

EL LENGUAJE COMO HORIZONTE DE MUNDO. ALGUNAS APORTACIONES A LA PEDAGOGÍA

Jorge Iván Cruz G.*

Cruz, Jorge Iván. (2013). "El lenguaje como horizonte de mundo. Algunas aportaciones a la pedagogía". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 9, pp. 80-90. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

En este artículo el lenguaje será caracterizado como proceso de comunicación intersubjetiva en tanto horizonte de comprensión en la acción y que-hacer pedagógico de los sujetos. Ello conllevará a la formación del hombre para la transformación del pensamiento en la comprensión que se tenga del mundo. Para ello, necesitamos de la correlación hombre-mundo en la búsqueda de sus significaciones que den apertura a la reflexión de unidad filosofía-pedagogía.

PALABRAS CLAVE: pedagogía, horizonte, lenguaje, mundo, comunicación humana, experiencia, hermenéutica.

LANGUAGE AS WORLD HORIZON

ABSTRACT

In this article the language will be characterized as inter-subjective communication process as far as it is horizon of understanding in action, and teaching task of the subjects. This will lead to the formation of man for the transformation of thought in the understanding of the world. For this we need the man-world correlation in seeking their meanings to open the reflection of philosophy-pedagogy unit.

KEY WORDS: pedagogy, horizon, language, world, human communication, experience, hermeneutics.

* Magíster en Filosofía. Profesor Asociado del Departamento de Filosofía, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas. Grupo de Investigación TÁNTALO. E-mail: jorge.cruz@ucaldas.edu.co.
Recibido: 14 de Junio de 2013. Aceptado, 9 de Septiembre del 2013

El lenguaje es lo fundante en la comprensión y aprehensión humana del mundo y por ello las expresiones nos permiten determinar el sentido mismo del mundo de la vida. Son las expresiones quienes nos permiten alcanzar la esencia del fenómeno, profundizando intereses cognoscitivos por la indagación y búsqueda activa de respuestas. Por la palabra se manifiesta el interés más profundo en el proceso del conocimiento en la búsqueda de conceptos que reflejen los nexos y leyes del mundo que nos rodea. Así pues,

[...] la interpretación ya no es considerada como un 'modo de conocer' sino como el 'modo de ser' constitutivo del ser humano y va a quedar vinculado a la palabra, al lenguaje en tanto que auténtico medio de su realización efectiva en el interior del diálogo, de la comunicación, de la convivencia. (Garagalza, 2005: 247-248)

De este modo, el lenguaje ya existente con su acervo caracteriza visiones del mundo como posibilidades que se encuentran a disposición del hombre. Dicho de otra manera, el lenguaje es un horizonte de comprensión en cuyas señales se devela el mundo con sus diferentes perspectivas de sentidos. La manera en que se expone el poder de los diversos sentidos en sus diversas formas, desde sus secretos miramientos hasta la poesía que devela nuevos escudriñamientos de la vida, abre un amplio campo de investigaciones, que aquí solo puede indicarse como horizonte. "El que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de todas las cosas que caen dentro de ellos según los patrones de cerca y lejos, grande y pequeño" (Gadamer, 2005: 373).

Ello implica que el hecho 'lenguaje-pedagogía' se interrelacione como conformación esencial del hombre (quizás podría apuntarse a una perspectiva de índole antropológica-pedagógica). Esta consideración nos da una expresión fértil como conexión de la pedagogía en su nexo filosófico-antropológico.

Este será el lugar del lenguaje en que se realiza el intercambio de la estructura y el acontecimiento, lo que implica apertura al mundo para ir a la experiencia viva y sus significaciones. Así, el mundo del lenguaje precede y engloba al hombre; y si el hombre ha hablado y lo ha hecho de tan diversos e incluso equívocos modos, entonces la hermenéutica ha de plantearse previamente la pregunta: ¿qué significa que el hombre hable de tantas maneras? Lo anterior nos da la posibilidad de expresar que es en el lenguaje donde se desenvuelve la razón humana, al igual

que el sentimiento y otras fuerzas anímicas. Relevante será ello desde las aristas de la pedagogía en tanto sus observaciones se orientan hacia el mundo que debe ser aprehendido mediante estructuras y sentido de la vida propia. Pero cabe resaltar que la posesión del lenguaje no es solo posesionamiento de posibilidades de expresión o comunicación, sino que configura la formación del hombre. El sujeto va adquiriendo ello en la medida en que despliega su lenguaje. En este sentido, cabe resaltar que la hermenéutica no supone ningún comienzo radical y, por lo mismo, tampoco pretenderá acceder a conclusiones absolutas.

