

ISSN: 1130-3743

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271103118>

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA VIRTUAL: UNA REFLEXIÓN EN TORNO AL CULTIVO DE LAS VIRTUDES

Virtual university education: a reflection on cultivation of the virtues

L'éducation universitaire virtuelle: une réflexion sur la culture des vertues

Francisco ESTEBAN* y Juan Luis FUENTES**

* *Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Pg. de la Vall d'Hebron, 171, Edifici de Llevant, 3.ª planta. 08035 Barcelona. franciscoesteban@ub.edu*

** *Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación. Gran Vía del Rey Juan Carlos I, 41. 26002 Logroño. juanluis.fuentes@unir.net*

Fecha de recepción: enero de 2015

Fecha de aceptación: abril de 2015

Bibliid [(1130-3743) 27, 1-2015, 103-118]

RESUMEN

La educación superior no ha sido ajena a los cambios producidos en las sociedades contemporáneas por las tecnologías de la información y la comunicación, pues tanto su dimensión investigadora como docente han visto modificadas algunas de sus prácticas esenciales. Sin embargo, para que tales modificaciones sean renovadoras y no lesionen el sentido último de la universidad, no pueden minar el objetivo del desarrollo de la persona en cuanto que persona. En este artículo proponemos una reflexión teórica que considera varios aspectos clave relativos a las condiciones para la promoción de virtudes en la enseñanza universitaria virtual: la adecuada concepción de la autonomía del estudiante universitario como miembro

de una comunidad académica, las relaciones con los compañeros y profesores en los entornos virtuales de aprendizaje, la especificidad del contenido académico y los requerimientos formales y relacionales que sostienen la hechura estética propia de la educación universitaria.

Palabras clave: Educación superior; entorno virtual; virtudes; autonomía; relación educativa.

SUMMARY

Higher Education is not stranger to the changes produced on contemporary societies by information and communication technologies, because its dimensions of research and teaching have seen modified some of its essential practices. However, if such dimensions aspire to become renovator and not to injure the ultimate sense of the university, they could not undermine the aim of development of the person as person. In this article, we propose a theoretical reflection that considers several key aspects related to the conditions of fostering virtues on virtual higher education: the appropriate conception of autonomy of university students as members of an academic community, the relationships with peers and professors on virtual learning environments, the specificity of academic content, and the formal and relational criteria that support the aesthetic workmanship of higher education.

Key words: Higher Education; virtual environment; virtues; autonomy; educational relationship.

SOMMAIRE

Étant donné que certaines des pratiques essentielles des dimensions investigatrice et d'enseignement de l'éducation supérieure ont été modifiées, l'université n'est pas étrange aux modifications qu'on trouve dans la société contemporaine, dont les technologies de l'information et la communication sont à l'origine. Néanmoins, pour que de telles modifications soient rénovatrices et n'atteignent pas le sens de l'université, elles ne peuvent pas affaiblir l'objectif du développement de la personne en tant qu'individu. Dans cet article, on propose une réflexion théorique qui considère quelques aspects clef concernant les conditions nécessaires pour la promotion de vertus dans l'enseignement universitaire virtuel: la bonne conception de l'autonomie de l'étudiant universitaire en tant que membre d'une communauté académique, les relations avec les camarades et les enseignants dans des environnements d'apprentissage virtuels, la spécificité des sujets académiques et des conditions requises formelles et relationnelles qui soutiennent le portrait de l'éducation universitaire.

Mots clés: éducation supérieure; environnement virtuel; vertues; autonomie; relation éducative.

1. INTRODUCCIÓN: INTERNET Y LA UNIVERSIDAD¹

Internet y la universidad son viejos conocidos. La red informática que ha revolucionado el mundo en múltiples aspectos, y casi con toda seguridad lo seguirá alterando conforme pasen los años, dio sus primeros pasos en, y gracias, a la universidad. Recién iniciados los años sesenta, en 1961, se publica desde el prestigioso *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), y de la mano de Leonard Kleinrock, el primer documento de la teoría de conmutación de paquetes, una propuesta diferente e innovadora que planta cara a la clásica teoría de circuitos. Ocho años más tarde, en 1969, ve la luz la primera red interconectada a través de la línea telefónica conmutada entre la *University of California* (UCLA) y la *Stanford University*. Así nace la conocida *Advanced Research Projects Agency Network* (ARPANET). A dicha red, inaugurada por las dos célebres universidades de California mencionadas, y pensada para impulsar proyectos de investigación avanzada en los Estados Unidos de América, fueron uniéndose más universidades e instituciones gubernamentales de dicho país (Naughton, 2000). Hoy en día, apenas medio siglo después de aquellos maravillosos acontecimientos, resulta difícil encontrar una institución universitaria que no planifique y desarrolle su actividad investigadora con el concurso de Internet o, incluso, que no dedique parte de dicha actividad a algunos de los entresijos y potencialidades de la famosa red. Los *webinars*, congresos virtuales o bien presenciales retransmitidos en *streaming* son cada vez más frecuentes en el panorama científico internacional, mientras que la práctica totalidad de las editoriales y revistas científicas posibilita accesos virtuales a sus libros y artículos, habiendo muchas de ellas que ya han sustituido el papel por el *e-book* o el pdf, no solo como un medio de ahorro económico, sino por su capacidad de difusión científica (Ruiz Corbella, Galán y Diestro, 2014).

