

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Filosofía y Letras

# Trabajo de Investigación

## Fin de Máster

---

DE LO QUE HACEMOS CON EL LENGUAJE

Y EL LENGUAJE HACE CON NOSOTROS:

LA HIPÓTESIS RELATIVISTA DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

**Patricia Hernando Carrera**



Tutor: Guillermo Lorenzo González

Máster en Enseñanza de Español como  
Lengua Extranjera

Julio 2013

Una firma manuscrita en tinta, que parece ser la del tutor, Guillermo Lorenzo González.

Una firma manuscrita en tinta, que parece ser la de la autora, Patricia Hernando Carrera.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Filosofía y Letras

# Trabajo de Investigación

## Fin de Máster

---

DE LO QUE HACEMOS CON EL LENGUAJE

Y EL LENGUAJE HACE CON NOSOTROS:

LA HIPÓTESIS RELATIVISTA DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

**Patricia Hernando Carrera**



Tutor: Guillermo Lorenzo González

Máster en Enseñanza de Español como  
Lengua Extranjera

Julio 2013

Una firma manuscrita en tinta, que parece ser la del tutor, Guillermo Lorenzo González.

Una firma manuscrita en tinta, que parece ser la de la autora, Patricia Hernando Carrera.

*¿Qué es una palabra? La reproducción en sonidos de un impulso nervioso. Pero inferir además a partir del impulso nervioso la existencia de una causa fuera de nosotros, es ya el resultado de un uso falso e injustificado del principio de razón. ¡Cómo podríamos decir legítimamente, si la verdad fuese lo único decisivo en la génesis del lenguaje, si el punto de vista de la certeza lo fuese también respecto a las designaciones, cómo, no obstante, podríamos decir legítimamente: la piedra es dura, como si además captásemos lo “duro” de otra manera y no solamente como una excitación completamente subjetiva! Dividimos las cosas en géneros, caracterizamos el árbol como masculino y la planta como femenino: ¡qué extrapolación tan arbitraria! ¡A qué altura volamos por encima del canon de la certeza! Hablamos de una “serpiente”: la designación cubre solamente el hecho de retorcerse; podría, por tanto, atribuírsele también al gusano. ¡Qué arbitrariedad en las delimitaciones! ¡Qué parcialidad en las preferencias, unas veces de una propiedad de una cosa, otras veces de otra! Los diferentes lenguajes, comparados unos con otros, ponen en evidencia que con las palabras jamás se llega a la verdad ni a una expresión adecuada pues, en caso contrario, no habría tantos lenguajes.*

Friedrich Nietzsche

# Índice de contenidos

<b>I. INTRODUCCIÓN: ESTRUCTURA Y JUSTIFICACIÓN</b> .....	1
<b>II. ESTADO DE LA CUESTIÓN: HISTORIA, AVATARES E INFLUENCIA DEL RELATIVISMO LINGÜÍSTICO</b> .....	3
<b>1. ORÍGENES DEL RELATIVISMO</b> .....	4
<b>2. EDWARD SAPIR</b> .....	6
<b>3. BENJAMIN LEE WHORF</b> .....	12
3.1. EL TIEMPO Y EL ESPACIO WHORFIANOS.....	16
<b>4. LA HIPÓTESIS SAPIR-WHORF</b> .....	19
4.1. SAPIR VS WHORF: CULTURA, LENGUAJE Y REALIDAD .....	21
<b>5. INFLUENCIA DE LA HIPÓTESIS DE WHORF</b> .....	25
5.1. LINGÜÍSTICA COGNITIVA .....	26
<b>III. EL RELATIVISMO LINGÜÍSTICO HOY: EL ESPACIO</b> .....	29
<b>1. SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL ESPACIO</b> .....	29
<b>2. LOS MARCOS DE REFERENCIA</b> .....	34
2.1. EL MARCO DE REFERENCIA INTRÍNSECO .....	35
2.2. EL MARCO DE REFERENCIA RELATIVO.....	37
2.3. EL MARCO DE REFERENCIA ABSOLUTO .....	40
<b>3. LENGUAJE Y PENSAMIENTO</b> .....	43
3.1. NEO-WHORFIANISMO .....	46
<b>4. RECAPITULACIÓN</b> .....	47
<b>IV. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS: LA HIPÓTESIS DE LA INCONMENSURABILIDAD</b> .....	52
<b>1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y DESARROLLO CONCEPTUAL</b> .....	52
1.1. LA ADQUISICIÓN DE LOS MARCOS DE REFERENCIA .....	54
<b>2. DIFERENCIAS ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS</b> .....	59
2.1. LA LENGUA MATERNA COMO SUSTITUTA DE LA GRAMÁTICA UNIVERSAL.....	62
<b>3. LA INCONMENSURABILIDAD DE LAS LENGUAS</b> .....	63
3.1. LA HIPÓTESIS DE LA INCONMENSURABILIDAD RADICAL .....	67
3.2. LA HIPÓTESIS DE LA INCONMENSURABILIDAD DÉBIL .....	70
3.3. LA HIPÓTESIS DE LA INCONMENSURABILIDAD RELATIVA .....	70
<b>V. CONCLUSIONES</b> .....	75
<b>VI. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</b> .....	80
<b>1. BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA</b> .....	80
<b>2. BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA</b> .....	80

## **I. INTRODUCCIÓN: ESTRUCTURA Y JUSTIFICACIÓN**

El presente trabajo consiste fundamentalmente en una reflexión acerca del relativismo lingüístico y lo que esta posición puede ofrecer para desentrañar los problemas a los que se enfrenta el alumno de lenguas extranjeras. En las páginas sucesivas se propone, por tanto, una relectura de la hipótesis relativista y la aplicación de sus ideas más importantes a la investigación sobre el aprendizaje lingüístico. Así, hemos organizado el material que compone este trabajo de la siguiente manera –obviando la introducción que nos ocupa–: tres partes centrales que hacen el cuerpo de la investigación y unas conclusiones finales. El capítulo II presenta el estado de la cuestión; ahí ofreceremos un repaso diacrónico de la posición relativista. Comenzaremos pues con los orígenes del relativismo, desde Descartes hasta Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf, quienes propiamente dieron vida al relativismo lingüístico. Los siguientes tres apartados los dedicamos exclusivamente a estos dos autores y la llamada hipótesis Sapir-Whorf. Finalizaremos el capítulo mostrando la influencia que aún ejerce dicha hipótesis en la lingüística actual.

Una vez desarrollado el estado de la cuestión, el capítulo III se centrará exclusivamente en el análisis de las ideas más relevantes de Stephen C. Levinson, uno de los relativistas lingüísticos más notables hoy día. Levinson basa sus estudios en la relación entre diversidad semántica y diversidad cognitiva espacial, por lo que el capítulo comenzará con un breve repaso de la concepción del espacio a lo largo de la historia del pensamiento occidental. Proseguiremos con una revisión de las propuestas levinsonianas acerca de los marcos de referencia espaciales y la relación que establece este autor entre lenguaje y pensamiento, para finalizar con una síntesis e interpretación de las tres posturas relativistas ofrecidas por Sapir, Whorf y Levinson.

El capítulo IV, por su parte, representa propiamente la aplicación de las ideas relativistas al problema del aprendizaje de lenguas. Abriremos este capítulo con una

breve introducción a la investigación sobre la adquisición, centrándonos en la adquisición de los marcos de referencia levinsonianos, para pasar directamente a las diferencias que concebimos entre adquisición y aprendizaje de lenguas, fundamentales para la investigación sobre estas cuestiones. Con este fin nos serviremos de la figura de Robert Bley-Vroman. El último apartado del capítulo lo dedicaremos a formular nuestras propias hipótesis acerca de la cuestión que nos traemos entre manos. Dichas hipótesis serán de nuevo analizadas en el capítulo final de conclusiones.

Por otra parte, este trabajo encuentra fácil justificación en el hecho de que, como futuros o potenciales profesores de español como lengua extranjera, nuestro primordial objeto de estudio y principal herramienta de trabajo es el lenguaje. Es inevitable pues que nos preguntemos acerca de la naturaleza de este fenómeno, lo que nos dirige indefectiblemente a preguntarnos por su relación con el pensamiento. El propósito del presente escrito consiste, por tanto, en un acercamiento a esta cuestión, sin pretender en ningún momento ofrecer una respuesta absoluta que, debido al cariz del problema resultaría tan imposible como dogmática. Ahora bien, para realizar esta aproximación a la cuestión partimos de una corriente de pensamiento determinada y, por ende, con una hipótesis a formular y desentrañar. Dicha corriente no es otra sino el relativismo lingüístico, por lo que la hipótesis que barajamos consiste en que, efectivamente, la relación entre lenguaje y pensamiento es muy estrecha, siendo el primero el organizador u orientador de nuestras capacidades cognitivas –al menos de algunas de ellas. Una de las lecturas que se ha hecho de esta hipótesis implica entender las lenguas como fenómenos aislados e infranqueables entre sí, esto es, a concebir la relación entre lenguaje y pensamiento como determinista. Sobre estas y otras cuestiones trataremos a lo largo del trabajo.

## **II. ESTADO DE LA CUESTIÓN: HISTORIA, AVATARES E INFLUENCIA DEL RELATIVISMO LINGÜÍSTICO**

El lenguaje se asocia con varias funciones, de entre las que destaca la *comunicación*, que permite la expresión y comprensión entre individuos. No obstante, ejerce además otras funciones como la *estética* –posibilita la expresión de sentimientos-, el *almacenaje de experiencias* –principalmente a través de la lengua escrita- o funciona como *soporte del pensamiento*. Es esta última, aquella que relaciona pensamiento y lenguaje, la que nos interesa y sobre la que nos centraremos en la realización del presente trabajo. Huelga decir que lenguaje y pensamiento son dos fenómenos relacionados entre sí, en el sentido de que ninguno permanece inaccesible al otro. Somos capaces de expresar nuestras ideas y opiniones a través del lenguaje –tarea más ardua cuando se trata de sensaciones, sentimientos o emociones-, así como el lenguaje es capaz de «aclarar» ciertos pensamientos –que toman forma completa una vez expresados. Sin embargo, esto no es sino un acercamiento intuitivo a la cuestión y, realmente, no resuelve duda alguna. ¿Es el lenguaje la vía de expresión del pensamiento o, por el contrario, es el fenómeno capaz de modelarlo? ¿Efectúan ambos fenómenos una influencia recíproca o dispar? ¿Conforman lenguaje y pensamiento un único proceso formado por dos componentes complementarios o contradictorios? Estas son solo algunas de las preguntas que podríamos hacernos al respecto y que, en definitiva, se reducen a una sola: ¿qué tipo de relación mantienen lenguaje y pensamiento? Para dar respuesta a este interrogante, debe incluirse en la balanza un tercer factor, a saber, la realidad. El relativismo lingüístico es pues un intento de establecer relaciones entre la tríada compuesta por pensamiento, lenguaje y realidad. Dedicaremos el presente capítulo a delinear estas cuestiones, así como a señalar los hitos relevantes tanto del origen como de la influencia posterior ejercida por la hipótesis relativista.

## 1. ORÍGENES DEL RELATIVISMO

Toda doctrina, ya sea filosófica, ética, política, religiosa o poética, se debe a su vocabulario. La fidelidad a este, aparte de distinguirla de las demás, le da cierto aire de autenticidad. El vocabulario del relativismo lingüístico, el arsenal de cuestiones, conceptos, expectativas, perspectivas, argumentos, actitudes y tensiones que arrastra consigo allá donde aparezca, nace y cobra sentido dentro de una tradición filosófica, y por tanto su comprensión ha de partir necesariamente de ella (Bruzos Moro 2002: 145).

Es de sobra admitida la imposibilidad de establecer tajantemente los orígenes de una teoría o corriente de pensamiento, cualesquiera que sean. No obstante, coincidimos con Bruzos Moro en que debemos acudir a la historia de las ideas –o filosofía- para poder situar la hipótesis del relativismo lingüístico. Nuestra intención no es redactar un listado de autores y propuestas, sino más bien señalar unos pocos hitos fundamentales en la historia del pensamiento, que dieron lugar al surgimiento de la hipótesis Sapir-Whorf. De esta manera, el lector será tal vez capaz de comprender cabalmente el significado de dicha hipótesis.

Si debemos remontarnos en el tiempo, lo menos arriesgado sería atribuir al racionalismo cartesiano la implantación de la semilla relativista. Descartes se preocupó por la epistemología, cavilando acerca de la posibilidad de llegar a ciertos axiomas sobre los que fundamentar todo conocimiento. Para ello debía hacer uso exclusivo de la Razón, única facultad capacitada para proporcionarnos ideas *claras y distintas*. A través de la *duda metódica* llegó al postulado primario, aquel del que no se podía dudar, el apotegma *cogito ergo sum*. Descartes antepone el pensamiento a la existencia –*pienso, luego existo*-, concediéndole así a la Razón un puesto privilegiado respecto de la cognición humana. Es obra de este autor pues «la idea de la *mente* como sujeto de conocimiento» (Bruzos Moro 2002: 145). En el s. XVIII, Kant retoma esta idea de la mente como «tema especial de estudio, situada en el espacio interior y dotada de elementos o procesos, que posibilitan el conocimiento» (Rorty 1979: 6). La filosofía kantiana, al igual que la de Descartes, es epistemología. En lugar de establecer axiomas sobre los que fundamentar el conocimiento, Kant pretende señalar los límites de nuestra capacidad cognitiva. Este autor llega a la conclusión de que lo que son las *cosas en sí* –o *noúmenos*- no puede saberse y debemos limitarnos a conocer los *fenómenos* –los objetos del mundo tal y como se nos aparecen a través de los sentidos. El ser humano está constreñido por una serie de *categorías* mentales, a través de las cuales

aprehendemos la realidad. Sobre la filosofía kantiana volveremos más adelante por ser relevante para el desarrollo del trabajo, basta con señalar ahora que para Kant no existe un conocimiento que exceda nuestras categorías. Por tanto, el conocimiento es antropocéntrico, *relativo* a nuestras categorías mentales. No obstante, al poseer todo ser humano las mismas capacidades, el conocimiento es asimismo universal, idea que, como veremos, choca con el relativismo lingüístico [vid. III, 1]. Si para Kant la razón, o pensamiento, incide en la percepción del mundo, para el relativismo lingüístico es el lenguaje el que incide tanto en el pensamiento como en el mundo (Bruzos Moro 2002: 146). El papel que ostentan las *categorías* kantianas, se le concede ahora al *lenguaje*.

En el s. XIX, ya en el campo de la lingüística, nos encontramos con Wilhelm von Humboldt, al que suele identificarse como el primer relativista. Humboldt asume la dicotomía kantiana *noúmeno/fenómeno*, arguyendo la existencia de dos mundos: el de las *cosas en sí* o *nouménico*, y el de las cosas tal y como nos las muestra el lenguaje o *fenoménico* (Bruzos Moro 2002: 148). Veamos un fragmento del propio autor:

En la formación y en el uso de la lengua entra por necesidad todo cuanto constituye la percepción subjetiva de los objetos. Pues la palabra procede precisamente de esta percepción: no es una copia o reproducción del *objeto en sí*, sino de la imagen suya que se ha producido en el alma (Humboldt 1836: 82 [La cursiva es nuestra]).

Podemos afirmar de manera muy esquemática que para Kant las facultades que inciden sobre nuestras representaciones del mundo son la *sensibilidad* y la *razón*, mientras que para Humboldt, tal y como podemos apreciar en el texto, es la *lengua*. Esta es la diferencia fundamental entre ambos autores. El gran peso que se le otorga al lenguaje en lugar de la mente –razón–, da como fruto el relativismo lingüístico:

[C]omo en toda percepción objetiva está inevitablemente mezclada la subjetividad, cabe incluso, con independencia del lenguaje, afirmar que cada individualidad humana constituye una determinada manera de entender el mundo [...] Y como en el seno de una misma nación la lengua recibe el efecto de una subjetividad homogénea, puede decirse que en cada lengua está inscrita una manera peculiar de entender el mundo (Humboldt 1836: 82-83).

Al ser la razón universal, el conocimiento para Kant es *relativo* al ser humano, sin embargo, dada la cantidad de lenguas que existen, el conocimiento del mundo para Humboldt es, en gran medida, heterogéneo. Es decir, mientras que para Kant todo hombre posee las mismas facultades cognoscitivas que tanto le permiten como le constriñen el acceso al mundo, para Humboldt, cada lengua posee un modo de acceso

particular a la realidad. La crónica general asegura que tanto Edward Sapir como Benjamin Lee Whorf –propiamente los impulsores del relativismo lingüístico- se vieron influenciados por la lingüística humboldtiana a través de la figura del antropólogo norteamericano Franz Boas (Reynoso 2012: 62). Así, Boas –maestro de Sapir- formuló:

When we try to think at all clearly, we think, on the whole, in words; and it is well known that, even in the advancement of science, inaccuracy of vocabulary has often been a stumbling block which has made it difficult to reach accurate conclusions (Boas 1911: 71-72).

En este fragmento, Boas atenúa la idea humboldtiana de que «el pensamiento sin lenguaje es, sin más imposible» (Humboldt 1991, en Reynoso 2012: 60). Años más tarde, llegará incluso a afirmar:

Los conceptos generales subyacentes al lenguaje son en gran medida desconocidos para la mayor parte de la gente. Ellos no surgen en la conciencia hasta que comienza el estudio científico de la gramática. Sin embargo, las categorías del lenguaje nos compelen a ver el mundo arreglado en ciertos grupos conceptuales definidos, los cuales, debido a nuestra falta de conocimiento de los procesos lingüísticos, son tomados como categorías objetivas y los cuales, por lo tanto, se imponen sobre la forma de nuestros pensamientos. No se sabe cuál pueda ser el origen de esas categorías, pero parece bastante seguro que no tienen nada que ver con los fenómenos que son tema del estudio psicoanalítico (Boas 1920, en Reynoso 2012: 60).

Puede observarse ya en este texto la posición relativista respecto del lenguaje. No obstante, sus orígenes deben adjudicarse a Edward Sapir y la cristalización de la hipótesis a Benjamin Lee Whorf –discípulo del anterior. En las siguientes páginas pues, mostraremos una síntesis de los postulados de ambos autores, dirigiéndonos directamente a la formulación de la hipótesis Sapir-Whorf, que también trataremos de caracterizar. Por último, daremos fin a este capítulo mostrando las influencias que esta hipótesis ejerce hoy día.

## **2. EDWARD SAPIR**

Desde el punto de vista del lenguaje, el pensamiento se puede definir como el más elevado de los contenidos latentes o potenciales del habla, el contenido a que podemos llegar cuando nos esforzamos por adscribir a cada uno de los elementos del caudal lingüístico su pleno y absoluto valor conceptual. De aquí se sigue inmediatamente que el lenguaje y el pensamiento, en sentido estricto, no son coexistentes [...] el lenguaje es, por su origen, una función pre-racional. Se esfuerza humildemente por elevarse hasta el pensamiento que está latente en sus clasificaciones y en sus formas y que en algunas ocasiones puede distinguirse de ellas; pero no es, como suele afirmarse con tanta ingenuidad, el rótulo final que se coloca sobre el pensamiento ya elaborado (Sapir 1921: 22).

Por ser parte integrante y creadora del relativismo lingüístico –así como maestro y mentor de Whorf-, es conveniente realizar algunas observaciones sobre el pensamiento de este autor que, en ocasiones, ha sido ampliamente incomprendido y malinterpretado –tal y como lo ha sido la denominada hipótesis Sapir-Whorf.

Puede apreciarse en este fragmento la intrincada relación que mantienen para Sapir lenguaje y pensamiento, que podríamos clasificar en dos niveles principales (Fernández Casas 2003: 119). En el primer nivel, el lenguaje actuaría proporcionando etiquetas de la realidad, se trata de un nivel básico que estaría representado por el habla cotidiana, aquel que se refiere a la vida ordinaria. Esta forma de habla, centrada en particularidades y relaciones concretas, no tiene significación conceptual, esto es, no implica una reflexión sobre nuestros conceptos. Simplemente nos limitamos a comentar una situación sin denotar ningún tipo de razonamiento profundo. Una oración como: «I had a good breakfast this morning» (Sapir 1921: 21) representaría un buen ejemplo de ello según Sapir. En el segundo nivel, lenguaje y pensamiento están indefectiblemente ligados, siendo el primero el que da forma al segundo. Se trata de un nivel mucho más complejo, en el que ya enfocamos nuestra atención en conceptos abstractos y las relaciones que mantienen entre ellos en el habla –esto es lo que el autor define como «razonamientos». No obstante, tal y como puede apreciarse en el texto, Sapir afirma que lenguaje y pensamiento no son «coexistentes», ya que según él el lenguaje es un fenómeno anterior al pensamiento. Debemos detenernos cautelosamente en este punto, pues resulta un tanto oscuro de concebir.

