

# Lenguaje y educación

Otto Friedrich Bollnow

Versión castellana de H. A. MURENA

Buenos Aires 1974

ESTUDIOS ALEMANES

Colección dirigida por ERNESTO GARZÓN  
VALDÉS, RAFAEL GUTIÉRREZ GIRARDOT y H.  
A. MURENA

Título del original en alemán:  
SPRACHE UND ERZIEHUNG

© 1966 by W. Kohlhammer, Stuttgart Berlin  
Mainz  
© 1974 by Editorial SUR, S. A., Buenos Aires

Printed in Argentina Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito dispuesto por la ley  
11.723

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

1. La problemática 7
  - a) La hostilidad al lenguaje en la pedagogía vigente hasta hoy. b) La hostilidad al lenguaje en la filosofía tradicional, c) El vuelco hacia el lenguaje en la filosofía del presente.
2. La necesidad de una fundamentación filosófica provisional 19
  - a) A partir de la comprensión natural del lenguaje.
  - b) La dependencia frente a las ciencias lingüísticas,
  - c) El esquema de la construcción.

### PRIMERA PARTE LAS FORMAS DE LA CONVERSACIÓN

1. El campo de la palabra 29
  - a) El habla, b) El discurrir, c) El decir, d) La palabra.
  - e) El nombre.
2. Primeras discriminaciones 38
  - a) El lenguaje como conversación, b) Poética y retórica, c) Las formas simples del habla, d) El hablar monológico y dialógico.
3. La conversación casual 44
  - a) El trámite de la conversación, b) La conducción del pensamiento en la conversación c) El carácter de ocio.
4. Formas del hablar en conexión con el trabajo 53
  - a) La deliberación, b) La negociación, e) La discusión.
  - d) El desahogo, e) Examen e indagación.

5. La conversación en su sentido estricto 62
  - a) El retorno a la conversación en el sentido estricto.
  - b) La conversación como pasatiempo, la charla.
  - c) La plática conversacional, d) La conversación profunda, e) La amistad en la conversación.
6. Las formas monológicas del lenguaje 71
  - a) La narración, b) El informe y la disertación,
  - c) El discurso.
7. La cosecha pedagógica 77
  - a) La alta valoración de la conversación en la actualidad, b) La conversación desde el estrado,
  - c) La conversación en la enseñanza, d) La disertación magistral. e) La conversación libre, f) El desahogarse.

## SEGUNDA PARTE

### I. LA APREHENSIÓN DEL MUNDO POR MEDIO DEL LENGUAJE

1. El reino de los nombres 99
  - a) La denominación de las cosas, b) El apoderamiento por los nombres, c) El deslinde en el marco de lo que fluye, d) Las nociones como concepciones, e) Un ejemplo: la silla.
2. El significado de las palabras 122
  - a) La discriminación entre palabra y nombre, b) El carácter expresivo de la palabra, c) Las metáforas, d) Las concepciones lingüísticas, e) Un ejemplo: el jugar, f) La así llamada indeterminación de los significados de las palabras.
3. La visión del mundo desde el lenguaje 140
  - a) Retrospección, b) El lenguaje como mundo intermedio, c) La significación de la gramática, d) El "morar" dentro del lenguaje, e) La apertura del lenguaje, f) Un ejemplo: sacrilegio y pecado.

## II. DEDUCCIONES PEDAGÓGICAS

1. Los supuestos del principio visual tradicional 157
2. Problemas de la adquisición del lenguaje 159
3. El ámbito de aplicación del principio visual 160
4. El llegar a conocer lo ya conocido de oídas 163
5. La clarificación mediante los significados de las palabras 166
6. Conclusión 170

## III. LA FUERZA DE LA PALABRA CREADORA DE REALIDAD

1. El fluir del discurso y la palabra acuñada 174
2. La palabra como decisión 177
3. La palabra certera 179
4. La irreversibilidad de la palabra acuñada 182
5. La palabra liberadora 184
6. La palabra como arma 185
7. La palabra acuñada en cuanto forma disponible 187

## IV. LA AUTORREALIZACIÓN DEL HOMBRE EN EL LENGUAJE

1. La formación del hombre mediante el lenguaje 190
2. La autocomprensión por el medio del lenguaje 193
3. La importancia de la conversación 194
4. La fijación del hombre mediante la palabra por él pronunciada 195
5. La confesión y el reconocimiento 199
6. La promesa 202
7. La significación educacional 204

El contenido de los siguientes ensayos anteriores ha sido incorporado a esta exposición:

*Sprache und Erziehung. "Erziehung und Bildung".*  
Año 18, 1965, págs. 212 y sigs.

*Probleme der Spracherziehung. Fehlformen im Gebrauch der Sprache. "Zeitschrift für Pädagogik".*  
Año 11, 1965, págs. 122 y sigs.

*Vom Umgangston in der Erziehung. "Schulpraxis. Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins". Año 56, 1966, págs. 2 y sigs.*

Agradezco a los respectivos editores por su consentimiento para esta inclusión.

Agradezco especialmente a mis colaboradores de largos años doctor G. Bräuer, doctor F. Kümmel y doctor F. Rodi sus diversas formas de ayuda y su crítica siempre viviente.

