

Formación (*Bildung*) y apropiación de la tradición en tiempos tecnológicos¹

Formation (Bildung) and the appropriation of tradition in technological times²

Rogério José Schuck³

Universidad del Valle de Taquari UNIVATES, Brasil

Recepción: 03 de noviembre del 2020

Evaluación: 19 de noviembre del 2020

Aceptación: 24 de noviembre del 2020

¹ El artículo deriva del proyecto de investigación Aprendizagem e Ferramentas Digitais no Ensino Superior.

² Traducción de Ingrid Schroeder

³ Doctor por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Magister de la misma universidad y licenciado por la Facultad de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (FAFIMC). Profesor de la Maestría y Doctorado en Docencia - PPGENSINO y Maestría y Doctorado en Docencia de Ciencias Exactas – PPGECE.

Resumen⁴

El artículo busca discutir el concepto de formación (*Bildung*), siguiendo las sendas de Hans-Georg Gadamer y las conexiones con autores presentes en sus discusiones, como es el caso de Apel y Hegel. Señalando algunas aproximaciones con el proceso de apropiación de la tradición, Theunissen (2001) afirma que se trata fundamentalmente de percibir el comprender actual en cuanto acontecimiento de la tradición viva. En un segundo momento, el texto vincula las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) con la formación (*Bildung*), conduciendo a la idea de que estamos viviendo un tiempo del acontecimiento del comprender de nuevas posturas, que lentamente están configurando también una tradición, al lado de aquellos que nacen en este contexto. De este modo, nos resta despejar esa prehistoria de la nueva era que vivimos, a partir de la inmersión en el lenguaje, para lograr traer a presencia el modo de ser virtual y tecnológico que desde el nacimiento ya se hace presente en las nuevas generaciones –los llamados nativos digitales. Es por ello que es posible afirmar que es improbable tener algún tipo de formación (*Bildung*) fuera de la tradición en la que ésta se encuentra inmersa.

Palabras clave: Formación, comprensión, tradición, lenguaje, TICs.

Abstract

This article aims to discuss the concept of formation (*Bildung*) according to Hans-Georg Gadamer and the interconnections with authors present in his discussions, such as Apel and Hegel. By approaching the issue of appropriation of tradition, Theunissen (2001) enables one to state it occurs much prior to perceiving the current understanding that is taking place in the live tradition. Subsequently, this article connects Information and Communication Technologies (ICTs) with formation (*Bildung*), which leads to the perception that we are living a time of the occurrence of understanding and of new postures that gradually also form a tradition to those born within this setting. Our role is unveiling the pre-history of this age we are living, based on immersing in language, so that we may bring to the surface this way of being virtual and technological that has already been part of the new generations, the digital natives, since their birth. For this reason, one may attest that it is impossible to have some type of formation (*Bildung*) outside the tradition in which it is constituted.

Keywords: Formation, understanding, tradition, language, ICTs.

⁴ Traducción del portugués de José Joaquín Romero Basallo

Introducción

Para iniciar esta reflexión es necesario hacer algunas consideraciones a fin de evitar malos entendidos. Aun sabiendo que “humanismo” fue usado por primera vez en alemán (*Humanismus*) por el maestro y educador bávaro F. J. Niethammer (1808)⁵, el sentido en que este término es abordado en el presente escrito sigue la perspectiva de la hermenéutica filosófica propuesta por Hans-Georg Gadamer. De esta manera nos aproximamos a la tradición alemana que buscó en el término *Bildung* el horizonte de reflexión en torno a esta problemática.

En un segundo momento el texto se concentra en el concepto de “apropiación de la tradición”, y busca establecer algunas interfaces con el contexto contemporáneo, reflexionando brevemente acerca de los tiempos tecnológicos en los que estamos insertos, más específicamente con relación a la llegada de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Consideraciones en torno al concepto de formación (*Bildung*)

Al hacer referencia al concepto de formación en el contexto contemporáneo, es inevitable una aproximación a la problemática de la educación y el conocimiento. Como bien sabemos, la educación pasó por un proceso de formalización intensificado en la modernidad. La más grande expresión de esta situación puede ser percibida en la organización de escalafones curriculares que buscan permitir un verdadero acercamiento al conocimiento.