En teoría, el lenguaje estaba destinado en sus orígenes a tareas no conceptuales, sería incluso el precursor de las primeras manifestaciones de la cultura material, que no fueron posibles «sino cuando el lenguaje, instrumento de la expresión y de la significación, hubo tomado alguna forma» (Sapir 1921: 31). El pensamiento surgiría posteriormente, como una interpretación más profunda de los contenidos lingüísticos, que en teoría no podían ser conceptuales. Cabría aquí preguntarse cómo podía realizarse esa interpretación, cómo podía tomar forma el lenguaje, si no existía el pensamiento. Sapir no expone esto en términos absolutos, sino en términos de probabilidad. Así, sugiere también que en la práctica cotidiana –en el primer nivel- el pensamiento no es concebible sin el lenguaje –como decíamos era improbable concebir el origen del

pensamiento sin el lenguaje. Es interesante señalar que mientras que Sapir atribuye al pensamiento ser un «dominio natural», califica al lenguaje de «dominio artificial» (Sapir 1921: 23). Por tanto, hablamos aquí de un fenómeno artificial –en cuanto que creado *ex profeso* por el ser humano- capaz no solo de modelar sino de dar origen y constituir la única vía de acceso a un fenómeno natural –esto es, un fenómeno inherente en cuanto que no es creado por el ser humano. Una profundización en la concepción del lenguaje que proporciona el autor tal vez nos ayudará a desentrañar esta cuestión.

El habla –o lenguaje- es para Sapir una función adquirida socialmente en el seno de una comunidad cultural. No es, por tanto, una capacidad instintiva o innata, es un método exclusivo del ser humano que le permite comunicar ideas, deseos y emociones a través de determinados símbolos creados y «pactados» -si bien es cierto que el ambiente natural o las tendencias instintivas pueden servir tanto de estímulos como de moldes para el desarrollo de ciertos elementos del lenguaje. No existen tampoco para el autor los órganos del habla, ya que estos son órganos dedicados a otras tareas y que, incidentalmente, sirven para la producción de sonidos –como mera finalidad secundaria. La cuestión primordial para Sapir en lo referente al lenguaje no es su base biológica o psicofísica, sino que lo que verdaderamente lo constituye y caracteriza es su poder *simbólico*, esto es, su capacidad para asociar los sonidos del habla con elementos de la experiencia. De esta manera los sonidos del habla serían símbolos que denotan ciertos significados –en virtud de las experiencias con las que se asocian. Debido a la vastedad del mundo de nuestras experiencias, esos símbolos deben ser necesariamente artificiales –*acordados*- y, en cierto sentido, *arbitrarios*, puesto que deben agrupar en sí mismos clases definidas de experiencias –y no experiencias particulares y aisladas. La comunidad debe aceptar pues esas categorías o clases como válidas para que la comunicación y mutua comprensión sean posibles. Los signos lingüísticos son, por tanto, convencionales, nunca naturales, y denotan *conceptos* –lo que llamábamos clases definidas de experiencias. Sapir define un concepto como «una cómoda envoltura de pensamientos en la cual están encerradas miles de experiencias distintas y que es capaz de contener muchos otros miles» (Sapir 1921: 20). Mientras que los elementos del lenguaje serían los símbolos de conceptos, el caudal del habla estaría formado por las relaciones entre ellos.

Volvamos de nuevo a la problemática relación entre lenguaje y pensamiento. Debe esclarecerse que el carácter de la relación entre estos dos fenómenos no es en ningún momento determinista, si bien el lenguaje es preexistente –dígase pre-racional si se quiere-, es también a su vez altamente influido por el pensamiento. Lo que viene a decir el autor es que, en sus orígenes, el lenguaje no estaba preparado para realizar tareas conceptuales o racionales, es gracias al posterior surgimiento del pensamiento que este pudo generar conceptos, los cuales, una vez definidos por la razón, influyeron en los símbolos lingüísticos, propiciando de esta manera el desarrollo del lenguaje. Para que surja un concepto es necesario el empleo de material lingüístico anterior, necesita de una «envoltura» lingüística para desarrollarse y definirse –y a su vez el concepto es una «envoltura» de pensamientos que aprehenden experiencias. Cuando se delimita la palabra, queda delimitado el concepto. Es en este sentido en el que surge el relativismo lingüístico sapiriano, ya que cada código lingüístico –representativo de un grupo social- proporciona una manera de observar y representar la realidad, esto es, de seleccionar las experiencias a través de las cuales conformamos conceptos. Por tanto, cada observación e interpretación de la realidad es propia de la lengua de la comunidad de hablantes, tomando sus elementos y conceptos un significado absolutamente pleno únicamente dentro de su propio código lingüístico –así, Sapir define a las lenguas como «inconmensurables», lo que no significa en ningún momento herméticamente cerradas o mutuamente incomprensibles. Sin embargo, sigue sin quedar esclarecida la génesis de estos fenómenos. ¿Cómo puede alumbrar *ex nihilo* el lenguaje al pensamiento?

Cuando Sapir califica al pensamiento como «dominio natural», creemos que quiere hacer hincapié en que, al contrario que el lenguaje, el pensamiento es un fenómeno instintivo, fruto de la naturaleza y no del ser humano. Sin embargo, no da pie a pensar que el pensamiento sea ni fáctica ni lógicamente –como condición de posibilidad- anterior al lenguaje, por lo que no queda claro cómo un fenómeno artificial –generado socialmente y modelado históricamente- puede crear e influir tanto a un fenómeno natural –que, por definición, es inherente y connatural. Pensamos que lo que realmente interesa a Sapir es esclarecer y dar prioridad al lenguaje, sin el que el pensamiento es imposible –idea que se extrae de los postulados humboldtianos. Por este motivo, el autor le atribuye un nacimiento anterior. Ahora bien, también sugiere una anterioridad del lenguaje respecto de la cultura material –los orígenes de la cultura-, lo que nos hace preguntarnos si realmente Sapir no concibe el lenguaje como «logos», esto

es, palabra dotada de razón en sí misma –aunque sea en estado «embrionario»-, capaz de dar pie a una ordenación de la realidad. Por desgracia, no es uno de los objetivos de este trabajo solventar este problema, por lo que nos atenderemos a analizar las ideas de Sapir concordantes con los contenidos del mismo. Siguiendo a Fernández Casas (2003), procedemos pues a esclarecer ciertos malentendidos surgidos por una inadecuada lectura de los escritos sapirianos, realizada por la crítica.

En primer lugar, es necesario señalar que la lengua no es una escafandra de metal a través de cuyo pequeño visor conocemos el mundo. La lengua *orienta* –no determina- nuestra forma de aprehender la realidad, esto es, nuestra manera de adquirir conocimiento –ya habíamos comentado que el ambiente natural o las tendencias instintivas repercuten en ciertos aspectos del lenguaje, tal y como, asimismo, este se acomoda a las necesidades comunicativas de sus hablantes (creando nuevas herramientas expresivas o conceptos siempre y cuando lo requiera el grupo social). En segundo lugar, cuando Sapir habla de la «incomensurabilidad» de las lenguas, lo hace en el sentido de que no existen correspondencias absolutas entre los diversos códigos lingüísticos –idea que se deriva del relativismo lingüístico-, ya que tanto las observaciones como conocimiento que los hablantes adquieren del mundo son obtenidos a través del tamiz que su lengua les proporciona. Por tanto, una misma experiencia es contemplada desde diversas perspectivas dependiendo de la lengua de los observadores, por lo que al tratar de transmitirse la información entre ellos, indefectiblemente esta se desvirtuará –ya que solo cobra pleno sentido dentro de su propio marco lingüístico. Esto no significa, no obstante, que los contenidos de diversas lenguas sean ininteligibles entre ellos. Por último, tiende a pensarse respecto del relativismo lingüístico que implica una diferencia radical entre lenguas. Si esto fuese cierto, no tendría entonces sentido alguno que la hipótesis del relativismo lingüístico surgiese, precisamente, debido al estudio y comparación de lenguas y pudiesen extraerse algunas conclusiones de ello –si tras un estudio comparativo de las lenguas se descubre que son totalmente distintas, un lingüista no podría sino limitarse al estudio de su lengua materna, la única que en verdad podría llegar a comprender (sin contar con que para llegar a una conclusión tal debe haber una mínima comprensión de las distintas lenguas, esto es, algunas similitudes a las que aferrarse). Por otro lado, esto queda directamente refutado en el momento en que Sapir sostiene que hay ciertos conceptos

más o menos compartidos por todas las lenguas, si bien se manifiestan de formas distintas. Véase un ejemplo en el siguiente fragmento:

Puedo permitirme no decir ni media palabra en cuanto al tiempo, al lugar, al número y a docenas y docenas de otros tipos posibles de conceptos, pero de lo que no tengo escapatoria es de indicar quién diablos ejecuta la acción [...] no existe ninguna lengua conocida en que haya manera de salvarse de esa necesidad, tal como no existe ninguna que consiga decir algo sin servirse de símbolos para los conceptos concretos (Sapir 1921: 110).

Por tanto, podemos comprobar que Sapir afirma que el sujeto es un concepto compartido por todas las lenguas. Afinemos un poco más la cuestión:

Conviene recordar que el lenguaje consiste en una serie de proposiciones. Debe haber algo acerca de lo cual se hable, y algo debe decirse sobre este sujeto de la oración una vez que se le ha escogido. Esta distinción es de tan fundamental importancia, que la gran mayoría de los idiomas han insistido en ella creando una especie de barrera formal entre los dos términos de la proposición. El sujeto de la oración es un sustantivo. Como el sujeto de una oración es casi siempre una persona o una cosa, todo sustantivo se refiere a conceptos concretos de esa índole. Como la cosa que se predica de un sujeto es casi siempre una actividad, en el sentido más amplio de la palabra, el paso de un momento de existencia a otro, la forma destinada a esta actividad de predicación, o sea el verbo, se refiere a conceptos que denotan actividad. Ninguna lengua desconoce por completo la distinción entre sustantivo y verbo, aunque en ciertos casos particulares es difícil captar la naturaleza de la distinción. Con las demás partes de la oración no sucede lo mismo. Ni una sola de ellas es indispensable para la vida del lenguaje (Sapir 1921: 140).

Sapir distingue lo que llama «conceptos básicos» o «concretos» de otros tipos de conceptos por ser estos independientes, es decir, por no denotar relaciones entre conceptos sino experiencias propiamente. Estos, según él, se expresan normalmente mediante palabras o elementos radicales independientes –o lo que es lo mismo, lexemas- (Sapir 1921: 118). Pues bien, estos conceptos básicos no tienen por qué coincidir en las diferentes lenguas; si bien todas contienen conceptos básicos, estos no son los mismos para todas. Lo cual, asimismo, no significa que estos conceptos no puedan coincidir entre lenguas –de hecho, lo hacen en ocasiones. En relación a este último punto, tal y como hemos podido comprobar en el texto anterior, hay dos tipos de conceptos concretos que, efectivamente, coinciden en *todas* las lenguas, a saber, el concepto que denota el agente o sujeto sobre el que se habla –representado por un sustantivo- y el concepto que denota la actividad que se predica del sujeto –representado por un verbo. Todas las lenguas distinguen entonces entre sustantivos y verbos –sujetos y predicados-, según el autor.

Concluimos entonces que las ideas de Sapir han sido las más de las veces interpretadas en términos de determinismo lingüístico, pensamiento que no concuerda en absoluto con la lengua del autor. Hemos visto que para él el lenguaje es anterior al pensamiento, si bien ambos fenómenos permanecen inextricablemente ligados y en ningún momento conforman una relación determinista. Posiblemente el término más problemático de los postulados sapirianos es el de *inconmensurabilidad* que, decíamos, en ningún momento supone un aislamiento entre lenguas, sino más bien el hecho de que los conceptos que se generan dentro de una comunidad lingüística solo poseen significado pleno dentro de esa comunidad. Esto nos dirige hacia la última de las objeciones principales que se han realizado al relativismo sapiriano, a saber, que las lenguas son radicalmente distintas unas de otras. De nuevo, señalamos que *diversidad* no implica en ningún momento *aislamiento* y, de hecho, Sapir distingue lo que llama *conceptos básicos*, caracterizados por denotar relaciones entre conceptos y ser comunes, en ocasiones, a todas las lenguas –como es el caso de la distinción entre sujeto y predicado. Tras esta breve introducción al pensamiento del que podríamos considerar el inspirador –o al menos el más notable de ellos- del relativismo lingüístico, damos paso al análisis de las ideas del que es, propiamente, el creador de la hipótesis relativista y una de las figuras intelectuales más controvertidas del pasado siglo, esto es, Benjamin Lee Whorf.

### 3. BENJAMIN LEE WHORF

Los fenómenos del lenguaje son fenómenos de fondo de experiencia, de los que no se dan cuenta las personas que hablan o, como máximo, tienen una percepción muy oscura de ello [...] Estos modelos automáticos e involuntarios del lenguaje no son los mismos para todos los hombres, sino que son específicos de cada lengua y constituyen la parte formalizada de la lengua o su «gramática» [...] De este hecho se deriva lo que yo he llamado el «principio de relatividad lingüística», que significa, en términos informales, que las personas que utilizan gramáticas acusadamente diferentes se ven dirigidas por sus respectivas gramáticas hacia tipos diferentes de observación, externamente similares; por lo tanto, no son equivalentes como observadores, sino que tienen que llegar a algunos puntos de vista diferentes sobre el mundo (Whorf 1956: 250).

Como puede observarse en este fragmento, fue Whorf quien propiamente dio a luz al relativismo lingüístico, basándose en el estudio y comparación de diversas lenguas entre las que destaca el hopi, lengua indígena de norteamérica. Para comprender apropiadamente el texto, es conveniente realizar un repaso sobre el pensamiento de

Whorf, que sin duda nos ayudará a arrojar un poco de luz a la ya de por sí oscura cuestión que nos traemos entre manos.

Para empezar, es necesario esclarecer que el autor distinguía entre lenguas emparentadas entre sí –procedentes de una lengua común- y lenguas de distintas familias –nótese en el texto la observación: «las personas que utilizan gramáticas *acusadamente* diferentes». Whorf agrupó y distinguió las lenguas de origen indoeuropeo –a las que denominó lenguas *SAE*, esto es, *Standard Average European*- de lenguas asiáticas como el chino o amerindias como el hopi. Esto introduce un matiz interesante en sus observaciones, ya que si bien cada lengua proporciona a sus hablantes una forma de organizar la realidad o cosmovisión distinta del resto de hablantes de otras lenguas, esas diferencias son apenas perceptibles o acusadas entre hablantes de lenguas emparentadas –que, desde la antigüedad, han ido construyendo una cultura común. Por tanto, lenguas semejantes –que provienen de un tronco lingüístico común-, al compartir la misma base cultural, «sufren» una homogeneización del pensamiento, en el sentido de que comparten una cosmovisión más o menos pareja.

Lo que viene a decir Whorf no es que existan correlaciones directas entre normas culturales y modelos lingüísticos, sino que existen relaciones y conexiones entre ellas en cuanto que la lengua organiza el pensamiento y este a su vez modela la cultura y comportamientos de la comunidad de hablantes. Es interesante comentar a este respecto la visión que nuestro autor sostiene sobre la ciencia. El mundo científico se desarrolla debido no tanto al descubrimiento de nuevos hechos como al descubrimiento de nuevas formas de *pensar* esos hechos, lo que indefectiblemente es causado por nuevas formas de *hablar* sobre los mismos. La investigación científica parte de una serie de oraciones que son las que guían y señalan el camino a seguir por los experimentos y observaciones, que más tarde vuelven al lenguaje en forma de resultados que arrojan otras oraciones a corroborar empíricamente, y así continuamente. Ahora bien, lo característico del lenguaje científico moderno es que surge –así como es condicionado- por la especialización de la gramática básica de las lenguas occidentales indoeuropeas. Esto significa que los científicos de otras lenguas utilizan el sistema de racionalización occidental y describen el mundo de la misma manera, sin cotejarlo con sus propios puntos de vista. Esa es la causa del surgimiento de la falsa imagen hegemónica de occidente que, cual Narciso, se ve reflejado a sí mismo en la realidad,

pese a concebir esta desde su propio prisma individual. Para Whorf esto no hace sino entorpecer y falsear el desarrollo científico que, mientras carezca de otras formas de concebir la realidad, propias de otras lenguas, no podrá ampliar su perspectiva sobre el mundo. Es necesario señalar en este punto que, al igual que la lengua no «crea» la cultura, tampoco da a luz a la ciencia, sino que más bien la influye, proporcionándole nuevas vías de concepción de los hechos que investiga y, por tanto, ampliando la visión que posee del universo.

Volviendo al fragmento de texto que presentábamos al inicio de este apartado, Whorf define los fenómenos del lenguaje como «fenómenos de fondo de experiencia» que, por lo que puede leerse, son modelos «automáticos e involuntarios», esto es, las personas no son conscientes de ellos y, por ende, son incapaces de manipularlos a voluntad. Esto, que no deja de compartir varias semejanzas con el inconsciente freudiano, es lo que el autor ha venido a denominar «gramática», término mucho más amplio de lo que comúnmente se entiende por él.

La gramática no es pues simplemente la estructura de la lengua o el instrumento del que se sirve el ser humano para reproducir sus ideas, sino que es propiamente la herramienta que permite formar las ideas y, en definitiva, guiar la actividad mental de todo individuo. Es a través de ella como analizamos nuestras impresiones y sintetizamos la información mental con la que trabajamos, es la que categoriza y organiza la realidad. Cada lengua goza entonces de una gramática propia, que es la que permite a sus hablantes organizar las impresiones que reciben del mundo, por lo que cada gramática y, por ende, cada lengua, proporciona una manera original de organizar la realidad a sus hablantes. No obstante, la gramática es algo inconsciente, latente, que trabaja sin que nosotros nos demos cuenta, es el tamiz a través del cual organizamos la naturaleza en determinados conceptos a los que adscribimos ciertos significados y no otros, debido a que hemos llegado al acuerdo de hacerlo así. Ese pacto lo realiza cada comunidad lingüística y está codificado en su propia lengua. Ahora bien, lo que lo caracteriza es que es un acuerdo *implícito* –nunca llega a formularse directamente ya que los hablantes no lo conocen- y *obligatorio* –no podemos hablar sin adscribirnos a la clasificación de la naturaleza que nos proporciona nuestra lengua.

Es así como Whorf relaciona lenguaje y pensamiento, ya que otorga a la gramática el poder de organizar la realidad, es la que dota al pensamiento de las estructuras mentales que lo forman. Vemos como esta visión choca con aquella más intuitiva e incluso canónica del pensamiento y el lenguaje. Whorf llama a esta visión intuitiva «lógica natural», que todos poseemos. Según esta visión, el habla es simplemente una vía de expresión de aquello que previamente ha sido formulado por el pensamiento, que sigue las leyes de la lógica y la razón compartidas por todos los seres humanos. Por tanto, todos los observadores obtienen o pueden obtener una visión racional y objetiva del universo. Todas las lenguas serían a efectos prácticos equivalentes, ya que simplemente representarían distintos métodos de acceso a esa visión única. Es evidente que para Whorf el asunto no es tan sencillo.

La gramática –distintiva en cada lengua-, al tratarse de un modelo que actúa inconscientemente en nosotros, no permite que ninguna persona sea libre de describir la naturaleza de manera imparcial. En cuanto que todo individuo debe adscribirse a ese patrón, está constreñido a utilizar los modelos de interpretación que se derivan de él, «aun cuando generalmente el mismo individuo suele pensar libremente» (Whorf 1956: 241). Es de vital importancia este último punto, ya que puede ayudarnos a aclarar las posibles malinterpretaciones que se han hecho o pueden hacerse sobre el relativismo lingüístico. Decimos pues que todo individuo, por pertenecer a una comunidad lingüística, debe adherirse al patrón que la gramática de su lengua le proporciona. Dicho patrón no es otro que la manera de categorizar y diseccionar la naturaleza, propia y original de cada comunidad de hablantes. Ahora bien, ya habíamos señalado que Whorf no mantiene que la lengua determine la cultura o la ciencia y ahora podemos observar que tampoco sostiene que la lengua determine a los individuos en todos los aspectos. El siguiente fragmento puede ayudarnos a corroborar esto:

[E]n mi opinión no se puede pretender que la tremenda importancia del lenguaje signifique necesariamente que nada está basado en la naturaleza, en lo que tradicionalmente se ha llamado «mente». Mis propios estudios me han sugerido la idea de que el lenguaje es, en cierto sentido, como un bordado superficial sobre procesos, mucho más profundos, de conciencia, que son necesariamente previos a toda comunicación, y mediante los que se lleva a cabo esta [...] sin la ayuda del lenguaje y de los simbolismos. Quiero decir «superficial» en el sentido de que, por ejemplo, todos los procesos químicos se pueden decir que son superficiales sobre el molde más profundo de la existencia física, que sabemos puede ser intra-atómica, electrónica y subelectrónica (Whorf 1956: 269-270).