## INTRODUCCIÓN\*

## 1. LA PROBLEMÁTICA

a) *La hostilidad al lenguaje en la pedagogía vigente hasta hoy.* El hecho de que lenguaje y educación se interrelacionan es a tal punto una verdad perogrullesca que uno vacila incluso en anunciarla: cualquier enseñanza se lleva a cabo a través del lenguaje. Y el lenguaje constituye además una materia de la enseñanza como parte esencial, desde el aprendizaje de la lectura y la escritura, pasando por la enseñanza de la lengua materna y de lenguas extranjeras, hasta el estudio de las formas elevadas de la lengua en las obras perdurables de los poetas. No es mi intención referirme aquí al primer escalón, o sea el aprendizaje del habla en sí, pues éste se realiza en la mayoría de los casos mucho antes del ingreso a la escuela, razón por la cual todavía se halla poco explorado en sus alcances didácticos, no obstante las numerosas publicaciones que existen sobre el lenguaje infantil. Sin embargo, pese a estas premisas obvias, el lenguaje aún no ha cobrado una importancia patente respecto a su función educativa fundamental. Por un lado, se lo tomó como medio de comunicación tan obviamente disponible que no habría mucho que indagar acerca de su naturaleza y rendimiento. Y por otro, se consideró al lenguaje como conformación hecha, cuyas normas y uso correcto era necesario transmitir: pero tampoco desde ese punto de vista se planteó la cuestión acerca de la importancia del lenguaje para la meta de la educación, para la realización esencial del hombre, es decir que no hubo investigación alguna de índole antropológica. Y, con todo, me parece que el lenguaje, precisamente el lenguaje, brinda un

---

\* Der Seitenspiegel des Erstdrucks ist beibehalten.

## 8 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

ejemplo por demás expresivo acerca de lo fértil que puede llegar a ser, para la pedagogía, una suerte de consideración filosófico-antropológica.

Puede observarse que, a pesar del trato cotidiano con la lengua, se ha ido desarrollando en la pedagogía, desde hace mucho tiempo, una cierta *hostilidad al lenguaje*. Y es de notar que esta hostilidad se configura en dos formas diferentes. Una de ellas se remonta hasta los comienzos del pensamiento científico moderno. Desde entonces, el antiguo pleito entre *verba* y *res*, las palabras y las cosas —en medio del cual el humanismo se inclinaba, todavía, en forma acentuada a favor de una preferencia por las *verba*— parecía inequívocamente resuelto a favor de las cosas. "Primero una cosa en sí misma, luego la modalidad de la cosa", escribe ya el fundador de la didáctica moderna, Ratke.<sup>1</sup> Y desde ese momento fue ley fundamental de la enseñanza objetiva, perceptiva, que la comprensión del significado de la palabra había de respaldarse en una percepción previa del objeto. o cuando menos, si ésta resultaba imposible, en una ilustración. Esto lo recibe y lo transmite luego con todo énfasis también Pestalozzi. Pestalozzi pretende "someter las formas de toda enseñanza a las leyes eternas... conforme a las cuales el espíritu humano se eleva desde apercepciones sensoriales a nítidos conceptos",<sup>2</sup> que lue?o a su vez auedan fiados en los vocablos de la lengua. Se esfuerza, por lo tanto, empeñando toda su pasión, a favor de "un cambio de rumbo de vuelta de la superficialidad, de la oquedad v de las patrañas mentales de nuestra enseñanza popular, hacia el reconocimiento de que la apercepción es el fundamento absoluto de todo conocimiento. Dicho de otro modo, que todo conocimiento ha de partir de la apercepción y que es necesario poder remitirlo a ella".<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Ratichianische Schriften*, edit. por P. Stötzner, vol. II. Leipzig. 1893, pág. 16.

<sup>2</sup> J. H. Pestalozzi, *Obras completas*, ed. A. Buchenau, E. Spranger y H. Stettbacher, vol. XIII Berlín y Leipzig, 1932, pág. 103.

<sup>3</sup> Pestalozzi, op. cit, pág 309.

Tan sólo en la apercepción parecería darse un fundamento seguro.

Pero ya en el caso de Pestalozzi se advierte detrás del problema didáctico, y simultáneamente con él, un problema más profundo de orden antropológico: el hecho de que no se trata de que las palabras que no cumplen realmente el proceso aperceptivo simplemente no signifiquen nada, sino que, por su parte, ejercen un peligroso dominio sobre el hombre, expulsándolo hacia un mundo ilusorio al apartarlo de la genuina realidad. En este sentido pronuncia sus conocidas sentencias violentas, reiteradas *en variados modismos*, acerca de las "vacuas charlas",<sup>4</sup> las "personas de boca y palabrerío, míseras, carentes de vigor y percepción",<sup>5</sup> etc., y acerca de esos pobres hombres que "se extravían a causa del máximo veneno universal de nuestro tiempo: unas pobres cuestiones de libros".<sup>6</sup> Todo esto aparece conectado con su generación, *en un sentido histórico-cultural*, una generación que designamos como la del *Sturm und Drang*, determinada en forma decisiva por la crítica cultural que parte de Rousseau. También Pestalozzi forma en cierto modo parte de esa generación, sin pertenecer a ella plenamente.<sup>7</sup>

En virtud del ataque llevado por el *Sturm und Drang* las tendencias hostiles al lenguaje adquirieron dentro de la teoría pedagógica un carácter enteramente nuevo. Así, para anotar un solo ejemplo del movimiento que entonces estallaba, el joven Herder se sublevó con vehemencia contra el saber libresco sólo adquirido gracias a la lengua, y exigió en su lugar un saber real, extraído de una experiencia inmediata. Herder pretende que se sea "ple-

<sup>4</sup> Pestalozzi, *op. cit.*, pág. 307. <sup>5</sup> Pestalozzi, *op. cit.*, pág. 308.

<sup>6</sup> Pestalozzi, *op. cit.*, vol. III. Berlin y Leipzig, 1928, pág. 76.

