SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Educación y ágora digital: retos y horizontes para la formación humanística

Barrios Tao, Hernando; Parra Rozo, Omar; Siciliani Barraza, José María

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Barrios Tao, H., Parra Rozo, O., & Siciliani Barraza, J. M. (2015). Educación y ágora digital: retos y horizontes para la formación humanística. *Revista El Agora USB*, *15*(1), 169-193. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-431639

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Página inicial: 1697 - Página final: 193
TIPO DE ARTÍCULO: de Investigación

EDUCACIÓN Y ÁGORA DIGITAL: RETOS Y HORIZONTES PARA LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA.[4]

EDUCATION AND DIGITAL AGORA: CHALLENGES AND HORIZONS FOR HUMANISTIC TRAINING.

Recibido: Junio 2014 Revisado: Septiembre 2014 Aceptado: Octubre 30 de 2014

Por: Hernando Barrios Tao[1], Omar Parra Rozo[2], José María Siciliani Barraza.[3]

RESUMEN:

El artículo de revisión, se orienta a las humanidades en la educación superior, en la era digital. A partir de la misión de la educación, con su compromiso de la formación humana y profesional, el ágora digital es considerada tanto escenario como mediación para las humanidades en la educación superior. La sociedad tecnológica plantea unos retos que se pueden examinar en estudios de finales del siglo XX e inicios del XXI. Asimismo, la situación de la educación y la formación humanística en este nuevo escenario abre unos senderos que se determinan como horizontes para su caminar en este nuevo hábitat digital. Aprendizaje autónomo y colaborativo, multiculturalismo, pensamiento crítico, responsabilidad planetaria, son saberes que pueden fortalecerse con la mediación de las TIC.

PALABRAS CLAVES:

Educación, humanidades, TIC, sociedad digital, educación superior.

ABSTRACT:

The review article focuses on the humanities in higher education in the digital age. From the mission of education, with its commitment to the professional and human formation, the digital agora is considered to be both a scenario and a mediation for the humanities in higher education. The technological society poses a few challenges that can be examined in studies of the end of the 20th century and early 21st century. In addition, the situation of education and humanistic education in this new scenario opens some paths, which are determined as horizons for their walk in this new digital habitat. Autonomous and collaborative learning, multiculturalism, critical thinking, and planetary responsibility, is a piece of knowledge that can be strengthened with the mediation of ICT.

KEY WORDS:

Education, The Humanities, CIT, Digital Society, and Higher Education.

[1] Doctor en Teología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). Magíster en Teología, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma (Italia). Docente investigador Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá (Colombia). Contacto: hernando.barrios@unimilitar.edu.co .

[2] Posdoctor en Comunicación, Educación y Cultura por la Universidad Santo Tomás de Bogotá (Colombia). Docente Titular, Director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá (Colombia). Contacto: omar.parra@unimilitar.edu.co .

[3] Doctor en Estudios Medievales, Universidad París IV Sorbona (2003). Profesor del Programa de Licenciatura en Educación Religiosa, Universidad La Salle, de Bogotá. Asistente de investigación, Universidad Militar Nueva Granada. Contacto: jsiciliani@unisalle.edu.co .

Introducción.

Sociedad tecnológica, sociedad digital, era de la conectividad, sociedad de la información, son expresiones que caracterizan la aldea global en las primeras décadas del siglo XXI. Estas locuciones confluyen en lo que se determina como el ágora digital, con el internet como su herramienta y con las nuevas tecnologías que la desarrollan, y en la cual circulan economía, política, cultura, educación, en fin, la sociedad. La otrora ágora ateniense, espacio público que marcó el nacimiento de la democracia donde el mundo de su tiempo se podía oír y expresar, se siente ahora en la internet y se dinamiza con las redes sociales, el espacio de todos y para todos.

La sociedad de la información se caracteriza por una serie de rasgos: complejidad, virtualidad, globalización, diversidad cultural y centralidad de la presencia de las Tecnologías de la información y comunicación (Castells, 1997). Este nuevo foro impone nuevas reglas que subordinan la actividad social y política a las agendas, formatos y tiempos a la lógica de los media. Allí se establecen "nuevas *reglas constitucionales* del habla social" (Cuadra, 2003, p. 68). Avance en información y comunicación, desarrollo científico, innovación digital, caracterizan esta sociedad, en la cual discurre no sólo información sino también las relaciones personales y sociales de los ciudadanos planetarios. En esta atmósfera, sociedad tecnológica y educación constituyen un binomio que ya no se puede separar, hasta el punto de que este *hábitat* ha llegado a convertirse en un nuevo escenario, a la vez que una indiscutible mediación para la educación. Éxodo, migración, transformación, ingreso, incorporación, son algunas de las voces para la educación en relación con la cultura digital.

La educación ha recibido el llamado permanente a garantizar la formación integral mediante el fortalecimiento de competencias en los aspectos del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir. Asimismo, la voz dirigida a las instituciones de educación superior, en el marco de la autonomía y la libertad académica, reclama por ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades sociales, formados en el pensamiento crítico, el bienestar, el respeto y defensa por los derechos humanos, la formación ética y ciudadana, la promoción de los valores de la democracia (UNESCO, 2009, No 3-4; UNESCO, 1998, Art. 1.a; Faure et al., 1978; p. 132; Delors et al. 1996, p. 91). En el ámbito iberoamericano se llama a establecer la relación de las TIC con el desarrollo en los alumnos de su capacidad para aprender a aprender, para tener una posición crítica ante la información disponible en la red, "para ayudar a comprender la realidad multicultural iberoamericana y para fomentar los valores de tolerancia, respeto, solidaridad y justicia" (Carneiro et al., 2009).

La conciencia institucional acerca de la formación humanística e integral de sus estudiantes, reflejada en los documentos de las instituciones de educación superior y en sus planes de desarrollo, en muchos casos no se manifiesta en las acciones y los procesos que desarrollan las funciones sustantivas de la universidad. La relevancia de las humanidades no se evidencia en el quehacer universitario y sus procesos pedagógicos no se materializan con resultados: "Me refiero a muchos actores que, desde la universidad, simulan y disimulan. Por un lado, fingen una preocupación por las problemáticas y cambios en tiempos actuales y, por otro, prefieren disimular con cifras y con datos, de dudosa procedencia, los logros y alcances en formación integral y humana" (Fuentes, 2013, p. 208).

En el ágora digital de nuevo se presenta el encuentro entre ciencia, tecnología y humanismo, entre ciencias y humanidades, entre técnica y humanismo, entre científicos y humanistas, entre intelectuales literarios y científicos. En los actuales escenarios las culturas tradicionales (Snow, 1977) y las nuevas que se proponen: ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades (Kagan, 2009), continúan con sus difíciles esfuerzos para integrar sus labores.

La dinámica y diversidad conceptual en torno de la categoría humanidades amerita un presupuesto teórico. Al menos tres aspectos determinan hoy las humanidades en el ámbito de la educación superior. La herencia de la modernidad las considera en el espectro de las ciencias sociales. En este marco se ubican programas académicos que desarrollan ciencias sociales y humanas. En relación con estas disciplinas, en segundo lugar, las humanidades se consideran como los espacios o componentes curriculares del área socio-humanista en los programas académicos, cuyo objetivo es la formación humanística mediante el desarrollo de contenidos emanados de las ciencias sociales. Por último, la categoría se explicita como los saberes orientadores de la formación humana en su diversidad y riqueza conceptual: pensamiento crítico, análisis, multiculturalismo, formación ética, responsabilidad social, etc. Estos saberes se determinan como factores de "humanización, de responsabilidad moral y cívica y de crecimiento del espíritu humano" (Manifiesto, 2013). El artículo considera las humanidades desde los dos últimos aspectos.

El artículo de revisión se orienta a las humanidades en la educación superior en la era digital. El punto de partida del texto es la misión de la educación en la sociedad digital, con su compromiso de la formación humana y profesional. El ágora digital se considera tanto escenario como mediación para la educación. Sin embargo, para la formación humanística se abren sugerentes interrogantes y retos que se pueden examinar en estudios de finales del siglo XX e inicios del XXI. La situación de la educación y la formación humanística en este nuevo escenario abre unos senderos que se determinan como horizontes para su caminar en este nuevo hábitat digital.

Educación y formación humanística en la sociedad digital.

La caracterización de los ámbitos políticos, culturales, sociales, educativos, en la sociedad digital se aborda en diversos estudios, muchos de ellos con base en estadísticas cuya obsolescencia es prematura por la rapidez de los avances. Algunos estudios son predictivos por la dificultad de medir los impactos en los seres individuales y sociales de los cotidianos progresos tecnológicos (Castells, 1997; Castells, 2001; Wolton, 2000; Cuadra, 2003). A diferencia de las revoluciones anteriores, difusas en áreas geográficas limitadas y en algunas sociedades, la revolución tecnológica es global y con "velocidad relampagueante", al punto de enlazar el mundo mediante la tecnología de la información (Castells, 1997, p. 60).

