



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

Caballo, María Belén; Caride, Jose Antonio; Gradaílle, Rita; Pose, Héctor M.
Los Massive Open On Line Courses (MOOCS) como extensión universitaria
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2014,
pp. 43-61
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 18, Nº 1 (enero-abril 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/12/2013

Fecha de aceptación 14/04/2014

LOS MASSIVE OPEN ON LINE COURSES (MOOCs) COMO EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

MOOCs like university spread



M^a Belén Caballo, Jose Antonio Caride*, Rita Gradaílle*
y Héctor M. Pose***

**Universidad de Santiago de Compostela*

***Universidad de Coruña*

E-mail: belen.caballo@usc.es, joseantonio.caride@usc.es,
rita.gradaille@usc.es, hector.pose@udc.es

Resumen:

Los avances tecnológicos han modificado sustancialmente las formas de comunicar y relacionar a la humanidad. También los modos de acceder y extender el conocimiento, abriendo los procesos de enseñanza-aprendizaje a nuevos significados e interacciones. La educación superior participa plenamente de sus realidades, tratando de conciliar su tradición secular con la mirada a un futuro de cambios e innovaciones constantes.

Los Massive Open on Line Courses (MOOCs), una modalidad de educación abierta, basada en la liberación del conocimiento para que pueda llegar a públicos diversos, representan una de las opciones más novedosas y sugerentes para proyectar el quehacer universitario a la sociedad. De ellos se suele destacar, como virtud, el hecho de que constituyen una oportunidad para la educación permanente, flexible y adaptable a las motivaciones de cada "alumno", prácticamente sin límites en el tiempo y en el espacio. También que son un modo complementario o alternativo de expandir las Universidades más allá de las aulas y sus programas académicos reglados, de grado y postgrado. Es en esta perspectiva en la que asociaremos sus iniciativas a la extensión universitaria, a la que podrán renovar en su misión pedagógica, social y cultural.

Sin obviar sus controversias, ni los riesgos y dificultades que los MOOCs incorporan al quehacer universitario, el texto que presentamos articula sus contenidos en cuatro argumentos principales: las Universidades en el diálogo local-global; la democratización de las Universidades ante el acceso abierto al conocimiento; la extensión universitaria como una tarea de amplias avenidas pedagógicas y sociales; y los MOOCs como formación universitaria en una sociedad de redes.

Palabras clave: *Cursos masivos abiertos en línea (MOOCs), Educación Superior, Extensión Universitaria, formación en red, educación permanente*

Abstract:

The technological advances have modified substantially the ways of reporting and relating the humanity. Also the manners of agreeing and extending the knowledge, opening the processes of education-learning for new meanings and interactions. The top education takes part fully of his realities, trying to harmonize his secular tradition with looking of a future of changes and constant innovations.

Massive Open Online Courses (MOOCs) constitute a form of open education built upon idea of unlocking knowledge in order to make it accessible to multiple audiences. MOOCs represent one of the most innovative and suggestive options for universities to reach the larger society. One of MOOCs' oft-cited strengths is the provision of life-long and flexible learning, adaptable to each student's motivations without limits in the time and in the space. In addition, MOOCs are a complementary or alternative way to expand universities' influence beyond their classrooms and their official undergraduate and graduate programs. It is from this perspective that we will link such initiatives to universities' outreach efforts, contributing to update universities' pedagogical, social and cultural missions.

Without obviating either his controversies, or the risks and difficulties that the MOOCs incorporate into the university occupation, we organized the text presented here around four major points: the role of universities within the local-global dialogue, universities' democratization through open access to knowledge, universities' outreach as a pedagogical and social responsibility and MOOCs as a form of higher education in the context of a network society.

Key words: *Massive Open Online Courses (MOOCs), Higher Education, University Extension, Lifelong Education, networked formation*

1. Introducción

En las últimas décadas, los avances tecnológicos no sólo han modificado nuestras formas de comunicarnos y relacionarnos. También, sin que apenas podamos intuir todos sus recorridos, están transformando los modos de acceder al conocimiento, de crearlo y difundirlo, abriendo los procesos de enseñanza-aprendizaje a nuevos significados e interacciones, en el tiempo y en el espacio.

En este escenario, las Universidades muestran un denominador común (Rosovsky, 1997) que las hace simultáneamente singulares y universales: crear y transmitir la cultura; una misión con frecuencia olvidada, cuyos propósitos pedagógicos y sociales comprometen a las Universidades con diferentes modos de representar e interpretar el mundo, de vivirlo y sentirlo en su sentido antropológico e histórico más profundo. En la llamada sociedad-red, de la información y del conocimiento masificados, son circunstancias que nos sitúan ante un nuevo horizonte, de borrosas e imprecisas fronteras. En ellas, la educación y las tecnologías que habilita, invocan cambios relevantes en los modos de pensar y hacer, de enseñar y aprender, de activar y proyectar las culturas en sus múltiples manifestaciones. La “red” es medio y mensaje, en lo que tiene de limitación y de posibilidades: nuevas y variadas formas de conectarse y ampliar los lenguajes, de participar y construir el diálogo cultural en las Universidades y sus entornos, próximos o lejanos.

Los *Massive Open Online Courses* (MOOCs) no suscriben, por lo de ahora y de un modo explícito, estas intenciones, pero podrán hacerlo por su capacidad para llegar a cualquier geografía planetaria. Un trayecto que las Universidades europeas iniciaron hace más de ocho siglos, sin que entonces pudiesen imaginar lo que acabaría deparándoles la incesante apertura de sus *campus* al mundo: un tránsito, físico y virtual, en el que los apegos a un territorio o a una determinada comunidad local -y localizada- deben conciliarse con el establecimiento de

vínculos institucionales, académicos y científicos de alcance global, a pesar de las inconsistencias que la expresión “globalización” traslada a los diccionarios.

A diferencia de un pasado persistentemente empeñado en observar la extensión universitaria como un conjunto de actividades que aproximan la Universidad a la sociedad, en la estimable tarea de contribuir a democratizar los saberes que crea e imparte, en la actualidad comienza a entenderse mucho más como una forma de comprometer y responsabilizar a las comunidades universitarias con los procesos de cambio y transformación social. Y, por ello, como una vía privilegiada para garantizar la inclusión y la accesibilidad a una educación *de todos y para todos*, libre y liberadora, durante toda la vida y sin barreras que limiten sus aportes a una mayor equidad y justicia social.

Extender las Universidades a la sociedad ya no es el sinónimo de lo que voluntaria y cooperativamente podrán hacer los universitarios por quienes se relacionan de forma directa, cercana y convivencial, con ellos. Sin que pueda o deba dejar de serlo, hoy más que nunca la extensión universitaria adquiere el sentido de lo que han de hacer las Universidades *por, para y con* quienes ven en ellas una oportunidad de ser más y mejores personas, más y mejores sociedades, sean cuales sean las realidades en las que inscriban su cotidianeidad. Los MOOCs ofrecen ocasiones para lograrlo, al menos en lo que tienen -o podrán tener- de herramientas y sistemas formativos proclives al fomento de: la autonomía de cada persona, con sus propios objetivos y criterios de vinculación a la tarea; la diversidad y flexibilidad en los horarios, utilización de lenguajes, pertenencia a países, etc.; la apertura a innovaciones tecnológicas, culturales, ideológicas, etc.; la interactividad y conectividad de la gente, ya sea permanente o coyuntural, al sentirse partícipe de un tejido tecnológico-social radial y expansivo.