Delineamos y dividimos, de modo que damos la impresión de que existe un proceso lineal o secuencial hacia el conocimiento. No se trata de un proceso natural, espontáneo, sino ante todo de una construcción racional, minuciosamente pensada, que lleva a profundas transformaciones, que evidentemente no son transformaciones extremas. Podríamos considerar, por ejemplo, el caso del cambio en la apariencia de un cuerpo, en la formación de sus miembros. La cuestión tiene que ver, sin embargo, ante todo, con el cambio espiritual, que desde la perspectiva de las ciencias del espíritu tiene que ver con la “manera específicamente humana de perfeccionar sus aptitudes y facultades” (Gadamer, 1996, p. 39).

⁵ Cfr. Ferrater Mora (2001, p. 1391).

Avanzando en esta línea argumentativa es inevitable seguir el camino legado por Kant. Como es sabido, en la filosofía kantiana no se recurre al término ‘formación’ tal como si sucede en el contexto descubierto por Hegel, ya que en Kant se apela es al concepto de “cultura”, ligado a la idea de aptitud natural. En Hegel, por su parte, *Bildung* tiene connotaciones diferentes a las del término cultura, pues posee el sentido de formación del espíritu. Al citar a Humboldt, Gadamer aclara que con este concepto de formación se trata de algo mucho más elevado y más íntimo, aproximándose de esta manera a la expansión del carácter y de la sensibilidad o de la reconstrucción de la imagen de Dios que el hombre posee en sí mismo (Gadamer, 1996).

En *Das Verstehen* esta caracterización está claramente expuesta:

Los hombres se comprenden los unos a los otros no porque ellos de hecho hagan señas/símbolos de las cosas, no porque ellos se determinen recíprocamente, trayendo el mismo concepto exacto y completo, sino porque ellos alcanzan el mismo eslabón de la cadena de su idea interior y de la formación del concepto interior, tocan la misma tecla de su instrumento espiritual, del cual, por su parte, no vierten los mismos conceptos en cada uno. Solo en esa oscilación y con esos límites llegamos a la misma palabra (Apel, 1955, pp. 169-170).

Gadamer denomina esta situación como ‘transferencia del devenir por el ser’. Con ello quiere decir que la *Bildung* es la consecuencia de un proceso interior de (re)formulación y formación que no se encierra en sí mismo, sino que se mantiene en apertura para un cambio constante en dirección a una evolución y perfeccionamiento (Gadamer, 1996, p. 40). El concepto de ‘formación’ (*Bildung*) nos conduce, en consecuencia, a pensar en la ‘imagen’ (*Bild*). Como bien sabemos, la palabra *Bild* puede ser traducida como imagen, figura, cuadro, pintura, grabado, estampa, retrato, fotografía, pero al ser vertida en el término *Bildug* llega a significar ‘formación’, ‘constitución’, ‘educación’, ‘instrucción’. De este modo podemos constatar que algo se produce, se hace efectivo, allí donde se lleva a cabo un proceso de carácter formativo. Gadamer rescata la concepción hegeliana, afirmando que “el ser del espíritu está esencialmente vinculado con la idea de formación” (Gadamer, 1995, p. 47), de modo que lo que ocurre en la formación tiene que ver siempre con el carácter de universalización. En palabras de Gadamer, “La esencia universal de la formación humana es volverse un ser espiritual, en el sentido universal. Quien se entrega a la particularidad es inculto (*ungebildet*); es el caso de quien cede a una ira ciega sin medida ni postura” (p. 47), y concluye afirmando: “La formación como elevación a la universalidad es, pues, una tarea humana. Exige un sacrificio de lo que es particular en favor de lo universal” (p. 48).

Hay un aspecto intrigante que merece ser discutido con mayor detenimiento. Si la formación es un proceso, nunca puede ser un acontecimiento solipsista. La formación, ya en su esencia, apunta hacia algo que tiene que ver con un movimiento intersubjetivo, que envuelve necesariamente la apropiación de algo. Este es uno de los aspectos que estimula la presente reflexión, ya que permite reconocer que previamente a pensar la formación como tal, es necesario pensar acerca de las condiciones de posibilidad de ésta. Para hacerlo, estamos obligados a reconocer que hemos nacido en un mundo ya dado, que nos sobrepasa en tanto punto de partida. Es por esta razón que se hace necesario adentrarnos en una reflexión acerca de nuestra tradición.