La educación no puede permanecer ajena a los cambios y proyecciones de la globalización, por un lado, y los avances de la sociedad digital, por otro. En el tiempo posterior a la modernidad y en el marco de la aldea global, saber, poder, razón, educación, son categorías que cambiaron sus estatutos y relaciones (Ball, 1993; Lyotard, 2004; Horkheimer, 2002). Con la información valiosamente ponderada en relación con el conocimiento en la sociedad digital, la educación adquiere una nueva dimensión en su condición de mediación para la adquisición del saber. En este marco global del conocimiento, la educación se determina como factor

prioritario del desarrollo social y económico, además de elemento fundamental de las políticas culturales y de bienestar social (Coll, 2004).

En la sociedad digital, internet y TIC marcan cambios y posibilidades, a la vez que plantean desafíos y horizontes a la educación. Los estudios denotan posiciones y apreciaciones diversas en la relación TIC y educación. Algunas voces se escuchan con los términos éxodo, migración, ingreso, incorporación, para integrar las TIC en las acciones y procesos de la educación, mientras que otras son más osadas y determinan transformaciones de la educación en relación con la cultura digital (Adell, 1997; Cebrián de la Serna et al., 1998; Coll, 2003; Scardamalia, 2004; Barraza, 2006; Coll, et al. 2008; Coll y Monereo, 2008; Carneiro et al., 2009; Cabero, 2009; Castaño, 2009; Hernández et al. , 2011; Sancho et al., 2014). Para Cabero (2009), que recoge diversos estudios, la formación en la sociedad del conocimiento implicará una serie de retos y preocupaciones:

> a) Transformación y velocidad de cambio, b) Las instancias educativas regladas dejarán de ser las únicas estancias de formación, c) Entornos altamente tecnificados puestos a disposición del profesorado y alumnado, d) Transformación de las concepciones del aprendizaje. Formación centrada en el estudiante, e) La articulación del aprendizaje en torno a lo sincrónico y asincrónico, f) Formación del estudiante en nuevas competencias y capacidades, g) Necesidad de alfabetizaciones diferentes, h) Transformaciones de los roles del profesor, i) Cambios en las estructuras organizativas, j) La necesidad de configurar redes de formación (p. 14).

Los términos acuñados para presentar y proponer la relación TIC con sistema educativo no sólo denotan la creatividad de sus autores sino el mundo de posibilidades que se abren a los diversos aspectos de la educación. Educación virtual, *e-learning*, *b-learning*, *e-books*, narrativas digitales, señalan diversidad y riqueza a la vez que constriñen a no pensar que basta agregar la *e-* para realizar el simple cambio o la vuelta de la mirada al ámbito digital (Cobo y Moravec, 2011).

Coll y Monereo (2008) recogen algunas características de este nuevo escenario educativo con base en autores de diversos ámbitos (Coll, 2003; Cebrián de la Serna et al., 1998; Adell, 1997; Ferrés, 1999; Martínez y Solano, 2003): Complejidad, interdependencia e imprevisibilidad; información, sobreinformación y ruido; abundancia y facilidad de acceso a la información que no garantiza que los individuos estén más y mejor informados; rapidez de procesos y sus consecuencias; escasez de espacios y tiempos para la abstracción y la reflexión; preeminencia de la cultura de la imagen y del espectáculo; transformación de las coordenadas espaciales y temporales de la comunicación.

Diversidad de orientaciones, transformaciones, enfoques, contextos, problemáticas, proyecciones, por mencionar algunos aspectos, se consideran en los múltiples estudios acerca de la educación en la sociedad digital. Las problemáticas parten de la consideración de la conectividad misma y su infraestructura, causa de marginación en muchos puntos de la geografía global, (Castells, 2000), pasando por las políticas generales de los sistemas educativos bajo la influencia de aspectos específicos de las sociedades, hasta la cultura educativa y sus particulares procesos pedagógicos y de los componentes del triángulo estudiante-contenidos-docente. Algunos de los problemas fundamentales relacionados con las TIC en América Latina, con las consecuencias en los sistemas educativos, se pueden apreciar en el estudio de

Castells (2000): subdesarrollo en la tecnología de la información y comunicación con lo que ello supone en infraestructura física y humana; tratamiento de la erosión política y social derivadas de la política criminal global; reforma del estado ante la crisis fundamental de la base histórica de la nación latinoamericana.

La información no sólo caracteriza sino que identifica el ágora digital, además de particularizar este tiempo en el cual se puede acceder a información documental como en ningún otro momento de la historia. Sociedad, instituciones, procesos, acciones y actores no pueden pasar desapercibidas ante los cambios estructurales cuando se trata de almacenar, distribuir, transferir información mediante las nuevas tecnologías. Más allá de información, conocimiento científico, redes científicas, eventos académicos, plataformas educativas, programas académicos, se ubican en este hodierno hábitat digital. Sin embargo, información y comunicación por sí mismas no garantizan conocimiento, como tampoco pueden ser sustitutas del saber: "La gran pregunta tendrá que ver, entonces, cómo hacer para que la enseñanza *invisibilice* a las TIC como tal y sea capaz de estimular la capacidad humana de generar, conectar y reproducir nuevos conocimientos de manera continua, sin casarse con ninguna tecnología en particular y sin que ello implique renunciar a la adaptación y a la actualización continuas" (Cobo y Moravec, 2011, p. 35).

La sociedad de la información marca crisis para la educación y traza la necesidad de repensar los sistemas educativos, para lo cual también sería necesario repensar las instituciones de educación. La formación de profesionales cualificados y de manera particular, la formación humanística de los estudiantes no se puede desligar de este escenario digital en el que se desarrollan los procesos políticos, sociales, educativos.

Educación y formación humanística afrontan problemáticas no tan diversas pero sí novedosas en sus procedimientos y estrategias, ahora en el escenario digital. El mundo informático testimonia situaciones problemáticas que ya no son exclusivas del espacio físico: delitos, violencia, persecuciones, *bullying*. El ciberespacio refleja situaciones políticas sociales, culturales, religiosas, con las que se convive en el quehacer diario de la aldea global. A la educación y sus instituciones se les interpela, hasta el punto de que la valoración de su calidad y pertinencia se mide con relación a las respuestas que ofrece a las problemáticas de la sociedad (UNESCO 1998, artículo 6.a).

La formación humanística, uno de los fines de la educación, caracterizada por el desarrollo de competencias relacionadas con el ser, comunicar, convivir, recibe el llamado para fortalecer sus acciones en el ámbito digital (Reynal, 2001; Davidson & Goldberg, 2004; Carneiro, et al., 2009, Prólogo; Fainholc, 2008). Con relación a las acciones y procesos que se adelantan en el escenario digital, el universo de posibilidades de los ciudadanos informáticos se abre a muchos aspectos tales como: búsqueda, análisis, reflexión, evaluación, comunicación, crítica. Al lado de las oportunidades ofrecidas por las TIC a la educación, y de manera especial a la formación humanística, estas tecnologías señalan nuevos ingredientes a la crisis de las humanidades, tema no tan novedoso en los escenarios académicos de la aldea global.

Mutación de los contextos y dinámica en los enfoques de las humanidades parecieran ser suficientes para sustentar la crisis como compañera permanente y necesaria de las humanidades. Cuanto más "progresan saberes y haceres", más

acuciante se vuelve la pregunta por el hombre (Rodríguez, 2007, p. 144). Diversos estudios y escenarios, con diversas perspectivas, continúan con el planteamiento sobre la situación crítica de las humanidades. Alcances políticos, pedagógicos y educativos de la crisis se analizan en los actuales escenarios de la sociedad planetaria (Sierra, 2002; Kagan, 2009; Nussbaum, 2010; UNESCO, 2011; Montaño et al., 2011; Camargo, 2012; Llovet, 2012).

Otros estudios se direccionan hacia las causas de la crisis, el rol y la responsabilidad de los humanistas como protagonistas de su misma crisis, debido a factores como el modo particular de su trabajo investigativo y su diversidad conceptual, y hacia la influencia de las humanidades en las instituciones universitarias (Hall, 1990; Kagan, 2009; Montaño et al., 2011; Lye et al., 2011; Di Leo, 2012). No se descuidan los estudios propositivos para afrontar la crisis y su futuro (Stunkel, 1989; Chamberlin & Vale, 2012; Woodward, 2009; Cortina, 2013), como tampoco los manifiestos para llamar la atención sobre su defensa y promoción (Davidson & Goldberg, 2004; Manifiesto, 2013).

Otros estudios abordan la crisis en el marco de la caracterización de las instituciones de educación superior. En el marco de la economía de mercado y del neoliberalismo, la universidad se mueve entre intereses económicos, necesidades sociales, indicadores de calidad, resultados académicos, gastos e inversiones, academia y administración. Frente a estas situaciones la pertinencia y el posicionamiento de las humanidades no dependen de sí mismos, sino que se deben supeditar y someter a aquellas. No obstante, la conciencia todavía no alcanza a prever que la defensa de las humanidades debe ser también una defensa de la universidad pública (Lye et al., 2011, p. 5).