Ya lo ha señalado Ricoeur:

es la tarea de ésta hermenéutica mostrar que la existencia no accede a la palabra, al sentido y a la reflexión, más que procediendo a una exégesis continua de todas las significaciones que ven el día en el mundo de la cultura; la existencia no deviene un sí —humano y adulto— más que apropiándose ese sentido que reside ante todo 'fuera', en las obras, las instituciones, los monumentos de cultura donde la vida del espíritu se objetiva. (1975: 27-28)

Esta comprensión del mundo, dada en el lenguaje, no es ingenua, ni simple, ni sencilla. Con el lenguaje nos abrimos a las posibilidades de experimentar nuestro humano aposentamiento en las significaciones y por ello la relación entre pensamiento y lenguaje atraviesa por múltiples tensiones: uniones y rechazos que caracterizan el pensamiento en lo comunicativo y comprendiente del lenguaje. Pero mostrar el lenguaje como sitio de estancia ineludible para la transformación de la acción del pensamiento en la comprensión conceptual del mundo, reviste importancia ante la admiración maravillosa de que haya algo y por eso la necesaria pregunta por la existencia, para dar cuenta al hablar existencialmente de la misma.

Lo anterior conlleva a como el lenguaje interpreta desde un principio el modo y forma de los que el hombre aprehende su propio entorno; y a partir de allí, el hombre seguirá dependiendo de esta interpretación previamente dada. En este sentido, para la comprensión pedagógica puede decirse que toda aprehensión del mundo, toda percepción, toda experiencia, y demás, están desde siempre iluminadas y dirigidas por una comprensión previa. Gadamer hace notar que esta comprensión arraiga en una existencia colectiva:

mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autoreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser. (2005: 344)

Así las cosas, al hombre no se le ofrece posibilidad alguna de aprehender la realidad 'tal cual es', ya que solo es capaz de aproximarse a la misma por el medio especial del lenguaje. Así, pues, como cada idioma representa una interpretación especial de la realidad desde un principio condicionada por la elección de los términos y la estructura del lenguaje, o sea, según una determinada visión del mundo o cosmovisión, esto significa que nuestros primeros actos cognoscitivos, nuestras primeras percepciones del mundo e incluso nuestros mismos sentimientos, están determinados por nuestra comprensión lingüística.

En este modo de caracterizar el problema al develarse en el sujeto su intencionalidad e interés por el lenguaje se le va formando como sujeto. Si en ello pudiésemos dialogar de la pedagogía del lenguaje, ello constituiría clave fundamental de una pedagogía antropológica como elemento para la educación en su realización.

Tal terminación de comprensión influye en el núcleo central de cualquier despliegue de las ideas, ya que obliga a una ruptura total con formas tradicionales de teorías cognoscitivas; pues, independientemente de partir de una fundamentación empírica o racional que se basa en la creencia de la factibilidad de hallar un punto arquimédico del cual arrancar sin condiciones previas, construyéndose paso a paso, desde abajo hacia arriba, un sistema seguro del conocimiento. Encontrar tal punto de partida ha resultado impracticable.

[...] no hay un camino por el cual podríamos abrigar esperanzas a un punto arquimédico que permitiera construir el conocimiento de manera segura y sin supuestos. Para el conocimiento no existe un comienzo, un "cero" absoluto, sino que de antemano estamos envueltos en lo "familiar" de una comprensión previa. La inexistencia de un comienzo forma parte de las condiciones inevitables de todo conocimiento humano. (Bollnow, 1970: 26)

De esta manera si todo entendimiento, hasta incluso la percepción más simple, está determinado por el lenguaje, no hay posibilidad de distanciarnos de la visión de mundo desde siempre manifiesta en el idioma. Por lo que la interpretación tiene una historia y esta es un segmento de la misma tradición; no se interpreta, sino para explicitar, prolongar y así mantener viviente la tradición misma en la que uno se sustenta. El tiempo de la interpretación, pertenece de alguna manera al tiempo de la tradición y viceversa:

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 sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento. (Gadamer, 2005: 348)

Toda tradición vive por la gracia de la interpretación; solo a este precio perdura, permanece viviente:

toda educación reposa sobre esta base, y aunque en el caso de la educación la “tutela” pierde su función con la llegada a la madurez, momento en que las propias perspectivas y decisiones asumen finalmente la posición que detentaba la autoridad del educador, este acceso a la madurez biográfica no implica en modo alguno que uno se vuelva señor de sí mismo en el sentido de haberse liberado de toda tradición y de todo dominio por el pasado. (Gadamer, 2005: 348)

Por ello, en la relación del hombre en un mundo social se dan convenciones que den cuenta de un mundo común, de una tradición compartida por acuerdos y coincidencias.