¿Qué es tradición?

Una metáfora puede contribuir a aclarar mucho más lo que estamos pensando en este momento, y de esta manera puede ayudar a evitar malos entendidos. Al observar una pintura, una imagen (*Bild*), no es común olvidar que podemos contemplarla solamente porque la luz cae sobre ella. Debido a la presencia de la luz nos es posible percibir los colores y tonalidades que dan expresión a la imagen. La luz es la condición *sine qua non*, la condición de posibilidad para que al observar la imagen ésta pueda ser percibida en la pantalla o en la fotografía y sea posible interactuar con ella. Si nos aproximamos al concepto de formación a partir de la vertiente en lengua alemana, es decir, al concepto de *Bildung*, queda en evidencia que hay condiciones de posibilidad para que éste haga su aparición. Yendo más a fondo podemos sostener que somos llevados a pensar que de la misma manera como la luz permite ver la imagen, la apropiación de la tradición nos permite el acceso a la *Bildung*.

Tradición no debe ser confundida con costumbre(s), ya que éstas no se hacen efectivas por una libre determinación que sustente su validez, sino que la tradición es el fundamento de validez de las costumbres. En una posible indiferenciación de estos dos conceptos reside uno de los principales motivos para muchos malos entendidos. La comprensión de la tradición no debe ser vista, entonces, como reproducción de costumbres. Esto quiere decir que:

En nuestro comportamiento respecto al pasado, que estamos confirmando constantemente, la actitud real no es la distancia ni la libertad con respecto a lo transmitido. Por el contrario, nos encontramos siempre en tradiciones, y nuestro estar dentro de ellas no es un comportamiento objetivador que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición; ésta es siempre más bien algo propio, ejemplar o aborrecible, es un reconocerse en el que para

nuestro juicio histórico posterior no se aprecia apenas conocimiento, sino un imperceptible ir transformándose al paso de la misma tradición (Gadamer, 1994, p. 350).

Estamos siendo constantemente interpelados por la tradición, que no obstante el hecho de manifestarse racionalmente, de manera simultánea contiene elementos ante los que la propia racionalidad, condicionada por la situación específica en que se encuentre, no da abasto. Es decir que el sujeto se encuentra en un contexto en el que los límites de su situación en el mundo, de su ser en el mundo –imperceptibles en un primer momento– conducen hacia situaciones que no son posibles de ser traídas a la conciencia crítica como punto de partida. Expresándolo de otra manera, con esto se apunta hacia las insuficiencias que limitan en un primer momento la posibilidad de tornar “reflexibles” esos elementos, aunque esto no signifique que haya una ausencia de reflexividad.

Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no solo de lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento (p. 348).

El propio Gadamer, en “Historia del universo e historicidad del hombre” (1995, pp. 206-224), publicado originalmente en la *Gesammelte Werke* (B. 10), *Hermeneutik im Rückblick*, pregunta: “¿Qué es propiamente tradición?” ¿Qué es legado? ¿Qué significa ser entregado a la tradición? ¿Una información?”. Ante esto responde: “No se trata manifiestamente aquí de un mero proseguimiento de la transmisión de una información sobre algo que sucedió o del descubrimiento de sus rastros con base en residuos. Al contrario, se trata de monumentos” (Gadamer, 2007, p. 192). Tal vez la traducción de „Was heißt da Tradiertwerden?“ por “¿Qué significa ser entregado a la tradición? no alcance a expresar su pleno sentido. Considero que sería más apropiado comprender tal enunciado de Gadamer como “¿Qué significa recibir el ser de la tradición?” o, con otras palabras, “¿Qué significa volverse a la tradición?”. “Se trata de monumentos”. He aquí su respuesta. Monumentos que eternizan, podríamos enfatizar, y que hablan por sí mismos en diversos espacios y tiempos.