Es más, y a poco que se piense, incluso resulta complicado imaginar de qué manera se hacían las tareas de la investigación antes de Internet. ¿Cómo se investigaba sin WEB, sin correo electrónico, sin nubes de archivos y datos, sin conversaciones en línea, sin boletines electrónicos, sin Google Académico, sin WOS, sin *Researchgate*, sin *Endnote* o sin tantas herramientas del mismo estilo que hoy nos resultan imprescindibles? Quizá aquellos que ya estaban antes de Internet pueden hacer memoria y recordar el uso de otros artilugios o maneras de proceder. Y, sobre todo, quizá puedan calibrar, con conocimiento de causa, la diferencia que hay entre, por ejemplo, enviar correos electrónicos y cartas manuscritas, entre navegar por la Red y perderse en una gran biblioteca, o entre trabajar con un grupo de colegas a través de una pantalla y hacerlo en torno a una mesa.

1. Este artículo forma parte del proyecto «Promoción del aprendizaje ético-cívico en Internet. Política, familia y escuela», desarrollado por el Grupo de Investigación *El quehacer educativo como acción*, financiado por el Plan Propio de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad Internacional de La Rioja - Unir Research.

La relación entre Internet y la universidad no se ha limitado al ámbito de la investigación. La educación universitaria también se ha visto interpelada por la red más conocida del mundo o, si se prefiere, la red de redes ha entrado de lleno en la educación que la institución universitaria ofrece. De dicho maridaje se ha originado la educación universitaria virtual (Farrell, 1999). De la misma manera que sucede con la investigación, no sería tarea fácil localizar una institución universitaria que no ofrezca educación virtual, bien sea de manera parcial o total, a nadie escapa que existen importantes universidades nacionales e internacionales que son absolutamente virtuales, es decir, que sus campus están en la Red.

Ahora bien, a diferencia de la investigación, la educación virtual o la concurrencia de Internet en la educación universitaria ha provocado la aparición de múltiples interpretaciones y discursos que, *grosso modo*, pueden reunirse en dos. Por un lado, existe una manera de pensar según la cual, Internet viene a ser algo que está permitiendo desentumecer, y hasta desadormecer, a la educación universitaria, una educación, que, desde este punto de vista, necesitaba ser despertada de su aletargamiento y participar en un proceso de renovación. Y no sólo eso, sino que algunas investigaciones dedicadas al asunto demuestran las ventajas y beneficios de todo ello, es decir, revelan que, más que ante una cuestión de remodelación o espoleo, estamos ante una auténtica oportunidad (Weigel, 2002). Así, por ejemplo, la educación universitaria virtual potencia el desarrollo cognitivo, competencial o intelectual que se le supone a la educación universitaria (Cookson, 2010; Garrison y Cleveland-Innes, 2010), y también redundante en un mayor compromiso ciudadano y político de los estudiantes (Lance y Entman, 2009). Además, la gran mayoría de las nuevas metodologías docentes universitarias que favorecen un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación activo, dinámico, innovador y motivador, proceso mayoritariamente aceptado y defendido en nuestros días, otorgan un protagonismo indiscutible a Internet y a las herramientas que a partir de ella se han originado (Fry, Ketteridge y Marshall, 2009). Esta manera de concebir el asunto, además de optimista, es ciertamente imprescindible. La educación universitaria, qué duda cabe, tiene la necesidad de adaptarse a la realidad y a las necesidades de sus protagonistas, y, como se puede comprobar, también tiene la capacidad de sacar provecho de dicha adaptación.

Por otro lado, existe una manera de pensar según la cual, la educación universitaria debe andar con pies de plomo, o cuando menos sopesar concienzudamente todo lo que se le plantea, especialmente cuando lo que se le propone es que se renueve y se modernice. La cuestión viene de lejos. La preocupación por que las renovaciones de la educación universitaria, sean cuales sean y por muy beneficiosas que sean, impliquen una pérdida de sentido o una metamorfosis de dicha educación, es tan antigua como lo es la propia universidad (Rüegg, 1992, 1996). Hoy en día, y la educación virtual tiene mucho que ver en ello, las manifestaciones al respecto se suceden y consolidan (Llovet, 2011; Collini, 2012; Delbanco, 2012). Dichas inquietudes, y hasta quejas, pueden ser consideradas como actualizaciones del famoso artículo de E. D. Hirsch (1983) y del renombrado manual de Allan

Bloom (1987), y herederas, aunque no siempre fidedignas, de las más influyentes y paradigmáticas reflexiones sobre la filosofía de la educación universitaria (Wyatt, 1990). No es una preocupación gratuita, ni debe ser considerada, aunque en determinados casos así sea, como el antojo de aquellos que quieren mantener su *statu quo*, que no quieren abandonar la torre de marfil en la que se encuentran plácidamente desde hace años. Según esta manera de pensar, la educación virtual, asunto renovador y modernizador donde los haya, podría desbaratar, de una manera o de otra, una de las principales razones de ser de la educación universitaria, a saber: la educación ética, moral, cultural, humanística o del carácter, de aquello que, se le llame como se le llame, apunta al desarrollo positivo de la persona (Berkowitz, 2012) o, si se prefiere, que se dirige al desarrollo del estudiante en tanto que persona. Dicha razón de ser aparece de una manera explícita o subrepticia, en estudios de relevancia internacional sobre las competencias que hoy se deben adquirir (González y Wagenaar, 2003), así como en documentos oficiales sobre la educación universitaria que se debe perseguir (European Council, 1996; European Commission, 2001, 2005, 2006). También disponemos de estudios y serias reflexiones que presentan una educación universitaria que está perdiendo el rumbo o, mejor dicho, que aun habiéndose mimetizado con la realidad y haber conseguido grandes logros educativos, está siguiendo una ruta que no es la suya (Kiss y Euben, 2010). La educación universitaria virtual, así considerada, es otra prueba más de que la universidad encara su misión educativa, por un lado, a partir de unas pautas que le marca el mercado neoliberal profesional (Gibbs, 2001; Olsen y Peters, 2005) y, por otro lado, respirando el aire que le insufla el utilitarismo más radical (Fireston y Bader, 1991; Bok, 2003).