<sup>7</sup> Por lo demás, Pestalozzi reconoció plenamente el valor in sustituible del lenguaje. Cf. *Die Sprache als Fundament der Kultur*, Pestalozzi, *op. cit.*, vol. XIII, págs. 33 y sigs., como así también W. Maier, *Sprache und Erziehung bei Pestalozzi*. En "Schulpraxis, Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins", año 56, 1966, entre 1/2, págs. 10 y sigs.

## 10 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

no de cosas, no sabihondo por palabras".<sup>8</sup> "El estudio se ha convertido en vano amaestramiento, nuestra alma en un mero lugar de ostentación o en un tenducho barato",<sup>9</sup> se queja Jacobi hablando de las consecuencias de un mero saber libresco. Y en este nexo aparece luego también Pestalozzi cuando declara con pasión: "Las acciones enseñan al hombre y las acciones lo consuelan... ¡fuera las palabras!"<sup>10</sup> Y así continúa luego la acción de esta exigencia hasta nuestra época; así es acogida en la moderna pedagogía reformista, cuando ya en sus comienzos Kerschensteiner reclama la lucha contra la "vieja escuela basada en el libro".<sup>11</sup>

Es menester que comprendamos esta aparente contradicción entre el trato diario con la lengua y los esfuerzos intensivos a favor de la lengua por una parte, y la subterránea hostilidad por la otra, tomando en cuenta la situación de la escuela en sí misma. Precisamente porque la enseñanza escolar tiene lugar en lo esencial dentro del medio de la lengua, encierra también el riesgo de un movimiento en el vacío dentro de un uso idiomático sólo exteriormente adecuado. Por fuerza se levanta, frente a semejante peligro, un peligro que su propia tarea alberga en forma ineludible, la autocrítica de los pedagogos.

Esta autocrítica, empero, apenas ha traspasado hasta ahora la pura negatividad, o sea precisamente esa mencionada hostilidad al lenguaje. La realidad en sí misma, y en toda su plenitud, fue usada en un enfrentamiento con sombras vacuas de meros vocablos. No se planteó, en cambio, el problema de la función del lenguaje en la vida humana, a partir de la cual acaso pudieran subsanarse tales dificultades. Se conformaron con una doctrina primitiva, transmitida irreflexiblemente, acerca de la formaron de las nociones mediante una abstracción de la cosa

<sup>8</sup> *Obras completas* de Herder, ed. B. Suphan, vol. IV, pág. 347

<sup>9</sup> *Obras* de F. H. Jacobi. Leipzig, 1812 y sigs., vol. II, apéndice, pág. 17.

<sup>10</sup> Pestalozzi, op. cit., vol. III, pág. 50.

<sup>11</sup> G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, Munich, 19547, pág. 99.

objetiva dada; y se conformaron asimismo con las palabras como meros nombres aplicados a las nociones abstractas de tal modo descubiertas. Nadie se preguntaba qué aspecto podía tener semejante realidad anterior al lenguaje y que existía independientemente del lenguaje. Si bien la muy difundida hostilidad de los pedagogos hacia el lenguaje se funda, en virtud de un principio justificado, en un fenómeno decadente real, resulta sin embargo estéril mientras se empecina en su insuficiente comprensión del lenguaje y no entabla diálogo alguno con los principios positivos existentes.

b) *La hostilidad al lenguaje en la filosofía tradicional.* A este respecto el problema debe retomarse desde otro ángulo. Aquí se trata de comprender el lenguaje en cuanto a su necesario rendimiento dentro de la estructura total de la vida humana y asimismo de dar entrada a la problemática pedagógica. La atención debe dirigirse en peste sentido hacia la más reciente evolución dentro de la filosofía, pues nos encontramos en este caso con un fenómeno casi excitante, que importa también para la pedagogía: es el de que el lenguaje, descuidado durante siglos, más aún, considerado a veces con expresa desconfianza, ha llegado a ocupar el centro mismo de la problemática actual.

Existían esencialmente dos razones que motivaban esa carencia de interés, cuando no la clara desconfianza y hostilidad de la filosofía y de la ciencia frente al lenguaje. Una de ellas es el reproche de imprecisión, de inexactitud de los significados de las palabras idiomáticamente dados. El lenguaje, se sostenía, es una herramienta muy imperfecta, demasiado rústica para la reproducción de una ideación rigurosa. A menudo palabras homófonas tienen sentidos diferentes, mientras que por otro lado y de manera supérflua existen palabras diferentes para expresar un mismo concepto. Y si bien se puede intentar eludir tal cosa mediante delimitaciones más rigurosas, surgen consecuencias aún peores del hecho de que muchas palabras del lenguaje, y precisamente las más

## 12 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

importantes, no puedan ser definidas en absoluto con claridad. ¿Quién, por ejemplo, podría definir con claridad conceptual qué es "estar vertical" y "estar horizontal"? Se perciben en las palabras —decían— entonaciones emocionales y asociaciones significativas. Añadían que resultan particularmente "fatales" —vistos desde la aspiración a la univocidad conceptual— los muchos significados indirectos, transferenciales, metafóricos, que atraviesan el habla entera. ¿Quién sabría determinar con exactitud qué significa en las diversas posibilidades del uso lingüístico, digamos una casa, un pie, una hoja? Y téngase en cuenta que intencionalmente he eludido las palabras difíciles y multívocas.