Todo ello forma parte del valor añadido que los MOOCs suman a lo que ya tenemos, sin olvidar que todavía carecemos de datos esclarecedores que iluminen el camino (SCOPEO, 2013): de si realmente podrán ser, o no, una innovación disruptiva en la educación y la formación conocida; o de si las Universidades podrán tener en ellos la oportunidad de ensayar nuevas y sostenibles formas de relacionarse con el mundo, entre las tentaciones del turbocapitalismo y el altruismo educativo (Aguaded, Vázquez-Cano y Sevillano-García, 2013). O, si se prefiere, entre el negocio y el ocio, la indiferencia y la sensibilidad ética, cosmopolita y educadora: ¿qué papel han de jugar las Universidades en su misión extensionista? Procuraremos dar algunas respuestas en clave histórica y prospectiva. Este es el objeto que pretendemos satisfacer con nuestro discurso, que metodológicamente acomodamos a la revisión de diversas fuentes documentales existentes en la literatura científica y al análisis crítico-reflexivo que de ellas se deriva.

2. Las Universidades en el diálogo local-global

Las Universidades nacieron enclaustrándose. Durante siglos persistieron en ese afán, tratando de eludir el rigor impuesto por las jurisdicciones locales, civiles y religiosas, sometidas a los estrechos márgenes de un catolicismo que lo alcanzaba todo: desde los saberes que leccionaban los *magister* hasta los métodos de razonamiento y discusión, pasando por el reconocimiento “institucional” de sus enseñanzas, que debían ser oficializadas mediante una bula papal (*licentia docenti*) y a las que los soberanos otorgaban privilegios. Con el paso del tiempo, la vocación itinerante de sus docentes abrirá los muros -simbólicos y materiales- de la escolástica a las sociedades que los acogen, en un mundo que no dejará de ensanchar sus fronteras geográficas a distintos países y continentes (Tejerina, 2010).

Como contextos de trabajo ambivalentes, ricos en contradicciones (Fumagalli, 1990), las Universidades se irán liberando de las ataduras corporativas con las que emergieron, dando lugar a comunidades de maestros (París) y estudiantes (Bolonia) a los que alienta la intención de enseñar y aprender autónomamente, comenzando por vincular la ciencia a sus propios logros, como una tarea humana y no como un don de Dios (Quesada, 2003). Este propósito estará mucho más cerca de los deseos que de las realidades, ante la incapacidad de los centros universitarios para dar respuestas suficientemente coherentes a un encargo paradójico: de un lado, afirmarse en la inspiración doctrinal y doctrinaria de las creencias religiosas, de puertas cerradas; de otro, situar sus horizontes en los territorios que ampliaban las conquistas militares, los avances científico-tecnológicos y las rutas comerciales trazadas por una burguesía que no dejaba de incrementar su poderío político, económico y cultural.

La tensión que se genera entre quienes optan por una u otra perspectiva la romperán, a menudo, las Universidades fomentando un continuo flujo de profesores y aprendices entre ellas, sobre todo cuando incorporan a sus aulas -sin grandes reparos, aunque con notables divergencias- los valores del Humanismo y los avances procurados por el Renacimiento, a los que la imprenta dará un aire revolucionario. Con ella no sólo aumenta la edición y difusión de las obras científicas y literarias; también se incrementan sus lectores, cautivando a públicos cada vez más amplios y diversificados. La educación superior será, con frecuencia, uno de los principales soportes institucionales en la renovación sociocultural de la sociedad, cuestionando la tutela eclesiástica, el dogmatismo ideológico y la ortodoxia precientífica imperante hasta la llegada del “Siglo de las Luces”.

Desde entonces, la “educación superior” evoluciona al ritmo de las ciudades y los Estados, acomodando sus realizaciones a tres arquetipos principales de organizar y expandir las Universidades en la geografía europea (Porta, 1998): el francófono o napoleónico, que las concibe como un servicio público, dependiente del Gobierno, fundamentalmente orientado a la preparación de profesionales y funcionarios; el germánico o humboldtiano, que cultivará la investigación y las enseñanzas con libertad suficiente para indagar la verdad y exponerla, poniendo énfasis en la aplicación del conocimiento y la transferencia tecnológica; el anglosajón, que apostará por el desarrollo personal de los alumnos a través de una formación humana general, de signo burgués y espíritu liberal, independiente de su futuro profesional como egresados.

Estos modelos decaerán o se reformarán profundamente a lo largo del siglo XX, dando paso a enfoques más flexibles y permeables, asimilando, fusionando o superponiendo los esquemas originales: “los centros se masifican, las instituciones proliferan y aumenta proporcionalmente el número de docentes e investigadores. La distinción social pierde fuerza y se reduce la probabilidad de traducir los estudios universitarios en una profesión adecuada” (Manzano y Torrego, 2009: 479). Así, se advierte que el incremento de la población que cursa estudios superiores, los equipamientos e infraestructuras que se habilitan a tal fin, o las relaciones que las instituciones universitarias establecen con diferentes sectores productivos, determinan que buena parte de su actividad formativa se entienda mucho más como una oportunidad de negocio que como un servicio y/o un derecho de los ciudadanos.

Los *Massive Open Online Courses* (MOOCs), una modalidad de educación abierta, basada en la liberación del conocimiento para que pueda llegar a públicos diversos, representan una de las opciones más novedosas y sugerentes para proyectar el quehacer universitario a la sociedad. De ellos se suele destacar, como virtud, el hecho de que constituyen una oportunidad para la educación permanente, flexible y adaptable a las motivaciones de cada “alumno”, prácticamente sin límite de tiempo y espacio. También son

un modo complementario o alternativo de expandir las Universidades más allá de las aulas y de sus programas académicos reglados, de grado y postgrado. Es en esta perspectiva en la que asociaremos sus iniciativas a la extensión universitaria, a la que podrán renovar en su misión pedagógica, social y cultural en la sociedad-red.

No obstante, detrás de esta pretendida educación permanente, de carácter filantrópico, asoma un modelo comercial mediatizado por el mundo empresarial relacionado con las tecnologías y las grandes editoriales; también nuevas formas de hacer marketing en varios sectores productivos y en las Universidades. Siendo todas ellas lícitas, deberían explicitarse sus efectos económicos al ser muchos de los cursos que cobran por las evaluaciones certificadas, las tutorías personalizadas o la bibliografía recomendada.

3. Del claustro al mundo: la democratización de las Universidades ante el acceso abierto al conocimiento

La proliferación de establecimientos de Educación Superior en todo el mundo, incluso en circunstancias socio-económicas y culturales adversas, será una muestra más de su multidefinición, acentuada por las reiteradas crisis -de hegemonía, legitimidad, identidad, etc.- que experimentan las Universidades desde hace décadas (Sousa, 1994 y 2006). Con ellas se ha ido diluyendo la imagen gremial que la mayoría de las Universidades europeas forjaron históricamente, que Ortega y Gasset (1983) resumiría en tres misiones principales, siendo:

- 1) una institución donde reciben la enseñanza superior todos los que la reciben, lo que no significa que sean todos los que podían o debían recibirla;
- 2) un ámbito en el que se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello, combinando la creación-transmisión del conocimiento con la formación en las profesiones;
- 3) un foco de cultura, como núcleo del quehacer universitario y de toda la enseñanza superior, como una dimensión constitutiva de la existencia humana, de los estudiantes y de la sociedad a la que se deben, empezando por mejorarse a sí mismos.

A pesar de que son cometidos que siguen nombrándose en muchos de los preámbulos que adornan las reformas educativas, en la redacción de los estatutos o en las declaraciones que formalizan su desarrollo institucional, las Universidades saben que también han de estar para otras cosas, inducidas por las leyes del mercado y sus interesadas rentabilidades financieras. Lo advierte sin reservas Altbach (2009: 36), al señalar cómo las Universidades están siendo “obligadas a renunciar a una parte de su papel esencial como centros para la vida intelectual y cultural, y como analistas y críticos sociales. Tienen menos ‘espacio’ para el trabajo creativo e independiente, y menos autonomía para la toma de decisiones y para el pensamiento”.