Consideramos que este asunto, como tantos otros, no debería ser tratado desde un punto de vista maniqueo. No estamos delante de una dicotomía ante la que haya que posicionarse. La educación universitaria virtual puede ser exitosa, sin que ello redunde negativamente en la misión ética y humanística que dicha educación, *per se*, conlleva. Desde nuestro punto de vista, la educación universitaria virtual parece cumplir los requisitos más importantes que se le suponen a dicha educación. Entre otros: parece ser adecuada para trabajar una gran cantidad de contenidos, habilidades y competencias típicamente universitarias, parece ser pertinente para tratar todo lo relativo a las relaciones humanas, cuestión también peculiarísimamente universitaria, y, por supuesto, parece adecuada para lograr el florecimiento humano en el sentido más profundo de los términos o, si se prefiere, para conquistar la naturaleza ética que se supone que debe desarrollar una persona universitaria.

Sin embargo, que pensemos que no estamos ante cuestiones contradictorias no significa que no consideremos otra cosa: que la educación universitaria virtual presenta una tendencia a crear situaciones en las que se bascula hacia determinadas ideas y se minusvaloran otras. De entre todas estas situaciones posibles, situaciones que podríamos llamar descompensadas, nos preocupan especialmente unas: aquellas que conciben al estudiante en tanto que persona autónoma, y no

lo estiman en tanto que miembro de la comunidad universitaria, es decir, aquellas que consideran que el estudiante es una persona a la que por encima de todo hay que respetar sus gustos, opiniones, preferencias morales y elecciones personales, eximiéndole de cualquier posibilidad de influencia externa que pueda conducirle racional y cordialmente a replantearse y a modificar, en su caso, algunos de estos planteamientos. Obviamente, este tipo de situaciones también pueden darse en la educación universitaria presencial, pero la educación universitaria virtual, precisamente por su condición de virtualidad, podría acrecentarlas y consolidarlas. En los siguientes apartados vamos a presentar algunas condiciones de posibilidad para que este tipo de situaciones descompensadas se puedan reorientar, o por lo menos replantear, pues a nuestro entender son perjudiciales para la promoción de un comportamiento virtuoso, tal y como nosotros lo concebimos. Las virtudes que conlleva la formación universitaria, quizá hoy más que nunca, no deben quedar a expensas de la casualidad ni de la opción personal, entendida ésta como hermetismo hacia la comunidad.

2. CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA EL CULTIVO DE LAS VIRTUDES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA VIRTUAL

Como ya hemos anunciado unas líneas más arriba, la educación universitaria virtual puede fomentar hasta el extremo la autonomía del estudiante y, dicho sea de paso, también la del profesorado. Este ensalzamiento de la autonomía personal es propio del liberalismo. Ciertamente, estamos hablando de un movimiento que incluye una variabilidad histórica, contextual y epistemológica considerable, pero no es menos cierto que también puede ser considerado como una perspectiva global. Sus principales aportaciones son algo más que una débil asociación de ideas o teorías independientes. Dicho de otra manera, los planteamientos de autores como John Locke, Emmanuel Kant, John Stuart Mill, Herbert Spencer, John Maynard Keynes, Friedrich August von Hayek, John Rawls o Robert Nozick, entre otros, pueden ser vistos como miembros de una misma estirpe que, aunque sujetos a importantes variaciones, conservan una tradición y una identidad. En el ámbito educativo y moral, y haciéndose eco de la tradición liberal, destaca por encima de todas la aportación de Lawrence Kohlberg, para quien el parangón del desarrollo moral y personal, tal y como lo dedujo a partir de su influyente tesis doctoral, es una persona que, de una manera autónoma, puede justificar su razonamiento y comportamiento (Kohlberg, 1958).

Sin embargo, y sin quitar un ápice de importancia a la autonomía, en tanto que preciado bien humano, la educación universitaria virtual no debería desentenderse de otra cuestión que tiene la misma importancia. Dicha cuestión puede desglosarse en diferentes aspectos, entre los cuales señalamos los tres más significativos. El primero de ellos es que la deseada autonomía personal no es independiente, o no tanto como se suele pensar. La persona no se afilia a unos valores, preferencias personales o maneras de actuar en virtud de un ejercicio de autonomía, sino en

virtud de un ejercicio de indagación. Cuando de lo que se está hablando es de moral, ética o carácter, no se trata tanto de elegir, como de descubrir entre lo que uno puede elegir (Sandel, 1982). El segundo aspecto consiste en que los recursos morales, a partir de los cuales es posible construir la autonomía, no brotan propiamente –al menos no únicamente– del interior de la persona, sino del exterior, de horizontes de significado moral (Taylor, 1996), de una tradición moral concreta (MacIntyre, 1984) o, en definitiva, de una comunidad moral. Y el tercer y último aspecto es que la autonomía no se gesta en la neutralidad, ni tampoco se encamina hacia ella, sino en la beligerancia entendida como la apuesta por unas opciones morales antes que por otras (Walzer, 1997; García Amilburu y García Gutiérrez, 2012). Además, y en cualquier caso, la neutralidad también es una opción concreta, una apuesta beligerante por una opción moral concreta (Glenn, 2006).