Algunos estudios realizan un análisis crítico a quienes reducen la crisis humanística relacionada con modelos económicos neoliberales y proponen ir más allá del neoliberalismo económico y alzar su voz frente a otros problemas. Se trata de problemáticas que reflejan la crisis humanística en aspectos que superan las dimensiones políticas y económicas y llegan a los aspectos raciales, de colonialismo y de género (Maldonado-Torres, 2012; Miller, 2012).

En los inicios del siglo XXI, la novedad de algunas voces se orienta a la relación entre humanidades y era digital (Reynal, 2001; Davidson & Goldberg, 2004; Molinuevo, 2004; Rodíguez, 2007; Fainholc, 2008). Si cada época tiene el humanismo que le corresponde, el problema del humanismo del siglo XX es interpretar la avalancha tecnológica, ya que durante los últimos 250 años el hombre procedió a exteriorizar espectacularmente algunas de sus facetas: la comunicación en el sentido de transmisión de signos a través de los medios masivos e interactivos, la transformación de la materia a través de las máquinas termodinámicas, la organización de artefactos alrededor de sistemas tecnológicos autónomos (Rodríguez, 2007, p. 146).

A los ingredientes que desafían y ponen en crisis la educación en el ágora digital se suman unos nuevos factores orientados a las humanidades y a la formación humanística, en particular. Los nuevos sujetos y las nuevas intersubjetividades que circulan en la sociedad digital es el comienzo de la situación crítica de las humanidades, toda vez que la educación orienta su preocupación en la formación de sujetos con algunas especificidades que ahora se cuestionan por causa de estas nuevas manifestaciones.

La crisis de las humanidades se profundiza en este nuevo escenario. Si la pedagogía de las humanidades en los espacios físicos del aula tradicional no deja de ser un factor crítico, en el ámbito digital la situación se profundiza. En este mismo ambiente educativo, el desarrollo de competencias humanísticas en el escenario digital supone caminos novedosos de formación humana, la cual ya es una problemática en las comunidades educativas físicas (Barrios Tao, 2013).

Ágora digital ¿escenario y mediación para la formación humanística? .

La proporcionalidad entre los estudios acerca de la educación y aquellos relacionados con la formación humanística en la era digital difiere en un alto porcentaje. A pesar de la conciencia colectiva de que las TIC constituyen hoy un pilar fundamental para la educación y "…representan un nuevo escenario para comprender el fenómeno educativo, que implica una nueva cultura educativa y pedagógica" (Barraza, 2006), las propuestas académicas sobre la formación humanística en este escenario digital y el aporte de las TIC en este propósito todavía escasean.

Las preguntas acerca de la relación universidad y humanidades, planteadas por Davidson & Goldberg (2004) a partir de sus experiencias en universidades públicas y privadas de ambas costas de los Estados Unidos, cobran actualidad en el escenario del ágora tecnológica: ¿Hay lugar para las humanidades en la sociedad tecnológica? Si es así, ¿Qué lugar? ¿Y qué tipo de humanidades?

La relación tecnologías y formación humanística es aún más delicada que la amplia relación tecnología y educación, no sólo por la pugna tradicional sino también por los extremos en los que se podrían ubicar los sentimientos humanistas frente a las tecnologías: tecnofilia o tecnofobia. En términos de Molinuevo (2004): "Por una parte se nos inflama con la buena nueva de las infinitas posibilidades de las nuevas tecnologías y por otra parte se nos advierte de los terribles peligros que corremos con su uso" (Pág. 21). Ya Gubern (2000) nos movió entre la neofilia y la neofobia en los avances tecnológicos y de las comunicaciones, a partir del mismo temor socrático, señalado por Platón en *Fedro,* acerca de la escritura y la posibilidad de que acabasen con la memoria.

Al lado de expresiones como "no hay nada más humano que la tecnología" (Molinuevo, 2004), de terminologías acuñadas como "humanismo tecnológico" y de estudios sobre la humanización de las tecnologías, se alzan voces sobre la deshumanización generada por la técnica, el daño de las tecnologías a los procesos de lectura, escritura y a la misma educación. A estas denuncias se vinculan aspectos como la "devaluación de la memoria en los niños escolarizados por efecto de esta prótesis electrónica" (Gubern, 2000, pp. 80-81) que se relacionan con la pregunta un poco trágica de Giraldo (2011): "¿Qué es lo humano en tiempos de penuria, de impotencia ante el desarrollo tecnológico?" (p. 120).

Más allá de la pregunta ¿hay lugar para las humanidades en el escenario digital?, la consideración es que la sociedad informática ya es inevitable en las acciones y procesos de la formación humanística como fin de la educación. Internet marca una nuevo *oikos* tanto para la educación como para el desarrollo de competencias del ser, convivir y comunicar. Algunas voces académicas consideran las posibilidades, aportes y expectativas de las humanidades y la formación humanística en este escenario digital (Adell, 1997; Reynal, 2001; Martínez y Solano, 2003; Molinuevo, 2004; Barraza, 2006; Lombarte, 2006; Giardinelli, 2007; Lalueza et al., 2008;

Fainholc, 2008; Rodríguez y Escofet, 2008; Carneiro et al., 2009; Hernánedez el al., 2011; Aguilar, 2012; Valverde el al., 2014).

El lugar de las humanidades en el ágora digital no se puede desligar, por un lado, del lugar y el papel de la educación en este escenario, y por otro, de su misma situación crítica evidenciada en el ámbito de la sociedad física. Como en el escenario social, en el ámbito digital las humanidades están llamadas a responder a las situaciones que atentan contra lo humano y a levantar su voces en pro de la formación de sujetos que puedan convivir en este nuevo espacio informático. El problema de las tecnologías, en cualquiera de los escenarios, no es del todo técnico, es humano. De ahí que las humanidades no sólo tienen un lugar sino un papel en este contexto digital.

En este escenario digital los actores del proceso educativo actúan mediante roles, formatos y contenidos apropiados con esta esfera, en un tiempo y espacio determinados por la característica de virtualidad de este foro y con recursos provenientes de este escenario (Coll y Monereo, 2008; Ferrés, 1999). La pregunta sobre el tipo de humanidades para la sociedad digital y ante la situación crítica de su conceptualización en el ámbito de la educación, las humanidades pueden considerar posibilidades de nuevas formas de expresión, de nuevas subjetividades e intersubjetividades, de la nueva gestión de la comunicación, para lograr sus propósitos de formación en este escenario. Ferrés (1999) presenta unas formas de expresión que priman en esta sociedad de la información, en esta cultura del espectáculo, con cinco grandes rasgos: primacía de lo sensorial sobre lo abstracto y simbólico; primacía de lo narrativo sobre lo taxonómico y analítico; primacía de lo dinámico, en lo formal y en los contenidos, sobre lo estático; primacía de lo emocional sobre lo racional; primacía del sensacionalismo sobre lo previsible y rutinario.

Lalueza, Crespo y Camps (2008) plantean bases teóricas acerca del desarrollo humano en la educación a partir de autores como Rogoff, Vygotsky, Geertz, con bases constructivistas, la relación entre cultura y cognición, y las mediaciones instrumentales. Con base en otros autores (Leontiev, Wertsch, Cole) también proponen la noción de actividad en el triángulo sujeto-herramientas-objeto que caracteriza a toda actividad: “el sujeto se construye en función del objeto de su actividad y de los artefactos que la median” (p. 56). Con base en estos presupuestos presentan su análisis sobre el impacto de las TIC en el desarrollo humano y la socialización. Las TIC permiten el desarrollo de las relaciones interpersonales con algunas particularidades de esta esfera virtual. El aumento de forma continua, la mayor cantidad y variedad, así como la frecuencia, cantidad y hasta la saturación, marcan el espectro de las relaciones en esta sociedad de la información. Allí se pueden desplegar nueva formas y nuevos marcos de socialización (Lalueza et al., 2008, p. 66)

Por su parte, Coll (2004) recoge algunos datos acerca de las características de las TIC en su dimensión mediática en la educación y sus potencialidades para el aprendizaje. Algunos de ellos se relacionan directamente con la formación integral de los denominados aprendices: Favorecer la toma de conciencia y la autorregulación; la interactividad potencia el protagonismo del aprendiz, con efectos positivos de motivación y autoestima; esta interactividad facilita la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje; la conectividad permite el trabajo en red de agentes educativos

y aprendices, con la posibilidad del trabajo grupal y colaborativo, así como a la interacción académica y social entre ellos, a través de comunidades virtuales.

Coll, Mauri y Onrubia (2008) analizan la novedad de las TIC con relación a la comunicación, la simbólica y en su naturaleza de tecnologías "para" la información y comunicación, y afirman la novedad en que las TIC "permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor" (p. 85).

Las TIC permiten constatar la sociedad digital aún con mayor claridad en su dimensión planetaria y en su caracterización como la aldea. Allí es donde el prefijo *multi* adquiere su mayor aplicabilidad: multicultural, multireligiosa, multiétnica, multidisciplinar, multidiversa. Las competencias relacionadas con el saber ser, saber comunicar, saber convivir (Faure, et al., 1978), llamado permanente para la educación, adquieren una dimensión planetaria en el escenario digital.