Queda claro entonces que Whorf no atribuye al lenguaje el poder totalizador que en un principio pudiera parecer, si bien lo coloca en una posición privilegiada respecto de la cognición humana. El pensamiento no permanece atado al lenguaje ya que lleva a cabo los procesos mentales previos y necesarios a la comunicación, sin ayuda de este. Por tanto, goza de libertad en un nivel primordial en el que, no obstante, al no haber lenguaje, el autor da a entender que hay una especie de caos o miscelánea de elementos, que necesitan y serán organizados más tarde por el lenguaje –de ahí su verdadera preeminencia, pese a actuar en la «superficie». Whorf llega incluso a sugerir que tal vez no existe el Lenguaje –en mayúsculas-, en el sentido de que lo verdaderamente relevante son las lenguas, ya que son ellas las que generan diversidad de formas de pensar o categorizar la realidad. Lo «mental» pues, que el autor asimila al pensamiento, es algo distinto aunque no totalmente desigual de la lengua. La gramática particular de cada lengua se encarga de segmentar la naturaleza de manera original y distinta, por tanto, hablantes de lenguas diversas poseerán concepciones distintas de lo que es la realidad, ya que a través de sus lenguas maternas forman parte de un *acuerdo* que les impele a hacerlo de esa manera, lo que, por supuesto, no significa en ningún momento que la realidad se encuentre segmentada de tal forma *per se*. Por tanto, lo que realizamos con el lenguaje es una partición y aislamiento ficticio de nuestras experiencias, que convertimos en objetos uniformes y diferenciados. Concebimos el universo como una colección de objetos y acontecimientos diversos a los que les corresponden las palabras. Esto resulta mucho más evidente en relación con las lenguas indoeuropeas, no obstante, todas las lenguas segmentan la naturaleza, si bien de formas distintas. Un caso un tanto particular es el del hopi, a cuyo estudio dedicó Whorf grandes esfuerzos y un artículo intitulado «La relación del pensamiento y el comportamiento habitual con el lenguaje», que procederemos a analizar en las siguientes páginas. Lo que verdaderamente nos interesa del mismo para el desarrollo de nuestro trabajo es la comparación que hace entre la visión hopi del espacio/tiempo y la de las lenguas indoeuropeas, y es en esto en lo que nos centraremos.

### 3.1. EL TIEMPO Y EL ESPACIO WHORFIANOS

Es muy notable la distinción que realiza Whorf entre percepciones subjetivas y objetivas. La percepciones subjetivas son aquellas que experimentamos de manera

inmediata y podría decirse que son aquellas capaces de aprehender la realidad de manera más imparcial u *objetiva*. Por su parte, las percepciones objetivas, objetivadas o imaginarias, si bien son asimismo mentales, están *basadas* en el mundo exterior pero no se encuentran dentro de él –son creadas por el *sujeto*. Esto, que puede parecer una paradoja, se entenderá mejor con un ejemplo: los hablantes de lenguas indoeuropeas podemos decir igualmente «diez días» y «diez hombres», la diferencia estriba en que mientras podemos percibir de manera inmediata –*subjetiva*- a un grupo de diez hombres, no podemos obtener una experiencia tal de diez días. Lo único que podemos experimentar es el tiempo presente, que ni tan siquiera conforma un día. Por consiguiente, tanto un día como diez son constructos teóricos creados por nuestra lengua –el tiempo ha sido *objetivado*-, que solo posee un modelo para explicar dos situaciones tan diferentes –la percepción de diez hombres y de diez días. Poseemos pues una percepción objetivada –tornada en *objetos*- o imaginaria de los días, que por analogía con otras percepciones subjetivas que poseemos del mundo exterior, confundimos y tendemos a cuantificar, lo que deriva en una división del tiempo, como si de unidades separadas se tratase.

La visión «real» que ofrece Whorf del tiempo es la percepción subjetiva del «llegar más tarde», es decir, el tiempo es un *continuum* en el que no hay acontecimientos sino simple y puro *acontecer*. Esta concepción coincide totalmente con la «duración» bergsoniana, cosa que Whorf no encubre en ningún momento, pero que no deja de ser paradójica ya que él toma la idea del tiempo que ofrece un pensador francés –indoeuropeo al fin y al cabo-, como la concepción «auténtica», aquella que muestra el verdadero carácter del fluir temporal. A continuación presentamos brevemente la ya citada idea de «duración».

El tiempo es el tejido que forma la vida psicológica, la conciencia del individuo, e incluso el Universo. La materia orgánica y la inorgánica se rigen igualmente por la idea de tiempo como *duración*, es decir, el tiempo no *sucede*, *dura*. No se trata de que un instante suceda a otro, sino de que estos fluyan yuxtapuestos: «la duración es el continuo progreso del pasado que va comiéndose al futuro y va hinchándose al progresar» (Bergson 1907: 18). El pasado entonces se conserva e incrementa sin cesar, la *duración* es pues «creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo» (Bergson 1907: 23). Por tanto, *duración* es la acumulación de lo ya existente

más todo lo nuevo que surge a cada instante, teniendo en cuenta que nada surge *ex novo*, sino que se apoya en todo lo anterior para surgir y mantenerse. Esa acumulación de todo el pasado en el presente convierte la actualidad en virtualidad, el presente es más bien un pasado orientado al futuro, que lo abarca todo.

Mientras que el hopi sostiene esta concepción del tiempo –Whorf llega incluso a calificar la lengua hopi como «intemporal» (Whorf 1956: 245), ya que su gramática no segmenta el tiempo, sus verbos no tienen «tiempos» como los nuestros-, el indoeuropeo objetiviza el tiempo de tal manera que lo concibe como una hilera de unidades similares «como si fuera una hilera de botellas, por ejemplo» (Whorf 1956: 161). No consideramos el tiempo en su longitud sino como una relación entre dos acontecimientos objetivados; nuestro sistema tripartito del tiempo –pasado, presente, futuro- nos ayuda a ello. Como ya hemos comentado a colación del concepto de «duración» bergsonianos, el tiempo fluye constantemente, realmente lo que existe es un pasado que se proyecta continuamente al futuro, por lo que, para Whorf, un sistema bitemporal –anterior y posterior- refleja más fielmente la verdadera esencia del tiempo.

Lo característico del pensamiento indoeuropeo –y, por tanto, de su lengua- es la tendencia a objetivizar cualidades o situaciones que no son realmente espaciales –no podemos observarlas directamente en la naturaleza. Ya que percibimos los cuerpos físicos en términos de tamaño, forma y cantidad, extendemos esto a modelos o símbolos carentes de significado espacial –como en el ejemplo antes desarrollado de los diez hombres y los diez días-, creando de tal forma un *espacio imaginario*. Por tanto, utilizamos continuamente metáforas físicas para referirnos a situaciones no espaciales: «cuando “llegue” a su “punto” principal nuestros “puntos de vista” serán “ampliamente divergentes”, y estarán incluso tan “apartados” [...]» (Whorf 1956: 168). La lengua hopi, por el contrario –según Whorf-, no utiliza términos relacionados con el espacio si no se refiere a él. En cuanto a la concepción del «espacio» propiamente, el autor no parece observar diferencias notables entre el hopi y las lenguas *SAE*, sugiriendo que es probable que la aprehensión del espacio se realice extralingüísticamente y, por tanto, de manera similar. Sin embargo, lo que sí varía es el *concepto* de espacio ya que al tratarse este de una herramienta intelectual, se mantiene en contacto con otras herramientas intelectuales tales como el tiempo, que sí están lingüísticamente condicionadas. Lo que

parece venir a decir Whorf, en definitiva, es que poseemos una visión «especializada» del tiempo y «temporalizada» del espacio.

Podríamos afirmar entonces que uno de los conceptos clave del relativismo whorfiano es el de *gramática*. Esta se entiende como el fenómeno inconsciente que nos permite categorizar la realidad. La gramática de cada lengua codifica el mundo de maneras diversas, porque cada comunidad ha realizado un pacto –de nuevo codificado en la gramática y de forma inconsciente pero obligatoria- de hacerlo así y no de otra manera. Esto no implica que la naturaleza se encuentre en sí misma segmentada, pero nuestras lenguas, con el fin de aprehenderla, crean categorías. Lo característico de las lenguas indoeuropeas es que tienden a objetivizar la realidad, contemplándola como un conjunto de objetos definidos y definibles. Otras lenguas, como el hopi, son capaces –al menos en cuanto al tiempo se refiere- de aprehender el *continuum* que la naturaleza en realidad es. La cuestión clave es pues que cada lengua representa un modo de acceso distinto a la realidad, puesto que la categoriza de maneras diversas.

#### **4. LA HIPÓTESIS SAPIR-WHORF**

La Semántica General culpa de los desvaríos humanos a los «atentados semánticos» que sufre el pensamiento a manos de la estructura del lenguaje [...] Todas estas creencias podrían incluso tener una base científica, a saber, la famosa hipótesis de Sapir-Whorf del determinismo lingüístico, según la cual el pensamiento está determinado por las categorías que proporciona la lengua que uno habla, y una versión más moderada de la misma, el relativismo lingüístico, que sostiene que las diferencias entre lenguas son responsables de las diferencias en la forma de pensar de sus usuarios [...] Sin embargo, esta hipótesis está fatalmente equivocada. La idea de que el pensamiento es lo mismo que el lenguaje constituye un buen ejemplo de lo que podría denominarse una estupidez convencional, o sea, una afirmación que se opone al más elemental sentido común (Pinker 1994: 59).

Este fragmento de texto es sin duda representativo del malentendido creado y difundido en torno a la cuestión del relativismo lingüístico o la hipótesis Sapir-Whorf. Sin ir más lejos, Pinker asimila directamente esta hipótesis con el *determinismo* lingüístico, del que se deriva, a su entender, una versión blanda o «moderada» de sus postulados: el relativismo lingüístico. No obstante, no parece observar gran diferencia entre determinismo y relativismo, ya que si el primero implica que la lengua determina el pensamiento, del segundo se extrae simplemente que las diferencias en la forma de pensar se derivan de las diferencias existentes entre las diversas lenguas, lo que viene a ser un mero corolario de lo dicho anteriormente –resulta obvio que si la lengua

determina el pensamiento, las distintas lenguas darán como fruto distintas formas de pensar. Esta «confusión» resulta sin embargo reveladora y nos muestra la verdadera intención de Pinker, que no es otra que la de argumentar «contra el muñeco de paja», esto es, radicalizar el relativismo lingüístico de tal forma que sus postulados lleguen a resultar inconcebibles e incluso ridículos. De ahí la falsa distinción que crea entre determinismo y relativismo que no hace sino difuminar e incluso eliminar sus fronteras. Pero Pinker no es el único que ha malinterpretado la postura relativista que ya, desde sus orígenes, cuando el término «hipótesis Sapir-Whorf» fue acuñado por Harry Hoijer –uno de los alumnos de Sapir-, sufrió de ese halo oscurantista que ha atraído tanto a defensores como detractores. Es así como Hoijer presentó la hipótesis:

The central idea of the Sapir-Whorf hypothesis is that language functions, not simply as a device for reporting experience, but also, and more significantly, as a way of defining experience for its speakers (Scholz, Pelletier y Pullum 2011).

Es apabullante cómo el término «determinar» aparece por doquier cuando de relativismo lingüístico se trata. Resulta evidente que una radicalización de los postulados del relativismo lingüístico daría como fruto el determinismo lingüístico, postura que, como hemos podido comprobar, no defendían ni Sapir ni Whorf. En cualquier caso, parece ser que el determinismo lingüístico se rechaza principalmente porque *implica* que no tendríamos acceso a otras formas de pensar y, por tanto, habría ciertos pensamientos no solo inexpresables sino también directamente inconcebibles dependiendo de la lengua que se hable (Scholz, Pelletier y Pullum 2011). Pues bien, esta idea de determinismo lingüístico no surgiría de llevar los postulados de Sapir y Whorf al extremo; ya que la hipótesis de base –el relativismo lingüístico- ha sido malinterpretada, toda exageración de sus postulados será igualmente deforme y estará alejada de las ideas originales. Otro ejemplo de esta malinterpretación lo proporciona García Suárez, quien afirma:

Habitualmente, las afirmaciones de Sapir y Whorf van en la línea del determinismo estricto. Sapir habla de la «imposición» del lenguaje sobre la experiencia, de su «control tiránico», de que «estamos a [su] merced» (aunque a veces, un tanto inconsistentemente, dice cosas que desmienten que haya una coerción así). Whorf se refiere a sus «leyes inexorables», a sus «cadenas irrompibles» que nos constriñen inconscientemente, pone énfasis en la «obligatoriedad», nos dice que una lengua «fuerza» a sus hablantes a pensar de cierto modo, que la obligatoriedad y la frecuencia de las categorías gramaticales ejercen una «compulsión comportamental» [...] Todas estas referencias a coerciones, controles férreos, obligatoriedades, etc., indican claramente que Sapir y Whorf sostienen una tesis ulterior, «la tesis del determinismo lingüístico» (García Suárez 2011: 61-62).

A nuestro entender, el determinismo lingüístico que surgiría tomando las implicaciones más extremas del relativismo de estos dos autores, no implicaría en ningún momento el no tener acceso a ciertos conceptos. La cuestión es que tanto Sapir como Whorf no postulan sus ideas desde la perspectiva de la separación y aislamiento de las lenguas, sino todo lo contrario. Lo que ellos pretenden es mostrar la gran diversidad y complejidad de perspectivas que existen sobre el mundo –lo que significa que la «hegemonía» cultural occidental es una falacia- hecho que puede ayudarnos a ampliar nuestro conocimiento sobre él –si estudiamos y, por tanto, accedemos a las categorías epistemológicas relativas a otras lenguas. No se trata entonces de no poseer ciertos conceptos -puesto que todas las lenguas crean conceptos sobre el mundo- sino de la inmensa diversidad de estos, que implican a su vez diferentes formas de acceso y concepción de los mismos hechos. Si volvemos al apartado relativo a Sapir, veámos cómo el autor postulaba la «universalidad» de ciertos conceptos, que si bien se materializan de formas diversas según las lenguas, remiten a algo común. Por su parte, Whorf insiste ininidad de veces en la gran importancia que tiene el estudio de las lenguas, siendo el lingüista la figura intelectual capaz de enriquecer e incrementar nuestro conocimiento sobre el mundo; no está pues, entre sus concepciones, la visión de las lenguas como compartimentos estancos.

Hemos comentado las posturas tanto de Sapir como de Whorf respecto del relativismo lingüístico, así como los principales malentendidos que las erróneas interpretaciones de la hipótesis Sapir-Whorf han generado. Es hora pues de señalar las diferencias entre estos dos autores que, al contrario de lo que muchas veces se piensa, existen y son cruciales para comprender adecuadamente este tema.

#### 4.1. SAPIR VS WHORF: CULTURA, LENGUAJE Y REALIDAD

Para empezar, hemos podido observar que Sapir «suaviza» mucho más ciertos aspectos del relativismo lingüístico de lo que lo hace Whorf –si bien en ciertas ocasiones ocurre lo contrario-, podríamos afirmar incluso que estaría más bien a favor de un relativismo lingüístico «blando». No nos referimos con esto únicamente a su visión «universalista» de ciertos conceptos, sino también al hecho de que introduce

matices importantes respecto de la relación entre lenguaje y cultura. Veamos un fragmento concerniente a esto:

[N]o creo tampoco que exista una verdadera relación causal entre la cultura y el lenguaje. La cultura puede definirse como *aquello* que una sociedad hace y piensa. El lenguaje, en cambio, es un *cómo* peculiar del pensamiento. Es difícil comprender qué relaciones causales concretas pueden existir entre el selecto caudal de experiencias (cultura: selección significativa hecha por la sociedad) y el modo característico como la sociedad expresa todas las experiencias. El curso de la cultura, o sea la historia, se compone de una serie compleja de cambios dentro del selecto patrimonio de la sociedad: adiciones, pérdidas, cambios de énfasis y de relación. Por su parte, la corriente del lenguaje nada tiene que ver con los cambios de contenido: solo con los cambios de la expresión formal. En teoría es posible alterar todos los sonidos, vocablos y conceptos concretos de una lengua sin que por esto se modifique en lo más mínimo su realidad interna [...] No hace falta decir que el contenido mismo del lenguaje está íntimamente relacionado con la cultura. Una sociedad que no conozca la teosofía no necesita tener un nombre para designarla [...] Es muy cierto que la historia del lenguaje y la historia de la cultura fluyen por cauces paralelos, en el sentido de que el vocabulario de una lengua refleja con mayor o menor fidelidad la cultura a cuyo servicio se encuentra (Sapir 1921: 247-248).

No hay pues, una relación causal o determinista entre lenguaje y cultura, si bien se encuentran entrelazadas, aunque de manera superficial –a través del vocabulario, que jamás puede, según Sapir, representar lo que la lengua es en su totalidad. Comenta el autor que la única manera de comparar y relacionar estrechamente cultura y lenguaje sería si se descubriese que la cultura tiene una forma innata, esto es, poseedora de rasgos propios y distintivos, independientes del contenido de las descripciones que se puedan hacer de ella. De esta manera, entendemos que la cultura se vería «impelida» a aprehender ciertas experiencias, que el lenguaje tendría que encargarse de dar forma para hacer posible su comunicación. No obstante, es inútil para Sapir tratar de buscar correlaciones entre lenguas y estadios culturales, ya que en cada etapa de desarrollo cultural han coexistido y coexisten diversidad de lenguas. Volviendo de nuevo al texto, entendemos que Sapir define al lenguaje como la manera propia de expresar experiencias que posee una comunidad de hablantes. Es debido al poder simbólico del mismo –lo que lo caracteriza- que el lenguaje puede cambiar de forma y no de contenido. Lo fundamental no es cómo se expresan los conceptos, sino cómo y cuáles se aprehenden. Es la forma del lenguaje entonces –el léxico, la gramática y los sonidos- los que se relacionan directamente con la cultura, ya que la «selección significativa [de experiencias] hecha por la sociedad», es la que dará pie al lenguaje para crear etiquetas capaces de describir y expresar esas experiencias. La cultura es percibida por Sapir en términos más bien materialistas –es «*aquello* que una sociedad hace y piensa»-, mientras que Whorf se acercaría más a una visión idealista -en cuanto que lenguaje y

cultura están estrechamente relacionados entre sí gracias a la mediación del pensamiento. Whorf en ocasiones intercambia el término «cultura» con «civilización», lo que claramente denota que su visión de la cultura refiere al conjunto de ciencias, artes, ideas y costumbres de una sociedad concreta. Como ya comentamos en el apartado correspondiente, Whorf no atribuye correlaciones entre lengua y cultura si bien la lengua influye a la cultura por mediación del pensamiento [vid. II, 3].

En relación a la visión del lenguaje de ambos autores, habíamos señalado ya que para Whorf no es tanto el lenguaje –del que sugiere podría no existir- como las lenguas lo que es verdaderamente relevante. Son estas y sus variaciones las que proporcionan diversos puntos de vista sobre el universo. Esto no hace sino mostrar cómo Whorf lleva un paso más allá la hipótesis del relativismo lingüístico, rechazando conceptos omnímodos como «lenguaje» y sustituyéndolos por términos que denotan esas variedades y diferencias –«lengua»- en las que la posición relativista asienta sus bases. En este aspecto Sapir no realiza diferencia alguna, al menos que hayamos observado, si bien podríamos inferir de sus postulados una distinción saussureana entre lenguaje y lengua –*langage* y *langue*. No obstante, lo que supone el autor es la génesis anterior del lenguaje respecto del pensamiento, otorgándole así no solo una posición privilegiada respecto de la cognición –al igual que Whorf- sino de todo aquello que distingue al ser humano del resto de animales, es decir, la cultura.