Todo ello nos conduce a defender que la educación universitaria, por supuesto incluida la virtual, debe ser una educación en comunidad, y también para la comunidad. Y cuando se habla de la universidad, no se habla de una comunidad cualquiera, sino de una corporación de maestros y estudiantes (*universitas*) dedicados a un fin muy determinado a la par que espléndido: la búsqueda de la verdad, el bien y la belleza. Sí, la comunidad universitaria es una agrupación de buscadores de lo mejor de lo mejor (Pérez-Díaz, 2010). En dicha comunidad adquieren especial importancia las prácticas, aquellas formas complejas de actividad humana que exigen acatar las pautas y modelos que las rigen y, por lo tanto, demandan que los gustos, las preferencias o motivos personales de las personas que en ellas concurren queden sometidos a las formas y reglas de dichas prácticas. Una clase, tutoría, seminario o la realización de un trabajo final de titulación son prácticas propiamente universitarias. No se trata de conservadurismo, pues, una vez se participa en ellas, no hay que aceptar todo sin pensamiento crítico ni discusión razonada. De lo que se trata, más bien, es de disponer de escenarios en los que es posible la conquista de virtudes, entendiendo por virtud: «una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes» (MacIntyre, 1984, 270-271).

Dicho esto, y para que la educación universitaria virtual no deje de cultivar las virtudes típicamente universitarias, al tiempo que se dedica al trabajo de otras capacidades intelectuales, culturales y técnicas, presentamos tres consideraciones que nos parecen importantes, que podrían tenerse en cuenta a la hora de plantear y poner por obra cualquier práctica educativa universitaria a través de la Red. Insistimos una vez más, son consideraciones que no son ajenas a la educación universitaria presencial, pero consideramos que, cuando dicha educación se produce a través de la Red, éstas adquieren una especial relevancia.

2.1. *Reconocimiento de un sujeto de aprendizaje*

La primera consideración que queremos señalar consiste en que la educación universitaria virtual, especialmente a través del profesorado, reconozca a quien en ella participa como un sujeto de aprendizaje. No se trata tan sólo de una persona mayor de treinta años que combina estudios y trabajo, una situación típica de la educación virtual (Lucas y Lammont, 1998; Curtis y Shani, 2002; UNIR, 2014), ni, por supuesto, de un cliente que, por las razones que sean, desea obtener un Grado o Máster. Y más importante que lo anterior si cabe, la educación universitaria virtual debe hacer ver a quien en ella participa que se reconozca de la misma manera, es decir, como alguien que está en disposición de aprender.

La educación universitaria virtual, por diversos motivos, podría instaurar de manera definitiva una tendencia que, especialmente durante los últimos años, asoma la cabeza en la universidad. La tendencia consiste en lo siguiente: aquel que supuestamente debe aprender se alza, quizá sin ser consciente e influenciado por el clima social y cultural actual, como un interlocutor más, como alguien que se sitúa de igual a igual con quien, en teoría, debe enseñarle y educarle en el sentido más profundo del término. Por su parte, este último considera que el sujeto de aprendizaje es un sujeto con el que dialogar y conversar, asumiendo que su tarea no va mucho más allá que eso. No obstante, que el estudiante tenga acceso a la misma información que su profesor porque allí está colgada, que incluso sepa localizarla con mayor celeridad que este último, que tenga opinión propia, o cuestiones similares, no significa que ambos estén en igualdad de condiciones ni que las maneras de cavilar sobre aquello que es objeto de aprendizaje sean de la misma calidad. Ahora bien, para que el estudiante sea reconocido, y sobre todo se reconozca a él mismo como un sujeto de aprendizaje, en, por ejemplo, un foro o una clase virtual, debe sobresalir por encima de él una voz autorizada; una voz de tal talla intelectual y ética que se gane la autorización a ser escuchada y respetada, una voz de referencia para que aquellos que le escuchan y observan sientan el deseo de querer parecerse a aquel con el que conversan y del que aprenden (Steiner y Ladjali, 2005), al menos en lo que respecta a la dimensión concreta que se trata. Es fácil imaginar las virtudes que uno puede adquirir cuando es considerado y se considera como alguien que aprende, y las que dejan de adquirirse cuando ese uno es concebido y se concibe como alguien ya aprendido, como una persona autónoma que participa en la educación universitaria.