Esta lectura no elude la exigencia -impuesta por el capitalismo neoliberal, los gobiernos y sus poderes fácticos- de asumir cada vez más funciones con menos recursos, debilitando o deteriorando la calidad de sus prácticas pedagógicas, científicas y sociales (Hernández, Delgado-Gal y Pericat, 2013). Como dispensadoras de servicios cognitivos, las Universidades se han ido “ajustando” a las leyes del mercado, que las presiona económica e institucionalmente a través de organismos de coordinación, acreditación, gobernanza..., estableciendo rankings o baremos de ámbito nacional y supranacional, con lógicas

“culturales” que miden su competitividad y rentabilidad en la producción del conocimiento y la formación (Montenegro y Pujol, 2013).

La democratización de los estudios superiores, posibilitando que quienes no podían acceder a ellos lo hagan, aún con dificultades y en un escenario de crecientes desigualdades sociales, alentará la tensión que se suscita entre la necesidad de que las Universidades inscriban sus iniciativas académicas e investigadoras en las realidades comunitarias y/o regionales que las contornan, y su exigible orientación cosmopolita, transnacional y universal (Bassand, 1992; Global University Network for Innovation-GUNI, 2009): un marco de realidades que, nunca como hasta ahora, invocan el rol mediador que pueden y deben desempeñar las Universidades en el diálogo local-global, desde las vecindades próximas hasta las que tienen un alcance planetario, proyectando sus aportes en la construcción de una convivencia libre, equitativa, justa y pacífica.

Más allá de capacitar a sus estudiantes como futuros profesionales, especializados en un determinado campo del saber, son planteamientos que ponen énfasis en el importante protagonismo que les corresponde a las Universidades en la formación de ciudadanos críticos, responsables y conscientes, alfabetizados -ética y cívicamente- en su condición humana y social (Escrigas, Lobera y equipo editorial, 2009). La concepción “extensionista” de la Universidad, agrandada o complementada por las prácticas pedagógicas que apelan a la “responsabilidad social universitaria” o al “aprendizaje servicio”, suscriben -en mayor o menor medida- de este desafío, abogando por una lectura más comprometida de la innovación universitaria con los procesos de cambio y transformación social, la conciencia cívica y el bien común (Martínez, 2010; Vila, 2012; Villa, 2012).

Que las instituciones universitarias se afanen en este sentido, mediante la deliberación pública y la iniciativa política, atribuyéndoles un papel relevante en la educación a lo largo de la vida (UNESCO, 1998) y en la articulación de la sociedad civil (Santos y Lorenzo, 2007), forma parte de las urgencias del nuevo milenio, al menos en una triple perspectiva; lo es:

- a) en primer término, porque los “destinatarios” de sus propuestas formativas ya no se limitan a los estudiantes matriculados, que acuden a sus aulas o asisten presencialmente a las enseñanzas que imparten, al existir un *target* mucho más plural y diversificado de “públicos”, requiriendo cambiar no sólo el cómo se enseña sino incluso el qué y para qué;
- b) en segundo lugar, porque se han modificado sustancialmente los sistemas de almacenamiento y acceso al conocimiento, habilitando procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la circulación masiva de información, la interactividad vía Internet, la portabilidad, la simulación interfaz o la difusión radial de contenidos: “la formas de enseñar y aprender ya no caben en modelos cerrados en el espacio, el tiempo y los objetivos. Al modelo tradicional de educación se le saltan las costuras” (Aunión, 2013: 64).
- c) finalmente, porque las relaciones digitales, electrónicas o virtuales de la nueva era cuestionan las señas de identidad más convencionales de las Universidades, definidas secularmente por la apropiación de un lugar (el campus universitario, los Rectorados, las Facultades, las aulas, etc.) o la adopción de un calendario y horarios (curso académico, trimestre, sesión lectiva, etc.), se están haciendo añicos en los flujos de la sociedad red, abierta las 24 horas.

Tres argumentos, entre otros, que no sólo permiten imaginar una Universidad más abierta sino, y sobre todo, distinta, en la que todavía buscamos las respuestas que nos permitan intuir -difícilmente saber o discernir- cuál será el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la concreción del qué, cómo, dónde, cuándo, para qué... de sus enseñanzas y aprendizajes, así como el perfil diferencial que debemos adoptar respecto de otras educaciones procuradas on-line. También, inevitablemente, qué hemos de entender por extensión universitaria en una sociedad que observa la cultura y sus múltiples manifestaciones como un bien de consumo, publicitado y masivamente popularizado. Curiosamente, frente a la Universidad territorialmente “localizada” del pasado (materializada en un edificio, ciudad, país o nación), las Universidades “globalizadas” del futuro nos abocan a un continuum ambiental intangible y difuso, ubicuo y, a la vez, potencialmente incorpóreo, en el camino hacia la hiperuniversidad (Ferraté, 1998).

Entre uno y otro modelo, en la transición del claustro al mundo, podrá suceder que cuanto más traten las Universidades de mantener su identidad, más tendrán que cambiar; lo que no ha sido ni será fácil: “resulta evidente que, aunque como institución educativa nunca se ha mantenido al margen de las transformaciones que se han ido produciendo en la sociedad, quizás nunca se ha enfrentado a unos retos de tal calibre, ni a unas presiones exteriores similares a las que demanda la evolución de la sociedad informacional” (Cabero, López y Llorente, 2009: 13). Tampoco debe obviarse que la educación en red, aún en su versión más dialogal e interactiva, siempre estará supeditada a las herramientas que la procuran, desde los soportes mecánicos o tecnológicos que permiten la conectividad hasta los dispositivos, plataformas, aplicaciones, licencias, etc. que posibilitan, o no, el acceso a la información y su gestión como formación.

Ante el riesgo de añadir nuevas brechas digitales -que, a la postre, son esencialmente educativas, culturales y sociales- a las ya ocasionadas con el uso de Internet, las Universidades han de promover relaciones desinteresadas entre los estudiantes, los profesores, los creadores y organizadores del aprendizaje, etc., que contribuyan a una mayor equidad y cohesión social. Aunque, como ya analizara Derrida (2002), la Universidad sin condición no ha existido ni existe, todo indica que ha de seguir siendo un lugar de resistencia crítica (deconstructiva), en la que el deber de decirlo todo en la lucha contra los poderes dogmáticos e injustos es necesario. Un tiempo-espacio sostenido -diría García (2013: 16)- sobre dos principios o aspiraciones democráticas, pero no neoliberales, que informan la utilidad social de la Universidad en un Estado de Derecho: el “principio de la igualdad de acceso” y “el principio de socialización de los bienes inmateriales comunes (tales como el conocimiento científico, artístico y la cultura en general)”.

4. Extender la Universidad a la sociedad: un quehacer de amplias avenidas pedagógicas y sociales

Buena parte de lo que históricamente identificamos con la misión “extensionista” de las Universidades sitúa sus orígenes en un exitoso ciclo de lecturas para adultos, organizado por un grupo de estudiantes de la Universidad de Cambridge en 1873. De este modo, y utilizando por primera vez el término “extensión educativa”, la población “recibía las ventajas de la formación universitaria en el sitio donde vivía y trabajaba” (Cantero, 2006: 56), conciliando dos principios generales: el primero, le confiere a la educación superior una función pedagógica integradora, de proyección y promoción cultural; el segundo, implica a las

Universidades en el rescate de los saberes populares y en la construcción de la identidad nacional.