La ciencia procuró por lo tanto liberarse de las imprecisiones, del todo o por lo menos en forma parcial, definiendo con el máximo de rigor por lo menos sus nociones fundamentales. Para dicha tarea se sirvió preferentemente de neologismos extranjeros, que ofrecían la ventaja de admitir definiciones a voluntad, ya que en cuanto neologismos no traían consigo la carea previa del uso cotidiano, o bien apeló, dentro de la logística moderna, a un lenguaje simbólico independiente de toda atadura a la lengua verbal hablada, pero que luego requiere, por cierto de nuevo, para su introducción (en cuanto "metalingüístico" último), el servicio de la lengua cotidiana común. No abordaremos aquí todavía el análisis de este reproche, vale decir la cuestión del puesto hasta el cual esta im perfección tal vez pueda ser sólo aparente e incluso constituir una singular ventaja del lenguaje. Por el momento sólo destacamos el motivo de la desconfianza frente al lenguaje.

El segundo reproche se dirige contra la violación del pensamiento por el lenguaje, sobre todo contra acmello mío se ha llamado "superstición de la palabra" o "fetichismo de la palabra"; o sea al hecho de que somos propensos a tomar por reales muchas cosas tan sólo porque el lenguaje posee una palabra para ellas. En particular se echa mano de este argumento en el sentido de que únicamente por tener la lengua entre sus nociones gene-

rales palabras disponibles para el caso, creemos en la existencia de ciertos entes generales. Pero también podría pensarse en la idea de Whorf, según la cual el pensar occidental tiende a presumir en todo acontecer un determinado portador o soporte de tal acontecer sólo porque las oraciones indogermánicas se construyen según el principio de sujeto y predicado.<sup>12</sup>

Esta posición ha encontrado en la "crítica del lenguaje" de Mauthner su expresión más aguda. Mauthner subraya "que el lenguaje es una herramienta inepta para el conocimiento".<sup>13</sup> La primera frase de su libro dice así: " 'En el principio fue el Verbo'. Con la palabra se colocan los hombres en el principio del conocimiento del mundo, y ahí quedan detenidos si se detienen en la palabra. Quien quiera seguir avanzando, aunque fuese un mínimo paso, cosa a la que puede conducir el trabajo de pensamiento de una vida entera, tendrá que liberarse de la palabra y de la superstición de la palabra, tendrá que intentar la liberación de su mundo respecto a la tiranía del lenguaje".<sup>14</sup>\*

Con ello no hace más que resumir en forma muy aguzada lo que había sido opinión ampliamente difundida entre los filósofos.

Así debe comprenderse el hecho de que en la filosofía de la Edad Moderna se le haya brindado tan poca atención al lenguaje. En ninguno de los grandes sistemas de ese período desempeña el lenguaje una función fundamental. Aquellos pensadores que se ocupan del lenguaje con mayor detenimiento, Herder, Humboldt o Schleiermacher, por ejemplo, fueron sólo *outsiders* en la evolución total de la filosofía y ejercieron sobre ésta poca in-

<sup>12</sup> B. L. Whorf, *Sprache, Denken, Wirklichkeit*.

Aportes a la metalingüística y a la filosofía del lenguaje, traducido y editado por P. Krausser. Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie, vol 174. Reinbek bei Hamburg, 1963, pág. 44. Ideas similares se encuentran expresadas ya por Nietzsche; cf., por ejemplo, *Götzendämmerung*. *Ob. comp.*, ed. en octavo, vol. VIII, págs. 78 y sigs.

<sup>13</sup> F. Mauthner, *Beiträge zu einer Kritik der Sprache*. Stuttgart y Berlín, 1906<sup>2</sup>, vol. 1, pág. XI.

<sup>14</sup> Mauthner, op. cit., pág. 1.

## 14 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

fluencia. Y cuando a partir de comienzos del siglo xix fue formándose una ciencia lingüística independiente, los lingüistas encontraron que sólo podían depender de sí mismos en la consideración de los fundamentos de su especialidad. Los filósofos profesionales no les prestaban ninguna ayuda al respecto y tomaban bien poco en cuenta sus resultados. De modo que tampoco de este lado pudo recibir la pedagogía los necesarios impulsos.

c) *El vuelco hacia el lenguaje en la filosofía del presente.* Todo esto comienza a modificarse fundamentalmente en las últimas décadas. La filosofía del lenguaje deja de ser una relativa disciplina particular junto a muchas otras, avanza hacia el centro mismo de todo filosofar y acaba ocupando el sitio de disciplina central filosófica, papel que durante largo tiempo había desempeñado la lógica y, desde fines del siglo xix, la teoría del conocimiento que vino a relevarla. "Hoy ya nadie expresa novedad alguna cuando comprueba que los filósofos de los últimos decenios han emplazado de modo creciente en el centro de la investigación la pregunta por el lenguaje y en especial la pregunta por el sentido y significado de expresiones lingüísticas".<sup>15</sup>

Este desarrollo verdaderamente revolucionario requiere una exposición propia. Aquí sólo pueden indicarse unos pocos nombres para destacarlo nítidamente. El primer lugar le corresponde a Cassirer, quien dedicó al lenguaje el primer tomo de su *Filosofía de las formas simbólicas*.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> R. Haller, *Die linguistische Methode in der Philosophie. "Wissenschaft und Weltbild"*, año 18, 1965, pág. 133. Cf. también O. F. Bollnow, *Sprache und Dichtung. "Symphilosophein"*. Informe sobre el Tercer Congreso Alemán de Filosofía, Munich, 1962, págs. 137 y sigs., reimpreso con el título *Philosophie und Sprache* en: "Einfache Sittlichkeit". Pequeños ensayos filosóficos, Göttingen, 1962<sup>3</sup>, págs. 167 y sigs., como asimismo H. Wein, *Sprachphilosophie als Philosophie unserer Zeit, Gedankem zum humanen Kern der Sprachen*, en: "Philosophie als Erfahrungswissenschaft, Aufsätze zur philosophischen Anthropologie und Sprachphilosophie". La Haya, 1965, págs. 171 y sigs.