Las TIC abren al planeta un ágora nunca antes conocida en la historia de la humanidad. No sólo posibilitan la información sino lo que Giardinelli (2007) denomina la "textualidad electrónica", lo cual no es más que otro domicilio para la lectura y soporte con la capacidad de albergar todo el conocimiento humano, tal como lo hizo hasta ahora el libro impreso y encuadernado. La lectura es y será siempre el mejor modo de acceder al conocimiento y en la formación humanística lectura es sinónimo de formación, aprendizaje, comunicación, reflexión, cultura.

Humanidades y educación superior: desafíos en el ágora digital.

El legado humanístico del mundo griego, con su relación directa con la *polis* y su réplica en la *humanitas* romana, no sólo marcó el vínculo inseparable entre educación y humanidades (Jaeger, 2010; Llovet, 2012, p. 45), sino que también ofreció las bases para responder a la construcción y desarrollo del ser humano y de su entorno social, como punto de referencia para los contextos sociales de todos los tiempos.

En adelante, contextos diversos han propuesto conceptos y contenidos sobre lo humano, que buscaron responder a las situaciones particulares de su tiempo. El ágora digital postula un nuevo escenario para las humanidades y le ofrece sus tecnologías con la posibilidad de fortalecer los procesos encaminados a la formación humana, al mismo tiempo que plantea desafíos a los actores del hecho educativo. Más allá del ámbito educativo, los planteamientos de algunos humanistas frente a la sociedad tecnológica se encaminan a elevar sus voces de alerta para el humanismo mismo. Tanto los procesos para "aplicar las nuevas tecnologías al hombre", como los propósitos de "mejorar la naturaleza humana y prolongar su existencia", y en fase de transición hacia el poshumanismo (González, 2011; Postigo, 2009), son retos en la sociedad tecnológica.

Las problemáticas que desafían a la educación en los contextos sociales se reflejan también en el ciberespacio. Convivencia, comunicación, respeto, responsabilidad son factores de la sociedad digital en permanente necesidad de fortalecimiento frente a situaciones de violencia, corrupción, marginación, pobreza, que atentan el desarrollo del ser humano y la convivencia social. La utilización de las tecnologías

informáticas como herramientas que afectan al ser humano e instrumentos que pueden atentar su integridad y sus derechos fundamentales, denota que el problema, más que tecnológico es humano: "Sigo pensando que todo depende de nosotros, y que lo único deshumanizador en las tecnologías son los seres humanos deshumanizados que deshumanizan a otros. Las tecnologías no están fuera, sino dentro: somos seres tecnológicos" (Entrevista, 2004). Esta percepción acerca del problema de la deshumanización reflejada en la tecnología no es novedosa. La televisión con los valores que transmite, escapismo, hedonismo, consumismo, condujeron a Umberto Eco a afirmar que "no es la televisión la que hace daño al público, sino que es paradójicamente el público el que hace daño a la televisión" (Gubern, 2000, p. 27).

Las preguntas en el campo de la ética planteadas por Camps (2003), pueden abrir el panorama para considerar la relación de las TIC con las humanidades en relación con el desarrollo integral de la sociedad: ¿Somos más libres y autónomos? ¿La sociedad de la información coadyuva a la construcción de sociedades más demócratas y humanas? En el fondo de las sociedades humanas se descubre la formación ética, la responsabilidad social, la formación ciudadana, en fin, los saberes que permiten la convivencia social y el desarrollo integral de los miembros de la aldea planetaria.

La aceptación y el reconocimiento de este hábitat digital como escenario y mediación para procesos de formación humana se deben considerar como retos iniciales para la educación superior. Más allá de la humanización de las tecnologías o viceversa, (Molinuevo, 2004), un punto medio entre la tecnofilia y la tecnofobia conlleva la consideración de las TIC como una posibilidad para fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje de las humanidades. Esta potencialidad puede hacerse o no efectiva de acuerdo con sus usos en las prácticas educativas, como posibles "instrumentos psicológicos", en el sentido vigotskiano, susceptibles de mediar y, en consecuencia, de transformar, las relaciones entre los diferentes elementos del triángulo interactivo (Coll, 2004). Cualquiera que sea la apuesta acerca de las TIC en la educación, implementación, incorporación, integración, cambio de paradigma hacia una cultura digital, las tecnologías son un desafío para los procesos de las humanidades en la educación.

Integración e incorporación de las TIC en educación, no dejan de ser una ruta hacia una nueva cultura ciberespacial, de tal modo que el paso al ámbito digital no puede reproducirse como una copia mejorada de lo mismo que se hace y enseña en el ámbito presencial. No se trata de pasar del tablero a la *tableta*; hay que considerar que pasar del aula de clase al aula virtual implica cambios tanto en la relación de los actores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en la interacción con las nuevas formas de los contenidos circulantes en la red. En uno y otro caso, los procesos de formación humanística han comenzado su emigración hacia la red con los contenidos de las humanidades vinculadas con las áreas de las ciencias sociales. Sin embargo, la sociedad digital desafía no sólo a la novedad de los contenidos y sus formas, necesarias para la formación humana en el escenario digital (Camps, 2003; Cortina, 2013), sino también a las didácticas para las humanidades en este red virtual, incitando la creación y el desarrollo de competencias vinculadas con el ser, convivir, comunicar, que son todavía un problema para los ámbitos presenciales. La pregunta abierta para el escenario presencial resuena aún más en el ágora digital: ¿Qué tipo de didácticas serían

coherentes para posibilitar los saberes de las Humanidades? (Fuentes, 2013, p. 209-210).

Los desafíos planteados por las TIC a la formación humanística abarcan los componentes del triángulo docente-estudiante-contenidos. Estudiantes que presentan "características cognitivas, actitudinales y sociales diferentes a los de las generaciones anteriores", se unen a "las posibilidades de las nuevas herramientas de comunicación" y plantean una "nueva forma de actuar y de replantear el hecho educativo" (Cabero, 2009, p. 24). En los "nuevos espacios telemáticos" que definen intenciones y modalidades de participación alternativas, son cada vez más posibles los principios de aprender a aprender y aprender a vivir juntos, "desafíos educativos supremos del siglo XXI" (Fainholc, 2008, p. 25).

Relación y comunicación entre docentes y estudiantes, tanto en los espacios virtuales como en los presenciales, advierten la distancia de los siglos XX y XXI. Los primeros desarrollan acciones y procesos educativos de acuerdo con su formación a finales del siglo pasado y con los esfuerzos para emigrar e incorporar en sus prácticas las tecnologías del siglo XXI, mientras que para los segundos, el hábitat normal es la sociedad tecnológica en su condición de nativos digitales. Boschma asegura que es una generación distinta debido a tres cambios fundamentales: "ha decaído la importancia de la autoridad como fuente de conocimiento, ha nacido una manera distinta de acceder a la información y el ordenador ha dejado de ser una máquina de escribir sofisticada para convertirse en una máquina social" (Boschma, 2007, citado en Cabero, 2009, p. 16).

Guardadas las proporciones contextuales entre los denominados "nativos digitales", "generación red", generación mouse", (Cabero, 2009, p. 14), y aquellos "inmigrantes digitales", la relación docente-estudiante con términos desproporcionados no sólo en conocimientos tecnológicos sino en habilidades con las TIC, traza un reto. La información y comunicación así como el conocimiento científico, otrora casi exclusiva del docente, no sólo acercó al estudiante sino que le facilitó posibilidades de acceso al conocimiento y mayor posibilidad de confrontación. Nativos e inmigrantes digitales, docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, marcan nuevas configuraciones en estas relaciones con la posibilidad de llegar a ser espacios de "aprendizaje ético" (Martínez, 2006), ahora en los escenarios del ágora digital.

La nueva configuración del saber conlleva la superación del docente como la única fuente de información y conocimiento, el "paradigma experto" (Cabero, 2009) así considerado en los procesos educativos del aula física. Para las generaciones digitales "el conocimiento es tan difuso, limitado y fragmentado, que se apoya más en una inteligencia colectiva creada a partir de comunidades digitales, que en instituciones consolidadas" (Cabero, 2009, p. 17). Allí se enriquecen los intercambios de conocimientos y experiencias, la diversidad es la mejor oportunidad para enriquecer el saber y la uniformidad en los modos de pensar se supera por los múltiples aportes de los cibernautas: "El concepto de inteligencia colectiva se opone a la idea de que el conocimiento legitimo viene desde 'arriba', de la universidad, de la escuela, de los expertos, reconociendo, al contrario, que nadie sabe todo y que cualquiera sabe algo" (Lévy, 2004, p. 4).

La reconfiguración del rol docente traza un desafío para la formación humanística en ámbitos específicos como la formación ética, no sólo por la diversidad de posibilidades y la multiplicidad de contenidos, sino también por la misma naturaleza

de la enseñanza de los valores, hábitos y principios, que exigiría la necesidad de interacciones físicas. Internet ha forjado el desarrollo de relaciones, no por la proximidad física sino por "la comunidad de sus intereses, y su vínculo virtual que sustituye a su vínculo personal, o por lo menos que lo modifica profundamente". (Gubern, 2000, p. 137).

