







## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

**Thaís Lorena Jiménez F.** - Prof. Universidad del Zulia, Prof. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt".

### RESUMEN

Este artículo constituye un intento por delinear un acercamiento al lenguaje, no desde una reflexión teórica acerca de su funcionamiento y de los procesos inherentes a él, sino desde la propia praxis vital del ser humano. Es un intento por encontrar un horizonte no objetivante desde el cual abordar al lenguaje como centro de la experiencia humana del mundo, para desde ese horizonte, llegar a replantear la problemática presencia del lenguaje en la educación, más allá del reduccionismo de una especialidad técnica, de una asignatura y de unos especialistas en lengua, responsables de ella. Este horizonte se abre a partir de la hermenéutica filosófica, cuya concepción del lenguaje es radicalmente opuesta a la de las ciencias del lenguaje, pues no se tiene como base convertirlo en objeto de conocimiento, ni se lo considera como instrumento, reducido a una dimensión sígnica. Se establece la vinculación entre lenguaje y formación para llegar a la noción de lenguaje y experiencia de vida, como vía para el restablecimiento de los puentes comunicantes del ser humano con su lingüisticidad constitutiva.

**Palabras clave:** hermenéutica, lenguaje, formación, educación, experiencia de vida.

### ABSTRACT

This article attempts to delineate an approach to language, not from a theoretical reflection about its operation and its inherent processes, but from own praxis of the human being. It is an attempt to find an objectifying horizon from which to approach the language as a center of human experience of the world, from the horizon, come to redefine the problematic presence of language in education beyond the reductionism of a technical specialty, of a subject and a language specialist, responsible for it. This horizon is open from philosophical hermeneutics, whose conception of language is radically opposed to the science of language, it is based not make it an object of knowledge, or it believes it reduced to one dimension signic. It is established the link between language and training to reach the notion of language and life experience as a way to restore the bridges connecting the human with its constitutive linguisticity.

**Keywords:** hermeneutics, language, formation, education, life experience.

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Tháis Lorena Jiménez F.

### Lenguaje y lingüística: dos modelos de interpretación.

En este artículo se pretende resaltar la validez de la hermenéutica filosófica como camino posible para permitir la apertura de una visión del lenguaje que escape a las limitaciones objetivantes propias de las ciencias del lenguaje, dependientes de los métodos positivos de la ciencia natural. Con la asunción de la lingüística de esta visión "objetiva" del lenguaje, trasladada a la educación a través de la llamada *lingüística aplicada*, no sólo se acentúa el distanciamiento ser humano-lenguaje sino que se desgaja de la educación lingüística su vinculación con la formación humana, teniendo como finalidades básicas el desarrollo de una *aséptica competencia comunicativa*, el desarrollo *adecuado* de hablar, escuchar, escribir y leer sin ninguna relación con el alcance ético que debe implicar la experiencia del lenguaje. Sin embargo, si se pretende educar para el diálogo, la búsqueda del consenso, el respeto a la alteridad, a lo distinto de uno, y ese diálogo no ha de tener vida sino en el lenguaje, no podemos desarticular lo que de forma natural está imbricado. La palabra se presenta cargada de las más profundas emociones y sentimientos, no es imparcial ni aséptica, deja traslucir eso que se es y en su acontecer puede distanciar o acercar al otro.

Lo que se conoce como enseñanza de la lengua se caracteriza por dos vertientes que se complementan: por una parte, la asunción de lengua como *materia de estudio*, la cual se reduce a temas, conceptos, clasificaciones que deben *idealmente* dominarse, informaciones digeridas, no relacionadas con los intereses de los alumnos y, por otra, la clase de lengua es más el entrenamiento técnico en el manejo de un instrumento, de un código, que puede usarse para cualquier fin. Además se conoce suficientemente, que al hacer énfasis en el uso de la lengua, se crea también resistencia en el alumno en tanto que se les exige una práctica a la que no se está habituado y a la que la "vida social", no ha contribuido a estimular.