Es por lo menos curioso que Gadamer concluya su texto sobre “El modelo de lo clásico” (1994, p. 360) afirmando que “El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un insertarse (*Einrücken*) en

dirección a un acontecer de la tradición”. La pregunta que se plantea es, pues, cómo insertar (o insertarse) la subjetividad, el sujeto, en el acontecer de la tradición.

¿Qué significa apropiarse de la tradición?

En las ciencias naturales la motivación y el interés del investigador reposan en el objeto, en una relación en la que el sujeto busca imponer las condiciones con las cuales pretende extraer del objeto aquello que busca conocer de él. En este sentido, “(...) el romanticismo entiende la tradición como contraria a la libertad racional y ve en ella un dato histórico tal como puede serlo la naturaleza (p. 349).

La hermenéutica filosófica, por su parte, hace presente el momento de la tradición en el comportamiento histórico, llamando la atención acerca de la posibilidad de poder tomar la historia como objeto, ya que “carece de sentido hablar de un conocimiento completo” de ésta (p. 353). Por otra parte, la investigación histórica permanece sustentada siempre por el movimiento histórico en el cual se encuentra la vida. En este contexto, en diferentes momentos, entra en juego el asunto que se representa históricamente sin llegar a agotarse: “Lo que satisface nuestra conciencia histórica es siempre la pluralidad de voces en las cuales resuena el pasado” (p. 353). Gadamer complementa: “Este solo aparece en la multiplicidad de dichas voces: tal es la esencia de la tradición en la que participamos y queremos participar” (p. 353).

Participamos en la tradición de tal manera que es en ella donde se produce el movimiento histórico en que se despliega nuestra vida. No hay manera de salir de esta situación, no hay forma de sustentar una perspectiva que postule una subjetividad intacta ante el peso que la tradición ejerce sobre ella. Tiene razón Theunissen al sostener: “El pensamiento fundamental y más innovador de Gadamer es que cada comprender actual pertenece al acontecer de la tradición viva” (Theunissen, 2001, p. 81).

La racionalidad es desde siempre immanente a la tradición. Hablar de tradición presupone, por tanto, la existencia de esta racionalidad intrínseca a ella, en cuanto modo de ser mientras el ser humano vive simultáneamente los desafíos del presente siempre abierto⁶. En otras palabras, esto significa

⁶ El cerramiento del presente significa que hemos perdido la perspectiva del diálogo con la tradición y que pasamos a repetir, de modo tautológico, lo que juzgamos que es lo verdadero.

reconocer que la tradición viva, en cuanto “ser ahí” de la comprensión, exige el encuentro del sujeto con las tradiciones consideradas como contexto en el cual se lleva a cabo la comprensión.

Podemos decir, por tanto, que no hay formación (*Bildung*) fuera de la tradición. No hay entonces manera de escapar al peso que la tradición ejerce sobre el sujeto que vive en ella. Siempre está presente un acontecer que supera, en mucho, lo que comprendemos. A título de ejemplo, si contextualizamos esta reflexión en el ámbito de la enseñanza, podemos sostener en conformidad con Charlot (2000, p. 78), que la relación con el saber “es relación del sujeto con el mundo como conjunto de significados, pero también como espacio de actividades”.

Pensada desde la tradición, la relación con el conocimiento entra en una dimensión epistémica y comprende el hecho de aprender a dominar una actividad o utilizar un objeto de forma adecuada, y a expresar de forma articulada esa actividad y/o su representación.

Pero cualquier relación con el saber comporta también una dimensión de identidad: aprender a hacer sentido por referencia a la historia del sujeto, a sus expectativas, a sus referencias, a su concepción de la vida, a sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí y a que quiere dar de sí a los otros (Charlot, 2000, p. 72).

Inseparable de la dimensión de identidad está la dimensión social, puesto que no es posible pensar en un sujeto sin mundo y fuera de las relaciones intersubjetivas, de tal modo que existe identidad porque existe el otro (Charlot, 2000). Al analizar el saber y las figuras del aprender, Charlot afirma que la cuestión del aprender es distinta de la cuestión del saber, ya que ella es mucho más amplia que la del saber. Paralelamente a su búsqueda del saber, el ser humano no logra escapar a los vínculos con su propia historia, con su cultura y con aquellos que habitan en su propio mundo de la vida. En otras palabras, al adentrarnos en la propia tradición se lleva a cabo un proceso de apropiación de ésta, que es a partir de la cual configuramos nuestro ser.