En cuanto a la realidad como tal, ambos autores coinciden en la existencia de lo que vendríamos a llamar el mundo «objetivo», si bien el acceso que tenemos a él se ve tamizado por nuestra lengua. Para Sapir el «entorno» se compone tanto de factores físicos –las características geográficas que definen el ambiente en el que habita un determinado grupo social y las bases económicas de dicha sociedad, que resume en: la flora, la fauna y las reservas minerales- y los factores sociales como la política, religión y arte. Mientras que los factores sociales afectan directamente a la forma –vocabulario, sonidos y gramática- del lenguaje, los factores físicos solo afectan a la forma lingüística si a su vez repercuten en los factores sociales (Sapir 1912: 90). Los factores sociales vendrían a ser, en definitiva, la cultura. Por su parte, Whorf también concede potestad al entorno para modificar al lenguaje, que posteriormente moldea a su vez esos factores contextuales. Veamos un ejemplo:

Una sociedad pacífica y agrícola, aislada por los accidentes geográficos y por los enemigos nómadas, en una zona de escasa pluviosidad, de agricultura árida [...] con un agudo sentido de dependencia de la naturaleza, lo que favorecía la oración y una actitud religiosa hacia las fuerzas de la naturaleza [...] todos estos factores actuaron interrelacionadamente con los modelos lingüísticos del hopi, moldeándolos, para ser nuevamente moldeados y formar así, poco a poco, la concepción que tiene el hopi sobre el mundo (Whorf 1956: 181).

Podemos apreciar una diferencia entre los dos autores y es que mientras que Whorf concede una relación de retroalimentación entre lengua y entorno –si bien no debemos dudar de la preponderancia de la lengua-, Sapir no concibe una relación tal, precisamente porque del lenguaje surgió tanto el pensamiento como la cultura.

Por último, es importante destacar que Sapir no mantuvo sistemáticamente ni formuló directamente una hipótesis concerniente al relativismo lingüístico. De este trabajo se encargó el propio Whorf y, pese al nombre que le otorgó Hoiyer, Sapir tiene poco que ver con lo que se ha venido entendiendo por dicha hipótesis. Suele incluirse en tanto que estimuló e influyó en las ideas whorfianas, no obstante, consideramos más adecuado denominarla –como ya se ha venido haciendo- «hipótesis de Whorf» o «whorfianismo». A continuación presentamos una tabla sintética con lo expuesto hasta el momento:

	<b>SAPIR</b>	<b>WHORF</b>
<b>CULTURA</b>	La cultura influye al lenguaje en su aspecto formal, esto es, en la gramática, los sonidos y el léxico.	Es la lengua la que influye a la cultura a través del pensamiento.
<b>LENGUAJE</b>	Distinción saussureana entre lenguaje y lengua. El lenguaje es el precursor del pensamiento y la cultura.	No es pertinente hablar de lenguaje, lo relevante son las distintas lenguas, que son las que denotan la variedad de modos de diseccionar la realidad.
<b>REALIDAD</b>	Distingue entre entorno físico y social. Es este último, que se asimila a la cultura, el único capaz de influir al lenguaje.	Existe una relación de retroalimentación entre la lengua y el entorno.

Tabla 1. Diferencias entre Sapir y Whorf.

Si bien hemos podido observar las diferencias que separan las concepciones relativistas de estos autores, no podemos ignorar que es el mismo ánimo el que les unía; que no es otro que el de mostrar la infinita variedad y riqueza de las lenguas del planeta, cuyo conocimiento puede acercarnos a una visión más «objetiva» del mundo.

## 5. INFLUENCIA DE LA HIPÓTESIS DE WHORF

Casi cincuenta años después de la publicación de los trabajos de Whorf y con la semántica estructural más próxima a la historia de la lingüística que a la investigación de vanguardia, el relativismo lingüístico se ha vuelto poco más que una curiosidad de manual, una excentricidad, si bien no exenta de atractivo, dudosamente fructífera. Es obvio, por un lado, que las lenguas presentan diferencias estructurales que tienden a acentuarse en proporción con la lejanía de sus familias. Esto es, ciertamente, no son distintas de sus propios hablantes. Pero también resulta obvio que las diferencias estructurales tienen un límite; de ahí que podamos interpretar y traducir los mensajes de una lengua ajena con los recursos de la propia. Lo que no está claro en absoluto es en qué medida las diferencias lingüísticas están vinculadas a diferencias cognitivas. No obstante, los estudios sobre el lenguaje prosiguen su desplazamiento implacable hacia la mente, y la lingüística está cada día un poco más cerca de ser, como postulaba Saussure, “parte de la psicología”. No es de extrañar que en este contexto el problema del relativismo reclame una nueva consideración, aunque se trate de un relativismo mucho menos beligerante que el de Whorf, un relativismo tímido (Bruzos Moro 2002: 158).

Dos son los puntos que nos interesa destacar, en un principio, sobre este fragmento de Bruzos Moro. Primero, señalar la –dudosa– vinculación que atribuye el autor entre diferencias lingüísticas y diferencias cognitivas. De nuevo, volvemos a encontrarnos con un malentendido de los postulados whorfianos. Hablar de diferencias cognitivas implica, como habíamos visto, no tener acceso a ciertos conceptos por imposición de la lengua materna [vid. II, 4]. Asimismo, habíamos ya señalado que esta inferencia no proviene de una adecuada lectura del relativismo lingüístico, por lo que no nos detendremos de nuevo en el mismo punto. Sin embargo, conviene señalar que lo que debería afirmar aquí el autor –si de whorfianismo se trata– es más bien lo siguiente: «las diferencias lingüísticas están vinculadas a diversos *modos de acceso* cognitivo a la realidad». En segundo lugar, resulta muy interesante el comentario que arguye acerca de la traducción, sobre el que conviene detenernos –si bien de manera superficial– antes de proseguir con la materia. Según el autor, la posibilidad fáctica de la traducción representa un argumento en contra del relativismo lingüístico –no obstante deberíamos decir, en todo caso, del *determinismo* lingüístico radical, aquel que ni tan siquiera se extraía de los postulados whorfianos. Esto es debido a que entiende el lenguaje no como medio de representación sino de traducción o interpretación –del mundo–, es decir, el

lenguaje es un fenómeno semiótico, por tanto, cada lengua es una forma característica de relacionar los signos que denotan la realidad. Al consistir dichos signos en convenciones arbitrarias creadas *ex profeso* para expresar los mismos hechos extralingüísticos, siempre se pueden establecer técnicas de traducción e interpretación que vinculen los signos de distintas lenguas. Pues bien, podemos comprobar que esta inferencia no se aleja demasiado de aquello que postulaba Sapir en relación con el carácter simbólico del lenguaje. La traducción es siempre posible para el relativismo lingüístico –basta con echar un vistazo a cualquier texto de Sapir o Whorf en los que siempre abundan multitud de traducciones entre lenguas-, con la puntualización de que siempre va a haber una pérdida de «exactitud» en el trasvase de significados, ya que cada lengua sostiene su propio esquema de la realidad.

En cuanto a la poca influencia que Bruzos Moro atribuye al relativismo lingüístico hoy día es, como poco, cuestionable, y unas líneas más abajo –del fragmento de texto perteneciente al autor- podemos comprobar que, precisamente, señala un «resurgimiento» de este –si bien en una versión «tímida». Ese contexto en el que lingüística y psicología se unen –dentro del cual se retoma la hipótesis relativista- no es otro para el autor sino el de la lingüística cognitiva.

### 5.1. LINGÜÍSTICA COGNITIVA

En primer lugar, es necesario esclarecer que la lingüística cognitiva no es una teoría unificada, sino un compendio de teorías que «tratan de distintos aspectos del lenguaje, cada una con sus objetivos ligeramente distintos, pero que comparten unos supuestos de base sobre el funcionamiento de la lengua» (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 24). Antes de señalar esos supuestos de base compartidos, resulta conveniente realizar un repaso de las circunstancias históricas que propiciaron el nacimiento de esta corriente. Si bien la lingüística cognitiva comenzó a cristalizar en los años 70 y expandirse en los 80, surgió como contrapartida del generativismo chomskiano –que eclosionó en los 60. La teoría de Chomsky concede especial importancia a la capacidad sintáctica del lenguaje –lo que denomina «gramática»- que, al resultar ser un fenómeno tan complejo –las reglas combinatorias del lenguaje son cuantiosas-, parece imposible que los niños, a partir de un *input* deficiente, sean capaces de adquirir una lengua. Se supone entonces que deben manejar ciertas reglas innatas que

les permitan la adquisición de su lengua materna –lo que ha venido a denominarse «gramática universal». Otra característica de la teoría chomskiana es el «modularismo», esto es, el postulado que supone la existencia de un módulo cerebral autónomo cuya función es la de procesar la información lingüística. Al conceder el generativismo chomskiano esa autonomía al lenguaje –en sentido tanto biológico como gramatical-, no se incidía en otros aspectos del mismo como los rasgos psicológicos, históricos, culturales o su aspecto semántico. Si el lenguaje se ha venido entendiendo principalmente como un medio de *comunicación*, dejar fuera de su estudio los fenómenos de significado implicaba para muchos estudiosos el olvido de una parte excesivamente relevante del mismo. A partir de esta premisa surgió la lingüística cognitiva (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 14,15).

Las tres hipótesis principales que guían los estudios de la lingüística cognitiva son las siguientes: «el lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma», «la gramática implica siempre una conceptualización» y «el conocimiento acerca del lenguaje surge de su propio uso» (Croft y Cruse 2004: 17). La primera hipótesis implica que el lenguaje mantiene relaciones –de tal manera que se integra- con otras capacidades cognitivas como la percepción, la memoria o la categorización, es decir, la manera en que la mente organiza y accede al conocimiento lingüístico, no difiere sustancialmente de la manera en que organiza y accede a otros tipos de conocimiento. Esto implica que las capacidades cognitivas implicadas en procesos lingüísticos no difieren de aquellas empleadas durante la realización de otras tareas cognitivas –como las citadas anteriormente; esto es así porque el conocimiento lingüístico es de carácter conceptual. Puede comprobarse que esta hipótesis supone una respuesta de rechazo ante el «modularismo» chomskiano. De la segunda hipótesis se deriva que la estructura conceptual proveniente del conocimiento lingüístico no puede reducirse «a una mera correspondencia con el mundo real de carácter veritativo-condicional» (Croft y Cruse 2004: 20), esto es, en términos de verdad o falsedad. Es decir, los fenómenos gramaticales, semánticos, sintácticos, morfológicos, fonológicos y léxicos constituyen propiamente conceptos y todo concepto está basado en una estructura de conocimiento –«dominio conceptual»- que parte de nuestras propias experiencias y se filtra siempre a través de una base cultural (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 18). Finalmente, la tercera hipótesis consiste en que el conocimiento del lenguaje que tienen los hablantes se basa en la abstracción de unidades simbólicas del uso regular que hacen del mismo.

Esto significa que los hablantes inducen la gramática de su lengua a partir de la utilización de la misma –según usamos, por ejemplo, la palabra «poner», inferimos sus contextos de uso, de qué construcciones lingüísticas forma parte, junto con qué otras palabras aparece normalmente, etc. (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 22). De aquí se deduce una crítica a la gramática universal chomskiana.

Podemos comprobar que la importancia de la semántica, la función simbólica de la gramática y la idea de *dominio conceptual* que propone la lingüística cognitiva se encuentran ya en el relativismo lingüístico. En consonancia con esto, procederemos en el capítulo siguiente a analizar las ideas de uno de los relativistas lingüísticos actuales más prolíficos, que no es otro sino Stephen C. Levinson. En concreto, nos centraremos en sus propuestas sobre la relación entre el lenguaje y la capacidad cognitiva espacial.

### **III. EL RELATIVISMO LINGÜÍSTICO HOY: EL ESPACIO**

El presente capítulo lo dedicaremos al análisis y exposición de la influencia del whorfianismo en la lingüística actual. Lejos de presentar una panorámica general, centraremos nuestras observaciones en las ideas postuladas por Stephen C. Levinson, director científico del Instituto de Psicolingüística Max Planck en Nijmegen, Holanda, quien ha sido calificado como «el más empeñoso, desafiante y prolífico de los relativistas recientes» (Reynoso 2012: 288). Dedicaremos las siguientes páginas entonces a Levinson y las relaciones que establece entre lenguaje y espacio o, más bien, entre diversidad lingüística y diversidad cognitiva espacial.

Resulta conveniente, antes de entrar en materia, realizar una breve síntesis de lo que ha venido entendiéndose por «espacio» desde la antigüedad hasta nuestros días, lo que nos ayudará a situar en perspectiva la cuestión central que nos atañe en este momento. Seguiremos pues a Levinson (2003), añadiendo las puntualizaciones pertinentes, durante el breve repaso diacrónico que realiza sobre el concepto de espacio en el pensamiento *occidental* –nos encontramos ya aquí con una de las primeras analogías entre Whorf y Levinson, y es que este último hace una distinción similar entre lenguas (así como pensamiento y cultura) indoeuropeas y aquellas pertenecientes a otros troncos lingüísticos.

#### **1. SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL ESPACIO**

En la antigua Grecia las controversias sobre la noción de espacio provenían de la concepción de este bien en términos de materia –postulado por la escuela de Parménides y Meliso de Samos-, o como vacío –postura defendida por los atomistas. La primera escuela argüía la imposibilidad del vacío o la nada para tener extensión e incluso existencia –lo que *no es, no puede existir*- y la segunda, por su parte, declaraba que por

muy extenso que el espacio fuera, siempre se podía, por ejemplo, lanzar una jabalina a través de él, lo que no probaba sino su vacuidad –por tanto, el vacío *es*. Ahora bien, el «punto de partida» era el mismo, y el espacio se definía en términos de *tópos*, esto es, lugar. El espacio es «un sistema de colocación», dentro del cual los cuerpos se encuentran siempre en un lugar, que puede cambiar si se desplazan, pero siempre ocuparán un lugar (Zubiri 1996: 36). Aristóteles, por su parte, concebía el lugar como una realidad física que contiene los cuerpos, y a la vez es diferente de ellos, sería los límites que contienen el cuerpo, un cuerpo continente en sí mismo, separado del cuerpo contenido (Aristóteles 1995: 127). Pero lo característico del lugar es que es inmóvil, por lo que un cuerpo al desplazarse cambia literalmente de lugar, concibiéndose así el espacio como una especie de lugares dentro de otros lugares, siendo la última esfera del Cosmos –lo primariamente inmóvil- el lugar absoluto (Levinson 2003: 6). Esta inmovilidad característica del lugar resulta interesante para Levinson en cuanto que él presupone en Aristóteles una preocupación acerca de los «marcos de referencia». Si un barco permanece amarrado en la corriente de un río y tomamos como marco de referencia el agua, podría decirse que el lugar siempre cambia. Ahora bien, según Levinson, Aristóteles escogería la orilla del río como lugar por ser el más cercano a la barca, y que permanece inmóvil. Volveremos sobre la noción de marco de referencia más adelante por ser esencial para la concepción relativista de Levinson, pero aún nos falta añadir algo más sobre los supuestos marcos de referencia aristotélicos. El Estagirita distinguía seis direcciones en el espacio o *tópos*: arriba, abajo, izquierda, derecha, delante y detrás:

Estas son las partes o especies del lugar, el arriba, el abajo y el resto de las seis direcciones. Ahora bien, estas direcciones (arriba y abajo, derecha e izquierda, etc.) no sólo son tales con respecto a nosotros, ya que para nosotros una cosa no siempre está en la misma dirección, sino que cambia según cambie nuestra posición, pudiendo una misma cosa estar así a la derecha y a la izquierda, arriba y abajo, delante y detrás. Pero en la naturaleza cada una es distinta, independientemente de nuestra posición, pues el «arriba» no es una dirección casual, sino adonde son llevados el fuego y los cuerpos ligeros, y de la misma manera el «abajo» tampoco es una dirección casual, sino adonde son llevados los cuerpos pesados y terrestres, de manera que ambas direcciones difieren no sólo con respecto a la posición, sino también por un cierto poder (Aristóteles 1995: 114).

Fijémonos en que el filósofo concibe de manera distinta las direcciones «arriba» y «abajo», que no son casuales, ya que él asocia la primera con las esferas celestiales y la segunda con el centro de la tierra (Casey 1997, en Levinson 2003: 7). Esto implica para Levinson una distinción por parte de Aristóteles entre lo que serían direcciones

relativas –aquellas que se definen tomando como marco de referencia nuestra posición-, y absolutas –que vendrían a ser «arriba» y «abajo», cuyo marco de referencia sería el Cosmos.

Sin embargo, fue en el s. XVII, con Newton, cuando surgieron propiamente las concepciones relativa y absoluta del espacio. Para este el espacio es «un absoluto que impone su estructura a los cuerpos» (Zubiri 1996: 39); al no entrar en relación con nada externo a él permanece inamovible e igual a sí mismo. El espacio relativo vendría a ser entonces una dimensión movable, una medida del espacio absoluto. Newton establece esta distinción debido a que definimos todo lugar en relación a las posiciones y distancias que mantienen las cosas respecto de otros cuerpos que consideramos estáticos, ya que somos incapaces de concebir el espacio absoluto. Por eso, utilizamos y concebimos lugares relativos (Levinson 2003: 7). Un siglo más tarde, Kant tomó la idea newtoniana de espacio absoluto, si bien desde una perspectiva distinta. Para ambos, el espacio es un *a priori*; no obstante, mientras que para Newton se trata de un espacio físico –«real»-, para Kant es la forma que tiene el ser humano de percibir las cosas –el espacio no determina las cosas sino que hace posible que las percibamos de manera ordenada. Antes de proseguir, conviene que nos detengamos en la concepción kantiana del espacio –ligada a su teoría sobre la estética trascendental-, puesto que Levinson adjudicará a la influencia de la misma los desaciertos generados tanto a partir de la posición innatista de la psicología, como de las ciencias cognitivas modernas.

La estética trascendental es para Kant la ciencia que se encarga de todos los principios *a priori* de la sensibilidad. La sensibilidad, por su parte, es la capacidad del ser humano a través de la cual recibimos las representaciones de los objetos, esto es, los objetos nos afectan, nos son dados, los aprehendemos, por medio de la sensibilidad. Esta nos proporciona *intuiciones* de esos mismos objetos –mientras que el entendimiento nos proporcionaría los *conceptos*. El efecto que un objeto provoca en nuestra sensibilidad se denomina *sensación*. Ahora bien ¿qué son los objetos? Para Kant, lo que son los objetos en sí no puede saberse, lo que nosotros aprehendemos –a través de la sensibilidad- son *fenómenos*, es decir, la representación de los objetos y no los objetos en sí mismos. Los fenómenos están constituidos por materia y forma: la materia es todo lo relativo a la sensación –lo que percibimos del objeto- y la forma es lo que ordena todo lo múltiple que hay en el fenómeno –lo que nos permite percibir los

objetos de manera ordenada. El tipo de conocimiento que nos proporciona la sensibilidad es *intuitivo*, es decir, no conceptual. Pues bien, las intuiciones pueden ser *empíricas*, en cuanto que se refieren a la materia de los fenómenos –son, por tanto, *a posteriori*–, o pueden ser *puras*, que serían aquellas que se refieren a la forma de los fenómenos –estas serían *a priori*. La estética trascendental es la ciencia encargada de las *intuiciones puras* que, según Kant, se reducen a dos: el espacio y el tiempo. El espacio sería entonces para Kant un orden, el orden en que percibimos las cosas externas, pero no porque sea una propiedad de las cosas mismas, sino porque es, precisamente, una propiedad del sujeto, del ser humano. Por lo tanto, es *a priori*, se da antes de la experiencia, y es universal, pues es la misma para todos los hombres (Kant 1781: 48-69). Tal vez ahora podamos comprender estos fragmentos, en los que se pueden apreciar tanto la concepción kantiana del espacio como las diferencias que presentan Newton y Kant del mismo:

El espacio no es un concepto discursivo o, según se dice, universal, de las relaciones de las cosas en general, sino una intuición pura. Pues primeramente no se puede representar más que un único espacio, y cuando se habla de muchos espacios, se entiende por esto sólo una parte del mismo espacio único. Estas partes no pueden tampoco preceder al espacio uno, que lo comprende todo, como si fueran, por decirlo, así, sus componentes (por donde la composición del espacio fuera posible). Por el contrario sólo *en él* pueden ser pensadas. Él es esencialmente uno; lo múltiple en él y, por tanto también el concepto universal de espacios en general, se origina sólo en limitaciones (Kant 1781: 50).