Otro aspecto no menos importante, es que los enfoques comunicativos funcionales, aún con su fundamentación adecuada, no toman en cuenta que para alcanzar la "competencia comunicativa" hay que partir, necesariamente, de la relación afectiva del estudiante con la lengua; y en ese

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Thaís Lorena Jiménez F.

terreno, la ciencia lingüística, no tiene una respuesta. En todo caso, esta visión del lenguaje no acierta a despertar el interés del alumno por su propio desarrollo lingüístico y comunicativo, permaneciendo de espaldas a su propia posibilidad de comprenderse y lograr un desarrollo igualmente pleno.

Puede añadirse, que estos enfoques realizan un rodeo, dan una vuelta para esquivar un terreno espinoso, cual es esa desvinculación afectiva del estudiante hacia la lengua. Estos enfoques que han criticado la ausencia de hablantes/oyentes/escritores/lectores "reales" en las tendencias formalizantes de la enseñanza de la lengua, también, de alguna manera, parten de un usuario ideal: aquél que no tiene problemas de vinculación afectiva con su lengua, que mantiene una preocupación activa por ella y en esa misma proporción, manifiesta una necesidad expresiva y comprensiva, es decir, "una especie en extinción".

17



La búsqueda de esta investigación ha estado centrada en el encuentro de un horizonte cónsono para asumir este territorio enigmático del lenguaje, definitivamente no reductible a las pretensiones desarticulantes de la ciencia; un horizonte que de cierto, está más cerca de la experiencia del arte y de la poesía, que de la posición aséptica del científico. Recordemos, que hace dos siglos Humboldt, iniciador de la filosofía del lenguaje y de la lingüística, hablaba de una oscura y *nunca* develada hondura de la lengua, cuya procedencia u origen sólo es posible escudriñar un corto trecho:

(...) pues luego se cierra a la mirada y no deja tras de sí más que el sentimiento de su propia inescrutabilidad. Para nosotros, a quienes sólo un breve pasado nos envía alguna luz, el lenguaje comparte esta inmensidad sin principio ni fin con la existencia toda de la estirpe humana (1990: 86).

17

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Tháis Lorena Jiménez F.

En ese sentido, paradójicamente a pesar de que el lenguaje se muestra en su evidencia empírica, su esencia no "admite explicación", reafirma Humboldt. Es esa inmensidad, esa *oscura hondura* a la que Gadamer llama *las tinieblas del lenguaje*; esa cercanía inquietante y que constituye la fuente de la experiencia del mundo. Reconocer esa cercanía inquietante no ha de pasar por su transformación en objeto, en pura forma y estructura, por el contrario, es atinar a reencontrar en ella la propia posibilidad de comprender y expresar nuestra propia *experiencia de vida*, nuestro humilde testimonio del paso finito por el mundo; en la palabra que dejamos al otro, sin grandes pretensiones, la historia que legamos, que contamos. No nos referimos a las grandes historias de los grandes escritores, ni acaso a la palabra de los grandes hombres de la historia; nos referimos a un ámbito más reducido pero no menos importante, al ámbito familiar que ha de nutrirse con la palabra que revela el acontecer, el hacer, la negatividad de la experiencia, nuestro errático transcurrir por el mundo al que hemos sido arrojados, siguiendo el planteamiento de Heidegger.

18

18

Ese horizonte desde donde puede desocultarse la luz del lenguaje, es el horizonte hermenéutico, que puede impulsar una redimensión de la presencia del lenguaje en la educación, para rescatar la postura hermenéutica del lenguaje como apertura del mundo y buscar favorecer el redescubrimiento del ser humano inmerso en una situación pedagógica, de su lingüisticidad constitutiva.

Recordemos el concepto de *horizonte*, clave en la obra de Gadamer y que se ajusta a la búsqueda pedagógica para la transformación. Gadamer retoma el concepto desde su uso filosófico, partiendo sobre todo de Nietzsche y Husserl "para caracterizar la vinculación del pensamiento a su determinatividad finita y la ley del progreso de ampliación del ámbito visual" (1977: 373). Esta expresión metafórica implica que la persona que no tiene horizontes se encuentra limitada a lo más inmediato que la rodea, por tanto es incapaz de apreciar las cosas que aparecen en su andar por el mundo y que esperan que se las comprenda, que se las deje entrar. El horizonte abierto entraña la posesión de:

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Thaís Lorena Jiménez F.

esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, (...) no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos (1977:375).