El fenómeno de la ‘apropiación’ en Gadamer señala el modo como el pensador alemán se adentra en la problemática de la tradición. Theunissen aborda esta consideración al sostener que “habrá que tener en cuenta algo más que una marcha a través de un pedazo de historia del espíritu, a saber, un proceso de auto-constitución de la hermenéutica filosófica” (Theunissen, 2001, p. 84). Para el desarrollo de esta tesis Theunissen describe cuatro niveles.

El primer nivel se caracteriza por una aproximación creativa al diálogo judío-alemán, que de acuerdo con el propio Gadamer fue muy prematuro. De aquí proviene la proximidad con Buber, Rosenzweig, Jacobi, Herder, Hamann y Wilhelm von Humboldt, así como con Schleiermacher. De esta relación de pensamiento tenemos la proximidad entre lenguaje y diálogo.

Gadamer concibe un texto transmitido –y en última instancia, las mismas tradiciones vivas– como un tú. También es una herencia dialógica que no busca el tú, como Schleiermacher, en el sujeto del cual procede el texto. El mismo texto es el tú. También lo es en el modo dialógico, de un interlocutor que me habla. La dialógica puede servir de modelo de un comprender que se pone frente a la pretensión de las tradiciones vivas, porque al interpelar a alguien lo presupone un *ser* interpelado (p. 85).

Aunque el texto sea el ‘tú’, esto no significa necesariamente el retroceso a la subjetividad del otro, aunque sí quiera decir que la experiencia hermenéutica conduce hasta la comprensión de que “la tradición no entiende el texto transmitido como la manifestación vital de un tú, sino como un contenido de sentido libre de toda atadura a los que opinan, al yo y al tú (Gadamer, 1994, p. 434). El ‘tú’ no puede ser tomado como objeto, sino que, por el contrario, es sujeto de su propia experiencia con otro ‘tú’. Esto pone en claro, postulado en el medio, como dicen los griegos, que en la experiencia hermenéutica se abre el espacio mismo de la tradición.

La tradición habla desde sí misma, pues no puede ser dominada y conocida por la experiencia. Es lenguaje y mantiene su autonomía frente al comportamiento moral de un tú: “Es pura ilusión ver en el otro un instrumento completamente dominable y manipulable” (p. 436). En este contexto queda en evidencia que es equivocado pensar el proceso de aprendizaje como un sistema cerrado de actividades o de competencias y habilidades particulares. Por el contrario, lo que se aprende se aprende durante toda la vida y asume contornos singulares que trazan los rumbos de cada persona en el ejercicio de sus funciones profesionales, sociales e individuales.

Theunissen (2001) divide el segundo nivel de la auto-constitución de la hermenéutica en dos partes. En la primera parte se constata que comprender un texto significa acopiar lo que él dice acerca del asunto tratado, yendo mucho más allá de los interlocutores. Se trata de traer a colación la perspectiva dialéctica socrático-platónica, que busca lo verdadero más allá de las opiniones sobrepasando las apariencias: “En el diálogo del mundo de la vida, comprender era un comprenderse de las personas, entre las cuales

reinaba, de antemano, un acuerdo del que no tendría sino que afirmarse (*sic*) en el transcurso de su conversación” (Theunissen, 2001, p. 87).

De la misma manera como ocurre en el diálogo vivo, se persigue aquí también el acuerdo mediante la afirmación y la réplica, los gestos, el *énfasis* etc., que ayuden al interlocutor en su proceso de comprensión. Esto también ocurre cuando interpretamos las Sagradas Escrituras e incluso un texto jurídico. No se trata de una fijación del sentido, sino ante todo de abrir en el mismo texto un horizonte de interpretación y comprensión que conduzca al lector a una tentación reiterada de sumergirse en algo con alguien. Hay algo más, por tanto, un potencial de alteridad que está más allá *del sentido común*.