Las convenciones son contingencias normativas construidas socialmente y fijadas por la tradición; así, los acuerdos sociales, las creencias compartidas varían, se modifican. Son distintas las creencias de una misma tradición a través del tiempo e igualmente en un mismo tiempo histórico se dan tradiciones con valoraciones diferentes.

Pero lo que se mantiene siempre presente es la existencia de un esquema normativo que permite la distinción entre conducta viciosa y virtuosa, reprobada o aceptada, prohibida o permitida, es decir, un canon de comportamiento transmitido por la tradición. (Borsani, 1997: 201)

Por lo anterior, los mundos vitales piden la palabra en el proceso de mediación social como situaciones importantes para la sociedad, estructurándose reflexivamente en el lenguaje de la comunidad: los mundos vitales individuales remiten a un mundo vital común, pues el mundo de la vida cotidiana no es un mundo privado, sino compartido con mis semejantes. En este sentido, se expresa Hans Blumenberg:

'Cotidianidad' es sólo el nombre para un síndrome de reglamentaciones de la vida, que se caracteriza por no necesitar él mismo de más reglamentaciones, de no estar sometido a ningún tipo de decisiones. La necesidad de reglamentaciones hay que verla como distintivo del mundo prototípico de la vida, como estigma de su rango sistemático; por ello no tiene nada de absurdo describir la 'cotidianidad' como mundanidad continuada, concomitante, implícita de la vida. (2007: 55)

Con tal concepción se da una correlación del hombre con el mundo, denotando por este tanto el mundo exterior circundante como el mundo humano. En ello encontramos la comprensión de la existencia que rodea al hombre. Dicha existencia no nombra en su integridad, de ahí la necesidad para el sujeto de constituir por su propia acción la disposición de su espacio vital. Por lo mismo solo somos en cuanto estamos en comunicación con los otros, siendo ello el estado de la vida de comunidad en la que en cada circunstancia gravitaría la incondicionalidad abierta para nuevas posibilidades. Así, la existencia misma será ganada de nuevo a cada momento.

En lo anterior consideramos el lenguaje en la que la finitud abre y constituye el mundo de las cosas y de sus significados:

cuando los hombres aprenden lenguas extrañas no alteran su relación con el mundo como lo haría un animal acuático que se convirtiera en terrestre; sino que mantiene su propia relación con el mundo y la amplían y enriquecen con los mundos lingüísticos extraños. El que tiene lenguaje 'tiene' mundo. (Gadamer, 2005: 543)

Desde este punto de vista ha de considerarse la enseñanza en la discusión pedagógica en tanto sobre este suelo se dan alternativas para la dialogicidad e interés al compromiso con el mundo mismo. Ello implica la amplitud de la función del lenguaje en sus correspondientes tonalidades y, para nuestro caso, como exposición de investigación tanto en el sentido antropológico como pedagógico.

Por ello, el aparecer del decir en nuestro hablar es el misterio mismo del lenguaje; el decir es la apertura del lenguaje, así como al igual que un texto, la acción humana es una obra abierta, cuyo significado está en suspenso. Las nuevas referencias y pertinencias hacen que los hechos humanos estén a la espera de nuevas interpretaciones que decidan su significación.

De este modo, todos los acontecimientos y hechos significativos se encuentran abiertos a éste tipo de interpretación práctica a través de la praxis actual. Además, la acción humana está abierta a cualquiera que pueda leer. (Ricoeur, 1985: 59)

Esto último puede considerarse en lo expresado como conversación de enseñanza, que desempeña gran papel en la discusión pedagógica. La caracterización que se le confiere a ello se hace relevante en tanto invita a una experiencia conjunta, en la que se recogen pensamientos alternos como destello que suscita la continuidad del diálogo.