<sup>16</sup> E. Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen*. 1<sup>a</sup> parte: "Die Sprache". Berlin, 1923. Reimpresión por la Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1953. Cf. también el correspondiente capítulo de *Was ist der Mensch?*, trad. de W. Krampf. Stuttgart, 1960, págs. 140 y sigs.-

Cassirer recogió la proposición kantiana según la cual el conocer no es un mero reproducir, sino una realización creadora, pero la amplió extendiéndola al ámbito de las realizaciones cognoscitivas puras al mostrar que junto a las formas de la percepción y del pensar operan también otras fuerzas designadas por él como "formas simbólicas", dentro de las cuales configuramos nuestra imagen del mundo: el mito, el arte, etc. Entre ellas la más elemental es el lenguaje. El lenguaje, revela Cassirer, no reproduce una imagen ya existente de la realidad, independiente del lenguaje mismo, sino que *forma* la realidad, y "tenemos" a la realidad fundamentalmente sólo en la conformación del lenguaje.

Luego debe mencionarse al injustamente olvidado Hans Lipps.<sup>17</sup> En el camino hacia una "lógica hermenéutica", vale decir una lógica que a diferencia de la "lógica formal" tradicional trata de concebir las configuraciones hechas partiendo de las situaciones vitales de las que habían surgido, se vio Lipps conducido a elaborar la idea del poder del lenguaje creador de vida, y en particular de la palabra dicha concretamente en una situación determinada. Habló de una "potencia de la palabra", de un poder del lenguaje que da forma a la realidad.

También habría que señalar aquí a Gehlen, quien en su obra antropológica principal, *El hombre*,<sup>18</sup> desarrolla en detalle una teoría constructiva del lenguaje partiendo de sus diversas "raíces", teniendo especialmente en cuenta su función de "descarga". Sin embargo, sus problemas toman una dirección un tanto distinta.

---

<sup>17</sup> H. Lipps, *Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik*. Francfort del Meno, 1938 (citado en lo que sigue como HL); del mismo autor: *Die Verbindlichkeit der Sprache. Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik*, ed. de E. v. Busse. Francfort del Meno, 1944 (en lo que sigue citado con VS).

<sup>18</sup> A. Gehlen, *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin, 1940.

## 16 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

También para Heidegger, en su evolución tardía, el lenguaje adquirió una importancia cada vez mayor. "La reflexión sobre la esencia del lenguaje —manifiesta— ha de alcanzar otra jerarquía. No puede seguir siendo mera filosofía del lenguaje".<sup>19</sup> Es decir, no puede seguir siendo una disciplina especializada, determinada por un particular ámbito de materia objetiva. Heidegger resume el íntimo nexo del lenguaje con el ser y el hombre en esta sentencia henchida de pensamiento: "El lenguaje es la casa del ser. En esa morada habita el hombre".<sup>20</sup> Y frente a la negligencia en el trato con el lenguaje, acentúa el problema educacional que consiste en "aprender el habitar en el habla del lenguaje".<sup>21</sup> Más adelante nos ocuparemos aún en forma detenida de la cuestión respecto al punto hasta el cual la imagen de una casa en la que el hombre puede habitar es aplicable significativamente al lenguaje.

No podemos continuar esta enumeración. Sería necesario mencionar aún muchos aportes. Sólo cabe señalar que la obra *Verdad y método*, de Gadamer,<sup>22</sup> que en su intención pretende abarcar la totalidad de una filosofía hermenéutica, trata del lenguaje en su parte tercera y final, y que también Liebrucks presentó no hace mucho el segundo volumen de una vasta filosofía del lenguaje.<sup>23</sup> Sirva esto como índice de la creciente significación actual del lenguaje.

En este orden de cosas resulta sintomático que incluso en la filosofía inglesa y en la norteamericana haya surgido un fenómeno similar, el cual influye en medida creciente sobre la filosofía de habla alemana. Tal fenómeno

<sup>19</sup> M. Heidegger, *Piatons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den "Humanismus"*. Berna, 1947, pág. 59.

<sup>20</sup> Heidegger, op. cit., pág. 53.

<sup>21</sup> M. Heidegger, *Unterwegs zur Sprache*. Pfullingen, 1959, pág. 33.

<sup>22</sup> H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer Philosophischen Hermeneutik*. Tubinga, 1960.

<sup>23</sup> B. Liebrucks, *Sprache und Bewusstsein*, vol 1.

Introducción: *Spannweite des Problems*. Francfort, 1964; vol. 2: *Wilhelm von Humboldt*. Francfort, 1965.