La interacción con nuevos sujetos y la apropiación de nuevas intersubjetividades marca un nuevo desafío cibercultural. Nuevas formas de subjetividad con sus consecuentes novedosas prácticas en los modos de relacionarse de los ciudadanos que navegan las autopistas informáticas cuestiona la formación humana: "La carencia de una dimensión espacio-temporal, geográfica y social en el ciberespacio no significa necesariamente una *anomia virtual*; más bien, tendemos a pensar que la nueva *semiósfera* expande, acelera y personaliza los intercambios sígnicos; dando origen a nuevas formas de interaccion social, acaso a nuevas formas de sociedades" (Cuadra, 2003, p. 56). Asimismo, las nuevas formas de intersubjetividad en los espacios digitales han modificado los sistemas de lenguaje, los códigos semióticos y los signos utilizados en la comunicación: "el advenimiento de un nuevo nivel de complejidad semiótica, que dinamiza los procesos históricos" (Cuadra, 2003, p. 58). En la sociedad tecnológica como en los espacios de las aulas físicas se debe vencer la tentación de "crear sujetos a la medida de un molde infinitamente reproducible" (González, 2008).

En el ágora digital circula información nunca antes reunida en un espacio físico. Contenidos relacionados con las humanidades no están ausentes de este escenario digital en las formas de literatura, arte, historia, filosofía, teología. Para la educación presencial la trasposición del saber es un desafío permanente (Chevallard, 1998), más aún cuando se trata de saberes relacionados con las competencias personales. El ágora digital se convierte en un desafío aún mayor para la trasposición de saberes conducentes a la formación humanística: formación ciudadana, pensamiento crítico, formación ética, responsabilidad social. Con este propósito todavía es más evidente que la información no garantiza ni el conocimiento, ni mucho menos la formación humana. Aquí el reto es la transposición información-conocimiento-saber. El paso de la información al conocimiento "implica información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas del sujeto" (Adell, 1997).

La formación humanística desarrollada en la educación se relaciona con competencias conducentes a la convivencia social y ciudadana, en la cual la comunicación es un factor fundamental. Competencias comunicativas no solamente mejoran el ejercicio profesional del estudiante sino que garantizan su mejor disposición como ser humano en un entorno social y fortalecen sus relaciones personales y laborales (Barrios Tao, 2013). Lenguaje, escritura y expresión son aspectos fundamentales en el fortalecimiento de habilidades comunicativas y son objeto de atención en la educación presencial. Sin embargo en los ámbitos digitales sus cánones son desafiados.

TIC y formación humanística: una propuesta de horizontes.

Los retos permiten orientar los horizontes para la formación humana en el ciberespacio de los inicios del siglo XXI. Horizonte se determina como el sendero hacia donde se dirige una acción o la extensión de una actividad, y el criterio es que el horizonte no descalifica el presente sino que debe proyectarlo. El término horizonte que se emplea en la revisión de los estudios de la comunidad académica

indica los senderos hacia donde se extiende la formación humanística en el ágora digital. Si bien el término pareciera referirse a situaciones muy lejanas en el tiempo, sin embargo, horizonte se determina como una realidad que ya ha iniciado y, por ende, que demarca senderos novedosos para las humanidades en la era digital.

Más allá de la humanización de las tecnologías, por lo demás signo de revisión y una de las preocupaciones de muchos humanistas, es conveniente plantear senderos ante la inevitable realidad de las tecnologías en todos los ámbitos de la sociedad. Transponer o trasladar las actividades de formación humana del ámbito presencial al escenario digital puede ser más nocivo que provechoso para los procesos de enseñanza-aprendizaje. La clave "no está en comparar la enseñanza basada en TIC y la enseñanza presencial, tratando de establecer las ventajas e inconvenientes de una y otra, sino más bien en investigar cómo podemos utilizar las TIC para promover la adquisición y desarrollo de las competencias que necesitan las personas en la *era del conocimiento.* (Scardamalia, 2004)" (Coll y Monereo, 2008a, p. 39).

Sociedad digital y formación humana, industria y humanismo, empresa y valores humanos, no son binomios necesariamente divorciados o disociados en la sociedad informática. Era del humanismo es la nueva revolución que se ubica más allá de las comunicaciones y la tecnología (Hamburger, 2008). Ante las dificultades de las empresas y de las instituciones con sus descalabros y fracasos, la mirada se ha orientado hacia la preocupación por la formación y cuidado del ser humano, más que por los mismos aspectos tecnológicos de las empresas, cuyo cuidado ya tiene grandes avances (Barrios Tao, 2013). Así pues, la preparación científica ya no es suficiente sino que las competencias humanas son un clamor para la educación, lo cual determina un horizonte que exige respuestas de los humanistas: "Pero, de hecho, la industria, más que en cualquier otro lugar, quiere no sólo científicos altamente capacitados; quiere que también los científicos pueden entender las aplicaciones, la propiedad intelectual, las cuestiones de equidad, la conciencia humana, la perspectiva, y otras formas de análisis crítico y el pensamiento lógico, que son específicamente la contribución de la investigación humanística" (Davidson & Goldberg, 2004, p. 3)

Con la ruptura del tiempo y el espacio por parte de las TIC (Cuadra, 2003; Cabero, 2009) se permite y posibilita el acceso a diversidad e infinidad de culturas y a interactuar con interlocutores sin distinción de género, religión, clase social, raza. La ampliación del aula presencial al escenario de la aldea global circulante en la red marca un horizonte para la formación de los ciudadanos digitales. La preparación de profesionales para desempeñarse en la aldea global con sus características de cambio y exigencia, vinculados con sociedades flexibles, abiertas y diversas, pueden ver en las TIC horizontes sugerentes para la formación humanística y el fortalecimiento de competencias personales para la convivencia en espacios multiculturales propios de la aldea global. En este escenario las humanidades "deben verse con una perspectiva multidisciplinar, capaces de producir conocimientos que permitan enriquecer la cultura humanística integral de los sujetos que participan en la construcción del entorno socio-cultural del cual forman parte (Montaño et al., 2011, p. 39).

Lectura, escritura, información y comunicación, caracterizan el escenario digital, hasta el punto de que el uso de las TIC no sólo implica leer, escribir, informarse y comunicar para poder visibilizarse en esta plaza virtual, sino que estas operaciones son las que posibilitan la supervivencia en este espacio. Allí lectura y escritura se

desafían y se transgreden cuando no siempre se siguen los cánones tradicionales. Las narrativas digitales, un caso específico, circulan en la red con la riqueza de la posibilidad de la imagen, la voz y la animación, pero con la novedad de la hipertextualidad (Lalueza et al., 2008, p. 68; Alexander & Levine, 2008) y con multiplicidad de voces e imágenes (Cuadra, 2003, p. 89). En uno u otro espacio, la narrativa en la educación no pierde su importancia (MacIntyre, 1981), sino que, como plantea Bruner (2002), se constituye como el instrumento privilegiado, indispensable "inclusive obligado" de la cultura y de la construcción de identidad. Recursos pedagógicos relacionados con las humanidades para este escenario se encuentran en desarrollo y determinan un horizonte sugerente para los humanistas del siglo XXI.

Creación y desarrollo de nuevas formas de comunicación, riquezas de expresión, animación e imagen, nuevas formas de narrarse, comunidades de aprendizaje, orientan senderos para transitar con los saberes conducentes al fortalecimiento de competencias del ser y convivir en el ágora digital. La experiencia de algunas universidades, como Stanford, Berkeley o Duke University, que han comenzado a incorporar medios tecnológicos como los *podcast* entre sus enseñanzas, concluyen su provecho en los procesos de lectura, conocimiento de los demás y aprendizaje lúdico (Román, 2009, pp. 63-64). Además los estudios acerca de las competencias que suelen desarrollar los estudiantes cuando se trabaja con los *podcast* destacan "la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender, la competencia sobre autonomía e iniciativa personal y, evidentemente, la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital (Portela, 2007)" (Román, 2009, p. 76).

Comunidades de aprendizaje se erigen como posible escenario tecnológico de encuentro. Comunicación, interacción, colaboración, confrontación, conocimiento, aprendizaje, caracterizan intereses de algunas comunidades digitales y marcan una oportunidad para la construcción del saber: "La estructura subyacente a las comunidades de aprendizaje, pues, implica la producción de conocimiento y la consideración del *conocimiento social* como un *plus* del valor respecto a la simple suma de conocimientos individuales" (Llorens y Capdeferro, 2011, p. 33). La nueva configuración del saber confronta la exclusividad del conocimiento, cuyo hábitat se abre a toda la humanidad y no es privilegio de unos pocos. Esto es una apuesta en favor de toda persona, de cada uno de los que componemos el género humano; es sacar del anonimato muchos saberes y experiencias que comúnmente no se valoran ni reconocen: "Si lo asalta la debilidad de pensar que alguien es ignorante, busque en qué contexto lo que él sabe se convierte en oro" (Lévy, 2004, p. 16).