Esta ampliación de la propia perspectiva es posible sólo en tanto somos guiados por nuestra experiencia lingüística: una particular acepción del mundo puede ser rebasada a través del *hilo conductor* del lenguaje, en tanto que el acceso a otras culturas o a variaciones dentro de una misma cultura, se da a través del testimonio del lenguaje, fundamentalmente. Nuestro interés por el concepto de *horizonte* radica en que se complementa armónicamente con el concepto humanista de *formación*, con el que Gadamer inicia *Verdad y Método*. Este concepto, el cual tiene una larga historia en la tradición occidental con la que el autor mantiene un intenso diálogo, constituye para Gadamer "el más grande pensamiento del siglo XVIII" (1977:37). La historia de la palabra va desde la mística medieval, la mística del barroco hasta llegar a su acuñación por J. G. Herder "como ascenso a la humanidad". En ese sentido la palabra *formación*, trasciende el significado de cultura y ensancha sus posibilidades de significación, atendiendo a la tradición mística "según la cual el hombre lleva en su alma la imagen de Dios conforme la cual fue creado, y debe reconstruirla en sí" (Gadamer, 1977: 37). *Formación* implica entonces un penoso ascenso del ser humano, ascenso que concierne directamente a la filosofía y a las ciencias del espíritu; "pues el ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de formación" (Gadamer, 1977: 41) y en ese sentido, llega a ser un ideal para estas ciencias, y claro está, para el propio investigador que ha de *formarse* y poder desarrollar el trabajo espiritual-científico.

### La noción de formación

Cuando Gadamer habla del proceso de formación, de alguna manera apela, no tanto a la adquisición de un comportamiento o procedimiento sino aun proceso en el que se decanta el tacto y el sentido estético e histórico, que había "del ser en cuanto devenido". La referencia a este tacto y sentido

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Tháis Lorena Jiménez F.

estético e histórico la retoma Gadamer de Hermann Helmholtz (1977:33), científico natural quien intentó resaltar el superior significado humano de las ciencias del espíritu.

Siguiendo a Hegel, Gadamer plantea la formación como un ascenso a la generalidad; es esa búsqueda de la superación y ruptura con lo inmediato y natural impulsado "por el lado espiritual y racional" de la esencia del hombre, donde confluyen como un todo la formación teórica y práctica. Se plantea entonces la formación como llegada a una generalidad que supera la particularidad; el ejemplo de Hegel, traído por Gadamer, es el de quien se enceguece por la ira, abandonándose a su particularidad; quien esto hace: "no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida" (1977:41). La generalidad implica distanciamiento de la inmediatez del deseo, de lo personal y privado hacia una generalidad y, de esa manera, llegar a "reconocer en lo extraño, lo propio y hacerlo familiar" (1977:43). Acertadas son las palabras de Hegel, citadas por Gadamer, las que definen *formación* como "poder contemplar las cosas desde la posición del otro" (Gadamer, 1977:129) y en ese desplazamiento, poder llegar al reconocimiento de la posibilidad "de que el otro tenga razón" como afirmó Gadamer, al referirse al *alma de la hermenéutica*, ver (Grondin, 1999:179).

Si Gadamer ha definido *formación* como aquel proceso en el que el ser humano es capaz de mantenerse abierto hacia lo otro, hacia otras formas de ver, manteniendo distancia con respecto a uno mismo y de esa forma elevarse hacia la generalidad, se hace evidente la relación de esta noción con el



## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Thaís Lorena Jiménez F.

concepto de *horizonte*, en tanto que se está implicando el acercamiento a lo no familiar, a lo extraño, no para rechazarlo, sino para reconocerlo, para escuchar la verdad que éste tiene que expresar.

El concepto de horizonte abre en el pensamiento de Gadamer otro concepto emblemático de su filosofía: la fusión horizónica. Para Grondin, en Aguilar y González, (2007:24) la fusión horizónica resume sus tesis centrales sobre la comprensión, las ciencias del espíritu, la historia, el lenguaje y la verdad. Recordemos que para Gadamer, el horizonte se constituye en metáfora de la amplitud de nuestra visión del mundo, que implica un ir más allá de un particular punto de vista subjetivo. En ese sentido, el ser humano se mueve y se hace en encuentros con múltiples horizontes con los que llega a establecer un diálogo o una lucha; un puente o una muralla. El que quiere abrir su propio horizonte, opta por un verdadero diálogo intentando comprender lo otro, siempre desde el horizonte propio, aunque no se esté expresamente consciente de esa fusión. Esto tendría una contraparte negativa cuando el propio horizonte arroja y determina el horizonte del otro, sin permitirle expresar su pretensión de verdad. No es ésta la fusión que plantea Gadamer; en todo caso, eso es lo que hay que superar, si se pretende la ampliación del horizonte particular y cercano. La fusión de horizontes toma para Gadamer un caso ejemplar en la experiencia de la obra de arte, en la fusión artística; Grondin lo aclara de esta manera:

...comprender una obra de arte quiere decir ser parte del sentido que nos colma, que nos llena y nos transforma. No se puede realmente contemplar un cuadro sin ver a través de éste de manera diferente; no se puede leer un libro sin lectura interior; sin leerse ahí; no se puede escuchar música sin seguir su ritmo y cantar con ésta. El ejemplo privilegiado y bastante dramático de Gadamer es el de la tragedia: es imposible asistir a una puesta teatral sin reconocerse ahí de una cierta manera, sin ser parte de lo que se representa (...)  
(Aguilar y González, 2007: 30).

De manera que la experiencia de la obra de arte implica una transformación y un estremecimiento, no se trata de la fría observación, o

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Tháis Lorena Jiménez F.

del arte como tema de cultura general. Grondin, en el mismo fragmento alude a unas palabras que a Gadamer le gustaba citar de "Don Giovanni": "Debes cambiar tu vida". He allí un acontecer, una fusión que transforma y permite un encuentro con uno mismo. Se habla de *ganar un horizonte* a través de la formación, de la educación o de la edificación, como opta por llamarla Rorty, lo cual implica ver el horizonte propio integrándolo en un todo más amplio. Es decir, la experiencia del otro o de lo otro, en el acto de hacerla comprensible, transforma mi propia experiencia. Es la formación la que abre el horizonte.

Pero la formación se alcanza en el horizonte del lenguaje. En ese sentido, en su libro *Poética de la interpretación* (2005), Rodríguez Silva, establece la vinculación entre el concepto humanístico de formación y el de lenguaje:

Pero lo más importante es que el horizonte desde donde se accede al mundo es un horizonte lingüístico. La formación es análoga a la adquisición del lenguaje y costumbres del horizonte abierto en el que se desarrolla la vida humana, la formación como familiaridad y extrañeza implican la dialogicidad. Es el diálogo lo que sostiene la formación, diálogo que se da no sólo entre el horizonte que los individuos participan de la vida humana, sino también diálogos con nuevos horizontes (2005:48).

Desde esta perspectiva, partiendo de nuestra propia tradición y cultura, cimentada y desarrollada desde el lenguaje, puede accederse al diálogo con lo otro y al reconocimiento de su alteridad. Vemos que se presenta una fusión entre la lengua y la tradición que vive en ella y es transmitida por ella.

Llevando estas ideas a la educación lingüística e incluso a la educación en general, que ha de partir de aquélla, ya no puede aceptarse que se centre únicamente en el empleo "correcto y adecuado" de la lengua como forma y estructura, sino que ha de apuntarse a una dimensión más elevada: en principio a una reconciliación casi terapéutica del ser humano con el lenguaje, que posibilite el reencuentro con la palabra dormida de su propia experiencia de vida para de allí, llegar a nuevos horizontes; ese reencuentro de la palabra

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Thaís Lorena Jiménez F.

y de su poder no ha de estar desgajado de sus implicaciones éticas en tanto que el ámbito de la convivencia entraña una experiencia moral. Así lo plantea Gadamer al expresar que "En la medida en que en este caso el objeto de la experiencia tiene él mismo carácter de persona, esta experiencia es un fenómeno moral, y lo es también el saber adquirido en esta experiencia, la comprensión del otro" (1977: 434).

Al hablar de comunicación, hemos de entenderla no como un proceso instrumental, sino más bien centrado en una finalidad. Así lo plantea Sandra Meléndez (2000) al afirmar que no todo intercambio lingüístico llega a convertirse realmente en un intercambio comunicativo, en el sentido de que en la mayoría de las ocasiones, no se hace común ni se comparte un significado: "si cada interlocutor se refugia en su propio modelo de mundo hasta el punto de ser incapaz de comprender la perspectiva del otro y, consecuentemente, de descubrir los intereses comunes, entonces quedarán anuladas las posibilidades de compartir, de comunicarse" (2000: 68).