Las modificaciones que realizamos con otros en relación a las experiencias del mundo de la vida, son un factor esencial en la constitución de los diversos dominios del mundo social, uno de los cuales se caracteriza por la inmediatez de mi experiencia de otros y así es que en el lenguaje se ha hecho al hombre mortal en el don de una revelación de la existencia; revelación que frecuentemente se queda desplazada por nuestro trato instrumental con el lenguaje; ya no oímos la música del universo, pero la palabra y la acción sitúan al hombre en el ámbito del entorno, ya que de él lo inesperado puede ser esperado, porque puede representar lo que es infinitamente improbable.

Así, mi mundo social va más allá de las experiencias de semejantes dadas en un presente vivido compartido. Más allá de mi relación con los demás en el tiempo y espacio, hay lugares existenciales que no son actual ni potencialmente accesibles a la experiencia inmediata, por trascender no solo mi ubicación actual, sino también mi vida:

existe el mundo de mis predecesores, o sea, un mundo de otros de quienes puedo tener conocimiento y cuyas acciones pueden influir en mi vida, pero sobre los que no puedo actuar de ninguna manera. Y existe el mundo de mis sucesores, es decir, un mundo de otros de quienes sólo tengo un conocimiento vago e inadecuado, pero sobre los que puedo ejercer alguna influencia mediante mis acciones. (Schütz, 1974: 34)

De este modo, en el mundo social están los objetos y acontecimientos del mundo cultural, tal como lo experimentamos en nuestras vidas y relaciones con otros. Es el mundo de los desarrollos culturales y de las instituciones sociales donde nacemos, en cuyo interior debemos encontrar nuestra subsistencia y con el que debemos entendernos. Experimentamos el mundo en que vivimos como un mundo intersubjetivo, dado o potencialmente accesible a todos; y esto involucra la intercomunicación y el lenguaje¹.

De esta manera, al involucrar el **símbolo** que nos da que pensar, que necesita de una interpretación porque dice más de lo que no dice, y nunca deja de dar qué decir. La interpretación de lo simbólico en el hombre como despliegue de la subjetividad en el mundo solo será hermenéutica en tanto segmento de la comprensión de sí misma y de la comprensión de la existencia.

Necesitamos una interpretación que respete el enigma original de los símbolos, que aproveche sus luces y sus lecciones; pero que sobre ese fundamento promueva el sentido y forme en la responsabilidad de un pensamiento autónomo, sin olvidar el carácter crítico con apropiación y así la interpretación nos abrirá las puertas de la comprensión como donación del sentido, característica del símbolo, con la iniciativa inteligible y racional, propia de la labor crítico-interpretativa.

[...] lo que exige la hermenéutica no es una afinidad entre la vida y la vida, sino entre el pensamiento y aquello a que aspira la vida, es decir, entre el pensamiento y la misma cosa de que se trata. Este es el sentido en que debemos interpretar la fórmula: Hay que creer para

¹ Tenemos de igual modo presente el artículo de Winfried Böhm: "El hombre culto: entre salvajes y bárbaros", que al considerar el epistolario de Schiller sobre la educación estética del hombre en su cuarta carta nos presenta el asunto de la formación como la comprensión de la educación en tanto ideal y no quimera idealística, o bien en palabras de Böhm: "¿O es que la verdad —como se pregunta Kant en su Lección de Pedagogía— no es otra cosa que un grillo porque todo el mundo miente? Aunque fuera una imaginación idealística o bien humanística —es decir, ni salvajisante ni barbarizante del hombre—, no por ello deja de existir como tal" (Böhm, 1984: 185).

comprender. Y, sin embargo, sólo comprendiendo podremos creer.
(Ricoeur, 1960: 493)

Pero el proceso de comprensión es un proceso dialógico —mucho más evidente en la acción pedagógica— que supone un ‘comprenderse’ entre dos interlocutores y un comprenderse o ‘estar de acuerdo’ sobre algo. Es aquí donde operarían “las tareas del educador político”, al modo señalado por Ricoeur a través de industrias, instituciones y valores como responsables de la transformación, evolución y revolución de los respectivos países e interrelación mundial mediante actos de pensamiento, de palabra dicha y escrita. Es función del educador político iniciar al ciudadano en el ejercicio de la elección colectiva, manteniendo la tensión entre ética de convicción y ética de responsabilidad:

en un modo sumamente general, yo pienso que las formas de espiritualidad que no pueden tomar en cuenta la dimensión histórica del hombre deben sucumbir a la presión de la civilización técnica. Pero, por otro lado, pienso que sólo un retorno al pasado y una reinterpretación viva de la tradición puede permitir a las sociedades modernas resistir el nivelamiento al cual somete la sociedad de consumo. Nos aproximamos aquí a la obra que realiza la cultura, más precisamente, a la obra de lenguaje, que nuestra crítica de la idea de civilización entrega al problema hermenéutico. (Ricoeur, 1986: 31)

Esta consideración que involucra una fuente de valores son importantes en la vida social, incluido el mundo de la economía y del trabajo, hasta el desarrollo de estrategias de planificación en la elaboración de modelos para la futura conformación del sistema educativo, nos plantea la pregunta sobre la aportación real o posible de la pedagogía en tanto ciencia a un proyecto tan amplio de reforma.