## LENGUAJE Y EDUCACIÓN 17

resulta muy demostrativo por cuanto, surgido de una lógica orientada con preferencia por la crítica lingüística, se ve conducido por un camino del todo distinto y que cada vez se aproxima más al fenómeno alemán que acabamos de esbozar.<sup>24</sup> Señalemos aquí solamente el vuelco de Wittgenstein en su última época. Se trata de una revisión total de su posición lingüístico-crítica, en la medida en que declara que los problemas filosóficos "se resuelven mediante una contemplación profunda de cómo trabaja nuestro lenguaje" y reclama con ello el regreso del lenguaje hacia "su suelo rústico".<sup>25</sup> Muy distinta se presenta la filosofía del norteamericano Whorf con su "principio de relatividad lingüística", del que más adelante nos ocuparemos con mayor detenimiento.<sup>26</sup> Resulta pues que este vuelco hacia el lenguaje no constituye una evolución particular alemana, sino que se trata de un movimiento de vastos alcances. No nos ha sido posible explayarnos aquí sobre el tema, pero era necesario mencionar tal fenómeno puesto que tiene máxima importancia también para la pedagogía, dado que muestra la posibilidad de disolver prejuicios arraigados y plantear una renovada discusión de la relación entre lenguaje y educación. Para este fin no resulta suficiente tratar al lenguaje como "bien cultural" (junto a otros bienes culturales). Más bien es cuestión de aceptar, según la filosofía actual, que el lenguaje se halla en el centro esencial del hombre y de investigar qué inferencias surgen para la pedagogía de tal concepción del hombre como ser parlante y determinado en su esencia por el lenguaje. Si comprendemos en qué medida vive el hombre dentro del lenguaje y es formado por éste y cuánto significa el lenguaje para la auto-realización del hombre y su entendimiento del mundo, también la pedagogía se verá obligada a brindar plena atención a tales procesos. El lenguaje ya no es entonces

<sup>24</sup> H. Wein, *Sprachphilosophie der Gegenwart. La Haya*, 1963.

<sup>25</sup> L. Wittgenstein, *Schriften*, vol. 1. *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher, 1914-1916. Philosophische Untersuchungen*. Francfort, 1960, págs. 322, 341. Cf. Haller, op. cit., págs. 142 y sig.

<sup>26</sup> Whorf, op. cit., págs. 13 y sig., 20, 33.

## 18 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

un renglón de la enseñanza junto a otros, de enseñanza y cultivo de la lengua, sino que se desplaza hacia el centro mismo de la educación toda. Al despertar en el hombre el interés por el lenguaje, al enseñarle a hablar, se le va formando como hombre. La pedagogía del lenguaje constituye pues una pieza fundamental de una pedagogía sistemática de orientación antropológica.<sup>27</sup>

A este contexto pertenece también la significación del lenguaje en cuanto "instrumento irreemplazable para la educación, sin el cual ésta no puede realizarse".<sup>23</sup> Así emprendió últimamente Loch la tarea de concebir el lenguaje "como factor constitutivo de la educación, como componente necesario de la estructura de ésta, y de investigar las diferentes realizaciones educativas del lenguaje en detalle".<sup>28</sup> Al proceder así abordó exitosamente sobre todo la consideración de aquello que designa como "formas educativas del habla".<sup>29</sup> Este rumbo en el trabajo representaría, en efecto, una rama importante de una pedagogía del lenguaje aún por desarrollarse. Pues el rendimiento del lenguaje dentro de los procesos educacionales constituye un excelente caso excepcional de la función del lenguaje en virtud de su aplicabilidad pedagógica directa en la vida humana en general. El despliegue de esta tendencia desde el punto de vista educacional señalaría entonces el problema más general de una pedagogía del

<sup>27</sup> Sobre el principio antropológico, cf. en general: O. F. Bollnow, *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. "Neue Pädagogische Bemühungen"*, vol. 23. Essen, 1965; asimismo W. Loch, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik. "Neue Pädagogische Bemühungen"*, vol. %, Essen, 1963.

<sup>28</sup> W. Loch, *Die Sprache als Instrument der Erziehung. "Schulpraxis, Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins"*. Año 56, 1966, págs. 23 y sigs.

<sup>29</sup> Loch elaboró recientemente, de modo persuasivo, la fertilidad de esta problemática mediante los ejemplos de animación y aliento: *Pädagogik des Mutes. "Bildung und Erziehung"*. Año 18, 1965, págs. 641 y sigs., y *Die Ermutigung als Beispiel einer erziehenden Reform. Die Sprache als Instrument der Erziehung*, op. cit., págs. 26 y sigs. Hemos de señalar ahora su trabajo más amplio sobre la pedagogía del lenguaje, a publicarse próximamente.

## LENGUAJE Y EDUCACIÓN 19

lenguaje amplia. Sin embargo, es preciso que la fertilidad de esta problemática pedagógica inmediata no nos haga perder de vista el problema más general. Para anticipar someramente la relación de ambas problemáticas apelaremos a un ejemplo que más adelante retomaremos en forma detallada: no se trata tan sólo de educar al hombre por medio de la conversación (digamos la enseñanza conversacional), sino de educarlo al mismo tiempo y en primerísimo lugar en el aprendizaje de la conversación, en la capacidad y la disposición de la conversación genuina, puesto que únicamente así puede llegar a perfeccionarse la esencia del hombre. En general, no se trata sólo de concebir el lenguaje como medio de educación y de aplicarlo correctamente, sino de desarrollar al mismo tiempo el lenguaje del hombre como eslabón necesario en el devenir de sí mismo y de su comprensión del mundo. Brevemente: en educar en él su "lingüisticidad".<sup>30</sup>

Las consideraciones que siguen pretenden aportar contribuciones iniciales para una pedagogía del lenguaje dentro del precitado marco de términos generales filosófico-antropológicos. Es cierto que sólo se podrán analizar unas pocas preguntas de la plenitud de las que aquí se plantean. Pero con ello se intentará tornar visible de modo general la fertilidad de semejante problemática.

### 2. LA NECESIDAD DE UNA FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA PROVISIONAL

a) *A partir de la comprensión natural del lenguaje.* Como preparación para la problemática pedagógica propiamente dicha me parecen necesarias algunas consideraciones generales. En la medida en que éstas puedan de algún modo aspirar al título de filosofía, quisiera yo designarlas con toda intención como una filosofía del len-

<sup>30</sup> La noción de la lingüicidad del hombre (por analogía con su temporalidad, historicidad, etc.) fue introducida, por lo que yo sé, en primer lugar por Liebrucks. Cf. especialmente, *op. cit.*, vol. 1, pág. 49.