Resalta en el contexto educativo, el que estas implicaciones estén prácticamente ausentes y cuando se plantea la comunicación se hace desde la explicación conceptual, como un proceso efectuado a través de un código en el que se intercambian mensajes. Dos implicaciones: la comunicación como tema de información, como objetivo incluido en alguna asignatura y luego, la perspectiva que subyace en ella: transmisión de un mensaje a partir de un código, en un contexto determinado.

Echeverría, en su *Ontología del lenguaje* (2005), plantea que esta noción de comunicación es dependiente del modelo propuesto en la ingeniería de la comunicación, diseñado, entre otros autores, por Shannon, el cual explica la comunicación entre máquinas (un transmisor y un receptor). "La falacia de



## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Tháis Lorena Jiménez F.

La transmisión de información," la denomina Echeverría, en tanto este modelo no toma en cuenta uno de los aspectos más problemáticos de la escucha humana: la cuestión del sentido. Se asumiría que los seres humanos se comunican de forma instructiva, es decir, como siendo capaces de reproducir fielmente la información que se está transmitiendo.

Sin embargo, se sabe, plantea Echeverría, siguiendo a Maturana, que los seres humanos "no poseen un mecanismo biológico que les permita 'reproducir' o 'representar' lo que 'realmente' está ocurriendo en su entorno.

No tenemos un mecanismo biológico que nos permita decir que nuestra experiencia sensorial (...) 'reproduce' lo que está 'allá afuera'" (2005: 83). Esto

lleva el entender la comunicación más allá de ese proceso mecánico y simplificado al máximo y lo sitúa en el centro de toda su complejidad.

Echeverría plantea la existencia de una "brecha crítica" entre decir o hablar y escuchar, donde ha de partirse de que lo que escuchamos muchas veces no coincide con lo dicho y, lo que decimos no es escuchado en el mismo sentido en que lo dijimos. Y allí intervienen muchísimos factores que pueden estar centrados desde las diferencias religiosas, culturales, lingüísticas, o hasta los más recónditos estados de ánimo.

Al asumir la complejidad del acto comunicativo, lo estamos desplazando de ser considerado un tema incluido en un manual de *Comunicación y Lenguaje* o de *Teoría de la información y de la comunicación*, hasta el propio centro de la vida humana en sociedad, muy lejos del esquematismo de los distintos modelos. Más que centrarse en la explicación de un modelo y de un proceso, procuremos ver la comunicación, como experiencia de transformación, así lo expresa Gadamer: "El acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era" (1977:458).

Sin embargo, sabemos que esa puesta en común es una tarea ardua, tarea para la que no preparan ni la escuela ni la sociedad. Mientras se aprenden lecciones sobre qué es la comunicación, descuidamos el cultivo de ese arte y lo que predominan son esos actos "comunicativos" en los que "los

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Thaís Lorena Jiménez F.

interlocutores se descalifican, subestiman, insultan, hieren u ofenden, con intención o sin ella. ¿Qué hay de 'común' en estos casos en los que la huella de la separación es tan evidente? ¿Qué es lo que se comparte?" (Sandrea, 2000:69). Y esto debería vincular claramente nuestra experiencia del lenguaje con la experiencia de la tolerancia, el respeto por la diferencia, de la solidaridad, en fin, de la verdadera humanidad. Dentro de estas ideas, resaltemos el valor de la acción de escuchar verdaderamente al otro. Para Echeverría (2005:82) "El escuchar valida el hablar" y por lo tanto es lo que dirige el proceso de comprensión.

Las ideas hasta aquí planteadas han pretendido vincular el mundo del lenguaje y su experiencia en una dimensión que rebase el ámbito de lo académico, de materia que se aprueba o reprueba, y esta dimensión es, ante todo ética, pues implica una forma de vida en la que se restituye la fe en la palabra.