No podemos, por consiguiente, hablar de espacio, de seres extensos, etc., más que desde el punto de vista de un hombre. Si prescindimos de la condición subjetiva, bajo la cual tan sólo podemos recibir intuición externa, a saber, en cuanto podemos ser afectados por los objetos, entonces la representación del espacio no significa nada. Este predicado no es atribuido a las cosas más que en cuanto nos aparecen, es decir, en cuanto son objetos de la sensibilidad (Kant 1781: 52).

En el primer fragmento puede apreciarse una crítica al concepto newtoniano de espacio. El espacio no es una propiedad de los objetos, sino que es una *intuición pura* del ser humano. Es este quien ordena los objetos cuando los percibe, y sin un sujeto que perciba, el espacio como tal no existe. El espacio entonces es una categoría humana, empleada para aprehender la realidad de manera ordenada. En tanto que es una intuición *a priori* es innata y universal, es parte constituyente de la capacidad cognitiva del hombre.

Este breve repaso sobre el devenir diacrónico de la concepción del espacio le sirve a Levinson para mostrar que el mismo se ha venido entendiendo desde una

posición inocente o naïf –algo parecido a lo que Whorf entendía por «lógica natural», esto es, la visión intuitiva que todos compartimos sobre ciertas cuestiones-, a saber, en términos de lugar y no de espacio propiamente, en términos relativistas y no absolutistas o también, como en el caso de Aristóteles y Kant, en términos antropocéntricos. Asimismo, la concepción apriorística y universal kantiana, es la que ha afectado principalmente a la tradición innatista asociada a la ciencia cognitiva. Analicemos brevemente este último punto.

Comenta Levinson que para muchos de estos teóricos la semántica del lenguaje natural refleja directamente categorías universales, lo que implica que el lenguaje sea visto como la proyección inmediata de conceptos innatos. Asimismo, el aprendizaje lingüístico se reduciría a algo así como una «colocación» o asociación de las palabras con sus correspondientes conceptos. Podemos observar que esta idea atenta directamente contra el relativismo lingüístico, por lo que Levinson arguye dos razones principales en su contra. Para empezar, las propiedades semánticas del lenguaje se deben a que este es un sistema aprendido y público, no son ni provienen de estructuras conceptuales internas. De hecho, estas propiedades semánticas no son más que una sombra, en comparación con los sistemas mentales subyacentes que las guían. Veamos el ejemplo que proporciona el autor:

Take, for example, the metric precision involved in seeing a cup before me, judging its distance from me, and reaching for it – there is nothing like this metric precision in ordinary language locative descriptions. Indeed there is no one internal mental representation, but a myriad of internal representations of space each appropriate to its own sensory inputs or motor outputs (Levinson 2003: 15).

No solo los sistemas cognitivos –en este caso el espacial- son mucho más ricos en recursos y detalles que el lenguaje, sino que cada representación mental está formada por innumerables representaciones, por lo que difícilmente pueden corresponder al significado de una sola expresión.

En segundo lugar, cuando utilizamos el lenguaje para referirnos a escenas espaciales, puede comprobarse –según Levinson- que las estructuras semánticas y conceptuales no son la misma cosa. Hay muchas lenguas –afirma- en que expresiones como «The boy is to the left of the tree» son intraducibles –si bien podrían encontrarse expresiones «equivalentes» que denotasen diferentes propiedades lógicas y espaciales.

Así por ejemplo, en tzeltal, esta expresión podría convertirse en algo parecido a: «The boy is south of the tree».

La hipótesis de Levinson se muestra ya aquí claramente: hay una considerable variedad lingüística en cuanto a expresiones espaciales se refiere, que no afecta simplemente a la forma del lenguaje sino, principalmente, a las ideas que le subyacen. Lo que postula el autor es que las diferentes nociones semánticas deben ser correlativas a diversas formas de captar y concebir el espacio, si bien esas concepciones superan en riqueza de información a las estructuras semánticas. Volveremos sobre esto más adelante [vid. III, 3], no obstante, podemos ya comprobar que Levinson no mantiene aquí una posición relativista sino más bien determinista del lenguaje.

## **2. LOS MARCOS DE REFERENCIA**

Spatial thinking is crucial to almost every aspect of our lives. We consult our spatial memories constantly as we find our way across town, give route directions, search for lost keys, try to find a passage in a book, grope our way to the bathroom in the night, and so on [...] Spatial competence involves many different abilities, from shape recognition to a sense of where the parts of our body are with respect to one another, from navigation to control of the arm in reaching for something, and so on (Levinson 2003: 1).

La centralidad del pensamiento espacial respecto de la cognición humana ha sido presupuesta, tal y como hemos podido observar, desde la antigüedad hasta nuestros días en la historia del pensamiento occidental. El sistema cognitivo espacial nos permite situarnos a nosotros mismos en el espacio, así como a los objetos que nos rodean, lo que es vital para orientarnos e interactuar con el mundo exterior. Señala Levinson que estamos tan perfectamente preparados para pensar espacialmente, que tendemos a convertir en «espacio» aquellos problemas que no están relacionados directamente con él –recordemos aquí que Whorf ya había postulado algo idéntico [vid. II, 3.1]. Esto se refleja, entre otras cosas, en la gran ayuda que nos proporcionan los gráficos, esquemas y diagramas que utilizamos para «aclarar» nuestras ideas. Asimismo, empleamos una cantidad ingente de metáforas espaciales para referirnos a fenómenos no espaciales como el tiempo –«before», en el sentido de «delante, antes de»-, el parentesco –cuando distinguimos entre familiares «cerca» y «lejos»-, o la música entre otros tantos –tonos «altos» y «bajos». Es decir, nos servimos de «mapas» simbólicos para establecer relaciones con otros dominios de la mente. No se sabe a ciencia cierta a qué se debe esta

eficacia de los modelos espaciales –podría ser debido a que somos incapaces de establecer relaciones de manera abstracta y, por ello, necesitamos visualizarlas y espacializarlas para comprenderlas-, pero de lo que no hay duda, según Levinson, es de que las usamos de manera generalizada (Levinson 2003: 16-17). El hecho de que la capacidad cognitiva espacial es una necesidad adaptativa, esencial para cualquier especie que tenga una morada establecida o necesite de estrategias óptimas para la consecución de alimentos, hace que parezca un sistema innato. De hecho, el propio Whorf se mostró cauteloso a este respecto, sugiriendo que la aprehensión del espacio no varía sustancialmente entre lenguas –lo que variaría, en todo caso, es el *concepto* de espacio [vid. II, 3.1]. No obstante, Levinson va un paso más allá, afirmando que las diversas lenguas utilizan estructuras semánticas diferentes en la categorización del espacio (Levinson 2003: 18-19). Para entender mejor esto, necesitamos esclarecer primero el concepto de *marco de referencia*.

Los marcos de referencia son los sistemas de coordenadas que subyacen a nuestra cognición espacial. Si emitimos una oración como «El gato está detrás del camión», pueden darse dos interpretaciones posibles: una en la que el gato está en la parte trasera del camión –no dentro de él- y otra en la que el gato está al lado del camión, pero el camión se encuentra entre el observador y el gato. En la primera el punto de referencia sería el camión -su parte trasera- y en la segunda es el observador el que determina lo que es «detrás». Luego estas dos interpretaciones se basan en distintos marcos de referencia, que Levinson reduce a tres principales: *intrínseco*, *relativo* y *absoluto*.

## 2.1. EL MARCO DE REFERENCIA INTRÍNSECO

Este marco supone como centro del sistema de coordenadas un objeto y las coordenadas se determinan en función de los rasgos inherentes a ese objeto. No dejemos que la palabra «inherentes» nos confunda, puesto que dichos rasgos le son asignados conceptualmente al objeto en virtud de algún algoritmo, o son impuestos culturalmente; normalmente se da una conjunción de ambos factores. Por ejemplo, señala Levinson que en inglés la parte de delante –«the front of»- de un televisor es aquella que miramos, o que la parte de delante de un coche es aquella que está a la cabeza del movimiento del mismo (Levinson 2003: 76). Es decir, la parte delantera de un objeto no

es una característica del mismo, sino que se le impone en función de cómo está orientado ese objeto respecto de una persona o cómo esta lo percibe –la televisión-, la funcionalidad del objeto como en el caso del coche –o la parte delantera (portada) de un libro, que se define en razón de sus primeras páginas, por donde se empieza a leer-, o por muchos otros factores culturales. Así pues, oraciones como: «The ball is in front of the chair» o «The truck is moving backwards» se enuncian desde un marco de referencia intrínseco, es decir, tomando como punto de referencia un objeto -la silla o la camioneta- y como coordenadas un rasgo del mismo -la parte delantera de ambas. No obstante, incluso dentro de cada uno de los tres marcos de referencia principales, existen divergencias entre distintas lenguas. El sistema intrínseco del inglés puede concebirse como un armazón con forma de «caja» –con seis lados- que se impone a los objetos cuando están en su posición canónica –en su posición natural o en la posición en que los usamos. Este armazón se orienta según la gravedad, por lo que la parte de *arriba* de un objeto -«top»- es siempre la más alta, y la parte de *abajo* -«bottom»- es la que está por debajo. *Delante* y *detrás* –«front» y «back»- se definen en términos de la dirección canónica del movimiento, de su uso, etc. Por último, izquierda y derecha -«left» y «right»- se definen bien en términos antropocéntricos –en términos del observador- o, si el objeto es animado, puede tener su propia izquierda y derecha. No obstante, los objetos no siempre pueden definirse de esta manera, tal y como ocurre con las esferas o los cubos, que carecen de asimetrías inherentes o funcionales. En este caso, se utilizaría otro de los marcos de referencia, que veremos un poco más adelante. Lo característico de este armazón es que es estático, es decir, una vez establecido, si el objeto cambia de orientación, cambian con él sus partes –si un televisor está boca abajo, su parte de *arriba* -«top»-, estará abajo (Levinson 2003: 76). Como ya hemos comentado, existen divergencias incluso dentro de cada marco de referencia, por lo que Levinson afirma que no todas las lenguas poseen el mismo sistema intrínseco y señala como ejemplo dos lenguas mesoamericanas: el tzeltal y el zapoteco. Ambas lenguas utilizan términos de partes del cuerpo –«face», «back», «stomach», «nose»-, que podrían parecer similares a términos ingleses como «front», «back» o «sides», pero que sin embargo se emplean de manera distinta. En lo referente al tzeltal, las partes o rasgos del objeto no se designan en razón de su orientación, uso, o ángulo de visión, sino partiendo de la geometría interna del objeto y sus formas. No tiene en cuenta, en teoría, la posición del observador. Por desgracia, Levinson no proporciona mucha más información o ejemplos, lo que no nos permite contrastar la veracidad de sus postulados. Del zapoteco

afirma que parece poseer un armazón fijo orientado verticalmente, es decir, esta lengua distingue entre «head» –arriba-, «foot» -abajo- y «sides» -lados-, pero si el objeto rota, esas partes no rotan con él y permanecen fijas (Levinson 2003: 78). En definitiva, el propósito de este marco de referencia es buscar asimetrías o diferencias entre las partes o rasgos de un objeto para poder nombrarlas. Una vez que se les ha dado nombre, se proyecta una *región de búsqueda* -«search-region»- desde esa parte, en la que decimos se encuentra otro objeto –por ejemplo: «The statue is in front of the town hall», donde «the town hall» sería el objeto, «the front of» un rasgo o parte de ese mismo objeto desde el que se proyecta esa *región de búsqueda*, en la que podemos decir que se encuentra «the statue».

Levinson señala que el marco de referencia intrínseco es prácticamente universal, ya que la mayoría de lenguas parecen utilizarlo. Comenta asimismo que es el primer marco que adquieren los niños, lo que no deja de ser un tanto oscuro, ya que los rasgos intrínsecos de los objetos son impuestos culturalmente y son, a menudo, excesivamente complejos. Tal vez la razón de esto sea –añade- que las relaciones intrínsecas son simples en el sentido de que son binarias, esto es, solo se necesita establecer una relación entre dos objetos (Levinson 2003: 81, 83).

## 2.2. EL MARCO DE REFERENCIA RELATIVO

Este marco de referencia presupone una relación ternaria entre puntos. Está compuesto por un *punto de vista* -«viewpoint» o «V»-, dado por la posición de un observador, un objeto –que Levinson denomina «ground» o «G»-, y otro objeto distinto –que define como «figure» o «F»- que es el que se localiza respecto de G. Ya hemos visto que el marco de referencia intrínseco establece relaciones entre G y F, mientras que el relativo incluye como punto de referencia V, que es el que asigna las direcciones de G y F. Que el punto de referencia se denomine «viewpoint» no implica necesariamente que sea visual, puede percibirse con cualquier otro sentido, así como el observador no necesariamente tiene que ser un «yo», o participar en el acto de habla (Levinson 2003: 43). Explicaremos este último punto más adelante, no obstante, necesitamos esclarecer previamente otros detalles.

El marco de referencia relativo es generalmente antropocéntrico, es decir, su sistema de coordenadas se basa bien en el cuerpo humano -«front» sería la cara, «back» la espalda, etc.-, o en la dirección de la mirada del observador, el peso de un factor u otro dependerá de cada lengua –si bien debemos tener en cuenta que no todas las lenguas cuentan con este marco de referencia. Otra característica esencial es que un grupo de coordenadas adicional se deriva de G (Levinson 2003: 44). Veamos esto con el siguiente ejemplo: «John is in front of the tree». John –F- se encuentra entre V –el observador- y G –el árbol. Las coordenadas primarias que se derivan de V, se han reflejado especularmente en G, por lo que se dice que el árbol tiene una parte delantera –«front»-, ante la cual se encuentra localizado John. Ahora bien, este «trasvase» de coordenadas desde V hasta G puede hacerse de varias maneras. En el ejemplo analizado, V ha impuesto especularmente la parte *delantera* del árbol, como si se tratase de él mismo quien se encara a John, lo que determina asimismo la parte trasera del árbol, que sería la opuesta. Pero esto no tiene por qué ocurrir con las partes *derecha* e *izquierda*, que pueden permanecer idénticas a las de V, tal y como se muestra en la siguiente imagen:

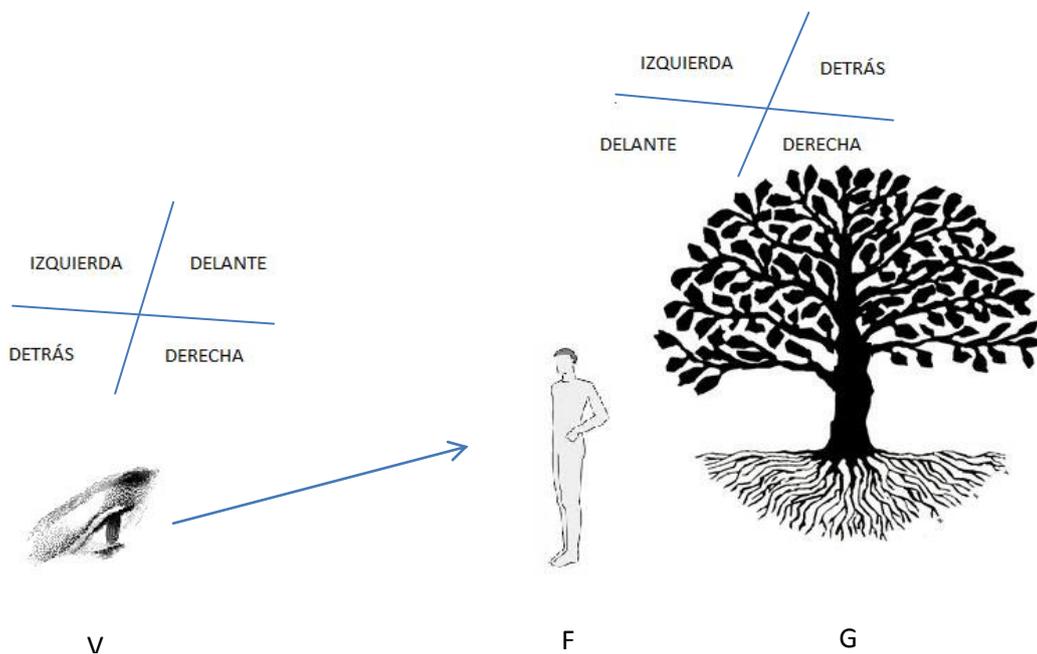


Fig. 1. El marco de referencia relativo reflejo.

A esta forma de trasladar los ejes egocéntricos a los rasgos de un objeto –G- la denomina Levinson *reflejo* -«reflection»- y se utiliza en la lengua inglesa –y, como ya habremos notado, también en la española. El autor distingue también otras dos formas, denominadas *rotación de 180°* -«180° rotation»- y *traslación* -«translation» (Levinson 2003: 44). La primera consiste en reflejar especularmente todas las coordenadas de V en G, por lo que también la izquierda y la derecha cambian –siendo, por ejemplo, la izquierda de V la derecha de G. Esta forma se da también en niños angloparlantes –de entre unos 6 a 9 años puntualiza Levinson- y en al menos uno de los dialectos del tamil. Por último, la traslación consiste en que las coordenadas de V son idénticas a las de G, por tanto, en frente de V estará la parte de atrás de G, etc. Esto ocurriría en la lengua hausa o la japonesa, o incluso, de nuevo, cuando los niños angloparlantes están aprendiendo el sistema *reflejo*. Esto es una señal para Levinson de que el sistema reflejo es una especie de amalgama de los otros dos sistemas, o una aplicación parcial del sistema de *rotación*.

La existencia del marco de referencia relativo podría estar justificada por la aparente ineficacia del sistema intrínseco por sí solo. El autor arguye tres razones para demostrar esto. Para empezar, no todos los objetos –como las piedras, los árboles o los ya citados objetos esféricos y cúbicos- poseen rasgos distinguibles según los criterios del sistema intrínseco. En segundo lugar, el sistema relativo apoya inferencias lógicas del tipo: «If A is to the left of B, and B to the left of C, then A is to the left of C» (Levinson 2003: 89). Por último, el sistema relativo conecta directamente con la experiencia visual, que será descrita en diferentes términos según las lenguas. Al estar fundamentado en un punto de vista –V-, es un sistema esencialmente subjetivo, lo que no quiere decir egocéntrico. Como habíamos señalado, el punto vista no tiene por qué provenir del hablante -«It's to the left of the tree from where you are sitting»-, o de cualquiera de los participantes del acto de habla -«The goalkeeper deflected the ball to the left of the goal». Es necesario esclarecer además que no todas las lenguas poseen un glosario de términos como «left», «right», «front», etc., e incluso teniéndolo, no implica que utilicen un marco de referencia relativo; podrían usar únicamente un marco de referencia intrínseco –como en «to my left», «in front of you», «at the animal's front», donde F se localiza en función de un rasgo de G. No obstante, las lenguas que emplean un sistema relativo del tipo *reflejo* o *rotativo*, tienden a poseer igualmente un sistema intrínseco que comparte al menos alguno de los términos. Esto implica no solo la

naturaleza secundaria de estos sistemas relativos sino la ambigüedad de términos como «left», «right» o «back». Por tanto, muchos sistemas relativos pueden ser derivados de sistemas intrínsecos, lo que no implica en ningún caso que todas las lenguas los posean. De hecho, como ya hemos comentado, Levinson afirma la inexistencia de términos como «behind», «to the left», «side of the tree», etc., basados en la posición de un observador o hablante, en algunas lenguas –por ejemplo en tzeltal (Levinson 2003: 82).

### 2.3. EL MARCO DE REFERENCIA ABSOLUTO

Los sistemas de referencia absolutos se basan en un sistema de coordenadas que proviene de orientaciones o direcciones fijas –direcciones cardinales. Estas direcciones pueden variar e incluso distanciarse por completo de lo que generalmente nosotros entendemos por direcciones cardinales: *norte*, *sur*, *este* y *oeste*. Pueden, al igual que nosotros, determinar lo que es el norte y a partir de él, y en sentido de las agujas del reloj, concebir el este, sur y oeste o, por ejemplo, tomar el eje norte-sur como el primario sin determinar claramente cuál de los dos es el punto de partida. Otros sistemas, como parece ser que muestran muchas lenguas austronesias, determinan un eje en virtud de los monzones y otro en relación a la montaña principal –por tanto, esta dirección cambia siempre al circunnavegar las islas mientras que la otra permanece estable. En resumen, los marcos de referencia absolutos pueden tomar como centro de su eje de coordenadas las direcciones del viento, las estrellas, direcciones fluviales, las laderas de una colina, etc. Una oración como «The ball is north of the house» sería un ejemplo de este tipo de sistemas, que implican que las personas que los siguen mantienen su orientación con respecto a esas direcciones fijas en todo momento. Ahora bien, no pueden ser explicados en términos de determinismo ecológico, étnico o cultural, ya que pueden ser encontrados en alternancia con sistemas relativos en grupos étnicos parecidos que conviven en ambientes similares, o en ambientes que contrastan radicalmente –desiertos y junglas, por ejemplo. Según Levinson este tipo de sistemas pueden ser encontrados tal vez en un tercio de las lenguas mundiales, desde Mesoamérica, pasando por Guinea o Australia, hasta Nepal (Levinson 2003: 48).