Más allá de las singularidades de las comunidades de aprendizaje, redes científicas, redes sociales, son sugerentes los estudios acerca de las posibilidades que se abren en estos entornos digitales. Las redes sociales son un espacio posible para abordar "problemas y proyectos reales" con el objeto de "aprender a pensar como un miembro más de la comunidad profesional o temática adoptada" (Jonasse, 1999, citado en Llorens y Capdeferro 2011, p. 41). Allí se ofrece la posibilidad de resolver tareas y problemas de manera colectiva, a cuyo objetivo se determina el hilo conductor del "ir y venir" de la información que se transmite en el seno de la red (Llorens y Capdeferro, 2011).

La paradoja de la sociedad de la comunicación es su desarrollo en un ambiente global de exclusión e individualismo y cada vez más fragmentando en sus

instituciones básicas como la familia, pero con una nueva configuración social en forma de comunidades electrónicas que se determinan como la nueva "tribalización de la sociedad postindustrial". Las comunidades virtuales acogen individuos en relación con sus intereses comunes, se mueven a través de los valores desplegados por sus miembros y con una "proximidad virtual" (Gubern, 2000). Para actores sociales excluidos, "las comunas culturales de base religiosa, nacional o territorial parecen proporcionar la principal alternativa para la construcción de sentido en nuestra sociedad" (Castells, 1997). En el ámbito de la formación humanística, la construcción de sentido es uno de los senderos en el camino del fortalecimiento del tejido social. De ahí que las comunidades virtuales posibilitan un "refugio de solidaridad" con el desarrollo de valores para vigorizar la identidad y el sentido de sujetos que se mueven en el ágora digital (Castells, 2001).

Los educadores pueden aprovechar la potencialidad para la comunicación y la interacción de las tecnologías, en su relación con la construcción de identidad y la superación del aislamiento tanto de docentes como estudiantes (Valverde et altri, 2014, p. 290). Tanto las narrativas digitales con sus nuevas configuraciones, como el uso de los *blog* marcan un horizonte sugerente para el fortalecimiento de sentido e identidad. El uso del *blog* como espacio para expresar las propias reflexiones y experiencias construye identidad por varias razones (Luehmann, 2008): 1) cada uno define sus intereses y propósitos; 2) ofrece oportunidades para la reflexión y la metacognición, 3) implica dos conversaciones simultáneas: consigo mismo y con los internautas; 4) facilita la conexión de las propias ideas y experiencias con las de otros (hiperenlaces); 5) explicita sus valores, perspectivas y pensamientos personales; descubre su personalidad por medio de palabras e imágenes.

Investigaciones sobre el uso de *blogs* en contextos de formación (Lara, 2005; Efimova & Fiedler, 2004; Luehmann, 2008; Luehmann & Tinelli, 2008; Richardson, 2009), destacan la adquisición de una serie de competencias complejas más específicas, algunas de ellas vinculadas con la "creación de una identidad virtual manifestada en los contenidos, formas y estilo del blog, que en cierta manera, representa e identifica a su autor". En este sentido se puede destacar el aporte de Efimova & Fiedler (2004): "los blogueros permiten que partes más o menos grandes de su personalidad emerjan de entre sus palabras", sus blogs se van volviendo "identidades virtuales para sus autores" (p. 492).

Flexibilidad, colaboración, autonomía son características de la formación integral y que pueden considerar en las TIC una oportunidad para su fortalecimiento. Los estudios sobre educación y TIC muestran que el horizonte más trasegado se vincula con los aportes de las tecnologías a los procesos de aprendizaje y construcción colaborativa del saber (Gubern, 2000; Prendes, 2003; Wagner, 2004; Lombarte, 2006; Cabero, 2009; Rodríguez, 2009; Llorens y Capdeferro, 2011; Segura, 2011; González, 2012; Gallardo y Godall, 2014).

El sentido fundamental del aprendizaje colaborativo es la cooperación y el trabajo subsidiario para alcanzar objetivos comunes. El manejo colaborativo del conocimiento en instrumentos como los *wiki* se fortalece con la posibilidad del aporte, modificación, eliminación, complementación, corrección, actualización, de quienes se sienten pertenecientes a la comunidad que los produce (Wagner, 2004; Rodríguez, 2009). Pixy & Wilder (2006) afirman que el uso de *wikis* promueve en el estudiante la capacidad de identificar y utilizar la interacción estudiante-

estudiante y el conocimiento de la comunidad, mientras que Rodríguez (2009) considera integración y propósito social como horizonte para la educación.

En el escenario digital se pueden compartir experiencias formativas y, más allá, se pueden crear experiencias para ser compartidas. Un ámbito sugerente para las narrativas digitales que permiten ir más allá de compartir textos o imágenes, es la interacción mediante historias personales y experiencias de vida: "Cabe subrayar aquí la importancia de la colaboración (Prendes, 2003): el objetivo es crear una "experiencia compartida" en lugar de "una experiencia que es compartida" (Llorens y Capdeferro, 2011, p. 40). Así, a las experiencias educativas y formativas en el ámbito de los saberes humanísticos se les abren horizontes para el trabajo en red que permite "aprender de y con los demás", además de "elaborar reflexiones de mayor grado de abstracción" (Gallardo y Godall, 2014, p. 137).

Chat, foros, carteleras de discusión, son algunos de los escenarios digitales que favorecen el aprendizaje colaborativo ya que permiten, quizá con diferentes configuraciones, compartir tanto reflexiones a través de redes sociales y comunidades de aprendizaje, como diálogos filosóficos orientados a los diferentes aspectos de la condición humana: "Reflexionando en la red mejoramos desde la filosofía no sólo la competencia digital y de comunicación lingüística, sino también la social y ciudadana y de autonomía personal, promoviendo el diálogo como instrumento para crear una sociedad mejor al tiempo que se fomenta el pensamiento autónomo" (González, 2012, p. 24).

La existencia en la red exige compartir información y conocimiento en los diferentes dispositivos de la red, lo cual facilita la colaboración en la construcción del saber, además del desarrollo reflexivo y crítico de los integrantes de las comunidades electrónicas, en un mundo que amenaza con la "soberanía intelectual que se cierne sobre el individuo contemporáneo" (Llovet, 2012, p. 241). Entre las características de las aplicaciones de la web 2.0 se considera la colaboración, tanto entre la máquina y el usuario como entre los propios usuarios, y la posibilidad de una amplia gama de recursos que se pueden emplear para resolver problemas y reflexionar críticamente. Estas aplicaciones son capaces de funcionar como "socios intelectuales", para impulsar el pensamiento crítico y facilitar el procesamiento cognitivo (Voithofer et al., 2007; Dillenbourg, 1999, citados en Llorens y Capdeferro, 2011, p. 32).

Interactuar con propuestas, pensamientos y visiones divergentes, cultivar el espíritu de reflexión, análisis y crítica, son acciones para fortalecer en los procesos educativos y se convierten en aspectos cruciales de las competencias ciudadanas para participar en la sociedad. En el ágora digital los actores del proceso educativo se introducen en un escenario social con todo tipo de información que los interpela permanentemente pero con la posibilidad de buscar, seleccionar, combinar, evaluar, elaborar de modo individual y grupal, al mismo tiempo que difundir y expresar aquella información que se juzgue sea valiosa, necesaria y útil para el mejoramiento de la vida en común (Fainholc, 2008, p. 25).

Conciencia y responsabilidad social, sensibilidad y participación en la resolución de las problemáticas sociales, denotan un proceso de formación humanística que puede considerar el escenario de las TIC como posibilidad para su desarrollo y fortalecimiento. Capacidad de decisión, iniciativa, responsabilidad en su propio desarrollo profesional y adecuación a nuevos conocimientos son competencias por desarrollarse en una "cultura del aprendizaje en un entorno cada día más

tecnológico" (Castaño, 2009). Las redes sociales y las comunidades virtuales se han perfilado como el escenario para la participación y el desarrollo de valores sociales orientados por la solidaridad, la libertad y la democracia, que deberían confluir en el progreso integral de la aldea global. Esta participación hacia una sociedad con las mejores condiciones posibles (Castaño, 2009) y con la red como "el soporte de los sueños eternos para una nueva solidaridad" (Wolton, 2000), posibilitan un horizonte ya que estas redes pueden ofrecer a la educación alternativas para sus utopías por coadyuvar a la transformación y fortalecimiento del tejido humano y social. En diferentes contextos y con diferentes motivos, la movilización social y la defensa de los derechos fundamentales han utilizado las tecnologías para la formación, movilización y participación ciudadana. No obstante la manipulación de los medios o la maniobra mediática de las situaciones sociales, la facilidad de las comunicaciones en la convocatoria contra las injusticias regionales, nacionales y globales, han llegado a configurar un impactante modo de participación y responsabilidad social.

La autonomía en los procesos de aprendizaje es parte fundamental de la educación humanística y facilita al estudiante el establecimiento de sus propias rutas de formación. Asumir la responsabilidad de su propia educación y fortalecer las competencias vinculadas con el aprender a aprender (Faure et al., 1978; Delors et al. 1996; Fainholc, 2008), se privilegian en los ámbitos digitales mediante la posibilidad del fortalecimiento de competencias para la "autodirección y la autonomía del aprendizaje" (Cabero, 2009).