25

25

Así, la palabra, el lenguaje en armonía con la acción del hombre ha de permitir el logro del acuerdo, de la tolerancia, yendo así mucho más allá del logro de la competencia comunicativa, expresada en términos técnicos de adecuación del hablante escritor a la situación comunicativa en la que se desempeña. Por ello, alude Gadamer a la tradición humanista a través de las ideas de J.B. Vico, *De nostri temporis studiorum ratione*, donde Vico busca recordar viejas verdades, como el *sensus communis*. El sentido comunitario de la búsqueda del bien común y de lo justo a partir del cual surge una noción de saber. Adquiere aquí particular importancia el ideal retórico de *la elocuencia*, en el cual se funden tanto "el hablar bien", como "decir lo correcto, lo verdadero". Este antiguo ideal debería constituirse en una de las metas de la verdadera educación para el diálogo y la convivencia, rebasando los límites que se le han impuesto a la enseñanza de la lengua, solamente centrada en un logro instrumental.

Vico critica el ideal de una ciencia moderna, señalando sus límites, y afirmando, que la orientación de la voluntad humana no está dada por una abstracta razón, sino por la comunidad de grupo, de un pueblo o del género humano (Gadamer, 1977). Desde esa perspectiva, para Vico la educación

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Tháis Lorena Jiménez F.

debería seguir manteniendo, frente a la ciencia de metodología matemática, los ideales de *eloquentia* y *prudentia*.

Tanto *formación*, como *sensus communis*, se perfilan como procesos que van más allá de la simple *adquisición* de cultura, de información o de capacidad para hacer algo. Gadamer se refiere aquí con particular énfasis al concepto aristotélico de filosofía práctica, *Phronesis* con el que de alguna manera, coincide el de *sensus communis*, en la vinculación con lo ético. El saber práctico es una particular forma de saber, que "se sustrae del concepto racional del saber" (Gadamer, 1977: 51), orientado hacia una circunstancia concreta, la cual debe acogerse y dominarse éticamente, en el sentido de que "se produzca lo correcto". La *Phronesis* se constituye en virtud sustentada no en una habilidad, ni en una astucia práctica, sino en el discernimiento entre lo conveniente y lo inconveniente, lo que "implica siempre una distinción de lo que está bien y lo que está mal, y presupone con ello una actitud ética que a su vez mantiene y continúa" (1977:52). Se dilucida entonces, que el saber moral no es saber que dependa de una intelección o un saber de objetivación que parta de la intuición de una norma ideal "que hace que la rectitud de la acción moral dependa del conocimiento de una norma abstracta, como si la acción humana fuera capaz siempre de objetivar normas que la determinasen" (Grondin, 2003: 166).

En la misma medida en que el lenguaje es acontecer y praxis, y la palabra tiene existencia en tanto llega al otro, mantiene esas implicaciones éticas y, esta dimensión es central, si de educar para el entendimiento y el respeto por la alteridad, se trata. Más allá de la meta del conocimiento de datos, información, conceptos sobre la lengua o la literatura, es importante lograr la fusión entre ese conocimiento y un paulatino proceso de formación. Recordemos la filosofía edificante de Rorty, que plantea el hecho de convertirnos en otras personas o de rehacernos a nosotros mismos, en virtud de leer más, hablar más y escribirmás (1995:324). Desde la visión



## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Thaís Lorena Jiménez F.

hermenéutica de Rorty, el discurso que propicia la edificación, es aquél "que nos saca de nosotros mismos por la fuerza de lo extraño, para ayudarnos a convertirnos en seres nuevos" (1995:326).

Desde esa perspectiva, Rorty ve en Gadamer un rechazo de la objetividad en las ciencias del espíritu y un "intento de impedir que la educación se reduzca a una instrucción en los resultados de la investigación normal" (1995:328), entendiendo por investigación normal la que se acopla a una representación del mundo que se asume como verdadera. Es la crítica de la educación, como simple transmisión; subsidiaria de la separación positivista entre aprender hechos y adquirir valores. Rorty agrega que una vez que todos los hechos estén dentro de la persona, no queda sino la adopción "no cognitiva" de una actitud, "opción que no se puede discutir racionalmente" (1995:329).