En este sentido, el conectivismo, concebido por sus principales representantes como la teoría del aprendizaje propia de la sociedad digital (Siemens, 2004) y el fundamento de los *Massive Open Online Courses* (MOOC), uno de los movimientos llamados en los últimos años por no pocos a revolucionar la educación superior (vid. García Aretio, 2015; Carver y Harrison, 2013; Aguaded, 2013), parte del supuesto de que aprendemos mediante el establecimiento de conexiones en Internet. Según esta teoría, en la Red el conocimiento no está centralizado sino disperso, por lo que a mayor número de vínculos mayor será el aprendizaje, el cual adquiere

de esta manera una dimensión eminentemente social. Esta *socialidad* del aprendizaje tiene raíces, por un lado, en la propia naturaleza de los contextos virtuales, los cuales, en su versión 2.0, no solo permiten una transmisión unidireccional de información, sino que los internautas pueden entrar en un diálogo en el que responden, opinen, valoren o critiquen, completando una visión de la realidad que dependiendo de la experiencia del usuario puede corresponder o diferir de la fuente original. De esta forma, podría decirse que cierto conocimiento en Internet es social, en cuanto que es el resultado de la opinión mayoritaria de los usuarios. Por ello, cuando queremos elegir un hotel cercano al mar, comprar un teléfono móvil o reservar mesa en un restaurante que no conocemos, acudimos a ese «conocimiento social» para obtener alguna referencia de personas que lo han utilizado previamente y se han prestado a dejar sus valoraciones en Internet. Es lo que se conoce como reputación *on-line*, lo que ha llevado a las empresas a preocuparse por esta información viva que se encuentra en Internet y se transmite y realimenta a sí misma a través de foros y redes sociales (Dasilva *et al.*, 2013).

Sin embargo, trasladar esta concepción del aprendizaje al ámbito educativo resulta problemática por varias razones. Decidir sobre el nuevo teléfono inteligente o sobre el lugar de vacaciones no cabe duda de que es un asunto relevante, pero es indiscutible que debe situarse en otro nivel diferente al que tiene que ver con la educación de la persona. En primer lugar, la relación educativa entre maestros y discípulos, que según Pérez-Díaz (2013) representa el corazón de la experiencia universitaria, tiene carácter intencional o, dicho de otra forma, tiene un objetivo concreto, mientras que la relación social se encuentra con varios propósitos como puede ser el intercambio material, afectivo, etc. Veámoslo con dos ejemplos. En la enseñanza virtual es común la utilización de foros en los que se proponen temas de discusión cuyo análisis grupal puede contribuir positivamente a la adquisición de una serie de competencias previstas previamente. El profesor puede introducir el tema, pero en un momento determinado los estudiantes deciden que resulta más interesante –y menos costoso– discutir sobre el partido de fútbol del fin de semana anterior. Vayamos con el otro ejemplo. En la misma discusión, uno de los estudiantes defiende una postura que resulta equivocada en su fundamento, pero que articulada en una retórica muy cuidada es apoyada por un gran número de los estudiantes, lo cual nos llevaría, según el aprendizaje social, a sostener que este es el aprendizaje que merece la pena realizar, a pesar de las evidencias científicas que argumentan en su contra. Según la lógica del aprendizaje social virtual en la que se basa el conectivismo, deberíamos prescindir de las directrices del profesor y atender a las demandas de los usuarios.

En segundo lugar, la distancia de la relación educativa y la relación social la encontramos en la forma en que evaluamos una y otra. En efecto, un profesor no puede ser evaluado por el estudiante de la misma manera en que un comensal evalúa a un cocinero (vid. Reyero, 2014). Educando y cliente no son conceptos sinónimos, pues la educación implica exigencia y esfuerzo que no siempre son apreciados como elementos de calidad por quien se ve exigido. En este sentido, es

significativo que en el lenguaje actual, probablemente debido en parte a la citada sobrevaloración de la autonomía en entornos virtuales, se sustituya el concepto de educación por el de aprendizaje, reduciendo la participación al aprendiz y prescindiendo del enseñante en el binomio. De esta manera, el propio Siemens (2013, 1384) nos habla no ingenuamente de «ciencias del aprendizaje» en vez de ciencias de la educación, las cuales parece que requerirían admitir cierto menoscabo en la autonomía del aprendiz para decidir sobre las conexiones que desea aprender y el contenido que debe ser aprendido.

Y en tercer lugar, tal concepción social del aprendizaje supondría vaciar de significado la idea de liderazgo educativo, el cual, si bien debe ir acompañado de un liderazgo de carácter horizontal o lateral (Fisher y Sharp, 2000), especialmente relevante en las «organizaciones que aprenden» (Senge *et al.*, 2000), encuentra su fundamento propiamente educativo no sólo en la estimulación de los procesos cognitivos, sino también en la adecuación de tales procesos a las características propias del individuo, lo que se define como personalización de la enseñanza (Balduzzi, 2015). Resulta complejo descubrir esta personalización en las bases del conectivismo, pues, a pesar de que en ocasiones se alude a esta característica como una de sus señas de identidad, recientes investigaciones muestran la desvinculación existente entre las experiencias prácticas conectivistas y los más esenciales principios pedagógicos tales como la resolución de problemas reales, la relación con conocimientos previos, la integración de los aprendizajes, la colaboración con otros para construir conocimiento o la fundamental retroalimentación de los profesores (Margaryan, Bianco y Littlejohn, 2015). Ante tal situación, más que centrado en el estudiante, los sistemas educativos basados en esta lógica parecen estar centrados en principios de eficiencia económica (Rhoads, Berdan y Tovan-Lindsey, 2013).