Pocos años después, finalizando el siglo XIX, a su pretensión inicial de llevar el pueblo a la Universidad se añadiría la de llevar la Universidad al pueblo, dando lugar a una doble trayectoria (Cantero, 2006): la anglosajona, que comenzará fijando su atención en la divulgación literaria, la visita a museos y la realización de excursiones, para posteriormente - con su penetración en los Estados Unidos- diversificarla hacia la cooperación rural y la asistencia profesional a determinados sectores de la población, como sucederá en Cambridge, Oxford, Harvard o Columbia; la francófona, que adoptará el modelo de las “Universidades Populares” (independientes de la Universidad tradicional y de los poderes públicos), con un perfil corporativo y cultural que se extenderá a Polonia, Bélgica e Italia, tendrá como finalidad preparar a los trabajadores para que pudiesen afrontar los conflictos sociales con los conocimientos que les proporcionaban las “materias propiamente sociales, la administración y el derecho” (*Ibíd.*: 55).

En España la extensión universitaria encontrará sus mayores exponentes en Oviedo, Madrid, Zaragoza, Valencia y Sevilla, en pleno regeneracionismo pedagógico-social, cuyo nacimiento y desarrollo desde mediados del siglo XIX hasta los primeros años del siglo XX, pretenden ser la respuesta necesaria a dos retos educativos y sociales de la nación: de un lado, avivar la conciencia crítica acerca de la realidad sociopolítica, económica, educativa, moral y religiosa; de otro, rehabilitar el pulso de la vida española “recreando nuevos modelos de saber y de conducta, de pensar y decir” (Capitán, 2000: 121). Un siglo después, en la era de la información, son propósitos a los que nos podríamos adherir literalmente para afrontar la crisis financiera, política y social que experimentamos desde los primeros años dos mil.

Muchas de las iniciativas que se promueven en nombre de la extensión universitaria susciben los ideales pedagógicos y sociales que reivindican una mayor apertura del conocimiento a la sociedad, reclamando una participación más activa de la población en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con dos ejes principales de actuación:

- El que toma como referencia modelos organizativos-institucionales alternativos (Círculos Mercantiles, Ateneos, Clubs de Lectura, Centros Obreros, o las ya citadas Universidades Populares), que democratizen el acceso a la cultura y a sus diversos modos de contribuir al progreso científico, tecnológico, artístico, económico, etc. en un determinado contexto territorial o social.
- El que aspira a una decidida renovación de las metodologías que orientan las prácticas educativas, dentro y fuera de las aulas, intentando dar respuesta a las necesidades formativas de quienes -siendo jóvenes o adultos- han de incorporarse a un mercado laboral cada vez más exigente con el dominio de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, recursos, etc. que las escuelas no les permitieron adquirir durante su infancia y/o adolescencia.

Dos “ejes” o realidades, que además de impugnar la imagen de una Universidad cerrada sobre sí misma, obligan a repensar las misiones que históricamente le fueron atribuidas en la creación y transmisión de los contenidos disciplinares, devolviéndole a la sociedad lo que esta les aporta. Hacerlo puede que vaya más allá de reformarla. Lo expresaba hace años el Ministro de Educación de Brasil, Buarque (2003), al apuntar hacia la necesidad de que las Universidades hagan su propia revolución, dotándose de nuevas estructuras y nuevos métodos de trabajo, modelados por distintos vectores: dinamicidad, flexibilidad, integración, multidimensionalidad, sistematicidad, sustentabilidad.... para la Universidad del

siglo XXI sin muros, sin un campus físicamente definido, abierta a todo el Planeta, proclive a una formación permanente y a una duración variable de sus programas o cursos.

Conseguirlo, según Ariño (2007: 39), implica conciliar el valor de la palabra y de la presencialidad con el desplazamiento, yendo “desde una visión muy tradicionalista de los estudiantes (un grupo de personas concentrado en un aula, por donde van pasando uno tras otro varios profesores a lo largo de la jornada) a una concepción que es capaz de alcanzarlos allí donde se encuentran en sus espacios cotidianos y con una definición más flexible e individualizada en la organización de las agendas y en la selección de contenidos por los que se tiene interés”. Todo sugiere que los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (a los que nos referiremos haciendo uso de su acrónimo en inglés, MOOCs), inscriben sus propuestas en la posibilidad de que esto comience a ser así, al “democratizar el acceso a un determinado conocimiento y hacerlo llegar a rincones donde la educación es un bien escaso” (Sangrá, 2013: s/p).

En clave de extensión universitaria ya no se trata de que la formación llegue a quienes no tenían acceso a ella, sino de abrir sus iniciativas a nuevos conceptos y a prácticas innovadoras, que además de comprometer a las Universidades con sus entornos territoriales y humanos, la sitúen ante la opción de construir una oferta cultural transformadora. Para lograrlo, la gestión-extensión cultural de las Universidades debe dotarse de su propia personalidad “entre el tejido de políticas culturales que ya se encuentran en desarrollo, sin pretender competir con aquellas que en el fondo corresponden a otros agentes culturales (...) De lo que se trata finalmente es de encontrar un puente adecuado entre la estructura docente e investigadora y la política cultural universitaria. Una convergencia tan necesaria como ineludible” (Martín, 2007: 68-69). Debe serlo porque, como ya reivindicara Ortega y Gasset (1983: 77), la Universidad ha de estar “abierta a la plena actualidad; más aún, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella”.

Para algunos autores, esto podrá hacerse tanto en cuanto la extensión universitaria genere otras sinergias, acordes con su valor estratégico y la creación de nuevos usos “respecto del sistema ciencia-tecnología-sociedad y respecto del conjunto universidad-investigación-empresa” (Touriñán, 2005: 180), como si se tratase de una misión que las Universidades pueden satisfacer mejorando su gestión o rindiendo cuentas. Una visión que estamos lejos de compartir, si de ella no se deriva un cuestionamiento radical de los estilos de desarrollo a los que tales sinergias conducen, por mucho que se cite la “calidad” o se aspire a la “excelencia” de sus realizaciones. Dos expresiones que, habitualmente, están más en las palabras que en los hechos, en lo que atañe a la búsqueda de un bien común inclusivo y solidario (Petrella, 1997).

En todo caso, sea cuál sea la elección que hagamos, entre las funciones sociales de la Universidad se declara explícitamente que más allá de las atribuciones que le han sido asignadas históricamente en la docencia y la investigación, también les compete un compromiso con el desarrollo regional y la autorrealización personal, con especial énfasis en su dimensión socio-cultural. Que esto suceda en un escenario de enlaces comunicativos multimodales modifica sustancialmente los cánones vigentes durante siglos dando paso a la heterogeneidad y lo misceláneo, situándonos ante “una capacidad sin precedentes para penetrar fronteras y generar flujos culturales globales cuyo alcance, intensidad, diversidad y difusión rápida exceden a los de eras precedentes” (Ariño, 2007: 26). Lo cultural en las Universidades ya no resulta tangencial o subsidiario, sino central y sustancial si en verdad se desea que incida en la formación integral de los ciudadanos y en el progreso de la humanidad, incompatibles con los intereses cortoplacistas del libre mercado en el que nos hemos

instalado, con el poder que en él tienen las grandes corporaciones empresariales y tecnológicas.

