchos años; implican ese giro copernicano en donde un mediador pedagógico, alerta, inquieto, imaginativo, creador, que se inserta en un proceso de aprendizaje conjunto, con sus estudiantes, inmersos en proyectos de investigación, aunque fueran pequeños, pero que crearan conocimiento, porque, por otra parte, el conocimiento nunca está allí, como en una caja, estático, sino que hay que actualizarlo a cada momento. Como nos decía Lauro de Oliveira Lima, la escuela, la Universidad, debe ser un lugar de *reflexión*, de *diálogo*, de encuentro fraterno y creador. Si esto no sucede, sólo tendremos “profesionales” mediocres, repetidores de “conocimientos” ya desfasados, anacrónicos.

Por esto mismo, y me voy a referir al ámbito centroamericano, se produce muy poca investigación a pesar de que, institucionalmente, las universidades tienen direcciones o hasta vicerrectorías de investigación; pero los resultados son muy magros. Sobre todo, porque para que esto suceda debe haber una red institucional muy rica que permita el trabajo de equipos interdisciplinarios (la departamentalización atenta mucho contra esto) y una fluida interrelación con la investigación, la docencia, la extensión y las revistas y libros que permitan un intercambio de ideas y su divulgación (como extensión) en la sociedad.

Por otra parte, se hace necesario superar, en esta era *liquida* (Bauman, 2006), la concepción cosista del conocimiento, que puede observarse en infinidad de documentos institucionales y también en declaraciones de profesores y estudiantes universitarios.

Desde una perspectiva, que podríamos caracterizar como sociológica y política, Godard plantea que las pantallas producen un efecto de aislamiento, de atomización, dentro de un proceso de contra-insurrección (propiciado por las grandes compañías que controlan *Internet*). En un informe de la Academia de Ciencias de Francia, de enero de 2013, se hace una verdadera apología de lo digital (*numérique*) y de las TICE (*Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Éducation*) en donde se produce una diabolización del libro de papel (Godard, 2015).

Y en otra nota a su texto cita Godard, de los *Cahiers pédagogiques*, que las pantallas son una forma de compartir: “incluso reunidos en diferentes lugares, los espectadores se sienten reunidos por el mismo espectáculo” (Godard, 2015). Ante esto se pregunta el autor, “¿No será totalmente a la inversa lo que se produce en la cotidianeidad: dispersión, atomización, aislamiento delante de la pantalla?” (Godard, 2015). El libro, en cambio, permite un diálogo, ya que da tiempo para pensar, no se maneja en la inmediatez de un tiempo real, y por otra parte, la durabilidad del papel es seguramente mucho mayor a la de una Tablet u otro dispositivo electrónico.

El autor insiste en la necesidad del diálogo, y esto me parece absolutamente esencial porque el *diálogo* es lo que permite una verdadera comunicación, hasta donde ésta es posible. El diálogo requiere de una escucha atenta y de una composición e intercambio de ideas y sentimientos con los otros que, finalmente produce un pensamiento colectivo. Y, de alguna manera, todo pensamiento es colectivo, porque pensamos en y con un lenguaje, hecho eminentemente social, que a la vez nos piensa. Por eso se habla muy livianamente de comunicación, de pensamiento, de conocimiento, de saber o saberes. Ninguna de estas cosas es tan obvia y simple como se plantea, por ejemplo, cuando se habla de las famosas Tics.

Refiriéndose a la revolución cibernética (*numérique*) Godard nos dice algo totalmente fundamental: “no es una revolución tecnológica simple [como pretenden plantear las Tics], donde es suficiente pasar de un texto del papel hacia la pantalla. Esta revolución del médium implica una revolución del texto mismo, que debe adaptarse al médium; una revolución de su estatus, de su uso, y, por otra parte, *una contrarrevolución cultural* en la que la atomización de los receptores culturales que somos constituye un incentivo importante en esa lucha contra la vieja cultura” (Godard, 2015). Un poco después agrega: “Como frecuentemente sucede en la historia ponderan el mérito de lo que están por destruir. Los tecnófilos alaban el carácter «colectivo» y «compartido» de la cultura cibernética (*numérique*)” (Godard, 2015).