2.2. *Compromiso de aprender algo*

La segunda consideración que queremos señalar es que la educación universitaria a través de la Red, al igual que su homóloga presencial, conlleva el aprendizaje de algo en particular. Aquello que hay que aprender en la universidad, más allá de las competencias que uno pueda desarrollar, no suele ser algo que se presenta por casualidad, que surge de lo que en un momento dado sucede alrededor, ni la ocurrencia de una mente inquieta. En definitiva, no acostumbra a ser algo con lo que uno se encuentra navegando, todo sea dicho, significativa manera de mencionar lo que uno hace en demasiadas ocasiones en la Red. Esta puede ser vista como el lugar ideal para que los estudiantes expandan su mente timoneando de un lugar a otro el emplazamiento adecuado para que alguna de las nueve musas les inspiren de una manera o de otra, en este o en aquel momento dado.

Por el contrario, la educación universitaria acarrea el compromiso de aprender algo en concreto y, concretamente, valga la redundancia, implica, como se ha dicho anteriormente, el compromiso de aprender lo mejor de lo mejor. Eso significa

aceptar que, en no pocas ocasiones, hay que hincarle el diente a cuestiones útiles que el posmodernismo actual disfraza de inútiles (Ordine, 2013), por la complejidad de vislumbrar su aplicabilidad económica.

Bertand Russell en su ensayo *Conocimiento «inútil»* advertía de esta situación en la educación estadounidense y británica del primer tercio del siglo XX. Una sociedad, especialmente en las clases medias y bajas, preocupada en exceso por la técnica como un medio de servir al Estado que ignoraba el valor de ciertos saberes y se acercaba al fanatismo impidiendo a sus ciudadanos «crear una visión amplia y humana de la vida en general» (2010, 26). La excesiva preocupación por la tecnología tanto en tiempos de Russell como en los nuestros puede producir tres efectos especialmente notables en la educación superior. En primer lugar, la pérdida de perspectiva panorámica que caracteriza al conocimiento universitario y aunque implícito en su propia nomenclatura, universidad-universalidad, su relevancia viene siendo subrayada desde Newman. En segundo lugar, el desprecio por la belleza que llega a ser sustituida por el desarrollo tecnológico. Decía Russell que en aquella educación que criticaba se pretendía reducir el vocabulario de los estudiantes a un número que rondaba entre 1500 y 800 palabras, seleccionando aquellas que tuvieran una clara aplicabilidad y un demostrado valor práctico, abandonando de esta forma la dimensión estética del lenguaje. Hoy lo valioso ya no es lo práctico, lo eficaz y ni siquiera lo útil, quienes antaño sustituyeron a lo bueno y lo bello, sino lo último y lo novedoso. Y en tercer lugar, puede perderse esa cualidad tan universitaria consistente en la reflexión previa a la acción, lo que para Russell consistía en un antídoto contra el error y las ansias de dominación, así como una paz serena ante el fracaso y la frustración (2010, 30). El activismo –sin connotaciones políticas– que caracteriza al comportamiento humano en Internet (Montero, 2012) parece conducirnos a esta coyuntura.

El compromiso del que hablábamos de aprender algo en concreto conlleva, como es de imaginar, un conjunto de virtudes nada desdeñables. Nuevamente, quien educa debe erigirse como un celoso amante de mostrar aquello con lo que vale la pena toparse cuando se navega, y como un sabio capitán que gira el timón cuando otea terrenos que no merece la pena visitar. La tarea docente, mal que pese, tiene más de beligerante que de neutral. La educación universitaria a través de la Red puede ser una educación ciertamente abierta y libre, pero si no se dispone de una hoja de ruta, puede ser tan insípida como inespecífica. El aprender a aprender, aprender a pensar, o como se le quiera llamar, son sin duda objetivo primordial de la educación universitaria virtual, pero ello se alcanza cuando dicha educación está fundamentada en algo sustancioso, cuando provoca aprendizajes con los que hacer pie para mantenerse firme en la corriente (Derrick, 2011). Afirma Siemens (2004) en su famoso artículo sobre el conectivismo que en esta teoría «The pipe is more important than the content within the pipe». ¿Realmente es esta la educación universitaria que queremos?

2.3. *Mantener las formas*

La tercera y última consideración que queremos apuntar es que la educación universitaria virtual vele por una educación que mantenga sus formas, su hechura, su estética, en definitiva, que no se deforme. Que la Red sea ilimitada en sus formas, sin confines conocidos, no significa que la educación universitaria a través de ella deba adquirir la misma indeterminada morfología. La educación universitaria a través de la Red no deja de ser la educación que aflora en la comunidad de buscadores de la verdad, y esa comunidad si bien más amplia y ubicua, más intercultural e internacional, se guía por virtudes como el respeto, la cortesía, la serenidad, la paciencia, el pudor, etc. Si en la Red uno, por decirlo de alguna manera, puede estar y mostrarse como le venga en gana en cada momento, la educación universitaria es la educación en las ganas de estar y mostrarse de determinadas formas. El profesorado tiene en este sentido un protagonismo indiscutible. Sus decisiones a la hora de responder a invitaciones virtuales de amistad de sus estudiantes en redes sociales informales, sus formas de tratar con las noticias o dilemas éticos que a través de la Red se le puedan plantear o sus modales a la hora de responder los e-mails que sus estudiantes depositan en su buzón son, entre otras cosas, oportunidades para demostrar que la fortaleza y la elegancia también son propias de educación universitaria.