Si bien estas direcciones se basan en el ambiente, no son en ningún caso naturales sino que son pactadas por la comunidad de hablantes y no emplean en ningún momento el punto de vista –«viewpoint»- como referencia. Los términos que utilizan

son mucho más abstractos. Por tanto, es imposible para este tipo de sistemas concebir el espacio en términos egocéntricos –sería imposible, en un marco de referencia tal, hablar de cómo se pone una mesa, con los tenedores a la izquierda y los cuchillos a la derecha (Levinson 2003: 91). Los marcos de referencia absolutos establecen entonces relaciones entre F y G tomando como punto de referencia ciertas direcciones cardinales, que pueden variar enormemente de una lengua a otra.

Cada uno de los tres sistemas tiene sus propias limitaciones. El sistema intrínseco debe preocuparse por la multiplicidad de tipos de objetos que existen y de diferenciar sus distintas facetas para poder denominarlas. Se enfrenta por tanto también a objetos a los que no es fácil adscribir o en los que no se puede diferenciar rasgo alguno. El sistema relativo, por otro lado, se enfrenta a la ambigüedad de términos como «izquierda» y «derecha» y a la percepción y establecimiento de un segundo sistema de coordenadas –que se deriva del primario. Por su parte, el sistema absoluto requiere de sus hablantes un constante cálculo de las direcciones cardinales (Levinson 2003: 48-49). Para finalizar este apartado, mostramos una imagen de cada uno de los marcos de referencia, con el fin de que el lector perciba claramente las diferencias entre ellos.

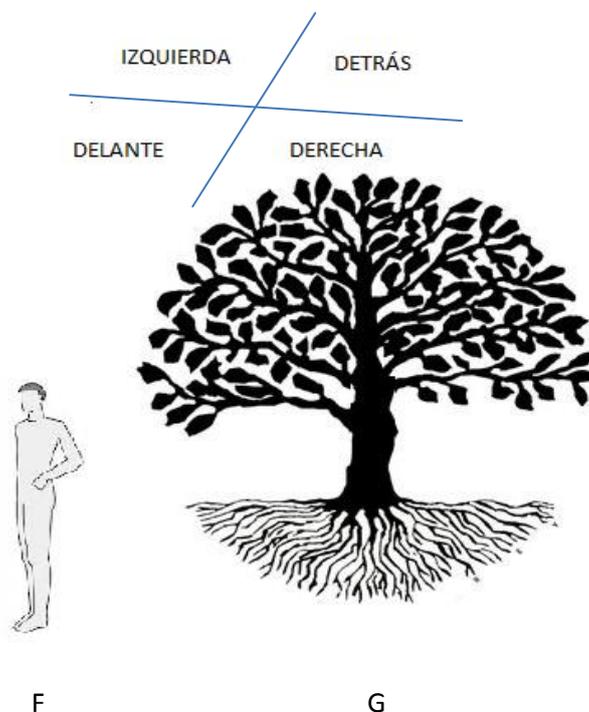


Fig. 2. Marco de referencia intrínseco: «Él está delante del árbol»

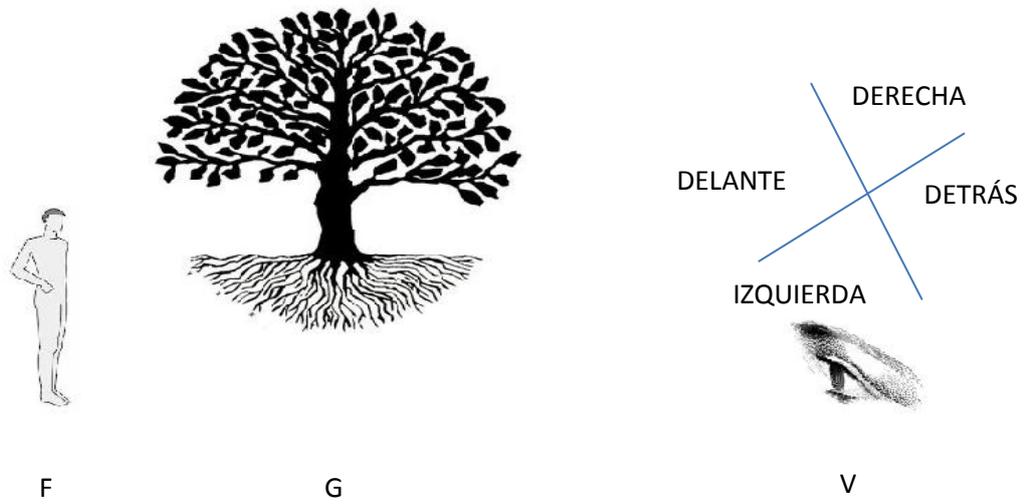


Fig. 3. Marco de referencia relativo: «Él está a la izquierda del árbol»

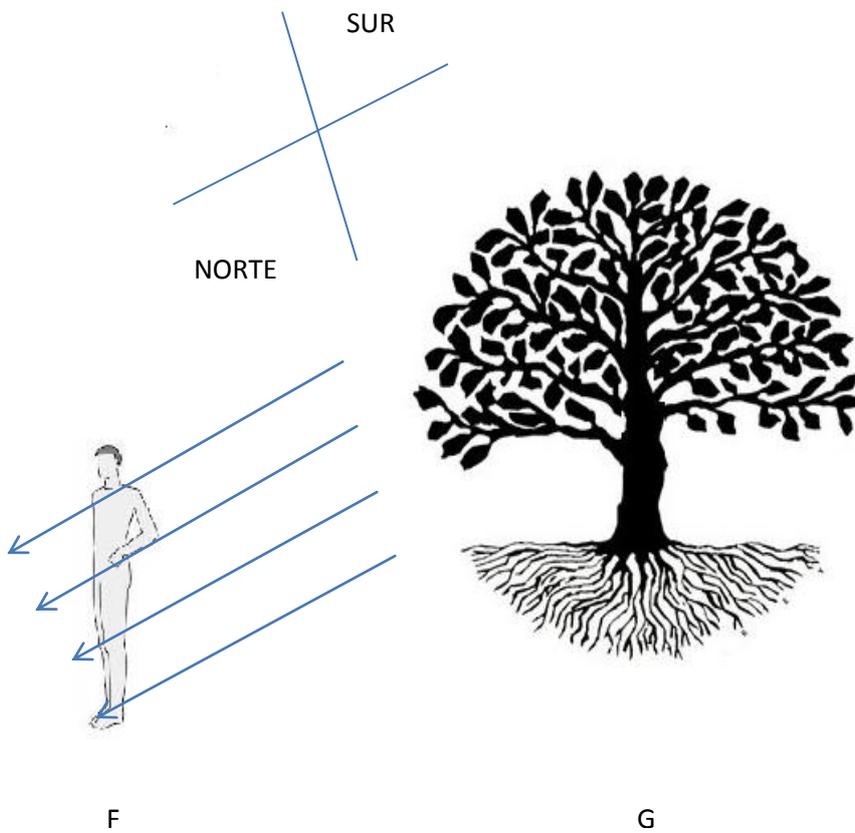


Fig. 4. Marco de referencia absoluto: «Él está al norte del árbol»

### 3. LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Cada uno de los tres sistemas analizados es en realidad una compleja familia de sistemas y, dentro de las lenguas pertenecientes a una misma familia, pueden existir grandes diferencias. La cuestión central, no obstante, consiste en que no todas las lenguas emplean los tres sistemas: existen algunas que utilizan casi exclusivamente un marco de referencia intrínseco o absoluto, mientras que otras emplean una combinación de los tres o de dos de ellos –la única combinación que parece inexorable es la de un sistema relativo junto con uno intrínseco. Estas variaciones en los sistemas de coordenadas entre lenguas –que parecen indicar asimismo variaciones semánticas–, en ocasiones, derivan en una *inconmensurabilidad* entre marcos de referencia. Es este el caso entre los marcos de referencia absolutos y relativos, ya que resulta imposible para Levinson que una representación fundamentada en uno de ellos pueda trasladarse al otro. Para que esto sea posible se requiere información adicional: información sobre las direcciones cardinales fijas que se toman como centro del sistema de coordenadas en el caso del marco de referencia absoluto, y una perspectiva subjetiva, «viewpoint», en el caso del marco de referencia relativo (Levinson 2003: 281). Esto implica en última instancia la divergencia cognitiva subyacente entre los distintos sistemas. Desarrollaremos esta idea en las páginas que siguen, no sin antes aclarar ciertas cuestiones.

Las representaciones mentales que empleamos en el pensamiento espacial son diversas; así, por ejemplo, necesitamos representaciones geométricas, modelos mentales de representaciones espaciales que puedan ser traducidos a representaciones proposicionales, representaciones visuales, etc. (Levinson 2003: 286). Estos distintos niveles de representación no permanecen aislados unos de otros; por tanto, cuando un marco de referencia específico –y, en definitiva, una lengua– influye a uno de ellos, puede afectar sistemáticamente a los demás. Una vez que una lengua opta por un marco de referencia y no otro, todos los sistemas que apoyan al lenguaje –bien sean las representaciones espaciales, la memoria, los razonamientos, la gesticulación, etc.– tienen que proporcionar información a partir del mismo marco de referencia. El uso del lenguaje entonces «obliga» a otros sistemas a alinearse con él, en el sentido de que los parámetros semánticos públicos del lenguaje se basan en sistemas internos que codifican la experiencia en virtud de esos mismos parámetros (Levinson 2003: 291). Por

tanto, un hablante que utilice un marco de referencia absoluto por ejemplo, necesita y siempre va a saber qué dirección cardinal sigue el eje de coordenadas para poder obtener una representación espacial, incluso si esta es imaginaria –es decir, si dicha dirección cardinal es el norte, un hablante *absoluto* siempre va a saber dónde está el norte, y a partir de él ordenará la realidad. Es necesario señalar en este punto que nosotros no elegimos *normalmente* entre los tres sistemas, ya que las tradiciones lingüísticas de nuestra comunidad de hablantes optaron ya hace mucho por uno de ellos (Levinson 2003: 291). No obstante, como ya se ha dicho, hay lenguas que manejan dos, o incluso los tres sistemas.

El hecho de que lenguaje y pensamiento estén tan estrechamente relacionados no significa –como hemos ido señalando a lo largo de este capítulo- que sean equivalentes. La posición levinsoniana a este respecto puede resultar un tanto ambigua: las representaciones lingüísticas *no* pueden ser idénticas a las representaciones cognitivas subyacentes; no obstante, deben ser similares en ciertos aspectos ya que los *lenguajes* del pensamiento –en plural puesto que poseemos varios niveles de representación mental- apoyan, directa o indirectamente, las distinciones lingüísticas (Levinson 2003: 292). Centrémonos primero en las razones por las cuales pensamiento y lenguaje no pueden ser idénticos.

Para empezar, el vocabulario de una lengua, en cuanto que debe ser aprendido, debe asimismo ser finito y, por tanto, *inconstante* en la formación de conceptos –no todas las lenguas poseen el mismo lexicón- y *semánticamente general* –los significados que denota no pueden ser muy específicos, en aras de poder utilizar los vocablos en contextos más amplios. Esto puede comprobarse, por ejemplo, en las palabras que utilizan las lenguas para denominar los colores, lo que no implica en ningún momento que si una lengua posee una sola palabra para denominar el «azul» y el «verde», sus hablantes no sean capaces de percibir la diferencia. El pensamiento es en este aspecto mucho más rico que el lenguaje, por lo que resulta prácticamente imposible expresar *exactamente* aquello que pensamos. En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que el lenguaje no consta solo de semántica, sino también de pragmática. Esto significa que al hablar nuestras expresiones *implican* algo más de aquello que se dice. Por ejemplo, de la oración «He perdido alguno de mis libros», podemos inferir «No he perdido todos los libros». Ahora bien, si quisiésemos explicitar esta oración diríamos algo parecido a:

«He perdido alguno de mis libros, pero no todos», lo que implicaría a su vez: «Bien podría haber perdido todos mis libros», y esto seguiría sin expresar *exactamente* aquello que queríamos decir en un principio (Levinson 2003: 293). En aras de una mayor economía, la semántica del lenguaje es poco específica, lo que nos permite dar muchos más usos a nuestras expresiones. En definitiva, cuanto más decimos, más implicaciones envuelven a nuestras expresiones, por lo que resulta imposible expresar el pensamiento exacto que corresponde a aquello que se dice. En tercer lugar, las expresiones indécicas tales como: «eso», «aquí», «allí», etc., no se corresponden con aquello que pensamos, que es mucho más específico, por lo que se produce un desajuste. En cuarto lugar, el propio proceso de habla nos fuerza a escoger entre pensamientos paralelos. En palabras de Levinson:

If the scene on my desk in front of me has computer to the right of telephone, there is more than one way to describe it – I could say ‘The telephone is to the left of the computer’, or ‘The computer is to the right of the telephone’. Language forces a linearization that may be quite alien to the way we think more generally. In addition, and most pertinently for this book, language forces the choice between perspectives or frames of reference (Levinson 2003: 294).

Esto significa que podemos pensar en más de un marco de referencia –en el caso del inglés y, por ende, de las lenguas indoeuropeas, los marcos de referencia intrínseco y relativo-, si bien el lenguaje debe elegir entre uno de ellos. Por último, el hecho de que las lenguas sean representaciones públicas, mientras que las representaciones conceptuales son privadas, asegura una divergencia entre estos dos fenómenos. Cada uno de ellos posee sus propias características: las lenguas tienen un vocabulario restringido –para poder ser aprendido-, originado culturalmente y con distinciones lingüísticas específicas, asimismo, los morfemas y lexemas son limitados, lo que hace que la semántica sea poco específica –lo que a su vez permite un amplio uso de la misma- y, debido a que las lenguas se transmiten a través de un canal vocal-auditivo, deben ser redundantes –como cuando marcan el plural en el nombre, adjetivo y verbo por ejemplo- y deben minimizar el tiempo de articulación a través del uso de la deixis o la anáfora (Levinson 2003: 295). El pensamiento no posee estas constricciones, por lo que no se puede establecer una conexión *directa* entre ambos. No obstante, habíamos señalado que Levinson atribuye ciertas similitudes entre lenguaje y pensamiento, o representaciones semánticas y conceptuales.

La aparente facilidad y rapidez con la que las lenguas se codifican y descodifican sugiere ciertos paralelismos entre ellas y un sistema de representación proposicional –lo que podríamos llamar un *lenguaje del pensamiento*–, asimismo, el hecho de que las lenguas puedan ser aprendidas insinúa una base conceptual para las estructuras semánticas. Además, cualquier distinción semántica tiene que ser respaldada por una distinción conceptual, como ocurre en el caso de los marcos de referencia. Por tanto, si bien lenguaje y pensamiento no son un fenómeno idéntico, comparten ciertas similitudes y conexiones entre ellos (Levinson 2003: 296).

### 3.1. NEO-WHORFIANISMO

A lo largo de este capítulo hemos podido observar la posición relativista que mantiene Levinson respecto de la relación entre lenguaje y pensamiento. Si bien el autor se define a sí mismo más bien como un neo-whorfiano «tímido», pueden deducirse de sus postulados trazas de un determinismo lingüístico. Según Levinson el lenguaje es un sistema de expresión, por tanto, necesita de estructuras semánticas para hacer posible la comunicación. Consecuentemente, esas estructuras semánticas particulares deben apoyarse en otras conceptuales con las que compartan ciertas analogías. Lo que propone Levinson es que es el lenguaje –las estructuras semánticas de una lengua–, el que fuerza la codificación de las estructuras conceptuales subyacentes. Las estructuras semánticas, por tanto, no son universales, en cuanto que no son compartidas por todas las lenguas. Esto implica que si una lengua no contiene ciertos parámetros semánticos, es muy probable que sus hablantes yerren a la hora de pensar en esos parámetros. Esto se demuestra –defiende Levinson–, por ejemplo, con el hecho de que los angloparlantes no codifican las escenas espaciales en coordenadas absolutas (Levinson 2003: 302). A nuestro entender, esta hipótesis se inclina más bien por un determinismo lingüístico en el sentido de que los marcos de referencia absoluto y relativo se tornan inconmensurables entre sí. Este concepto de inconmensurabilidad es más radical que aquel que utilizaba Sapir, pues implica una «incomprensión» entre hablantes de distintos sistemas, cuyas lenguas no codifican la realidad –ni los conceptos– de igual manera. No se trata, no obstante, de que un angloparlante no pueda entender una oración como «La pelota está al norte de la casa», sino de que raramente utilizaría esta expresión y, aun haciéndolo, no implica que sepa dónde está el norte en todo momento, cosa que, en teoría, un hablante de un sistema absoluto –cuyo eje de coordenadas tome

como referencia el norte- siempre sabrá. Es decir, se trata más bien de una incompreensión conceptual, debido a que un angloparlante no entiende ni organiza la realidad en términos de direcciones cardinales. Tampoco se deriva de aquí algo parecido a una imposibilidad de la traducción entre lenguas –de otra forma, como ya habíamos comentado con respecto a Sapir y Whorf, el trabajo comparativo entre lenguas que lleva a cabo Levinson no sería posible-, sino más bien al hecho de que aprender una lengua con otro marco de referencia implica también tener que aprender una manera distinta de codificar la realidad. A pesar de este aparente determinismo, el pensamiento levinsoniano concuerda en gran medida con el de Whorf. El hecho de que el pensamiento se encuentre codificado lingüísticamente, afecta de forma inexorable a la manera en como este es categorizado, rememorado o utilizado para realizar inferencias. Resulta también obvio para Levinson que el uso de una lengua afecta a la percepción que tenemos el mundo.

#### **4. RECAPITULACIÓN**

Llegados a este punto, consideramos recomendable una síntesis de los aspectos más relevantes del relativismo lingüístico, esto es, de los postulados de los tres autores que hemos tratado. En el primer capítulo, hemos ofrecido un análisis de la hipótesis relativista a partir de los postulados de sus «hacedores». Así pues, comenzamos con las ideas de Edward Sapir por ser las que insuflaron vida a las proposiciones whorfianas, aquellas que realmente se han venido entendiendo como la hipótesis Sapir-Whorf o hipótesis del relativismo lingüístico. Este segundo capítulo, por su parte, nos ha servido para analizar la influencia de esta posición relativista hoy día, a través de la figura de Stephen C. Levinson. Lejos de lo que tiende a pensarse, esta hipótesis no ha sido todavía enterrada y puede aún ofrecer una perspectiva harto interesante que nos ayude a desentrañar los secretos del lenguaje. Nuestra intención, lejos de ofrecer respuestas, consiste en tratar de mostrar lo que de relevante puede proporcionar la hipótesis relativista desde la perspectiva de la adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello nos serviremos de la reflexión como herramienta principal, puesto que pretendemos concebir la hipótesis relativista no como fuente de conflictos, sino como una posición desde la que meditar sobre los problemas a los que se enfrenta el estudiante de lenguas. A esta cuestión dedicaremos el siguiente capítulo, por lo que

finalizamos este con una presentación de las ideas más importantes expuestas hasta el momento.