Esa imposibilidad para dominar el espacio, que ya sobrepasa la subjetividad, se convierte en prueba de la necesidad de conducirnos en serio a la cuestión de la apropiación de la tradición en el proceso de producción de sentido: “La participación de las ideas se convierte en una participación de las tradiciones, tanto por parte del texto como por parte del intérprete” (p. 88). Ambos, sujeto y objeto, van entrando en sintonía alrededor de la cosa misma, en torno a algo que permanece marcado por ambos para un intercambio mutuo.

Ya en otro nivel podemos reconocer un nuevo giro dado por Gadamer en el pensamiento hermenéutico. Theunissen lo expresa al sostener que es “Hegel quien unifica la dialéctica socrática con la filosofía de los primeros griegos y el platonismo tardío” (2001, p. 88). Eso es claro también en la afirmación de que “(...) si consideramos más conveniente guiarnos por Hegel que por Schleiermacher, tendremos que acentuar de una manera distinta toda la historia de la hermenéutica” (Gadamer, 1994, p. 225).

Hay una expresión hegeliana, a saber, “hacer de la cosa misma”, que para Gadamer está relacionada con el proceso de “desvelamiento” de una verdad que se muestra al intérprete, quien hace una búsqueda previa del todo de sentido y lo somete a prueba a través de las partes. De esto resulta que la aproximación al sentido verdadero del texto se muestra como conformidad de lo particular con el conjunto. Es una característica universal de la formación mantenerse abierta a lo diferente para acceder de esta manera a otros puntos de vista más universales (Gadamer, 2007).

No podemos perder de vista que Gadamer no permanece atado a la perspectiva hegeliana. La cuestión central gira en torno a la no aceptación del acontecer fundamental como auto-mediación total de la razón, pues el concepto de

experiencia es lo que separa ambas perspectivas. En la hermenéutica no existe el culmen (*Vollendung*), ya que en ella la apertura a nuevas posibilidades es una constante. Esto quiere decir que una experiencia no culmina ni se alcanza en la más alta configuración de un saber acabado. La experiencia que se hace efectiva es propiamente el ahí (*Da*) (Heidegger, 1998). Ella mantiene siempre un estrecho vínculo con el espacio, que es el ‘ahí’ donde se hace efectivo el conocimiento, pues de lo contrario tendríamos una consumación (*verenden*) de la experiencia en el saber absoluto.

Nuevas tecnologías: breves contextualizaciones

El contexto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y la facilidad en el acceso a la información han producido un cambio significativo en la postura humana en relación al conocimiento. Es sabido que la modernidad buscó seguridad en el modelo lineal de construcción del conocimiento, impulsando una perspectiva de rígida separación entre el sujeto y el objeto, perspectiva que se constituyó en el paradigma predominante en el ámbito científico. Se trata del modelo que tiene antecedentes desde Descartes y que fue adoptado en muchas áreas del saber como “el modelo” por excelencia para la construcción del conocimiento.

Actualmente, con el advenimiento de nuevas herramientas tecnológicas, como es el caso del computador y de la internet, crece la preocupación relacionada con las nuevas posturas en torno al conocimiento. No se trata de cuestionar la utilidad de las nuevas herramientas tecnológicas, sino más bien de percibir en qué medida ellas hacen parte de nuestra vida, e indagar también acerca de la comprensión que tenemos hoy en día de las tecnologías de la información y la comunicación. De acuerdo con Máttar Neto (2003), la evolución de la humanidad en relación con la comunicación y la trasmisión de información puede ser dividida en cuatro grandes partes: la sociedad oral, la sociedad escrita, la sociedad de la imprenta y la sociedad electrónica (la aldea global).

En las sociedades anteriores a la escritura, comenta Lévy (2000), el saber práctico, mítico y ritual es encarnado por la *comunidad viva*. Cuando un anciano muere, es una biblioteca que parte junto con él. Con el surgimiento de la escritura el saber empieza a ser transmitido a través del *libro*, y el intérprete es quien se convierte en referencia en relación con el conocimiento. Después de la invención de la imprenta la ciencia moderna encontró una buena posibilidad para afirmarse como modelo para la construcción del conocimiento. En un lenguaje figurado podríamos sostener que el saber pasó

a ser transmitido por la biblioteca. Hoy vivimos una especie de regreso en espiral a la oralidad original. El saber puede ser nuevamente transmitido por las comunidades humanas vivas, visto a partir de otro lugar, en el *ciberespacio*. Es en esta nueva configuración que las comunidades descubren y construyen sus objetos y se conocen a sí mismas como colectivos inteligentes (Schuck e Neuenfeld, 2010).