Como afirma Echeverría (2012, 186) las TIC producen modificaciones en categorías del ser: «el espacio, el tiempo, la relación, la acción y la pasión». Ahora bien, tales modificaciones deben ser pensadas pedagógicamente, pues sólo de esta manera pondremos la tecnología al servicio de la universidad y no la universidad al servicio de la tecnología. Para ello, es necesario articular nuevas formas de relacionarnos que, si bien puedan transformar algunos aspectos en la comunicación, deben mantener elementos esenciales para continuar hablando de relaciones entre miembros de la comunidad universitaria. El reto no es sencillo pues no sólo vamos tarde al adentrarnos en un ámbito habitualmente informal, sino que el ser humano no es un ser virtual sino físico con una singular dimensión espacial inherente que le reclama ser enraizado en el espacio (Bollnow, 1969), y a pesar de que su plasticidad le permite adaptarse a diferentes contextos, tiene que articular una serie de códigos que rijan su comportamiento en el entorno virtual. De la misma manera en que se chocaban las copas vertiendo contenido de la propia bebida en la copa del otro, como un signo de confianza y la evidencia de que lo que se ofrecía al visitante no contenía veneno; o bien como con el apretón de manos se muestra una predisposición pacífica al mismo tiempo que se marca la distancia prudencial en la que se quiere mantener la relación interpersonal, es necesario que desarrollemos nuevos códigos en las relaciones virtuales. Códigos o ritos que tienen un significado, lo que no implica que sean inmutables. Las netiquetas –normas para el comportamiento en la Red– pueden ser un punto de partida, pero deben ajustarse a las peculiaridades de la relación educativa y más concretamente de la comunidad educativa universitaria.

3. CONCLUSIÓN

Algunas consideraciones más podrían añadirse a la hora de plantear y organizar la educación universitaria virtual, consideraciones que beneficien que dicha educación se adapte a la nueva realidad y a las necesidades de los estudiantes, al tiempo que conserva su sentido y razón de ser. No se trata de plantear una educación universitaria a través de la Red porque es en la Red donde hoy en día se vive, sino de plantearla porque también en la virtualidad puede seguir cumpliendo con el cometido de cultivar determinadas virtudes que, según como se mire, se adquieren en pocos lugares más que no sea la universidad y, lo más importante, que redundan en la vida personal, social y profesional de quienes las atesoran.

Es un error identificar desarrollo tecnológico con desarrollo humano, por lo que ninguna sociedad ni ninguna universidad pueden medirse en términos de calidad por el avance de sus medios. Estos pueden convertirse en grandes facilitadores de la continuidad, accesibilidad, renovación e internacionalización de la educación superior, pero mantener el adjetivo humano en la esencia de la universidad sólo será posible en cuanto que no se distorsione el sentido de la autonomía y de la relación educativa universitaria; en cuanto se apunte a lo más valioso que puede ser aprendido y se persiga con tesón; y en cuanto se preserven algunos de los signos más representativos de la universidad que permiten hablar de relaciones universitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED, J. (2013) La revolución MOOCs, ¿una nueva educación desde el paradigma tecnológico? *Comunicar*, XXI, 41, 7-8.
- BALDUZZI, E. (2015) Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, LXXIII, 260, 141-155.
- BERKOWITZ, M. W. (2012) *Navigating the Semantic Minefield of Promoting Moral Development*. Consultado el 10 de enero de 2015. <http://amenetwork.org/oped/?p=40#more-40>.
- BLOOM, A. (1987) *The closing of American mind*. New York, Simon and Schuster.
- BOK, D. (2003) *Universities in the Market Place. The comercialization on Higher Education*. New Jersey, Princeton University Press.
- BOLLNOW, O. F. (1969) *Hombre y espacio*. Barcelona, Labor.
- CARVER, L. y HARRISON, L. M. (2013) MOOCs and Democratic Education. *Liberal Education*, Fall, 20-25.
- COLLINI, S. (2012) *What are universities for?* London, Penguin Group.
- COOKSON, P. (2010) Implications of Internet Technologies for Higher Education: North American Perspectives. *Open Learning*, 15 (1), 71-80. <http://dx.doi.org/10.1080/026805100115489>
- CURTIS, S. y SHANI, N. (2002) The Effect of Taking Paid Employment During Term-time on Students' Academic Studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (2), 129-138. <http://dx.doi.org/10.1080/03098770220129406>
- DASILVA, J. A. et al. (2013) Las empresas en Facebook y Twitter. Situación actual y estrategias comunicativas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 676-695.