27

Por ello para Gadamer, la universalidad de la dimensión lingüística se centra en el aprendizaje del habla, el que nos permite la adquisición de nuestra orientación en el mundo. Es allí donde aparece la riqueza de la relación de los conceptos de formación, horizonte, lenguaje, experiencia y diálogo para centrar la transformación del lenguaje en el espacio pedagógico; no en un apretado resumen de conocimientos sobre el lenguaje, sino en la vivencia del lenguaje que, a su vez, permita al ser humano entrar en el espacio herderiano de ascenso a la humanidad. De alguna manera, el ámbito privilegiado de la hermenéutica filosófica es el ámbito educativo, en tanto que éste puede abrirse para favorecer en los estudiantes la disposición al entendimiento de ellos mismos y de los otros, al consenso, al reconocimiento de la alteridad.

27

Estaría claro que, más que la idea de aplicar un método para comprender la realidad, el investigador ha de perseguir ese ideal de formación que le permita llegar a una experiencia de verdad. Por eso Gadamer asienta la particularidad de las ciencias del espíritu en el rescate de los conceptos humanistas que se constituirán en fundamento y guía de la búsqueda de la comprensión: *formación, sensus communis, capacidad de juicio y gusto*. Al hablar aquí del *investigador*, no pretendemos cerrar el horizonte, limitando estas ideas como válidas sólo para el filósofo o el historiador que se proponga la tarea de comprender una cultura, unos textos, una tradición. Para

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Tháis Lorena Jiménez F.

nosotros, es el docente, el maestro quien debe sentirse aludido en primer lugar por las implicaciones de estos conceptos humanistas, desplazados y desacreditados por el afán metodológico de las ciencias exactas.

Ahora bien, ¿no es cierto que la educación, esta disciplina tan compleja, se ha dejado seducir en muchos momentos por el afán metódico de una concepción de la ciencia, limitando lo científico al paradigma de las ciencias naturales? ¿Acaso no hay una carga en la preparación de los docentes en las metodologías, en la planificación, que dan la apariencia de que todo en educación ha de estar controlado, sometido a un método? Pero, ¿la estrategia o el método en educación pueden llevar por un camino seguro hacia el logro de una finalidad?; ¿ha de existir en educación ese camino seguro, que sería como réplica de la reproducibilidad del experimento de laboratorio?, ¿son válidas las interrogantes de Gadamer acerca de las ciencias del espíritu, incluyendo la educación como una de ellas? A pesar de que estas interrogantes rebasan los objetivos de este artículo, creemos importante plantearlas, en tanto tienen relación con lo que se ha considerado enseñanza de la lengua, con la presencia de la lengua en la educación y sus implicaciones.

Valdría también hacer las aclaratorias, que en su momento formuló Gadamer, acerca de la necesidad de la metodología en las ciencias del espíritu.

Si hemos comprendido bien, no se niega la importancia de la dirección metodológica, pero lo que se cuestiona es el primado del método único, en éste y en su aplicación, reside el carácter de "rigurosidad" científica y "la garantía" de que los resultados obtenidos, no son producto de la subjetividad del investigador. ¿Basta sólo la aplicación del método en las ciencias del espíritu? ¿Puede un método conducirnos a una experiencia de comprensión? Y en el caso de la educación, más duro todavía, ¿llevar a otros al descubrimiento de esa experiencia? Estaría claro que lo que es válido para la realidad de las ciencias exactas no lo es para las ciencias humanas o del espíritu.

Por ello planteamos que el énfasis en educación ha de estar –más que en la supremacía metodológica– en el difícil cultivo de la maestría del docente, en tanto formado en un amplio horizonte de vida. Para esta maestría no hay recetas, ella misma implica sensibilidad y tacto, método y estrategia,

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Thaís Lorena Jiménez F.

capacidad de juicio y gusto, comunidad de grupo y formación; de estas capacidades, tan antiguas como el humanismo, pueden desprenderse principios y estrategias que orienten la enseñanza; en este contexto el método no es aplicación de un "dispositivo" que garantiza científicidad y certeza; ya no es el camino transitado una y mil veces a través del cual se logra el mismo resultado, sabiendo que no se está apretando botones, encendiendo máquinas y esperando que de éstas "salgan chorizos".