Con este trasfondo, el concepto mismo de extensión universitaria debe revisarse, porque ya no puede limitarse a promover algo que sale al encuentro de alguien, sino de ofrecer nuevas oportunidades de formación, a lo largo de toda la vida, con una lógica esencialmente cooperativa, que considere unas formas de producción y difusión del conocimiento novedosas, de la cultura letrada y de la digital. Este planteamiento comporta que las funciones que históricamente le han sido asignadas a la extensión universitaria, al objeto de “promover el desarrollo cultural y consolidar la relación entre la Universidad y el resto de la sociedad” (López Martínez, 2013: 251), adquieren una nueva dimensión: no sólo para la “comunidad universitaria” -equipos de gobierno, profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, etc.- sino también para otros agentes y entidades (empresas, fundaciones, etc.), de titularidad pública o privada, que ejercen funciones de patrocinio, mecenazgo y/o colaboración en las actuaciones que se llevan a cabo.

Las iniciativas también se diversifican tomando como referencia a personas con necesidades educativas especiales y en situaciones de dependencia, la atención integral a colectivos en situación de riesgo o vulnerabilidad social, la cooperación al desarrollo, los procesos de desarrollo rural y urbano, la educación ambiental y la cultura de la sostenibilidad, la educación del ocio y en el tiempo libre, el deporte y la salud, la innovación tecnológica, la producción-gestión cultural y artísticas, el voluntariado social, la formación continua a lo largo de toda la vida, la colaboración con los medios de información-comunicación, etc. Un conjunto de opciones en el que las TICs representan uno de los principales cauces para la acción-renovación de la misión extensionista de las Universidades, haciendo uso de un variado repertorio de dispositivos e infraestructuras: ordenadores, tabletas, pantallas, teclados, impresoras, routers, satélites, centros de computación, etc.

Los *Massive Open Online Course* representan, como ya hemos indicado, una de las opciones más novedosas en los modos de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, al integrar su pretendida sistematicidad con la liberación-expansión del conocimiento a un amplio espectro de públicos, sin requerir la asistencia a un aula. La educación-formación abierta en Internet, de la que ya participan como “emisoras” cientos de Universidades en todo el mundo, con miles de “docentes” y millones de “alumnos” que hacen uso de sus plataformas virtuales, a pesar de que en bastantes Universidades se concibe como un simple instrumento de apoyo docente, creemos que también aporta -a través de los MOOCs- una nueva perspectiva en la arquitectura pedagógica de la extensión universitaria: una innovación disruptiva (Vázquez, López y Sarasola, 2013), muestra del esfuerzo educador universal de las Universidades, que combina su gran plasticidad con la adecuación a las necesidades formativas de amplios sectores de la población, de forma gratuita o a bajo coste, de momento y ante lo que podrá deparar su progresiva reconversión en un novedoso negocio.

La masificación no creemos que sea un indicador de éxito. Entre otras cosas, habrá que estar atentos a las tasas de abandono de quienes optan por esta vía de formación (Sangrá, 2013), además de comprobar si las funciones primogénitas de la Universidad -especialmente las que se estilan en Europa (Michavila, 2008)- como cuna de la investigación y el estudio, se siguen dando como condiciones necesarias de una formación de calidad con proyección cívica, usando principalmente los soportes tecnológicos de los que hacen uso los MOOCs.

Tres preguntas, al menos, nos sitúan ante una búsqueda activa de respuestas: ¿Cuánto hay de oportunidad económica, legítima por otro lado, ante la merma de aportaciones públicas, donaciones particulares o en el número de matrículas? ¿Cuánto de efectividad académica en esta vía de *e-learning*? ¿Cuánto de extensión universitaria esperable en la sociedad-red? Los argumentos de Vázquez, López y Sarasola (2013: 26-27), permiten explorar algunas hipótesis de trabajo, al reconocer en los MOOCs nuevas oportunidades y posibilidades de aprendizaje, investigación e innovación universitaria, capaces de dinamizar el desarrollo de “redes sociales orientadas a la cooperación, cohesión cultural y génesis de comunidades de inteligencia compartida, y de esta forma intentar paliar la brecha digital, como promotores y gestores de conocimientos para el desarrollo sostenible del ecosistema digital global”.

Ni los interrogantes que se abren, ni las exploraciones que sugieren -con toda la carga de emergencia y urgencia que induce la aceleración del mundo que habitamos- son inocentes. Muy al contrario, aluden a aspectos o dimensiones clave de las Universidades, estrechamente relacionadas con su identidad y entidad como servicio público, con la autonomía y/o la dependencia (financiera, institucional, etc.) en las decisiones que se adoptan, con las políticas educativas y culturales que se promueven, con los compromisos y responsabilidades que adquieren local y globalmente en sus enseñanzas-aprendizajes... También, en el caso que nos ocupa, con el enfoque que actuaciones formativas como los MOOCs pueden darle -o no- a la extensión universitaria. Máxime cuando ésta última, al ser conceptuada como un modo de difundir la ciencia, la cultura y el arte no sólo en beneficio de la comunidad universitaria, sino de toda la sociedad, sigue siendo el refugio de lo que no se asocia directamente con su misión docente e investigadora: desde la oferta de servicios sociales, culturales y deportivos, hasta la atención e información al público, pasando por el asociacionismo universitario y el voluntariado, la colaboración con entidades públicas y privadas, la organización de cursos de verano y similares, o los programas formativos para mayores. Sin la pretensión explícita de sumar los MOOCs al listado de lo que la extensión universitaria puede o debe albergar, nos detendremos en valorar las posibilidades y límites que sus “cursos” tienen en una concepción ampliada de la función extensiva de las Universidades. Un juego de palabras con el que pretendemos visibilizar, aunque no sólo, las contribuciones que los MOOCs pueden hacer a la “idea de extender el aprendizaje dentro y fuera del aula tradicional” (Gea y Montes, 2013: 136).

5. Los MOOCs como formación universitaria extensiva en la sociedad-red

Hasta hace pocos años, la mal llamada “educación formal” remitía sus prácticas formativas a un proceso lineal, limitado y cerrado. En ellas, los docentes impartían -con mayor o menor destreza didáctica- unos contenidos teórico-prácticos claramente dependientes del tiempo programado en los calendarios y horarios lectivos, en un espacio concreto y acotado: el aula. Un conjunto de circunstancias que las ayudas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje han modificado sustancialmente, no sólo en aquellos aspectos que impedían armonizar las coordenadas espacio-temporales sino también los originados por una sistematización del conocimiento que -en ocasiones- no consigue acomodar sus contenidos a los intereses académicos, formativos y/o personales de los estudiantes.

Los MOOCs, como herramienta complementaria a la educación convencional, brindan la oportunidad de desarrollar formas de enseñanza-aprendizaje a las que se vinculan las tecnologías y donde convergen elementos propios de las enseñanzas regladas y no regladas. La reformulación que inducen de los procesos educativos, además de promover las

habilidades cognitivas requeridas en los nuevos escenarios sociolaborales, también permite adaptarse a los cambios que impone la era digital, mediante la participación en cursos y/o aulas virtuales que contribuyan de forma teórico-práctica a desarrollar los contenidos que se aborden en clase o que resulten de interés para el alumnado.

Como estrategia pedagógica, los MOOCs se fundamentan en el conectivismo, una alternativa que pretende ir más allá de las teorías del aprendizaje conocidas -conductismo, cognitivismo, constructivismo, etc.- para postularse como una corriente que integra los principios explorados por la teoría del caos, las redes de complejidad y la autoorganización (Siemens, 2010). En este sentido, en el ámbito de la educación universitaria, los MOOCs pretenden satisfacer objetivos que inciden en la mejora de la dimensión instrumental de las TICs, la ampliación y renovación de sus prácticas formativas, la accesibilidad a contenidos curriculares en abierto, etc. aunque no tengamos elementos de juicio suficientes para determinar “qué ganancia pedagógica suponen, o si realmente constituyen una innovación” (Zapata-Ros, 2012: 3). Podrá ser, como se ha señalado reiteradamente ante las opiniones encontradas que está causando su incorporación a los centros de educación superior más prestigiosos del mundo (en las Universidades de Harvard, Stanford, Yale, Princeton, Utah, Berkeley, Michigan, Autónoma de México, o en el Instituto Tecnológico de Massachusetts-MIT), que su valor esté en otro sitio, acaso -como venimos señalando- en su capacidad para abrir las Universidades a la sociedad en su labor extensionista (véase cuadro nº 1).