Además, hay que tener en cuenta una fractura fundamental, desde el punto de vista del acceso a la información y, por lo tanto, a la democracia que provoca la cultura cibernética: la de los *conectados* y los *no-conectados* (Godard, 2015). Esto, que, para los países llamados del primer mundo pareciera no tener demasiado sentido plantearse, aunque también allí hay desconectados, pobres y excluidos de todo tipo; para los países periféricos es un grave problema que se junta con muchas otras exclusiones. En un sistema excluyente como el que vivimos, las exclusiones de todo tipo se acrecientan en nuestros países. Por último, Godard señala algo muy importante, que la implementación de las nuevas tecnologías permite un refinado espionaje, no sólo desde un punto de vista político, sino también como perfiles de consumo y la intrusión en la vida privada (al mejor estilo de la novela 1984, de *George Orwell*), sobre todo por compañías como *Google*. El *Big Brother* nos espía permanentemente, conoce todos nuestros movimientos y hábitos; una desventaja de estar conectado.

El punto de partida de *Piscitelli*, es muy diferente, simplemente explora las nuevas posibilidades de percepción, de conocimiento, de lenguaje, que brindan los medios cibernéticos.

Hay una causalidad recíproca entre la metamorfosis de los modos de comunicación y la estructuración de la percepción tal como revelan las conexiones entre el despliegue y el hundimiento de la oralidad en la construcción de la cultura clásica (Ong 1977; Havelock, 1982; Olson, 1988), la emergencia y el eclipse de la cultura tipográfica (Einstein, 1983; Moles y Costa, 1991; Logan, 2000) [citados por Piscitelli], la supremacía transitoria de la vista y la cultura audiovisual y sus órdenes epistémicos, la organización perceptual del espacio y el tiempo asociados—su posterior “superación” en manos de la electrónica y las consecuencias que estos procesos tienen en la codificación de modelos (pasados, presentes y futuros) del orden social (Bell, 1987; P. Levy, 1987, 1991; Barret y Redmond, 1997) (Piscitelli, 2002, p.17).

Un poco después procede refiriéndose a la tecnología como hecho filosófico:

La compleja dialéctica tecnología/cultura exige ser repensada, revisada, redefinida y “vuelta a dar” (Munford, 1971; Burke, 1978, 1985, 1996, 1999). Nunca como hoy fueron tan grandes las posibilidades que ofrece la tecnología y nunca como hoy estas posibilidades se ignoraron, ocultaron o despilfarraron. La cuestión de la tecnología — hecho filosófico por antonomasia, como bien señala Heidegger (1985)— merece un tratamiento más matizado y sutil que la historia de la filosofía o la ceguera sociológica generalmente le prestan (Piscitelli, 2002).

Finalmente, el cambio llega incluso a permear la psique:

En vez de constituir apenas una capa más en el desarrollo acumulativo de la historia, el espacio electrónico implica una ruptura abrupta en el ya diferenciado marco psíquico del pensamiento humano. Con el advenimiento de la digitalización –llave maestra que incluye el texto y la imagen por igual- el libro es reciclado hacia otros registros de la psique (Landow, 1997; Barret, 1992; Joyce, 1995) (Piscitelli, 2002, p.20).

En un libro más reciente Piscitelli, junto a otros autores, plantea la idea de una postuniversidad:

Finalmente, afrontamos la posibilidad de la «posuniversidad»[sic]. Posibilidad que se les ha ocurrido a muchos que han explorado las alternativas digitales. ¿Podemos imaginarnos un mundo donde las universidades sean «irrelevantes», como sugiere David Wiley, un profesor estadounidense? (Jarvik, 2008). El proyecto Facebolok, explica Iván Adaime, es una mirada sobre lo que sería esta posuniversidad. Esto es una manera de concebir el aprendizaje más allá del modelo de transmisión tradicional, un modelo donde los instructores (y los libros) difunden y donde los estudiantes escuchan pasivamente. El proyecto Facebook sorprendió, explica, por el nivel de compromiso demostrado por los participantes. Pero éste no es un modelo a seguir, sino un viaje que otros posiblemente desearán emprender (Stephen Downes (Prólogo) en Piscitelli, 2010).