## 20 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

guaje sin ser (mejor dicho, sin serlo provisionalmente) una ciencia del lenguaje. Se verá en seguida con claridad que no se manifiesta en esta intención desprecio alguno hacia la ciencia lingüística. Sin los resultados de esta última ni la filosofía lingüística ni la pedagogía lingüística podrían operar de un modo confiable y permanecerían siempre sumergidas en vaguedades. Sin embargo, me parece perjudicial para la consideración filosófica el que demasiado pronto se oriente por resultados de las ciencias especializadas o, más aún, tome su punto de partida en éstas. Pues existen numerosos aspectos importantes del lenguaje que la consideración filológica ni siquiera toma en cuenta correctamente. La ciencia lingüística se ocupa en primer lugar de las formaciones objetivas, los vocablos y sus relaciones sintácticas; se ocupa, por así decirlo, del material con el que el lenguaje edifica su obra. Esto forma parte de su carácter de ciencia destinada al ámbito de dicha materia en particular, vale decir del lenguaje. Pero sin que sea nuestra intención practicar un deslinde que pudiera cercenar las posibilidades del lenguaje, existe sin embargo una serie de fenómenos de la vida lingüística enteramente independientes de los medios de los cuales se sirve la lengua para el cumplimiento de sus tareas: tenemos especialmente en cuenta determinadas palabras que utiliza para ello y que, con todo, requieren una investigación propia.

Entran en esta cuenta, por ejemplo, aquellas situaciones en las que la gente se reúne para hablar y las formas que usan para hablar uno con otro o bien uno a otro. También entra en esta consideración el tono que hacen predominar en su habla. Así, por ejemplo, el modo en que habla alguien con el otro, amistosamente o con ira, es cosa independiente de las palabras de las cuales se sirve; más aún, es algo perfectamente comprensible incluso tratándose de una lengua ajena. Al mismo orden de cosas pertenecen también ciertas formas típicas del expresarse idiomáticamente para las que resulta difícil encontrar una denominación genérica acertada, y que por lo pronto aclararemos mediante una serie de ejemplos ilustra-

## LENGUAJE Y EDUCACIÓN 21

tivos: cabe ahí la palabra que alguien da a otro, el contrato que cierra con otro, el proverbio o el *slogan* en la lucha política y asimismo el poema lírico. Todas estas son formaciones idiomáticas relativamente sustituibles en las que se manifiesta el poder de la palabra y al mismo tiempo son en gran medida independientes de los medios idiomáticos específicos con los cuales se expresan. Acaso podemos designar estas formaciones encarnadas en figuras como "palabras" en un sentido lato, en oposición a los vocablos individuales que se registran en el diccionario.

Es necesario, en primer lugar, vislumbrar todo esto y distribuirlo en sus diversas direcciones, para poder luego abordar la ciencia lingüística con preguntas más concretas, a fin de aplicar en sentido pedagógico sus informaciones. A diferencia de las circunstancias que predominan en muchas otras ciencias, como la física, la química, etc., el lenguaje no constituye por cierto nada que llegamos a conocer tan sólo gracias a tal determinada ciencia, puesto que ya conocemos el lenguaje partiendo del contexto de nuestra vida cotidiana. Todos sabemos qué es hablar y qué es una recepción comprensiva de lo hablado. Y es precisamente esta comprensión del lenguaje dada como hecho inmediato, la que, aunque sólo sea por motivos puramente metodológicos, hemos de tomar como punto de partida.

Se abre así un vasto campo de reflexiones lingüístico-filosóficas en alto grado independientes de las conformaciones específicas que investiga la lingüística, que, por tal razón, deben ser estudiadas *antes* que estas últimas. Se sobrentiende que el filósofo y el pedagogo que recurren a reflexiones filosóficas se ven en la necesidad de acercarse una y otra vez a la investigación empírica y de discutir sus postulados. Sin embargo, para poder proceder así de un modo correcto, han de haber elaborado previamente su propia pregunta. De otro modo corren el riesgo de quedar aplastados bajo la desordenada multitud de conclusiones que los invadirían o bien de ser desviados por ellas hacia una dirección extraña. Asimismo la educación lingüística se vería tergiversada si se la concibiera como

## 22 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

filología aplicada. Por lo tanto, en estas consideraciones provisionales han de surgir en primer lugar los cuestionamientos, que luego habrán de ser investigados en detalle en conexión con la ciencia lingüística.

b) *La dependencia frente a las ciencias lingüísticas.* Al proceder así hay que estar en guardia contra una falsa simplificación. No se trata de que la filosofía tenga que proveer los fundamentos sobre los que luego trabajarán las ciencias especializadas ni de que tales fundamentos, una vez asentados, deban tener un carácter definitivo, de modo que pueda surgir entre filosofía y ciencias especializadas una relación constructiva de orientación unilateral. Semejante relación de carácter unilateral entre las ciencias especializadas y las bases establecidas previamente por la filosofía era fijada de manera diversa en épocas anteriores, particularmente dentro de los sistemas idealistas.

En parte se la estimula aún hoy, pero ya no resulta posible mantenerla. Por el contrario, hemos de reconocer la dependencia de orden fundamental en que se encuentra la filosofía respecto a la labor de las ciencias especializadas. Lo que la filosofía destaca en primera instancia posee sólo el carácter de bosquejo provisional, que puede luego ser confirmado, modificado e incluso refutado por los resultados de la investigación científica especializada. En este sentido pueden salir a la luz conexiones enteramente nuevas e inesperadas, que la fundamentación anterior no preveía y que jamás se habrían tornado manifiestas a través de la reflexión puramente filosófica. Sólo en el marco del proceso mutacional, nunca concluido de acuerdo con su propia naturaleza, al que se ven sometidos hechos recién descubiertos, y en virtud de la subsiguiente reflexión, se realiza el progreso científico. Al mismo tiempo, únicamente dentro de dicho proceso mantiene la filosofía la indispensable franqueza fundamental de su problemática.