Conforme a esto:

El ciberespacio (que también llamaré 'red') es el nuevo medio de comunicación que surge de la interconexión mundial de computadores. El término no refiere solamente a la infraestructura material de la comunicación digital, sino también al universo oceánico de informaciones que él abriga, así como a los seres humanos que navegan y alimentan ese universo. En cuanto al neologismo 'cibercultura', éste refiere aquí el conjunto de técnicas (materiales e intelectuales), de prácticas, de actitudes, de modos de pensamiento y de valores que se desarrollan conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio (Lévy, 2000, p. 17).

Hoy en día hay una creciente presencia de la tecnología de la información en los más diversos ámbitos, y el hombre contemporáneo está habituado a convivir con ella en su cotidianidad. Esta situación impacta directamente en el aula de clases. Percibimos que a partir de los años 90 se ha facilitado el acceso a equipos de computación capaces de soportar gran cantidad de información gráfica y textual, consolidándose de esta manera las redes de computadores, el uso de correos electrónicos (*e-mail*) y la publicación electrónica.

En este nuevo contexto hay dos elementos que caracterizan claramente el fenómeno de la internet: el hipertexto y la hipermedia:

Al contrario de la estructura estática del texto tradicional, el hipertexto se caracteriza por la metamorfosis y la constante mutación. Con el hipertexto fueron introducidas formas de escribir performativas, substituyendo las formas de escribir estructurales de los medios escritos e impresos (Máttar Neto, 2003, p. 109).

La hipermedia puede ser definida como una simultaneidad de medios que se organiza a través de enlaces. Ella es, por naturaleza, múltiple y heterogénea, ya que en ella confluyen imágenes, sonidos, palabras y textos organizados por diversas relaciones y conexiones que posibilitan flujos variados de "lectura" (Máttar Neto, 2003).

La era de la informática significó una nueva ruptura en relación con la sociedad de la imprenta. De la estabilidad del lenguaje representada estáticamente en los libros, pasamos a la inestabilidad del lenguaje electrónico, de los escribas a los internautas (Máttar Neto, 2003). Con la revolución microelectrónica las capacidades intelectuales del hombre son ampliadas y sustituidas por autómatas. La información se presenta ahora digitalizada y en versión virtual. Pasamos del texto impreso a la posibilidad del texto procesado, del libro impreso al libro electrónico y, con ello, al fácil acceso a los medios electrónicos, a documentales disponibles en *Youtube* etc.

No hay manera de negar que en hoy en día el acceso al conocimiento ha sido impactado fuertemente por las nuevas tecnologías. Las representaciones en escalas lineales y paralelas, en pirámides estructuradas en “niveles”, organizadas por la noción de pre requisitos y convergiendo en saberes “superiores”, serán sustituidas por la imagen de espacios de conocimiento emergentes, abiertos, continuos, en flujo, no lineales, reorganizados de acuerdo con los objetivos y otros contextos (Lévy, 2000).

Los resultados de los estudios realizados (Schuck, 2010; Neuenfeldt, 2008) acerca de la comprensión de las investigaciones en estudiantes de Educación Media y Superior en Univates (Brasil) llamó la atención de los estudiosos del tema. En una investigación realizada con 373 alumnos del tercer año de Educación Media de Lajeado, Estrela, Arroio do Meio e Encantado, en Brasil, en el año 2008, acerca del uso de la Internet como fuente de investigación y en torno al modo como debe ser utilizada ésta para la elaboración de trabajos escolares, se evidenció que:

(...) predomina la tendencia a la reproducción del conocimiento, pues 9% de ellos aceptan directamente que copian y pegan y 52% que juntan diversos textos copiando y pegando lo que les interesa; actuaciones que no difieren mucho entre sí. Leer e interpretar reescribiendo, es citado por 14% de los estudiantes, y leer y escribir un nuevo texto a partir de las ideas presentadas es llevado a cabo por un 21% (Neuenfeldt, 2008, p. 10).