Finalmente, remata de forma radical:

Para los integrantes del proyecto la universidad tradicional es una máquina de fabricar ignorancia (Bermejo, 2009). Corresponde, por lo tanto, invertir la tendencia, hacer cortocircuito a las operaciones institucionales que han llevado a este estado (primacía del solo texto, acreditaciones y sistemas de remuneración simbólica, santificación del rol docente y paráfrasis eterna de sus sermones) y contraponer formatos y experiencias innovadoras y contrainstitucionales. (Piscitelli, 2010).

Los autores del proyecto proponen diez tesis, que no puedo analizar en detalle aquí; pero que merecen un comentario. En primer lugar “la escasez de recursos, materiales y simbólicos –mucho más que a la inversa-, es un trampolín para el cambio” (Piscitelli, 2010). La escasez de recursos es evidente en nuestras universidades; pero, como lo señalé cuando hacía referencia a Lauro de Oliveira Lima, esto es más bien un acicate para la creatividad y la audacia (quizás propia de la necesaria creatividad que genera la sobrevivencia en nuestros pueblos).

Se señala, y se tiene total conciencia de que el proyecto de *Postuniversidad* es un proyecto marginal dentro de una estructura universitaria normalizada (para utilizar el concepto *foucaultiano*) (El proyecto se lleva a cabo en la Universidad de Buenos Aires). La epistemología en que se basa es la de Bateson, cuyo énfasis fundamental está en la

relacionalidad y las interacciones. “El proyecto *Facebook* permite mucho mejor que la clase convencional transacciones en vez de transmisiones, interacciones en vez de emisiones” (Piscitelli, 2010).

Todavía, en las universidades se sigue evaluando en el viejo estilo (con exámenes, pruebas, controles de lectura) para aprobar un determinado curso. Por suerte, se está migrando hacia otras formas de evaluación, más coherentes con la inteligencia y creatividad de los estudiantes. Se apuesta a la horizontalidad, requisito fundamental del diálogo. La clase tradicional tiene un sentido informativo (dar forma), es vertical, no propicia el diálogo, sino el monólogo del profesor (equivalente al monólogo del autor de un libro). Se plantea, asimismo, que es posible pensar con imágenes, contrario al logocentrismo que denuncia Derrida (Derrida, 1978) y que definiendo a capa y espada, Sartori en el *Homo videns* (Sartori, 1988). Se pretende abolir las “divisiones etarias, jerárquicas y meritocráticas formalistas”. Por último, se trata de una apuesta contra el copyright que en este momento se desarrolla en la red. (Piscitelli, 2010).

Yo mismo he experimentado, en varios cursos de *Filosofía de la educación* con lo que he llamado “hipertexto paralelo multimedia” donde los estudiantes generaban diversos hipertextos, utilizando *Power Point*, para desarrollar los temas. La *autoorganización* grupal y la participación permanente propicia el diálogo inter pares y avanza hacia formas de pensamiento colectivo, y se pueden insertar en el contexto de la academia tradicional basados en el principio de la libertad de cátedra. Finalmente hay que convertir estas ricas experiencias en números (allí está la tensión a que hacía referencia al principio), convirtiendo algo eminentemente cualitativo en cuantitativo. Pero, al fin y al cabo, se ha llevado, dentro del aula (dándole vuelta al aula, en cierto sentido) un proceso totalmente creativo y productor de conocimientos por parte de los estudiantes y del mediador pedagógico.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Ya Sócrates decía que no escribía libros porque éstos, cuando se les pregunta, callan. Por eso el maestro prefirió el diálogo. En este artículo he hecho muchas referencias al diálogo, sobre todo en la época de la *postverdad*, de los supuestos “medios de comunicación”, y digo supuestos, porque en realidad son medios de información (en el mejor de los casos), porque en teoría de la comunicación se estudia el sentido de la comunicación, que es horizontal, mientras que en la información es vertical y no se comunica, se dan comunicados.