El desarrollo de la expresión, el arte, la creatividad, el fortalecimiento de competencias estéticas fundamentales en la formación humanista podrían considerar este escenario digital como la posibilidad no sólo de un gran museo de las artes sino el escenario para la creación de grandes obras artísticas: "Creo que las nuevas tecnologías no sólo propician una nueva forma de hacer arte, sino también una nueva forma de concebir el arte mismo. Ya no se trata sólo de la producción de obras, sino de la creación de nuevas realidades. Es el caso de las imágenes digitales. En ellas vuelve la concepción renacentista del artista ingeniero, del humanista para quien el *ars* es siempre un saber hacer" (Entrevista, 2004).

Conclusiones.

Ágora digital, educación y humanidades enmarcan un triángulo sugerente para la sociedad en los inicios del siglo XXI. El ágora digital no sustituye la física sino que coexiste con ella. Este principio fundamental permite considerar las TIC como posibles, escenario y mediación, para las acciones y los procesos de la educación. En cualquiera que sea el escenario, la educación no se podrá sustraer de su misión de formar sujetos que además de sus competencias cognitivas y profesionales, convivan en la aldea global y contribuyan con su desarrollo integral.

Cualquiera que sea el escenario, digital o físico, las problemáticas sociales, más que una posibilidad, son realidades que atentan contra el ser humano y sus valores. De ahí que el problema no sean las tecnologías sino más bien los seres humanos, internautas, ciudadanos digitales que conviven en el ciberespacio. Si las tecnologías son un problema de humanismo, la educación en este escenario deberá tener una misión mucho más relevante y con mayor razón se debe convertir en cultivo de humanidad: "El hilo que une el desarrollo de hombre con las nuevas tecnologías existentes es justamente la educación. El hombre está alcanzando altos

niveles de dignidad gracias a las posibilidades que ésta ofrece. Aunque el camino por recorrer sigue siendo largo, aun así, la idea es mirar los avances tecnológicos como excelentes posibilidades de lograr mejores niveles de vida entre todos los seres humanos que habitamos este planeta" (Dávila, 2011, p. 239).

Este escenario ampliado, esta ágora digital, espacio en el que los estudiantes permanecen, interactúan, conviven, cada vez más tiempo, es el contexto que no sólo supera los espacios curriculares de la universidad sino que interpela a la educación en su rol de la formación humana de los miembros de la comunidad educativa. Las humanidades no pueden desviar su mirada de este contexto global al que nos han acercado las nuevas tecnologías, ni tampoco eludir su papel en la formación de ciudadanos planetarios. En este escenario las TIC se convierten en mediación pertinente, además de inevitable, que aporta al desarrollo de la ciudadanía de los estudiantes que se mueven en la sociedad digital con nuevas perspectivas, instrumentos y herramientas para su formación integral: "lo verdaderamente importante desde mi punto de vista no es lo cuantitativo de las tecnologías, sino lo cualitativo, (...) lo que a nosotros más nos interesa, que aborden el proceso de formación e instrucción desde otras perspectivas" (Cabero, 2009, p. 15).

A pesar de que las tecnologías evolucionan más rápido que los modelos educativos y culturales (Wolton, 2000), estudiantes, docentes, contenidos e instituciones educativas, deberán coincidir en el tiempo de la era digital a fin de que los propósitos de la educación puedan responder a los retos de la era global, a la nueva configuración del saber y a las nuevas subjetividades e intersubjetividades que interactúan en el ciberespacio. El reto para los ciudadanos de los inicios del siglo XXI es la configuración de sus procesos de formación acorde con los desafíos globales de esta época: "Cada generación tiene que definir de nuevo la naturaleza, la orientación y los objetivos de la educación para asegurarse de que la generación siguiente pueda disfrutar de la mayor libertad y racionalidad posible" (Bruner, 1988, p. 135). Instituciones de educación superior no pueden seguir con estructuras de siglos pasados y continuar con el desarrollo de procesos educativos para sociedades con características diferentes sino que deben descollar con propuestas novedosas, cuyas rupturas permiten procesos acordes con los llamados de la sociedad del conocimiento en aspectos como la autonomía, la interdisciplinariedad, la flexibilidad e internacionalización.

Asumir las TIC en el ámbito de la educación no es novedad, sin embargo en la formación humanista las investigaciones y las experiencias no arrojan los mismos resultados cuantitativos que para los procesos amplios de la educación. Más allá de acciones vinculadas con la información, las TIC posibilitan procesos de comunicación, colaboración, aprendizaje, análisis, reflexión, que están en la base de competencias vinculadas con el *saber ser, saber convivir, saber comunicar*. El escenario de las TIC es ideal para posibilitar la formación de ciudadanos informados, con la prospectiva de asumir responsabilidad y capacidad para contribuir con la sociedad. Asimismo, el alcance y las implicaciones de las tecnologías deben ir más allá de los procesos conducentes a la formación humanística como propósito fundamental de la educación, y arribar al interrogante sobre cómo las tecnologías han reconfigurado lo que se piensa sobre lo humano y sobre el ser humano mismo (Davidson & Goldberg, 2004, p. 4).

El manifiesto sobre las tecnologías y las humanidades de Davidson & Goldberg (2004) concluye con tres puntos, dos institucionales y uno social. Los dos institucionales

refieren, el primero, la relación humanidades-tecnologías, y el segundo, la necesidad de que las nuevas humanidades requieren nuevas estructuras. El aspecto social considera el aporte de las humanidades al contexto social, la aplicación del conocimiento, el pensamiento crítico.

Los espacios físicos de la sociedad, comercio, cultura, educación, política, economía, religión, y hasta los que no se inundaban sino con el ocio, aparecen regados con las tecnologías. Tanto la tecnofilia como la tecnofobia deben descentrarse en los escenarios de la educación, familia, escuela o cualquiera que sea. No hay alternativa sino el aprendizaje y el acompañamiento a los hijos (Giardinelli, 2007, p. 97) y, más aún, "vale más aprender a servirse de ellas, ya que estas tecnologías son cada vez más seductoras, económicas y productivas y no habría voluntad para dejarlas de lado. ¿Por qué no aprovecharnos de estos servicios que nos fascinan?" (Wolton, 2000, pág. 57). El punto medio exige no sólo servirse de estas mediaciones del "ágora informática" sino también establecer límites y regulaciones para no engañarse con lo que "algunos teóricos exaltan como la culminación del sueño político libertario de la expresión y comunicación universal sin trabas, como la plasmación gozosa de la *anarquía autogobernada*" (Gubern, 2000, pp. 123-124).

Referencias bibliográficas.

Adell, J. (1997). "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". *EDUTEC*, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, No 7.

Aguilar, M. (2012). "Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 801-811.

Alexander, B. & Levine, A. (2008). "Web 2.0 Storytelling: Emergence of a New Genre". *EDUCAUSE* Review, Vol. 43, No. 6.

Ball, S. (Comp.) (1993). *Foucault y la educación.* Disciplinas y saber. Madrid: Morata.

Barraza, A. (2006). "Enseñar a aprender en la Sociedad de Conocimiento". *Revista Digital Enlace*, 4 (4).

Barrios Tao, H. (2013). "Educación, humanidades y competencias personales". En Najjar, J. et Altri (Org.), *Algunos desafíos y retos de la educación para Brasil y Colombia.* Niteroi: Intertexto, pp. 209-226.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Ediciones Morata.

Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Cabero, J. (2009). "Educación 2.0. ¿Marca, moda o nueva visión de la educación?". En Castaño, Carlos (Coord.) (2009). *Web 2.0: El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas.* Caracas: Universidad Metropolitana, pp. 13-34.

Camps, V. (2003). "Sociedad de la información y ciudadanía". Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://apfilosofia.org/documentos/pdf/doc_003.pdf

Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (Coord.) (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.* OEI. Fundación Santillana.

Castaño, C. (Coord.) (2009). *Web 2.0: El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas.* Caracas: Universidad Metropolitana.

Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red.* Vol. I. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Castells, M. (2000). "Globalización, sociedad y política en la era de la información". *Bitácora,* Núm. 4-1, pp. 42-53.

Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, social y cultura. El poder de la identidad.* Vol. II. Bueno Aires: Siglo XXI Editores.

Cebrián de la Serna et Altri. (1998). Recursos Tecnológicos para los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. ICE/ Universidad de Málaga.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

Coll, C. (2003). "Tecnologías de la información y la comunicación y prácticas educativas". *Psicologia de l'Educación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Coll, C. (2004). "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y a comunicación. Una mirada constructivista". *Sinéctica,* Revista Electrónica, No 25. Separata.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). "La utilización de las tecnologías de la información y comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso". En Coll, C. y Monereo, S. (coords.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata, pp. 74-103.

Coll, C. y Monereo, S. (2008a) "Educación y aprendizaje en el siglo XXI nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades". En Coll, C. y Monereo, S. (coords.) (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata, pp. 19-53.