Cuadro 1. *Fortalezas-potencialidades versus debilidades-amenazas de los MOOCs en clave de extensión cultural universitaria (Aguaded, Vázquez-Cano y Sevillano-García, 2013; Flores, Cavazos, Alcalá y Chairez, 2013; Gea y Montes, 2013; Vázquez, López y Sarasola, 2013; Vizoso, 2013).*

Fortalezas y/o potencialidades	Debilidades y/o amenazas
1. Contribuir a la ampliación y diversificación de los aprendizajes a lo largo de toda la vida, cuyo sentido “permanente” acomode las iniciativas formativas a los ritmos y circunstancias de los sujetos, en cualquier tiempo y lugar.	1. Carecer de una declaración explícita de intenciones, que suscriba el compromiso de los MOOCs con un aprendizaje duradero y sostenible de todas las personas, con opciones que no dependan exclusivamente de los recursos que tengan a su alcance, públicos y/o privados.
2. Activar nuevos procedimientos de contextualización multicultural, que den respuesta a necesidades o expectativas formativas de la sociedad, heredadas o emergentes, ya sea en el plano académico, profesional, cultural, artístico, etc.	2. Limitar la accesibilidad de sus recursos, contenidos, etc. a sectores de la población “conectados” a la Red, generando o ensanchando las brechas educativas, culturales, sociales, etc. existentes, dentro y fuera de cada país.
3. Habilitar o consolidar vías de acceso a la información, a la formación y al conocimiento acordes con las dinámicas interactivas, atemporales y universales, que definen la sociedad-red, en sus variadas opciones tecnológicas y comunicacionales.	3. Inducir o potenciar mecanismos que acentúen la americanización de la formación y de la cultura, el pensamiento único y el poder corporativo de las industrias culturales y sus mercados transnacionales.
4. Comprometer a las Universidades con el desarrollo de competencias culturales, lingüísticas, relacionales, técnicas, éticas, etc., que generen modos alternativos de proyectarla en la dialéctica local-global, abierta a nuevas concepciones de su quehacer social y cultural en la construcción de una ciudadanía cosmopolita, democrática y participativa.	4. Diluir la responsabilidad de las Universidades en el “tejido social” que habilitan las redes telemáticas, el ciberespacio y sus nexos virtuales, dejando al albur de las circunstancias o de las personas el modo de afrontar los riesgos y dificultades inherentes a la masificación formativa, contradicción pedagógica y socialmente con los valores cívicos inherentes a toda práctica educativa.
5. Renovar las concepciones y prácticas que la misión extensionista de las Universidades viene asumiendo desde hace décadas, como una de sus principales señas de identidad institucional y de responsabilización social, en sus entornos próximos y lejanos.	5. Derivar hacia los soportes tecnológicos y mediáticos iniciativas, actividades o tareas que las Universidades deben promover en sus territorios de referencia, en contacto directo con las comunidades y las personas a las que debe su principal razón de ser, institucional y socialmente.

Es verdad que con los MOOCs cambian los discursos y las prácticas: los textos y los contextos, aún siendo en origen los mismos, pretenden ser otros. También las metodologías didácticas y sus desarrollos técnico-instrumentales, ante la exigencia de articular la individualización de los aprendizajes con su masificación, aprovechando las ventajas de los diseños multimedia, la interactividad y los repositorios de contenidos modulares. Independientemente del análisis que hagamos, un variado conjunto de recursos que ponen de relieve la creciente ruptura con la que los dispositivos audiovisuales hacen frente a las limitaciones de los formatos académicos tradicionales, en los que predominan los conocimientos estáticos cuando las necesidades son, en mayor o menor medida, cambiantes.

Los MOOCs evidencian que la oferta en la adquisición de competencias y conocimientos se incrementa en las personas que desean ampliar su formación y capacitación profesional, actuando los centros universitarios como instancias que diseñan, orientan y acreditan el aprendizaje (Eisenberg y Fullerton, 2012). Pero no siempre, ya que “ninguno de estos modelos ha desarrollado aún mecanismos suficientemente eficientes para conocer cuál es el aprendizaje que sus participantes han alcanzado al final del proceso... Hasta ahora, sólo ha sido noticia cuántos estudiantes empiezan, pero no cuántos terminan... Entonces puede que debamos hablar más de divulgación que de formación” (Sangrá, 2013: s/p). De ahí que consideremos imprescindible dirigir la mirada hacia los niveles de educación obligatoria para conseguir que desde la infancia se vayan adquiriendo las capacidades y destrezas básicas que requieren estas nuevas estrategias formativas; habilidades que tienen que ver con la autonomía personal y la capacidad para autogestionar los procesos de aprendizaje, con el dominio de los soportes informáticos que sustentan los MOOCs o con el manejo de idiomas. De no ser así, los MOOCs se convertirán -puede que ya lo estén siendo- un factor más en el ensanchamiento y reproducción de las fracturas educativas y sociales que existen en nuestras sociedades.

Situándonos en la realidad española, con tasas de fracaso escolar superiores al 30 por ciento de la población escolarizada en la educación obligatoria, con un 24,9 por ciento de jóvenes situados entre los 18 y los 24 años que no cursaban en 2012 ningún ciclo educativo o de formación post-obligatoria (Eurostat, 2013), cabe preguntarse: ¿Cuántos alumnas y alumnos, al finalizar la Enseñanza Secundaria, son capaces de identificar sus lagunas formativas, de gestionar su propio conocimiento y organizar las secuencias de su propio aprendizaje? ¿Cuántos están en condiciones de demostrar una elevada competencia digital y plurilingüística? Por tanto, y en clave de extensión universitaria, ¿quién está en condiciones de acceder a ella a través de los MOOCs?

Preguntas con sentido, más fáciles de formular que de responder. De hecho no hay respuestas que sean concluyentes o, simplemente, intuitivas. Cuestiones que formulamos tratando de superar el “abismo de incertidumbre” (Sánchez y Escribano, 2013) ante el que nos han instalado las plataformas MOOC, que abren líneas o proyectos de investigación que habrá que activar en el futuro, con diversos frentes: el que aquí sugerimos no es otro que el que inscribe los MOOCs en la extensión cultural de las Universidades, empezando por quienes -puede que paradójicamente- serán o han sido sus alumnos en las aulas, con presencia formalizada y hasta exigida, para continuar en quienes nunca, por muy diversas razones, ni tan siquiera han tenido la oportunidad de pisarlas.

Al respecto, y en sus acepciones más benévolas, no podrá pasarse por alto que los MOOCs son aprendizajes distribuidos en red, “que se basan en personas y no en instituciones... que hacen hincapié en las habilidades de los alumnos en la resolución de determinados tipos de trabajo... en diferentes formatos” Martí (2012: s/p). Por tanto, requiere competencias

múltiples, aprendizajes que de no haberse alcanzado impiden avanzar, mezclando la instrucción convencional con el constructivismo, los logros personales con la necesidad de apoyos colectivos.