Por esta razón nos hemos referido en forma deliberada nada más que a una independencia "de vasto alcance"

de nuestras primeras consideraciones respecto a la investigación especializada lingüística. La "fundamentación" filosófica no debe entenderse como definitiva en el sentido de una construcción que progresa en forma unidimensional. Se trata sólo de una apreciación conductora previa. Con ella se abre la visión sobre los fenómenos que deben ser investigados, se delimita el campo de las investigaciones, se efectúa en cierto modo un inventario de las cuestiones a tratarse, antes de abordar la investigación especializada. Pero la esencia de semejante bosquejo anticipador implica además que no se trata de nada rígido, sino de algo susceptible de modificaciones, capaz de ser rectificado en virtud de nuevos contactos con la realidad. Nos hallamos ante la relación entre la comprensión previa anticipadora con el conocimiento más profundo, ampliado y reafirmado por nuevas experiencias. Nada es definitivo y todo depende de experiencias ulteriores, en particular de nuevos resultados de la investigación lingüística especializada. Permanecemos de tal suerte en el curso necesariamente hermenéutico de toda filosofía. Y sólo dentro del marco de semejante relación ha de entenderse el punto de partida provisional de una "filosofía lingüística sin ciencia lingüística".

c) *El esquema de la construcción.* Tales son los puntos que condicionan la estructura de una fundamentación lingüístico-filosófica como la descripta. No puede ésta partir de las partículas aisladas de la lengua, los vocablos,<sup>31</sup> y procurar ascender desde éstos hacia formaciones más elevadas, para concluir en una indagación de su uso en las circunstancias de la vida. Debe partir de la totalidad y procurar encontrar el camino hacia las partículas aisladas mediante una creciente concreción. Por lo demás, tam-

<sup>31</sup> Esta manera simplificadora de expresarse ha de bastar para nuestros fines. El problema no cambia si los vocablos son reemplazados, en el sentido de la lingüística moderna, por los *syntagmas*. Cf. A. Martinet, *Grundzüge der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Stuttgart, 1963, págs. 103 y sigs. Esta problemática excede los límites de la presente consideración.

## 24 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

poco es lícito que busque esta totalidad en el plano del lenguaje objetivado. Debe partir de las circunstancias de la vida en las que los hombres hablan entre sí. En ese campo ha de investigar las formas interiores de las modalidades, ya dialógicas, ya monológicas, con miras a su función vital. Con este objeto podemos dejar de lado, por lo pronto, las preguntas respecto al "material" con que en tales casos trabaja el lenguaje, pues la comprensión de estas realizaciones es en alto grado independiente de tales cuestiones.

Sólo después nos ocuparemos de lo hablado propiamente dicho, de aquello que se destaca como formaciones mayores y menores en la corriente del discurso, desde la breve sentencia, como el proverbio, el lema, etc., hasta la más amplia obra poética, y de los medios, el "material", por así decirlo, de que se sirve el lenguaje al configurar tales formaciones. En este sentido podría concebirse además una estructura que contemple tales formaciones en primer lugar dentro de la totalidad, en especial en lo que respecta a su rendimiento en la totalidad de las circunstancias de la vida (pues también ello es posible sin tomar en consideración los medios idiomáticos), para descender luego hacia las palabras singulares y sus ensamblamientos, digamos hacia los "elementos".<sup>32</sup> Sin embargo, parece ser más adecuado a nuestra finalidad otro camino, que comienza con el estudio del rendimiento de las palabras —no por cierto en un plano intralingüístico, vale decir en cuanto constituyen eslabones de frases y de contextos mayores, sino en su función destinada a la concepción del mundo y a la interpretación de la vida—, con el fin de preguntar luego acerca de las cuestiones

<sup>32</sup> Estas conformaciones idiomáticas, resumidas en un sentido muy amplio como "palabras", han sido tratadas aquí de todas maneras sólo marginalmente. Me he ocupado en forma más detenida de su función vital en el pequeño ensayo *El poder de la palabra: Die Macht des Worts Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive*. "Neue Pädagogische Bemühungen", vol. 17/18. Essen, 1964. Trato en lo posible de evitar superposiciones.

más generales, acerca del rendimiento del lenguaje en la estructura de nuestro mundo y en la concreción de nuestra mismidad. En dicha construcción no podrá evitarse un cierto matiz de arbitrariedad, pues las partes separadas nunca permiten que se las integre sin ruptura alguna en una edificación progresiva rectilínea.

Forma parte de la naturaleza de un ensayo de esta índole, que en primer lugar esboza las posibilidades, el que haya que renunciar a una utilización sistemática de la vasta literatura especializada pertinente. Sólo en modo ocasional hemos recurrido a alguna que otra contribución que parecía apropiada en cada contexto.<sup>33</sup> Los trabajos fundamentales de Hans Lipps han señalado los caminos en este sentido. Siento el deber de recoger sus pensamientos y preservarlos del olvido.

<sup>33</sup> Como obra auxiliar indispensable indicamos la amplia y erudita exposición de F. Kainz, *Psychologie der Sprache*, 5 vols. Stuttgart, 1941, y sigs., con sus vastas referencias bibliográficas.