Cortina, A. (2013). "El futuro de las humanidades". *Revista Chilena de Literatura,* No 84, pp. 207-217.

Cuadra, A. (2003). *De la ciudad letrada a la ciudad virtual.* Santiago: LOM.

Chamberlin, J. E. & Vale, P. (2012). "Can the Humanities Sing Again?". *English Studies in Canada*, Vol. 38, No.1, pp. 161-168.

Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Davidson, C. & Goldberg, D. (2004). "A manifesto for the Humanities in a Technological Age". *The Cronicle Review,* Vol. 50, No. 23.

Dávila, O. (2011). "Argumentación crítica del humanismo tecnológico desde la perspectiva universal de José Luis Molinuevo". *Revista ciencias de la educación*, Vol. 21, No 38, pp. 228-240.

Delors, J. el Altri. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones.

Di Leo, J. (2012). "This Humanities Which Is Not One". *Symploke,* Vol. 20, Nos. 1-2, pp. 319-325.

Efimova, L., & Fiedler, S. (2004). "Learning webs: Learning in weblog networks". Comunicación presentada en The IADIS International Conference Web Based Communities, Lisbon, Portugal.

Entrevista a José Luis Molinuevo. (2004). "Las tecnologías no están fuera, sino dentro: somos seres tecnológicos". *Fedro*, Revista de estética y teoría de las artes. No 2.

Fainholc, B. (2008). "El uso inteligente de las TIC para una formación ciudadana digital". *Perspectivas en Políticas Públicas*, Vol. I, No 2, pp. 23-35.

Faure, E. et Altri. (1978). *Aprender a ser.* Madrid: Alianza Editorial.

Ferrés, J. (1999). "Educar en una cultura de l'espectacle". *Temps d'Educació,* 21, pp. 285-295.

Fuentes, C. (2013). "Reflexiones de la enseñanza de las humanidades en la universidad". *Revista Praxis & Saber,* Vol. 4, No 7, pp. 201-219.

Gallardo, S. y Godall, T. (2014). "El aprendizaje cooperativo respuesta pedagógica a la educación en la sociedad de la información", pp. 136-142. En Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.

Giardinelli, M. (2007) "¿Lecturas versus nuevas tecnologías?". *Revista La Biblioteca*, No 6, pp. 90-99.

Giraldo, F. (2011). "La naturaleza humana ante el desarrollo científico y tecnológico". *Revista Ciencia, tecnología, sociedad*, No 4, pp. 115-127.

González, F. (2012). "Aprendiendo a filosofar dialogando en la red. Una experiencia con los textos en historia de la filosofía". *Revista Padres y Maestros,* No 343, pp. 20-24.

González, F. J. (2011). "Transhumanismo (humanity+). La ideología que nos viene". Recuperado de http://ferminjgm.files.wordpress.com/2011/01/rev_pax_emerita_6_205-228.pdf

González, J. C. (2008). "Pasión por leer, pasión por escribir: Claves para una lectura antipedagógica de la obra literaria". Ponencia XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Gubern, R. (2000). *El eros electrónico.* Madrid: Taurus.

Hall, S. (1990). "The Emergence of Cultural Studies and the Crisis of the Humanities". *October,* No 53, pp. 11-23.

Hamburger, A. (2008). *Humanización de la empresa, Hacia una ética aplicada en las organizaciones*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

Hernández, J. et Altri, (Coord.) (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC.* Madrid: Editorial Ariel.

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental,* Medios y fines. Madrid: Trotta.

Insuasty Rodriguez, A. (2013). Ante la actual crisis de sentido, es necesario "rescatar al sujeto". El Agora USB, 280-290.

Kagan, J. (2009). *The Three Cultures: Natural Sciences, Social Sciencies and the Humanities in the 21st. Century.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jaeger, W. (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lalueza, J. L., Crespo, I. y Camps, S. (2008). "La tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización". En Coll, C. y Monereo, S. (Coords.) (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata, pp. 54-73.

Lara, T. (2005). "Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista". *Telos*, cuadernos de comunicación e innovación, No 65.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio.* Organización Panamericana de la Salud.

Llorens, F. y Capdeferro, N. (2011). "Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea". *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento,* Vol. 8, No 2, pp. 31-45.

Llovet, J. (2012). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Lombarte, S. (2006). "¿El uso de las TIC reduce realmente la vulnerabilidad de los jóvenes?". *Revista TIE*. Universidad de Salamanca.

Lye, C., Newfield, C, & Vernon, J. (2011). "Humanists and the Public University". *Representations,* Vol. 116, No 1, pp. 1-18.

Lyotard, J-F. (2004). *La condición postmoderna: informe sobre el saber.* Madrid: Cátedra.

Luehmann, A. L. (2008). "Using Blogging in Support of Teacher Professional Identity Development: A Case Study". *Journal of the Learning Sciences,* No 17/3, pp. 287-337.

Luehmann, A. L. & Tinelli, L. (2008). "Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging". *Educational Media International*, Vol. 45, No. 4, pp. 323–333.

Maldonado-Torres, N. (2012). "The Crisis of the University in the Context of Neoapartheid. A View from Ethnic Studies". *Human Architecture: Journal of The Sociology Of Self-Knowledge*, X, Issue 1, pp. 91-100.

Manifiesto. (2013) "Unas humanidades con futuro". Instituto de Estudios Catalanes y Facultad de Teología de Cataluña, Barcelona. Disponible en: http://omnemterram.files.wordpress.com/2014/01/unas-humanidades-con-futuro.pdf)

Martínez, F. y Solano, I. M. (2003). "El proceso comunicativo en situaciones virtuales". En Martínez, F. (Comp.) (2003). *Redes de formación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo.* Barcelona: Paidós, pp. 13-29.

Martínez, M. (2006). "Formación para la ciudadanía y educación superior". *Revista iberoamericana de educación,* No 42, pp. 85-102

Miller, T. (2012). *Blow Up the Humanities.* Philadelphia: Temple University Press.

Molinuevo, J. L. (2004). *Humanismo y nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza.

Montaño, J. R. et Altri. (2011). *La enseñanza-aprendizaje de las humanidades en el siglo XXI: Retos y perspectivas.* Curso 74. Ministerio de Educación. La Habana: Editor Educación cubana.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro, Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid: Katz editores.

Postigo, E. (2009). "Transumanesimo e postumano: principi teorici e implicazioni bioetiche". *Medicina e Morale* 59, pp. 271-287.

Reynal, V. (2001). *Las humanidades en la era digital*. Puerto Rico: Universidad Puerto Rico.

Richardson, W. (2009). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Rodríguez, M. (2009). "Wikis, su uso en educación". En Castaño, C. (Coord.) (2009). *Web 2.0: El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas.* Caracas: Universidad Metropolitana, pp. 135-151.

Rodríguez, J. L. y Escofet, A. (2008). "La enseñanza y el aprendizaje de competencias comunicativas en entornos virtuales". En Coll, C. y Monereo, S. (Coords.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata, pp. 368-385.

Rodríguez, P. E. (2007). "De técnicas y humanismos". *Revista La Biblioteca*, pp. 142-151.

Román, P. (2009). "Estrategias para el diseño y utilización de los podcast en la enseñanza". En Castaño, C. (Coord.) (2009). *Web 2.0: El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas.* Caracas: Universidad Metropolitana, pp. 61-84.

Scardamalia, M. (2004). "Reflections on the transformation of education for the knowledge age". *Revista electrónica, Teoría de la Educación*, No 5.

Segura, J. (2011). "Pedagogía 2.0". En Hernández, J. et Altri, (Coord.) (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC.* Madrid: Editorial Ariel, pp. 11-14.

Sierra, R. (2002). "¿Por qué aún humanidades?". En Idem, *Ensayos impopulares,* Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Snow, Ch. P. (1977). "La Conferencia Rede, 1959". *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Versión ampliada de "Las dos culturas y la revolución científica". Madrid: Alianza.

Stunkel, K. R. (1989). "Obstacles and Pathways to Coherence in the Humanities". *The Journal of Higher Education,* No 60, pp. 325-348.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI*.

UNESCO. (2009). *Conferencia mundial de educación superior 2009.* "La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo". Paris – Francia.

UNESCO. (2011). *El Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento.* México: UNESCO.

Valverde, J., Garrido, M. C. & Fernández, M. R. (2014). "La construcción de la identidad profesional del profesorado a través de las tecnologías digitales". En Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona pp. 290-294.

Wagner, C. (2004). "Wiki: a Technology for Conversational Knowledge Management and Group Collaboration". *Communications of the Association for Information Systems*, Volume 13, Article 13, pp. 265-289.

Woodward, K., (2009). "The future of the humanities - in the present & in public". *Daedalus,* 138, 1; pp. 110-123.

Wolton, D. (2000). *Internet, ¿Y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación.* Barcelona: Gedisa.

Nota.

[4] El artículo de revisión se deriva del Proyecto Institucional HUM-1519: Didácticas de las humanidades en la educación superior, mediadas por la narrativa. Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.