La mayoría de las instituciones, no sólo las educativas, no son “dialogantes”, en el sentido de que no son democráticas (la democracia tiene su fundamento en el diálogo). La tensión pareciera estar en este sentido: en los juegos de poder que siempre pretenden centralizar las decisiones, centros que se basan en camarillas más o menos cerradas, y

que en algunos casos llegan a reflejar conductas monárquicas haciendo heredar puestos a sus hijos, etc. Este tipo de tensión se plantea en todos los niveles sociales y de distintas maneras, entre la obediencia (dialéctica del amo y el esclavo) y el diálogo.

Muchos han tratado de romper los muros que quizás se vuelvan a reconstruir; pero, posiblemente con mayor flexibilidad hasta que algún día sean etéreos. Hay muchos Gritos en la Historia: el de Córdoba, el de *Neill*, el de *Floy*, el del mayo francés y el de infinidad de otros, quizás menos notorios. La tensión persiste, con mayor o menor intensidad, pero debemos mantenerla en la búsqueda del diálogo, en las fisuras que todo sistema tiene, por ejemplo, la libertad de cátedra, derecho inviolable de todo profesor.

Me parece que es necesaria una profunda reflexión sobre pedagogía universitaria, sobre todo que no se quede en aspectos exteriores del proceso, como la mayoría de los documentos de Unesco y otros organismos internacionales. Sólo es digno de mencionar el documento pedido por la Unesco a Edgar Morin: *Los siete saberes fundamentales para la educación del futuro*, mucho más que el informe *Delors*. Los documentos de París (Sorbonne, París, 1998), y los que siguieron de Bolonia, pretenden estandarizar la educación europea, para lo cual se recurre a la instauración de créditos, al estilo de las universidades norteamericanas. No me referí a esto; pero me parece que toda estandarización en el campo de la educación atenta contra la libertad y la creatividad de los individuos, en estos intentos se está pensando, fundamentalmente, en la globalización, en el mercado europeo y el mercado mundial. Por eso, este artículo, discurrió sobre aspectos mucho más internos de la problemática.

Hay que atreverse a “enseñar” el futuro para entender el hoy y el ayer olvidándonos de todas las recetas y comenzar a “pensar”, en el sentido más radical del término, es decir en el sentido en que lo plantea, por ejemplo, Heidegger en «*Was heisst Denken?* [¿Qué significa pensar? O ¿A qué llamamos pensar?]. En otras palabras, entender la civilización occidental desde su perspectiva más profunda.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bacon, F. (1967). *Aphorisms, in The English philosophers from Bacon to Mill*. New York, Estado Unidos: The Modern Library.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et culture*. Paris. Minuit.
- Brockman, J. (1995). *The third culture*. New York, Estados Unidos: Simon & Schuster. *Le siècle rebelle. Dictionnaire de la contestation au XX^e siècle*. (1999) Baume-lèsdames. France: Larousse.

- Debord, G. (1987). *La société du spectacle*. París, Éditions Gérard Lebovici.
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Godard, P. (2015). *Le mythe de la culture numérique*. Francia: Editions Le Bord de l'eau.
- Gutiérrez, F y Prieto, D. (2002). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. España: Xàtiva, L'Ullal.
- Heidegger, M. (2001) *Was heißt Denken?* Stuttgart, Reclam
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0*. Barcelona. Paidós.
- Liotard, J. F. (1998). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid. Cátedra.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Mc Luhan, M. (1977). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México: Editorial Diana.
- Neill, A. (1976). *Summerbill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nunberg, G (2004). *El futuro del libro*. Barcelona, España. Paidós.
- Oliveira Lima, L. (1976). *Mutaciones en la educación según Mc Luhan*. Buenos Aires. Hvmánitas.
- Piketty, T. (2015). *El capital en el siglo XXI*. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires. Paidós.
- Piscitelli, A. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires. Ariel.
- Sánchez Prieto, J. M. (2001). Historia imposible del mayo francés. *Revista de estudios políticos*, 112: 109-133.
- Sartori, G. (1988). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid. Taurus.
- Tünnermann Berheim, C. (2005). *La Universidad Latioamericana ante los retos del siglo XXI*. San Pedro Sula. Brenis.