- DELBANCO, A. (2012) *College. What is was, is, and Should be*. New Jersey, Princeton University Press.
- DERRICK, C. (2011) *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la educación contara para algo*. Madrid, Encuentro.
- ECHEVERRÍA, J. (2012) ¿Democracia en Internet?, en CHAMPEAU, S. e INNERARITY, D. (eds.) *Internet y el futuro de la democracia*. Barcelona, Espasa, 179-199.
- EUROPEAN COMMISSION (2001) *Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility. Green Paper*. COM, 366 final, July, 18.
- EUROPEAN COMMISSION (2005) Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Comission Staff Working Document, SEC, 957. July, 8.
- EUROPEAN COMMISSION (2006) *Implementing the Community Lisbon Programme, Proposal for a Recommendations of the European parliament and the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. COM, 479 final, September, 5.
- EUROPEAN COUNCIL (1996) *White Paper: Conclusions on the «Teaching and Learning: Towards the Learning Society»*, 3 (96/C, 195/01, in OJEC 6.VII.1996) May 6.
- FARRELL, G. M. (ed.) (1999) *The development of Virtual Education: A Global Perspective*. Vancouver, The Commonwealth of Learning.
- FIRESTONE, W. A. y BADER, B. D. (1991) Professionalism or Bureaucracy? Redesigning Teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13 (1), 67-86.
<http://dx.doi.org/10.2307/1164458>
<http://dx.doi.org/10.3102/01623737013001067>
- FISHER, R. y SHARP, A. (2000) *El liderazgo lateral: cómo dirigir cuando usted no es el jefe*. Barcelona, Gestión.
- FRY, H.; KETTERIDGE, S. y MARSHALL, S. (2009) *A Handbook of teaching and learning in Higher Education Enhancing academic practice*. New York, Routledge.
- GARCÍA AMILBURU, M. y GARCÍA GUTIÉRREZ, J. (2012) *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid, Narcea y UNED.
- GARCÍA ARETIO, L. (2015) MOOC: ¿Tsunami, revolución o moda pasajera? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (1), 9-21.
- GARRISON, R. y CLEVELAND-INNES, M. (2010) Facilitating Cognitive Presences in Online Learning: Interaction is not Enough. *American Journal of Distance Education*, 19 (3), 133-148.
http://dx.doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2
- GIBBS, P. (2001) Higher Education as a Market: A problem or solution? *Studies in Higher Education*, 26 (1), 85-94.
<http://dx.doi.org/10.1080/03075070020030733>
- GLENN, Ch. (2006) *El mito de la escuela pública*. Madrid, Encuentro.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.) (2003) *Tunning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- HIRSCH, E. D. (1983) Cultural Literacy. *The American Scholar*, 52 (2), 159-169.
- KISS, E. y EUBEN, J. P. (2010) *Debating moral education. Retbinking the role of the modern university*. Durham, Duke University Press.
<http://dx.doi.org/10.1215/9780822391593>
- KOHLBERG, L. (1985) *The development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. PhD thesis, University of Chicago.
- LANCE, M. L. y ENTMAN, R. M. (2009) *Media and Political Engagement: Citizens, Communication and Democracy*. Cambridge, Cambridge University Press.

- LLOVET, J. (2011) *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- LUCAS, R. y LAMMONT, N. (1998) Combining Work and Study: an empirical study of full-time students in school, college and university. *Journal of Education and Work*, 1 (1), 41-56. <http://dx.doi.org/10.1080/1363908980110103>
- MACINTYRE, A. (1984) *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- MARGARYAN, A.; BIANCO, M. y LITTLEJOHN, A. (2015) Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>
- MONTERO, J. (2012) *Adios... Analógicos adios*. Madrid, Rialp.
- NAUGHTON, J. (2000) *A Brief History of the Future. The origins of the Internet*. London, Phoenix.
- OLSEN, M. y PETERS, M. A. (2005) Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-345. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930500108718>
- ORDINE, N. (2013) *La utilidad de lo inútil*. Barcelona, Acontilado.
- PÉREZ-DÍAZ, V. (2010) *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Oviedo, Nobel.
- PÉREZ-DÍAZ, V. (2013) Maestros y discípulos, en HERNÁNDEZ, J.; DELGADO-GAL, A. y PERICAY, X. (eds.) *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona, Anagrama, 293-315.
- REYERO, D. (2014) La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1*, 17 (2), 125-143.
- RHOADS, R. A.; BERDAN, J. y TOVAN-LINDSEY, B. (2013) The Open Courseware Movement in Higher Education: Unmasking Power and Raising Questions About The Movement's Democratic Potential. *Educational Theory*, 63 (1), 87-109. <http://dx.doi.org/10.1111/edth.12011>
- RÜEGG, W. (ed.) (1992) *A History of the University in Europe. Vol. I. Universities in the Middle Ages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RÜEGG, W. (ed.) (1996) *A History of the University in Europe. Vol. II. Universities in the Modern Europe*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RUIZ-CORBELLA, M.; GALÁN, A. y DIESTRO, A. (2014) Las revistas científicas de Educación en España: evolución y perspectivas de futuro. *Relieve*, 20 (2), art. M1.
- RUSSELL, B. (2010) *Elogio de la ociosidad y otros ensayos*. Barcelona, Público.
- SANDEL, M. (1982) *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SENGE, P. et al. (2000) *La danza del cambio. El reto de avanzar en las organizaciones que aprenden*. Barcelona, Gestión 2000.
- SIEMENS, G. (2004) *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Consultado el 10 de diciembre de 2014. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- SIEMENS, G. (2013) Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57 (10), 1380-1400. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764213498851>
- STEINER, G. y LADJALI, C. (2005) *Elogio de la transmisión*. Madrid, Siruela.
- TAYLOR, Ch. (1996) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós.

- UNIR (2014) *Nuestros alumnos*. Consultado el 15 de diciembre de 2014. <http://www.unir.net/nuestros-alumnos.aspx>.
- WEIGEL, B. (2002) *Deep Learning for a Digital Age: Technology's Untapped Potential to Enrich Higher Education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- WALZER, M. (1997) *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México DF, Fondo de Cultura Económica.
- WYATT, J. (1990) *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University. Max Horkeimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. Buckingham, SHRE and Open University Press.