Por ello, buscar y encontrar la palabra, en la enseñanza es constantemente una experiencia de limitación. Es en esta creencia pedagógica como sapiencia pedagógica del balbucir y del enmudecer en el que somos situados, hace que el portento de la interpretación no sea ulterior a cualquier actividad humana, sino el propio modo de ser que la configura:

el que de verdad quiere hablar a alguien lo hace buscando la palabra, porque cree en la infinitud de aquello que no consigue decir y que, precisamente porque no se consigue, empieza a resonar en el

otro. Algo de esta sabiduría del balbucir y enmudecer sea tal vez la herencia que nuestra cultura espiritual deba transmitir a las próximas generaciones. (Gadamer, 1993: 12)

Es por esto, que consideramos que el problema de la comprensión pedagógica se encuentra en relación con una pedagogía personal dialógica; solo así la comprensión pedagógica se hallará en el contexto de una interrelación humana consciente de los límites de la otredad del otro en la relación. La comprensión pedagógica se da en el contexto y estímulo, de la facilitación de la formación del educando, el estar al servicio de una orientación a la formación del otro como autodesarrollo reflexivo de la persona. Ello, nos dará una visión del mundo designada en profundidad con la función antropológica-pedagógica del lenguaje.

De este modo es necesario comprender nuestros actos y los actos de otros. Para entender la acción humana no debemos asumir la postura de un observador externo que solo 've' las manifestaciones físicas de estos actos; más bien, debemos desarrollar categorías con el fin de comprender y dar sentido a lo que se quiere con las acciones. Así, el comprender hace que interpretemos en nuestra vida diaria el significado de nuestras acciones y de las acciones de las personas con quienes nos relacionamos.

A este respecto, Gadamer subraya el **sentido común** que se manifiesta al interior de un entramado social. El sentido común nos hace llegar al conocimiento inicial; siendo aquí donde es posible la tarea de la hermenéutica de la comprensión como actividad indispensable de la existencia humana. Sentido común que ejercemos, y nos convierte en descifradores de sentido, como condición *sine qua non* de toda comunicación humana.

Las excursiones que iniciamos con el presente texto acerca de la experiencia de "el lenguaje como horizonte de mundo", ha llegado a un alto en el camino hacia una trayectoria aún incierta. O bien como expresaría Martín Jay:

a aquellos de ustedes que han sido lo bastante pacientes para llegar hasta aquí [...] les doy las gracias por su resistencia y los invito de todo corazón a seguir adelante mientras el viaje continúe. (2009: 471)

BIBLIOGRAFÍA

- Blumenberg, H. (2007). *Tiempo de la vida y tiempo del mundo*. Valencia: Pretextos.
- Böhm, W. (1984). "El hombre culto: entre salvajes y barbaros". *Revista Eco*, No. 272, pp. 171-185.
- Bollnow, O. (1970). *Introducción a la Filosofía del Conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Borsani, M. (1997). "Gadamer en el contexto filosófico actual". *Analogía filosófica*, Año XI, No. 2, pp. 197-207.
- Gadamer, H. G. (1993). "La actualidad de Hölderlin". *Poema y diálogo*, pp. 9-12. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Garagalza, L. (2005). "Hermenéutica del lenguaje y simbolismo". *Endoxa*, No. 20. pp. 245-261.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Ricoeur, P. (1960). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Ed. Taurus.
- _____. (1975). Existencia y Hermenéutica. *Hermenéutica y estructuralismo*, pp. 7-30. Buenos Aires: Ed. Megapolis.
- _____. (1985). La acción considerada como un texto. *Hermenéutica y acción*, pp. 47-74. Buenos Aires: Ed. Docencia.
- _____. (1986). Tareas del educador político. *Política, sociedad e historicidad*, pp. 17-3. Buenos Aires: Ed. Docencia.
- Schütz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.