El lenguaje es para la posición relativista un fenómeno que organiza la realidad, nos proporciona una manera original de aprehender las experiencias, que varía de una lengua a otra. No es un fenómeno innato, ni tampoco una vía directa de expresión del pensamiento: es, por el contrario, cultural y aprendido y aquello que da forma al pensamiento. Para Sapir es su capacidad simbólica la que le adjudica una posición preeminente respecto de nuestra capacidad cognoscitiva, mientras que para Whorf lo es la obligatoriedad de sus estructuras gramaticales y para Levinson su potestad para imponer un marco de referencia. Esto no son sino tres formas distintas de relacionar las estructuras semánticas y conceptuales que, sin embargo, en ningún momento conforman un fenómeno idéntico. En lo que más divergen estos autores es en la concepción que poseen del pensamiento. Ya habíamos visto que para Sapir el pensamiento es un fruto natural del lenguaje –fenómeno artificial, en el sentido etimológico de la palabra-, que vendría a equipararse, según creemos, a la «razón». El pensamiento es pues la facultad que nos permite discurrir sobre nuestros propios conceptos, reflexionar acerca del mundo. Por su parte, el lenguaje sería «logos» o el discurso que proporciona un principio racional al universo. Sería palabra dotada de razón. Interpretamos entonces que, pese a la génesis anterior que Sapir atribuye al lenguaje, este permanece, de algún modo, fusionado al pensamiento. Es el principio ordenador del universo que da pie a la razón propiamente dicha. Ahora bien, que sea principio ordenador no implica que sea determinante. En cuanto a Whorf, la concepción del pensamiento se torna oscura, en el sentido de difusa, puesto que el autor no llega a expresar claramente qué entiende por este fenómeno. Nosotros abstraemos de sus postulados que el pensamiento viene a ser algo así como nuestra mente, en cuanto que es la base interna sobre la que trabaja el lenguaje. Es como el estado mental primario, sin refinar, que proporciona al lenguaje el «material» necesario para crear conceptos. No obstante, ya que el lenguaje es necesario para ordenar el pensamiento, este último no deja de destilar lo que podríamos llamar «irracionalidad». De los tres autores Levinson es el que parece otorgar más libertad y vastedad al pensamiento. Para este autor, como para Whorf, el pensamiento vendría a ser algo así como todo contenido mental, pero a diferencia de él, el pensamiento, si bien está orientado o alineado con el lenguaje, a la vez lo sobrepasa, es un fenómeno mucho más amplio y rico en matices e información.

Como hemos podido observar, la relación entre lenguaje y pensamiento que establecen estos autores es bien distinta. Para Sapir consiste en lo que podríamos denominar una relación de *filiación*, Whorf la concibe más bien como una relación de *ordenación* y Levinson de *orientación*. No obstante, no dejemos que los términos nos confundan, debemos tener siempre presente la gran influencia que ejerce el lenguaje sobre el pensamiento para estos autores. Una característica con la que parecen estar todos de acuerdo es, no la poca importancia que posee la base biológica o psicofísica del lenguaje, sino la cuestión de que esta por sí sola no puede dar cuenta de lo que el lenguaje verdaderamente es –y mucho menos del pensamiento. Así como no podemos explicar el hecho de que una persona golpee a otra en términos de movimientos musculares e impulsos eléctricos, no procede hacerlo tampoco con fenómenos tan complejos como el lenguaje y el pensamiento. La base psicofísica puede explicarnos el *cómo* del proceso, pero jamás el *por qué*. Puede revelarnos cómo muevo mi brazo –los procesos que lleva a cabo mi cuerpo para poder generar movimiento–, pero no por qué estoy golpeando a la otra persona, es decir, no puede dar cuenta de mis intenciones –que van más allá de herir físicamente al otro– o del contexto. De la misma manera, un estudio más profundo del cerebro puede mostrarnos cómo almaceno mis recuerdos, qué partes de este se ven implicadas en el proceso del habla, qué conexiones establezco entre neuronas, etc., pero no puede explicar por qué hablo, cuáles son mis intenciones al hacerlo, qué es exactamente el lenguaje o cuál es su relación con el pensamiento. No queremos indicar con esto que un estudio desde el prisma biológico del lenguaje o del pensamiento sea infructuoso, sino simplemente señalar que debemos tener presente que únicamente puede dar cuenta del *cómo* y no del *por qué*. Puede ofrecer apoyo empírico que nos permita reflexionar sobre estas cuestiones, pero es incapaz de explicar los fenómenos por sí solo. Una cuestión muy relacionada con esto es el *cientificismo* imperante hoy día en cualquier área que pretenda proporcionar conocimiento –bien sea de nosotros mismos o del mundo– que nos acerque cada vez más a lo que es la realidad.

Coincidimos con Whorf en que el pensamiento científico occidental –guiado asimismo por las lenguas indoeuropeas– es aquel que desentraña la realidad para el ser humano. Ya habíamos visto que lo característico de estas lenguas es la tendencia a objetivizar el universo y, a este respecto, Bergson tiene aportaciones muy interesantes:

La obra fabricada descubre la forma del trabajo de fabricación. Quiero decir con ello que el fabricante halla en su producto exactamente lo que ha puesto en él. Si quiere hacer una máquina, troquelará sus piezas una a una y luego las ajustará. Después de hecha, la máquina no solo dejará ver las piezas, sino también su ajuste. El conjunto del resultado representa aquí el conjunto del trabajo, y a cada parte del trabajo corresponde una parte del resultado. Ahora bien, reconozco que la ciencia positiva puede y debe proceder como si la organización fuese un trabajo del mismo tipo. Solo con esta condición tendrá ascendente sobre los cuerpos organizados. En efecto, su objeto no es el revelarnos el fondo de las cosas, sino proporcionarnos el mejor medio de actuar sobre ellas. Ahora bien, la física y la química son ciencias ya adelantadas, y la materia viva no se presta a nuestra acción más que en la medida en que podamos tratarla por procedimientos de nuestra física y nuestra química. Por lo tanto, la organización solo será estudiable de modo científico si el cuerpo organizado ha sido primero asimilado a una máquina. Las células serán las piezas de la máquina, y el organismo será su conjunto o ensamblaje. Y los trabajos elementales que han organizado las partes se considerarán como los elementos reales del trabajo que ha organizado el todo. Este es el punto de vista de la ciencia (Bergson 1907: 92).

Lo que arguye Bergson en estas líneas es que la ciencia necesita, con el fin de ser capaz de operar sobre las cosas, dividir el mundo en objetos con los que lidiar. Estos objetos han de ser divididos a su vez, puesto que por analogía con nuestras percepciones de ellos –percepciones generadas por nuestro pensamiento–, debemos limitar y mesurar los cuerpos para poder entenderlos. Por tanto, la ciencia crea este método artificial de división de la naturaleza y afirma leyes sobre la misma en virtud de ese método que le ha impuesto. En definitiva, la ciencia positiva no es capaz de abandonar su metodología, sin la cual se encontraría perdida y, por tanto, permanece ciega a lo que la realidad es en esencia, esto es, *duración* –recordemos que ya habíamos indicado lo que este concepto significa [vid. II, 3.1]. El pensamiento no es distinto en este aspecto, y necesita objetivizar, con el fin de aprehender, la realidad. Esta visión bergsoniana de la realidad puede intuirse de los postulados de nuestros tres autores –de manera más explícita en Whorf. La realidad es entonces percibida como un *continuum*, artificialmente seccionado por nuestro pensamiento, a causa del lenguaje. Sin embargo, esto no es en ningún momento entendido como algo negativo, es simplemente la forma que posee el ser humano de acceder al mundo.

Podemos percibir también una influencia kantiana en esta concepción del lenguaje, tal vez más de la que estos autores estarían dispuestos a reconocer, especialmente Levinson. La filosofía kantiana no pretende en ningún momento construir un sistema sobre lo que el mundo es, sino todo lo contrario. Kant pretende esclarecer los límites cognoscitivos del ser humano, para que una vez que este sea consciente de ellos, pueda construir un modelo del mundo que se ajuste a esos límites. De manera muy

esquemática, resumimos que la conclusión kantiana es que lo que los objetos son en sí no puede saberse, el hombre debe crear su ciencia en torno al *fenómeno*. Asimismo, Kant distingue una serie de categorías innatas –ya habíamos visto que el espacio era una de ellas [vid. III, 1]- a través de las cuales aprehendemos el mundo. Estas categorías son las que nos permiten conocer la naturaleza e imponen límites a nuestro conocimiento. La operación que realiza el relativismo lingüístico es trocar estas categorías por el lenguaje –que sería propiamente el fenómeno que nos permite categorizar la realidad. El lenguaje se convierte así en mediador entre el pensamiento y la realidad. El relativismo lingüístico, al igual que la filosofía kantiana, no es otra cosa sino gnoseología o teoría del conocimiento. El lenguaje es nuestra forma de acceso cognoscitivo a la realidad. Las diferentes visiones o matices que introduce cada autor respecto de la hipótesis relativista no son sino matices de este postulado. Por tanto, cada lengua es un modo de acceso cognoscitivo a la realidad y esto, aquí viene lo importante, no asienta sus bases sobre las diferencias, sino precisamente sobre la duración, el *continuum* que es la realidad. Esto que puede resultar enrevesado, es en verdad una idea muy simple. La variedad de lenguas implica *riqueza* cognoscitiva y en ningún caso carencia –en el sentido de que no podemos acceder a ciertos conceptos. Lo que es la realidad en sí no puede saberse y estamos, en ese sentido, limitados por nuestra lengua. Ahora bien, el conocimiento que podemos extraer del conjunto de todas las lenguas –las distintas formas de concebir la realidad- puede acercarnos a lo que el mundo exterior es. Ya hemos tratado esto en páginas anteriores [vid. II, 4], lo único que intentamos ahora es hacer hincapié en que esta es la idea más relevante que proporciona el relativismo. Sería un error negar la diversidad en aras de construir artificialmente una unidad o universalidad del pensamiento humano. Hemos visto que este, precisamente, funciona gracias a que tiende a dividir, esto es, relativizar la realidad.

#### **IV. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS: LA HIPÓTESIS DE LA INCONMENSURABILIDAD**

Hemos tenido ocasión de comprobar que la posición relativista no ha sido abandonada y que hoy en día es una fuente de interés para varias disciplinas, entre ellas -además de la lingüística-: la filosofía, la antropología y la psicología del desarrollo (Levinson 2003: 303). Es inevitable que, tras comprobar la inmensa variedad semántica que poseen las distintas lenguas del planeta, una posición relativista respecto de la relación entre lenguaje y pensamiento sea tomada en consideración. En directa dependencia con la psicología del desarrollo se encuentra el estudio de la adquisición y aprendizaje de lenguas, en el que nos centraremos en las páginas siguientes. Nuestra intención es pues, tomando como punto de vista el del aprendiz de lenguas extranjeras, reflexionar acerca del aprendizaje de las mismas. Para ello nos serviremos de los postulados relativistas, esto es, intentaremos aprovechar lo que un enfoque relativista puede proporcionar para reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas. Antes de entrar en materia, analizaremos la posición levinsoniana referente a la adquisición de lenguas y señalaremos las distinciones que realiza Bley-Vroman entre adquisición y aprendizaje, esenciales para nuestra reflexión.

##### **1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y DESARROLLO CONCEPTUAL**

El estudio de la adquisición del lenguaje y el desarrollo conceptual de los infantes es un intento de dar respuesta a una de las preguntas esenciales de la tradición epistemológica occidental: ¿cómo adquirimos conocimiento? y, por ende, ¿cuáles son los requisitos que hacen posible ese conocimiento? (Bowerman y Levinson 2001: 1). Se trata, por tanto, de un estudio que indaga sobre la relación existente entre lenguaje y pensamiento y de cómo construye conexiones con el mundo exterior. El hecho de que no se hayan podido establecer correlaciones entre ciertos estadios de la adquisición del lenguaje con otros del desarrollo conceptual, ha provocado que los estudios sobre ambos fenómenos se hayan desarrollado de manera independiente. Cuanto más

compleja parece ser la naturaleza de nuestra competencia gramatical, menos indicios hay de que esta pueda ser adquirida mediante procedimientos generales de aprendizaje (Bowerman y Levinson 2001: 2). A este respecto, tanto la posición de Chomsky como, más tarde, la de Fodor, resultan ser líderes en este tipo de investigaciones. Chomsky sugiere que el lenguaje es una capacidad cognitiva en sí misma, la cual adquirimos en virtud de procedimientos de aprendizaje especializados –no generales- que forman parte de nuestro legado biológico. Esta concepción ha calado en el estudio sobre el desarrollo conceptual, que se entiende funciona a través de procedimientos de aprendizaje especializados –«special-purpose learning procedures». La influencia chomskiana puede observarse en gran medida a través de Fodor y su teoría de la naturaleza modular del pensamiento humano. Dicha teoría, según Bowerman y Levinson, postula que la mente cuenta con varias estrategias –o módulos- de procesamiento especializadas e innatas, que se interrelacionan con cada uno de los sistemas sensoriales y motores –o los sistemas de *input* y *output*- (Bowerman y Levinson 2001: 6). Una *interpretación* de esta visión fodoriana podría postular que la capacidad central del pensamiento –que el mismo Fodor concebía como relativamente indiferenciada- está compuesta por un conjunto de teorías centradas en dominios específicos (Bowerman y Levinson 2001: 6). Por tanto:

[T]here are specific theories governing our ideas about such areas as naive physics (how objects behave), natural kinds, animals, other minds and their actions, perhaps also number, space, and so on. A “theory” in this sense is an articulated set of beliefs that allow the deduction of expectations. A first assumption might be that such theories have an innate basis, so that we might for example be born with these theories in some initial primitive state. Indeed, conceptual development is thought of as a series of theory replacements or reconstructions, as over-simple theories are replaced with ones more adequate to the data of experience (just as scientific theories are overthrown or revised) (Bowerman y Levinson 2001: 6).

El niño adoptaría entonces el rol del científico, en el sentido de que partiendo de ciertas hipótesis o teorías, tendería a contrastarlas empíricamente con el ambiente que le rodea, de tal manera que esas hipótesis se irían reestructurando en consonancia con la experiencia del infante. El problema de esta teoría –señalan Bowerman y Levinson- es que tal vez enfatiza demasiado el papel del legado innato que posee el niño y el elevado nivel de cognición que supone. Entender el papel del niño como el de un observador pasivo –que trata de etiquetar tanto los objetos como los eventos- no es lo más adecuado, ya que lo que el niño trata de decodificar realmente es la intención del adulto (Tomasello 2001, en Bowerman y Levinson 2001: 7).

Podría parecer entonces que el pensamiento y el lenguaje son fenómenos independientes, puesto que cada uno de ellos posee sus propios procedimientos de aprendizaje especializados. Al igual que en el caso del lenguaje, cuanto más se sabe acerca de la cognición infantil, más difícil parece no presuponer ciertas asunciones cognitivas complejas que los niños poseen de manera innata. Por otro lado, si partimos del hecho de que los niños nacen «equipados» con tal variedad de asunciones y conocimientos específicos, es difícil imaginar cómo el desarrollo cognitivo sobrepasa ese nivel. El problema central entonces consiste en explicar cómo los niños, partiendo de la misma base cognoscitiva, consiguen controlar lenguas tan diversamente estructuradas (Bowerman y Levinson 2001: 10). La visión chomskiana infravalora la profunda variación semántica existente en las diferentes lenguas. Los conceptos que subyacen a las palabras y los morfemas pueden variar de manera fundamental entre las diversas lenguas y, si bien estos conceptos no parecen dados por el mundo exterior –sugiriendo un innatismo de los mismos–, se construyen y expresan de tan diversas formas que la influencia del lenguaje sobre el pensamiento parece evidente. En definitiva, no resulta plausible que los niños posean previamente las categorías semánticas correspondientes a la lengua que van a aprender, deben, por el contrario, construir dichas categorías y, mientras lo hacen, irán desarrollando los conceptos semánticos específicos de ese grupo de lenguas (Bowerman y Levinson 2001: 11). Esta concepción relativista de la adquisición otorga al lenguaje el papel de modelador del pensamiento, lo que nos conduce de nuevo a la pregunta: «If language does transform our thinking, do specific languages transform it in different ways?» (Levinson y Bowerman 2001: 13). Para dar respuesta a esta pregunta, Levinson trata de demostrar correlaciones entre los diferentes tipos de descripciones espaciales y los diversos tipos de pensamiento espacial que les subyacen.

### 1.1. LA ADQUISICIÓN DE LOS MARCOS DE REFERENCIA

Si adoptamos una posición innatista, en principio deberíamos ser capaces, observando el desarrollo conceptual de los niños, de distinguir ciertas categorías «naturales» de otras que serían «artificiales» o creadas por los infantes. Levinson, siguiendo a Landau y Gleitman (1985), señala que las categorías naturales deberían poseer una serie de propiedades, que nosotros resumimos en tres: en primer lugar,

deberían ser aprendidas a temprana edad –antes de los tres años aproximadamente-, en segundo lugar, deberían estar codificadas en el vocabulario principal de todas las lenguas y, por último, deberían poder ser aprendidas incluso en condiciones de *input* deficiente (Levinson 2003: 307). Si tenemos en cuenta estas características –añade Levinson-, ninguno de los marcos de referencia puede ser concebido como un concepto *natural*.

En las lenguas indoeuropeas, el marco de referencia intrínseco es el primero que se aprende. Sin embargo, nociones intrínsecas como «in front of» o «left/right» no son adecuadamente producidas por los niños hasta los 4 años -la primera- o incluso hasta los ocho -las segundas. En el caso del marco de referencia relativo, nociones como «front/back» son producidas alrededor de los cinco años, mientras que términos como «right/left» no se controlan adecuadamente hasta los siete. Por lo tanto, no parecen ser conceptos pre-existentes ya que se desarrollan a través de los primeros años de vida (Levinson 2003: 308). Debemos tener también presente que los niños intentan concebir estas nociones de varias maneras, con el propósito de adecuarse al patrón que muestran los adultos. Resulta evidente, por tanto, que términos como «right» o «left» necesitan ser aprendidos a través de «entrenamiento». Asimismo, deberíamos recordar que no todas las lenguas codifican todos los marcos de referencia, lo que implica una *inconmensurabilidad* entre ellas, en el sentido de que una vez adquirido un marco determinado –y en caso de que, por ejemplo, solo se maneje un tipo de marco de referencia-, los otros permanecen inaccesibles para el hablante, puesto que su lengua no codifica la realidad en esos otros términos.

En lo referente al marco de referencia absoluto, Levinson afirma que los niños comienzan a aprender las expresiones pertenecientes al mismo antes de los dos años, adquiriendo un manejo de las formas más complejas alrededor de los tres años y medio (Levinson 2003: 309). Ahora bien, que los niños identifiquen y produzcan estas expresiones a una edad tan temprana, no implica que comprendan los significados tan abstractos que denotan. Para estudiar esta cuestión, Brown (2001) realizó un experimento con niños de cuatro a doce años –ya que resultaba inviable con niños de menor edad- hablantes de tzeltal, consistente en que un niño debía describirle a otro el orden en que estaban colocados unos peluches en fila, para que el segundo pudiese reproducirla siguiendo sus descripciones. Los resultados mostraron, según Levinson,

que los niños de cuatro años eran capaces de comprender el sistema absoluto –esto es, eran capaces de reproducir la fila de peluches partiendo de las descripciones del compañero-, pero que solo aquellos mayores de cinco años podían describir adecuadamente la fila para que el otro niño la reprodujera –es decir, podían producir expresiones como: «Put he cow facing acrossways (east-west) and a bit uphill (south) of the pig» (Levinson 2003: 310).

Por lo tanto, Levinson deduce que si bien los niños de temprana edad son capaces de comprender el sistema, solo pueden utilizarlo adecuadamente tras un período de adquisición que se extiende desde los dos años hasta los siete aproximadamente. No obstante, el hecho de que los infantes sean capaces de adquirir conceptos tan abstractos como los que utiliza el sistema absoluto, no deja de resultar sorprendente. Existen tres factores que pueden ayudarnos a comprender mejor esto: en primer lugar, los términos absolutos vienen acompañados de apoyo perceptivo –si un niño vive en una ladera, palabras como «up» y «down» vienen acompañadas de un refuerzo perceptivo. En segundo lugar, el *input* que recibe el niño le permite percibir una estrecha correlación entre lugares concretos y expresiones direccionales –por ejemplo, cuando un adulto dice: «He’s ascended», queriendo decir que él se ha ido al mercado de la ciudad, que está al sur, el niño puede inducir poco a poco significados direccionales abstractos. En último lugar, muchos aspectos de la cultura y el comportamiento de la comunidad se encuentran en consonancia con esos términos absolutos –si un niño escucha «ascend» acompañado de un gesto que apunta al sur, una y otra vez, acabará adquiriendo ese tipo de conceptos que, literalmente, se vuelven visibles (Levinson 2003: 311-312). Por este tipo de razones, Levinson arguye que la concepción innatista no está bien fundamentada, ya que a través de esta clase de explicaciones, puede darse cuenta de cómo los niños son capaces de adquirir nociones muy abstractas. Una vez que se admite que las diferencias entre lenguas provocan diferencias cognitivas, somos capaces de observar que cada aspecto del comportamiento de los adultos –como la gesticulación– puede dar pie a la comprensión de los parámetros semánticos que posee una lengua.