En relación con la Educación Superior se constató que hace falta reflexionar en torno a la investigación en estudiantes universitarios, encontrando fuertes indicios de una conexión directa entre la escuela básica y la falta de comprensión metodológica en investigación, así como una postura pasiva frente a ésta (Neuenfeldt, 2011). Al intentar comprender el modo como se introduce la investigación en la Educación Superior por parte de los

profesores de las disciplinas relacionadas con esta área en la Univates, se constató el interés por la comprensión de la ciencia y de la investigación, así como también la necesidad de desarrollar la autonomía y la capacidad de escribir en los estudiantes.

Si es verdad la frase de Pierre Lévy en su conferencia realizada en la Univates, de que ha llegado una nueva era y que estamos en la pre-historia de esa nueva era, es urgente tomar aún más en serio la discusión respecto a la formación y a la apropiación de la tradición. ¿Se trata de una nueva tradición? Respondo: imposible, pues no hay posibilidad, por lo ya señalado anteriormente, de iniciar una tradición a partir de cero. Todo el pensar acerca de un determinado asunto, todo intento de comprender se hace efectivo solo al interior de una tradición.

Consideraciones finales

Queda evidenciado, por tanto, que no es posible ser sujeto de la historia sin llevar a cabo la apropiación de la tradición: “Solamente un ser-ahí que obedece a sus propias tradiciones, esto es, aquellas que le son propias, sabe y puede tomar decisiones que hacen historia” (Gadamer, 2007, p. 143). Evidentemente no se trata de una obediencia ciega, sino de la posibilidad del encuentro más profundo con las propias raíces; lo que podríamos denominar como cierto grado de autoconciencia.

Si quisiéramos comprender o comprender efectivamente, entonces, no hay manera de hacerlo por fuera de la apropiación de la tradición, pues siguiendo los caminos de Gadamer podemos decir que el ser que puede ser comprendido es lenguaje. Y el lenguaje es la condición de posibilidad para que el mundo se torne significativo. Podemos afirmar, entonces, que es en la tradición viva donde reside la posibilidad de que algo pueda ser traído por el lenguaje a presencia, y de esta manera ser comprendido: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden ser valiosos instrumentos de apoyo en este camino.

Referencias

- Apel, K. O. (1955). *Das Verstehen: eine Problemgeschichte als Begriffsgeschichte*. Archiv für Begriffsgeschichte. Bausteine zu einem Historischen Wörterbuch der Philosophie. Bonn: Bouvier Verlag.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferrater Mora, J. (2001). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1995). *Gesammelte Werke* (B. 10): Hermeneutik im Rückblick. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. (Trad. Aparicio, A. y de Agapito, R.). Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenéutica filosófica*. Petrópolis: Vozes.
- Gadamer, H. G. (2007). *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Máttar Neto, J. A. (2003). *Metodologia Científica na era da informática*. São Paulo: Saraiva.
- Neuenfeldt, D. J. et al. (2008). A cibercultura e os alunos do ensino médio: apontamentos e reflexões. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 13 (126), pp. 1-1. Acesso em: 19 março de 2014, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/a-cibercultura-e-os-alunos-do-ensino-medio.htm>.
- Neuenfeld, D. J., et. al. (2011). Iniciação à Pesquisa no Ensino Superior: desafio dos docentes no ensino dos primeiros passos. *Ciência e Educação*. 17 (2), pp. 289-300.

Niethammer, F. J. (1808). *Der Streit des Philanthropismus und der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*. Jena: Fromman.

Schuck, R. J. e Neuenfeldt, D. J. (2010). Cibercultura e iniciação à pesquisa: desafios frente ao uso de novas tecnologias. Simpósio hipertexto e tecnologias na educação: redes sociais e aprendizagem. *Anais eletrônicos*. Acesso em: 20 outubro 2020. Disponível em <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Rogério-Schuck&Derli-Juliano-Neuenfeldt.pdf>

Theunissen, M. (2001). *La hermenéutica filosófica como fenomenología del apropiamiento de la tradición. El ser que puede ser comprendido es lenguaje: Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Síntesis.