Esto entorna la puerta hacia la visión de la educación como disciplina

hermenéutica, en la que el diálogo y la conversación se erigen en la posibilidad de aprender. Es la fuerza vital que surge de los encuentros humanos la que potencia la capacidad de aprender que está en cada uno, por ello afirma que:

La conversación entre maestro y discípulo es sin duda una de las formas originarias de experiencia dialogal, y aquellos carismáticos del diálogo que hemos mencionado antes [Confucio, Buda, Jesús y Sócrates] son todos maestros y enseñantes que

instruyen a sus alumnos y discípulos mediante la conversación (Gadamer, 1994:207).

Sin embargo, no se tarda en aclarar, que precisamente hay una desvirtuación en el diálogo pedagógico, pues puede constituirse en muestra de la incapacidad para el diálogo, a pesar de que es una de las formas originarias de experiencia dialogal. Es el enseñante el que se arroga el poder de hablar y elaborar un discurso monológico, que para Gadamer, es una muestra de la crisis de la clase académica, propiciada por la imposibilidad de dialogar plenamente en grandes grupos. Pero si intentamos seguir el pensamiento de Gadamer, aún en una de sus últimas conferencias "La educación es educarse", seguía manteniendo la idea de que "sólo se puede aprender a través de la



## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Tháis Lorena Jiménez F.

conversación" (2000:10). Esto ha de implicar un reto para el diálogo pedagógico.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, M. y GONZÁLEZ, M. (2007). *Gadamer y las humanidades, vol. I*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- CALVO Tomás y ÁVILA Remedios (1991). *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación*, (Actas del Simposium Internacional sobre el Pensamiento Filosófico de Paul Ricoeur, Granada, 23-27 de noviembre de 1987), Editorial Anthropos, España.
- ECHEVERRÍA, Rafael (2005). *Ontología del lenguaje*. J.C. Sáez Editor, Chile.
  - GADAMER, Hans-George (1977). *Verdad y método*, Ediciones Sígueme. Salamanca. Traducción: Ana Agud de Aparicio y Rafael de Agapito.
  - GADAMER, Hans-Georg (1994). *Verdad y método II*, Ediciones Sígueme. Salamanca. Traducción: Manuel Olasagati.
    - GADAMER, Hans-Georg (1998). *Arte y Verdad de la Palabra*, Paidós, Barcelona. Traducción: José Francisco Zúñiga García.
  - GADAMER, Hans-Georg (2000). *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona. Traducción: Francesc Pereña Blasi.
- GRONDIN, Jean (2003). *Introducción a Gadamer*, Herder, España. Traducción: Constantino Ruiz-Garrido.
  - GRONDIN, Jean (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Herder, España. Traducción: Ángela Ackermann P.
- HABERMAS, RORTY ET. AL. (2001). *El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Hans-Georg Gadamer*, Editorial Síntesis, España. Traducción: Antonio Gómez Ramos.
  - HEIDEGGER, MARTÍN (1987). *De camino al habla*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
  - HUMBOLDT, Wilhelm (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*, Anthropos, Madrid. Traducción: Ana Agud.
- LAFONT, Cristina (1997). *Lenguaje y apertura del mundo. El giro lingüístico de la Hermenéutica de Heidegger*, Alianza universidad, Madrid.
  - LARROSA, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México.

## HACIA EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA DE VIDA.

Thaís Lorena Jiménez F.

- LLEDÓ, Emilio (1970). *Filosofía y Lenguaje*. Ediciones Ariel, Barcelona.
- LLEDÓ, Emilio (1992) *Innatismo: entre la lingüística y la filosofía*, Epos, revista de filología, N° 8, UNED.
- NAVIA, M. y RODRÍGUEZ, A (2008). *Hermenéutica. Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur*, Universidad de los Andes, Consejo de publicaciones, Mérida.
- ONG, Walter (1996). *Oralidad y escritura*, Fondo de cultura económica, Argentina.
- RODRÍGUEZ SILVA, Aníbal (2005). *Poética de la interpretación*. Universidad de los Andes, Consejo de Publicaciones, Mérida.
- RORTY, Richard (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, Madrid. Traducción: Jesús Fernández Zulaica.
- SANDREA, Evelina (2000). *El diálogo en el contexto del Currículo Básico Nacional*, Trabajo de ascenso (Titular), Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", Cabimas, Venezuela.
- SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*, Ariel, Colombia.
- VAN MANEN, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*, Idea Books, Barcelona.