En todo caso, son interrogantes en los que se pone de relieve que las personas que opten por esta modalidad formativa necesitarán disponer de tiempo y recursos digitales para seguir los cursos que oferta: ser activo y participativo en foros y en procesos de evaluación por pares; ser creativo e innovador en las tareas de seguimiento y finales. En definitiva, un “alumnado” capaz de reestructurar los contenidos y poseedor de un elevado grado de iniciativa. La propuesta pedagógica, dirá Gómez (2011: 158), “cuando es desarrollada con una metodología flexible, incorpora en el proceso de conocimiento tanto los dispositivos de colaboración del *campus* virtual como la propia cultura e inquietudes de los participantes”. Pero no basta, también con criterio pedagógico la calidad de su uso vendrá determinada por la calidad de los aprendizajes que potencie, por la calidad de su diseño y por la calidad de los proyectos educativos en los que se inserte (Vera, 1997).

La “interactividad” singulariza lo esencial de un modo de enseñar y aprender diferente, que convierten los cursos abiertos y masivos on-line en una modalidad tecno-formativa disruptiva que, con el apoyo de las plataformas digitales, está revolucionando la manera de aprender en los exteriores de las aulas universitarias: un modo alternativo de construir la formación, en la que incluso corriendo el riesgo de hacer desaparecer la relación directa o presencial con el alumno, los docentes se convierten en mediadores o dinamizadores “invisibles” de la actividad educativa. Una circunstancia que podrá intensificar la percepción de que las enseñanzas y la formación no las proporcionan las instituciones educativas, sino un amplio elenco de corporaciones, redes, empresas, servidores, etc. que ponen a disposición de sus usuarios -lo que no es sinónimo de ciudadanos- unos determinados conocimientos. El argumento ya lo anticiparon, hace décadas, Reimer (1973) e Illich (1974), en su afán por desescolarizar la sociedad, al señalar que las experiencias realmente educativas tienen lugar a pesar de las escuelas y no gracias a ellas.

No se debe olvidar que la revolución digital apunta hacia una “nueva lógica de interacción, que en correspondencia exige nuevas políticas de la vida cotidiana en los ámbitos institucionales de proximidad, procurando en todo momento socializar el poder de informar y conocer la realidad. El principio de accesibilidad y transparencia es una condición para la participación real, efectiva e igualitaria. Y la participación siempre tiene una concreción histórica y cultural, vinculada a prácticas sociales inmediatas y a modelos de organización y acción colectiva específicas” (Sierra, 2013: 49).

El medio es, más que nunca, mensaje, al incentivar un andamiaje cognitivo en el que intervienen múltiples componentes simbólicos y materiales, entre la recepción y la interacción que favorecen los foros, correos, videos, etc. con decenas, cientos o miles de estudiantes a la vez. Que esto suceda podrá ayudar a que sean procesos formativos en los que adquieren nuevos significados la democratización, la descentralización y la desintermediación, singularizados por aprender haciendo, por mejorar la colaboración entre personas de diferentes culturas, por vivenciar experiencias en red fomentando el aprendizaje intergeneracional y del propio docente-tutor; un hecho que podrá contribuir a desarrollar competencias académicas, profesionales, culturales, etc. en el marco de una educación globalizada, ya que -aunque la relación entre las instituciones de educación superior y la globalización sea compleja- estas deben responder a una realidad local en un contexto global, o lo que es lo mismo, al fenómeno de la “glocalización” (Bolívar, 2001).

En su versión más positiva, la puesta en marcha de nuevas formas de enseñar y aprender, de abrir la Universidad a la sociedad-red, acortando distancias y ajustando los tiempos a las realidades de quienes participan en ellas, hacen que los MOOCs constituyan “un punto de inflexión en la Educación Superior” (Vázquez, López y Sarasola, 2013: 21): una oportunidad para replantear qué es lo central en los procesos de enseñanza aprendizaje, cuáles las metodologías más adecuadas para crear, compartir y transmitir saberes; cuáles los diseños y procesos de gestión de la formación más oportunos, confiriéndole mayor valor a los currícula de carácter abierto y flexible. En definitiva, ayudan a repensar los modelos de referencia en los planos didáctico, curricular, de utilidad social, de innovación y promoción cultural, etc., redimensionando el papel de las Universidades, también en sus funciones de extensión y proyección social. Una posibilidad no exenta de riesgos, en la que no son pocos los que se preguntan si los MOOCs no constituirán una estrategia más de “americanización” del mundo (Aguaded, Vázquez-Cano y Sevillano-García, 2013).

6. Conclusiones o consideraciones finales

Concluiremos señalando, en clave de futuro, que siendo los MOOCs un sistema formativo sugerente para el desarrollo de una educación permanente y complementaria, pero dirigido -hasta el momento- a “personas que ya tienen un nivel de formación alto” (SCOPEO, 2013: 50), por lo que será ineludible que se dote a los individuos de competencias previas para que el acceso no sólo sea masivo, sino también plural y diversificado. También será imprescindible avanzar hacia modalidades en las que tenga un mayor peso específico la interacción, la colaboración y el desarrollo de contenidos que se orienten hacia una reflexión contextualizada en cotidianidad, hacia valores y aprendizajes que contribuyan a mejorar el bienestar de las personas y su calidad de vida.

La educación en los derechos humanos, a través del ciberespacio (Gómez y García, 2011), siempre será una prioridad, concienciando y capacitando a los individuos en la interiorización de las responsabilidades que les corresponde asumir en la sociedad globalizada. Una tarea con la que las Universidades deben estar comprometidas en sus funciones docente, investigadora y de extensión cultural. Al fin y al cabo, “entrar y salir de Internet, usar y transformar la red en función de unos intereses, supone poner en práctica un proceso social: la constitución de auténticas comunidades de convivencia y relación virtuales, a la vez que sociales y culturales, territoriales” (Martín, Muñoz, del Dujo y Sánchez, 2011: 27).

No creemos que los MOOCs cambien, sustancialmente y en los próximos años, a las Universidades, sean cuales sean los parámetros con los que interpretemos su impacto en ellas. Tampoco suscribimos que podrán mantenerse ajenas a lo que traigan o lleven consigo estos y otros mecanismos tecnológicos a la hora de pautar las enseñanzas y aprendizajes, de individualizar o masificar los saberes, de favorecer la introversión o la expansión institucional. En definitiva, en lo que contribuyan o no al conocimiento, al diálogo intercultural o a la construcción de una ciudadanía local-global de amplias miras (García-Gutiérrez, 2013). Suceda lo que suceda, hemos invocado algunas de las principales razones por las que la extensión cultural de las Universidades, sin dejar de poner en valor su pasado, ha de repensarse mirando al futuro.

Sin duda, hay otras opciones. La expansión de la educación universitaria en el siglo XXI las exige si, en verdad, se pretende situarla en el disco duro de la comunicación interactiva, poniendo énfasis en las ideas y no sólo en los datos, en el saber que inquieta y no sólo en el que se consume. En este sentido, tenemos la convicción de que -al igual que sucede con otras circunstancias que están afectando cotidianamente a la educación superior en su quehacer cívico- las actividades de extensión universitaria y los MOOCs podrán crear sinergias que combinen sus respectivas potencialidades. Que lo hagan, al menos, con una doble perspectiva: de un lado, la que asuma el reto de explicar más y mejor lo que ambas están en condiciones de aportar a la sociedad del tercer milenio, a las personas y a su desarrollo, individual y colectivamente. De otro, la que comprometa sus prácticas con procesos de diseño, acción-intervención y evaluación sustentados en principios o valores que agranden la condición humana, a los que ni las Universidades ni las actuaciones que promuevan -los MOOCs son una más entre ellas- pueden contrariar. Nunca si se hacen en nombre de la educación y la cultura.

Referencias

- Aguaded, J.I.; Vázquez-Cano, E. y Sevillano-García, M.L. (2013). MOOCs, ¿turbocapitalismo de redes o altruismo educativo? Hacia un modelo más sostenible. En *Scopeo Informe nº2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 74-90. Disponible en <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf> el 14/11/2013
- Albatch, Ph. (2009). Funciones complejas de las Universidades en la era de la globalización. En Global University Network for Innovation-GUNI: *La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (pp. 31-36). Madrid: GUNI-Mundi Prensa.
- Ariño, A. (2007). Cambio de paradigma en la función cultural de la Universidad. En Cantos, M. y González, A. J. (coords.). *La extensión universitaria que viene: estudio prospectivo de escenarios ideales* (pp. 15-44). Cádiz: Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya-Junta de Andalucía.
- Aunión, J. A. (2013). La escuela en el laberinto tecnológico. *El País Semanal*, 1939, 61-66.
- Bassand, M. (1992). *Cultura y regiones de Europa*. Barcelona: Diputació de Barcelona-Oikos-Tau.
- Bolívar, A. (2001). "Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura". En *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 265-288. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2001/re20012010351.pdf?documentId=0901e72b8125dd70>
- Buarque, C. (2003). A Universidade na encruzilhada. En Varios: *A Universidade na Encruzilhada: Seminário Universidade: por que e como reformar?* (pp. 23-65). Brasília: UNESCO.
- Cabero, J.; López, E. y Llorente, M. C. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías 2.0: renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla: Mergablum.
- Capitán, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Cantero, C. (2006). *El concepto de la extensión universitaria a lo largo de la Historia*. Cádiz: Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya-Junta de Andalucía.
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

- Eisenberg, M. B. y Fullerton, S. P. (2012). "ED and INFO 2052: Oh, the Places You'll Go!". En Marchionini, G. y Moran, B. (eds.). *Informational Professionals 2050: Educational Possibilities and Pathways* (pp. 2-17). Chapel Hill: School of Information and Library Science University of North Carolina at Chapel Hill, Disponible en <http://sils.unc.edu/sites/default/files/publications/Information-Professionals-2050.pdf>
- Escrigas, C.; Lobera, J. y equipo editorial (2009). Nuevas dinámicas para la responsabilidad social. En Global University Network for Innovation-GUNI: *La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (pp. 3-16). Madrid: GUNI-Mundi Prensa.
- Eurostat (2013). *Basic figures on the EU*. Disponible en http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-GL-13-002/EN/KS-GL-13-002-EN.PDF
- Ferraté, G. (1998). Universidad y nuevas tecnologías: el camino hacia la hiperuniversidad. En Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.). *La Universidad en el cambio de siglo* (pp. 173-193). Madrid: Alianza Editorial-Fundación 700 Aniversario de la Universidad de Lleida.
- Flores, J. V.; Cavazos, J; Alcalá, F. L. y Chairez, A. L. (2013). Los MOOCs: Una revolución para la transición a la Sociedad del Aprendizaje. En *SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 92-104. Disponible en: <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>.
- Fumagalli, M. (1990). El intelectual. En Le Goff, J. y otros: *El hombre medieval* (pp. 191-219). Madrid: Alianza Editorial.
- García, J. (2013). Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital*, 13 (1), 13-27. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/Garcia>
- García-Gutiérrez, J. (2013). Los MOOCs y el aprendizaje de la ciudadanía. En *SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 106-120. Disponible en: <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002>
- Gea, M. y Montes, R. (2013). AbiertaUGR, la formación abierta basada en comunidades online de aprendizaje. En *SCOPEO INFORME N° 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 122-138. Disponible en: <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>
- Global University Network for Innovation-GUNI (2009). *La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Madrid: GUNI-Mundi Prensa.
- Gómez, M. V. (2011). Levinas y Freire: la ética de la responsabilidad para la interacción cara-a-cara en la educación virtual. *Innovación Educativa* (México), 57, 157-168.
- Gómez, A. y García, M. (2011). *La educación de los derechos humanos a través del ciberespacio*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Hernández, J.; Delgado-Gal, A. y Pericat, X. (Eds.) (2013). *La Universidad cercada: testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- López, M. I. (2013). Extensión universitaria. En Martos, E. y Campos, M. (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 251-253). Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras-Santillana.
- Manzano, V. y Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.

- Martí, J. (2012). Tipos de MOOCs. Disponible en <http://www.xarxatic.com/tipos-de-moocs/>
- Martín, A. (2007). La extensión universitaria dentro de 25 años. En Cantos, M. y González, A. (coords.). *La extensión universitaria que viene: estudio prospectivo de escenarios ideales* (pp. 61-70). Cádiz: Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya-Junta de Andalucía.
- Martín, A. V.; Muñoz, J. M.; del Dujo, A. y Sánchez, M. C. (2011). Notas para una interpretación educativa del espacio-tiempo social en la Red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 13-30. Disponible en http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2018/01_martin.pdf
- Martínez, M. (ed.) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE UAB.
- Michavila, F. (2008). *La Universidad, corazón de Europa*. Madrid: Tecnos.
- Montenegro, M. y Pujol, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital*, 13 (1), 139-154. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1031-Montenegro>
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente-Alianza Editorial.
- Petrella, R. (1997). *El bien común: elogio de la solidaridad*. Madrid: Debate.
- Porta, J. (1998). Arquetipos de universidades: de la transmisión de los saberes a la institución multifuncional. En Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.). *La Universidad en el cambio de siglo* (pp. 29-63). Madrid: Alianza Editorial-Fundación 700 Aniversario de la Universidad de Lleida.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Quesada, J. (2003). *Otra historia de la Filosofía: por qué pensamos lo que pensamos*. Barcelona: Ariel.
- Rosovsky, H. (1997). *La Universidad del siglo XXI: problemas actuales, misión cambiante y posibles soluciones*. Madrid: Universidad Complutense.
- Sangrá, A. (2013). ¿MOOCmanía? (1, 2, 3). *El País*. Disponibles en
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/02/28/actualidad/1362067120_992712.html
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/09/actualidad/1362862473_833583.html
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/17/actualidad/1363544697_803500.html
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construção da sociedade civil*. Vigo: Edicións Xerais.
- SCOPEO (2013). *Scopeo Informe nº 2: MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Disponible en <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>
- Siemens, G. (2010). "Conductivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital". En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77-90). Madrid: UNED. También disponible en <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>
- Sierra, F. (2013). "Ciudadanía, comunicación y ciberdemocracia. Un enfoque sociocrítico del Capitalismo Cognitivo". En Sierra, F. (coord.). *Ciudadanía, Tecnología y Cultura: nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*. (pp. 17-56). Barcelona: Gedisa.
- Sousa, B. de (1994). *Pela mão de Alice: O social e o político na pos-modernidade*. Porto: Afrontamento.

- Sousa, B. de (2006). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. La Paz-Bolivia: CIDES-UMSA y Plural Editores.
- Tejerina, F. (ed.) (2010). *La Universidad: una historia ilustrada*. Madrid: Turner-Banco de Santander.
- Touriñán, J. M. (2005). Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (12), 163-186.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Vázquez, E.; López, E. y Sarasola, J. (2013). *La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Vera, J. (1997). Cambio social y evaluación pedagógica de las tecnologías. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 363-376.
- Vila, E. (2012). *Políticas educativas globales y responsabilidad social de las Universidades*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Villa, A. (ed.) (2011). *Avances en la innovación universitaria: tejiendo el compromiso de las universidades*. Foro Internacional de Innovación Universitaria. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Vizoso, C. M. (2013). Los MOOCs un estilo de educación 3.0. En *SCOPEO INFORME N° 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 239-261. Disponible en: <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>.
- Zapata-Ros, M. (2013). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: la individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. *E-LiS community*. Disponible en http://eprints.rclis.org/18658/7/MOOC_zapata_preprint.pdf