En resumen, ninguno de los tres marcos de referencia viene dado por conceptos *naturales*, de hecho, la evidencia señala que se necesita cierto tiempo para poder adquirirlos, siendo los cuatro años la edad más temprana en la que pueden llegar a manejarse adecuadamente. En las lenguas indoeuropeas el primer marco que se adquiere

es el intrínseco, mientras que en lenguas como el tzeltal es el absoluto. En general, el sistema relativo es el último que se adquiere completamente, debido a la dificultad que entraña la distinción –artificial- entre los términos «left» y «right», el uso de un segundo sistema de coordenadas o las ambigüedades producidas por utilizar los mismos términos que el sistema intrínseco (Levinson 2003: 313). Asimismo, el niño puede inducir conceptos de la interacción que lleva a cabo el adulto entre lenguaje, entorno y comportamiento, sin necesidad de que estos sean innatos. Lo que viene a decir Levinson es que mientras el adulto piensa en consonancia con la lengua que ya ha adquirido, el niño se encuentra en un estado cognitivo disparejo respecto de él, por no haber adquirido aún una lengua. Debido al isomorfismo existente entre lenguaje y pensamiento en el adulto, este puede proporcionar al infante, a través de su comportamiento, innumerables indicios sobre la naturaleza de las categorías cognitivas que utiliza. El autor propone entonces que una vez que el niño ha adquirido el significado de algunas palabras, el patrón de esa lengua específica comienza a revelarse por sí solo, permitiendo al infante asimilar y acumular una serie de «pistas» que van reforzando los conceptos que adquiere. De esta manera los niños van adquiriendo el significado de las palabras de manera sucesiva, comenzando por conceptos simples hasta adquirir macro-conceptos y, por tanto, llegar a *pensar* como un adulto. En definitiva, los niños deben *construir* ciertas estructuras lingüísticas –que no son innatas- ayudándose de las pistas que los adultos les proporcionan a través de su comportamiento. No obstante, Levinson señala que estos conceptos *artificiales* probablemente se erigen a partir de conceptos *naturales* –que el autor no especifica-, si bien lo significativo del lenguaje es precisamente eso, que es capaz de construir conceptos que de otra manera no existirían. Luego el valor cognitivo del lenguaje reside en que:

[I]t provides “un-natural concepts”, complex conceptual wholes which connect across natural capacities [...] and which can be processed as units in working memory, thus vastly increasing the power of our mental computations [...] when a child learns a language she is undergoing a cognitive revolution, learning to construct new macro-concepts. These macro-concepts which are part of our cultural baggage are precisely the contribution of language to our thinking. Language invades our thinking because languages are good to think with (Levinson 2001, en Bowerman y Levinson 2001: 584).

Por tanto, aquello que nos proporciona riqueza cognitiva es el lenguaje, pues es para Levinson la herramienta perfecta que nos permite razonar. Las distintas lenguas nos ofrecen diversos conceptos *artificiales* –por ende, distintas formas de pensar- que se

construyen a partir de los cimientos conformados por ciertos conceptos *naturales*. Acerca de estos últimos, Bowerman y Levinson sugieren que consisten en asunciones ontológicas primitivas, o lo que podríamos denominar *protoconceptos* de objetos (Bowerman y Levinson 2001: 4). Si bien no especifican claramente a qué se refieren, entendemos que dichos protoconceptos hacen referencia a intuiciones muy básicas sobre lo que es un objeto, sin necesidad de que un bebé perciba aún formas, colores o constante alguna en ellos.

Siguiendo la distinción que realiza Cowie (1999) entre innatismo chomskiano e innatismo débil, Scholz, Pelletier y Pullum (2011) diferencian dos corrientes o puntos de vista principales desde los que se estudia la adquisición de lenguas: por un lado se encontraría la *lingüística innatista*, que defiende que los niños tienen acceso a cierto conocimiento lingüístico independientemente de la experiencia, y por otro lado estarían los *innatistas generales*, que defenderían que los requisitos previos para la adquisición del lenguaje consisten en habilidades y recursos cognitivos generales. Observemos la siguiente tabla con las diferencias entre estas dos posiciones:

GENERAL NATIVISTS	LINGUISTIC NATIVISTS
Languages are acquired mainly through the exercise of defeasible inductive methods, based on experience of linguistic communication	Language cannot be acquired by defeasible inductive methods; its structural principles must to a very large degree be unlearned
The unlearned capacities that underpin language acquisition constitute a uniquely human complex of non-linguistic dispositions and mechanisms that also subserve other cognitive functions	In addition to various broadly language-relevant cognitive and perceptual capacities, language acquisition draws on an unlearned system of ‘universal grammar’ that constrains language form
Various non-human animal species may well have most or all of the capacities that humans use for language acquisition— though no non-human species seems to have the whole package, so interspecies differences are a matter of degree	There is a special component of the human mind which has the development of language as its key function, and no non-human species has anything of the sort, so there is a difference in kind between the abilities of humans and other animals

Tabla 2. Contrastes entre innatismo lingüístico y general, Scholz, Pelletier y Pullum (2011)

Como habremos podido observar, la postura chomskiana pertenecería al grupo de la lingüística innatista, mientras que la de la Levinson forma parte del innatismo general. Ahora bien, aquello que nos concierne en el presente trabajo es reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que en las sucesivas páginas trataremos de esclarecer las diferencias entre adquisición y aprendizaje, que no pueden ser tomados como fenómenos idénticos –si bien las reflexiones que se realicen sobre uno de ellos atañen indefectiblemente al otro.

## 2. DIFERENCIAS ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Antes de comenzar, deseamos puntualizar que no haremos distinción alguna entre los términos *lengua extranjera* –LE- y *segunda lengua* –L2. Normalmente, el primero indica que la lengua a aprender no es vernácula del lugar donde se asimila –por ejemplo, cuando se aprende inglés en España-, mientras que el segundo señala que la lengua sí es propia –como en el caso en que un hispanohablante aprende inglés en EE.UU. (Bley-Vroman 1990: 5). Si bien resulta una distinción importante, puesto que afecta –entre otras cosas-, a las estrategias de aprendizaje y el nivel de competencia del hablante, no resulta relevante para el contenido del presente trabajo, cuyos postulados circulan por un marco de reflexión más abstracto. Una vez aclarada la cuestión terminológica, volvamos sobre el final del apartado anterior.

En él, ya comentamos que Levinson mantiene una posición *innatista general* en cuanto a la adquisición del lenguaje, mientras que el lingüista Robert Bley-Vroman, por su parte, defiende su punto de vista desde el *innatismo lingüístico*. Tomaremos a Bley-Vroman como referente durante las siguientes páginas puesto que consideramos relevante su *hipótesis de la diferencia fundamental*. Lo que dicha hipótesis postula en esencia es que la adquisición de la lengua materna –LM o L1- se sirve de procedimientos *específicos* de aprendizaje, mientras que el aprendizaje de lenguas –LE o L2- utiliza, propiamente, sistemas *generales* de solución de problemas. Analicemos esto más detalladamente.

El sistema de adquisición de la LM de los niños está formado –según Bley-Vroman- por dos componentes: por un lado, la gramática universal –GU- y por otro,

unos procedimientos de aprendizaje *específicos* (Bley-Vroman 1990: 14). El carácter de estos últimos se ha concebido de diversas formas, siendo la canónica aquella que propuso Chomsky. Para él, estos procedimientos son los que permiten al infante «select from the store of potential grammar a specific one that is appropriate to the data available to him» (Chomsky 1965, en Bley-Vroman 1990: 14). Por tanto, son los procedimientos que permiten al infante seleccionar la gramática de su lengua materna de entre todas las demás, contenidas en lo que ha venido a denominarse la gramática universal. Por su parte, el aprendizaje de LEs que llevan a cabo los adultos se compone de: el conocimiento de su lengua materna –que sustituiría a la gramática universal- y los sistemas generales de solución de problemas –que utilizamos para realizar infinidad de tareas. En definitiva, Bley-Vroman es un *innatista lingüístico* en cuanto a la adquisición de la L1 se refiere, y defiende una postura *innatista general* en lo referente al aprendizaje de la L2. En lo que sigue, señalaremos cuáles son los argumentos que esgrime el autor para defender su *hipótesis de la diferencia fundamental*, así como para postular que la lengua materna podría ser la sustituta de la gramática universal en el caso de los adultos.

Bley-Vroman distingue diez características fundamentales del aprendizaje de lenguas extranjeras llevado a cabo por adultos, que lo diferencian de la adquisición de la lengua materna. Nosotros hemos decidido, en aras de una mayor síntesis, englobarlas en cuatro grandes categorías, a saber: *variación intersubjetiva*, *importancia de la edad*, *importancia de la instrucción* e *importancia de los factores afectivos*. Dentro de la primera categoría, se encuentran factores como la variación en el nivel de competencia adquirido, las estrategias a seguir o las metas que se pretenden alcanzar. Huelga decir que no todos los aprendientes de lenguas extranjeras alcanzan el mismo nivel de competencia, e incluso debe añadirse que muy pocos consiguen una competencia igual a la de un nativo (Bley-Vroman 1990: 6). Si los adultos tuviesen acceso a una gramática universal –como parece ser que lo tienen los niños-, no podrían explicarse estas variaciones. Por otro lado, encontramos innumerables estrategias a seguir en el aprendizaje de LEs, lo que no hace sino corroborar que los adultos utilizan para este propósito las mismas habilidades generales que les permiten adquirir otras competencias –como jugar al póker o montar en bicicleta. Por último, resulta también relevante el objetivo que se propone el estudiante de LEs, pues afectará al nivel de adquisición o a las estrategias de aprendizaje. Así pues, no adquirirá igual nivel un

estudiante que se proponga aprender alemán para leer filosofía, que otro que lo haga para, supongamos, trabajar de camarero en Berlín (Bley-Vroman 1990: 9). Estas dos personas tendrán metas bien distintas, por lo tanto sus métodos y estrategias de aprendizaje serán en igual medida divergentes, lo que implicará, en fin, la consecución de diversos niveles de competencia lingüística. La cuestión reside en que si las metas u objetivos -el problema que cada cual tiene que resolver- son diferentes, entonces tendrán que variar las estrategias y los métodos y, finalmente, en virtud del objetivo y del modo en que se ha llegado a él, variará también la competencia.

En cuanto a la segunda categoría, la *importancia de la edad*, los estudios postulan que los aprendices de hasta unos quince años son capaces de alcanzar una competencia nativa en el aprendizaje de una lengua extranjera (Bley-Vroman 1990: 9, Johnson y Newport 1989: 79). Los adultos, por tanto, excluidos de esa franja de edad, sufren una gran variación intersubjetiva en el nivel de competencia adquirida. Asimismo, adolecen de lo que ha venido a denominarse como *fossilización*, esto es, alcanzan un determinado nivel de aprendizaje y se mantienen, sin variación, siempre en ese nivel.

En tercer lugar, todo indica que la impartición de forma sistemática y organizada de una lengua extranjera ayuda a su aprendizaje, si bien Bley-Vroman puntualiza: «Clearly, instruction can help the learner who needs to pass a test of ability to cite explicit grammar rules – but this is learning about the language, not language learning» (Bley-Vroman 1990: 11). No obstante, el autor es consciente de la importancia que tiene la práctica de un idioma para el adulto -mientras que parece irrelevante para los niños. Según él, la práctica es el mecanismo que poseen los adultos para automatizar todo conocimiento. Otro factor que proporciona el aprendizaje de LEs de manera sistemática y organizada –esto es, en lecciones impartidas por un profesor- es la evidencia negativa. Algunos estudios sugieren que los errores cometidos por los estudiantes de segundas lenguas provienen de que estos realizan hipótesis que necesitan evidencia negativa para ser descartadas (Bley-Vroman 1990:12). Por su parte, los niños, al parecer, no necesitan evidencia negativa –al menos de manera sistemática- para adquirir su lengua materna.

En último lugar, Bley-Vroman concibe como *factores afectivos* la personalidad, motivación, actitud, sociabilidad, etc. del aprendiente. Este conjunto de factores afecta

de manera crucial al aprendizaje de lenguas extranjeras –si bien, al no poder ser medidos, es difícil establecer relaciones directas entre ellos y el nivel de competencia que se adquiere-, mientras que no suponen ningún tipo de barrera o límite para los niños (Bley-Vroman 1990: 12). Todos estos factores que hemos ido señalando parecen indicar que mientras los niños se sirven de procedimientos de aprendizaje específicos –puesto que, *ceteris paribus*, todos alcanzan un nivel de competencia nativo en su lengua materna-, los adultos emplean sistemas de aprendizaje generales, que les sirven para aprender innumerables tareas –de aquí que la variación de competencia lingüística adquirida sea tan amplia. Si los adultos, entonces, no se sirven de la gramática universal para aprender una segunda lengua, debe de haber *algo* que les proporcione el apoyo que necesitan para poder cumplir esta tarea, y ese apoyo no es otro que su *lengua materna*.

## 2.1. LA LENGUA MATERNA COMO SUSTITUTA DE LA GRAMÁTICA UNIVERSAL

El conocimiento que los adultos poseen de su lengua materna no se refiere únicamente a su habilidad para proferir oraciones correctas, sino también al conjunto de intuiciones que poseen acerca de su idioma (Bley-Vroman 1990: 15). Al ser la naturaleza del lenguaje universal, una lengua concreta refleja implícitamente esa universalidad, por lo que, para Bley-Vroman, la LM puede sustituir a la GU en el aprendizaje de segundas lenguas. El estudiante puede inferir, por ejemplo, que la lengua que va a aprender es capaz de generar infinidad de oraciones, que tiene sintaxis, semántica, un lexicón, una fonología concreta, etc. Por lo tanto, a pesar de que la gramática universal no esté ya disponible, el aprendiz puede «reconstruir» buena parte de ella realizando este tipo de suposiciones (Bley-Vroman 1990: 15-16). De hecho, en este aspecto, podría decirse que los adultos poseen más información que los infantes, si bien en ocasiones puede que manejen *demasiada* información, esto es, pueden presuponer que las características concretas de su LM son universales. Así pues, podrían conjeturar que los fonemas de la lengua extranjera son idénticos a los de su lengua materna, o que sus sistemas de cortesía son análogos (Bley-Vroman 1990: 16). Por otro lado, la información que poseen los aprendientes de LEs es incompleta –el uso fonémico de tonos, por ejemplo, no puede ser supuesto por un hablante de una lengua que no es tonal (Bley-Vroman 1990: 16). En definitiva:

[B]ecause the indirect knowledge of Universal Grammar possible through the native language is incomplete and accidental, and since it also depends on the individual learner's ability to construct a UG-surrogate, one can expect some partial success, little chance of perfect success, and some considerable individual variation (Bley-Vroman 1990: 17).

Todas las cavilaciones de Bley-Vroman giran en torno al *argumento de la pobreza de estímulo*. La gramática universal se presupone porque debe de haber *algo* que permita a los niños adquirir un sistema tan complejo como el lenguaje a partir de un *input* deficiente. Ese *algo*, por tanto, debe de ser previo al lenguaje, esto es innato. A su vez, si es innato, debe de ser compartido por todos los seres humanos, o lo que es lo mismo, universal. De esta forma puede explicarse por qué todos los niños tienen «éxito» a la hora de adquirir una lengua. Por otro lado, se sabe que los adultos no consiguen una competencia lingüística análoga y esto da pie a pensar que el sistema de adquisición de la lengua infantil no está ya disponible pasada la adolescencia –el límite al que empíricamente se ha demostrado pueden llegar las personas a adquirir un nivel nativo de una segunda lengua (Lenneberg 1967: 208-212). No obstante, si la lengua materna proviene por inferencia de la gramática universal tiene que, *de alguna manera*, conservar esas propiedades inmanentes.

Ahora bien, si no se postula la existencia de la gramática universal en absoluto, el panorama cambia completamente. Para Levinson, los dos componentes que formarían parte de la adquisición del lenguaje serían: los conceptos naturales o protoconceptos, que sustituirían a la gramática universal, y los sistemas generales de aprendizaje, gracias a los cuales el niño inferiría las estructuras semánticas de su lengua a través de la observación del comportamiento adulto. Sobre la postura levinsoniana volveremos en el siguiente apartado, lo que nos interesa ahora es señalar que, al igual que Brey-Vroman, no concebimos los fenómenos de la adquisición y el aprendizaje de lenguas como idénticos y que el papel que la lengua materna ostenta puede servir y ayudar al aprendiente a adquirir una segunda lengua.

### **3. LA INCONMENSURABILIDAD DE LAS LENGUAS**

A lo largo de este trabajo, hemos tratado de esclarecer la posición relativista respecto de la relación entre lenguaje y pensamiento. Como hemos señalado en numerosas ocasiones, dicha relación se ha entendido las más de las veces como determinismo lingüístico, sin que esa fuera la intención de sus defensores. Al comienzo

de este capítulo, tuvimos la ocasión de observar que el enfoque relativista postula una manera de entender la adquisición de la lengua materna divergente para con los postulados chomskianos. La diferencia principal radica en el peso que se le da a los procesos innatos que interactúan o dan pie al lenguaje. Para Levinson, autor que hemos tomado como representante del relativismo lingüístico actual –o neo-whorfianismo si se prefiere-, el lenguaje es ante todo un fenómeno cultural o, para ser más exactos, *bio-cultural*. El ser humano es la única especie del planeta cuyo sistema de comunicación varía, tanto en *forma* como en *contenido*, a través de las distintas comunidades de hablantes. Esta variabilidad en el lenguaje humano es un hecho biológico y no una simple suma de diferencias superficiales aleatorias, como supone la lingüística innatista (Levinson 2003: 318). La teoría de la evolución sostiene que los cambios genéticos capacitan a las especies para adaptarse a ambientes que a su vez pueden ser cambiantes. Es entonces dentro de este contexto donde debe explicarse la versatilidad del lenguaje.

Levinson arguye que el ser humano está específicamente preparado para lidiar con la variación *cultural*. Esta capacidad presupone que el hombre ha evolucionado en el contexto de tradiciones culturales que cambian a gran velocidad, en definitiva, cultura y genoma *co-evolucionan* e interactúan entre ellos de manera sistemática. La evolución del ser humano es entonces un fenómeno genético-cultural, la transmisión cultural conforma una vía de información que cambia rápidamente y esta velocidad adaptativa representa una gran ventaja, ya que hace posible que el genoma apoye ciertas estrategias de aprendizaje que permitan la variación, dentro de unos límites (Levinson 2003: 319). Profundicemos un poco más en esta idea:

A co-evolutionary psychology accepts that the mind is prestructured (although not necessarily in the way imagined in simple nativism), but insists that the cultural environment is also densely patterned and structured, in a manner precisely designed to induce cognitive patterns in that mind. When we learn a new word, we learn it from the environment, which in turn only supplies words that have stood the test of learnability in other minds (Levinson 2003: 320).

Por tanto, los genes nos proporcionan estrategias de aprendizaje adaptativas. Aquellas que tienen éxito son las que se transmiten y nos proporcionan una categorización u ordenación del mundo. Una vez contrastada su valía –ya que otras personas la han aprendido y transmitido a sus descendientes-, la lengua codifica la realidad en los términos delimitados por esas estrategias de aprendizaje, esto es, por el

genoma. La lengua, entonces, es la encargada de transmitir las estrategias de aprendizaje a través de la cultura, por lo que esta última también depende de los genes que la tornan adaptativa. El hecho de que la biología perfile de esta manera la cultura y el lenguaje, no implica que las ideas que manejamos sean innatas, por el contrario, los conceptos provendrían de una interacción entre nuestras percepciones, el ambiente que nos rodea y nuestras necesidades funcionales (Levinson 2003: 321). Así pues, en cuanto a los marcos de referencia Levinson sostiene:

[W]hat is against the treatment of frames of reference as ‘innate ideas’ is precisely that they seem to emerge from a complex interaction between perception, internal neuroanatomy, ecology and cultural tradition (Levinson 2003: 322).

Como ya habíamos señalado, los marcos de referencia no proporcionan para Levinson conceptos *naturales* –si bien se sostendrían sobre protoconceptos- de lo contrario, deberían ser universales, es decir, potencialmente accesibles para todo hablante, y deberían ser adquiridos a la misma edad –durante los primeros años de vida. Nada de esto ocurre según Levinson. Asimismo, debemos recordar que no todos los marcos de referencia se manifiestan en todas las lenguas e incluso, dentro de cada marco, las lenguas varían en gran medida. Por último, si bien nuestras percepciones o acciones se ven guiadas por procedimientos computacionales universales, esto no constituye evidencia suficiente para afirmar la existencia de *conceptos* universales. En palabras de Levinson: «For example, the fact that we can throw or catch a ball is not evidence for innate ballistical concepts – the species had to wait for Galileo to formulate such systematic ballistical concepts» (Levinson 2003: 322-323).

En resumen, las tradiciones culturales se transmiten y modifican a través del lenguaje –que forma a su vez parte indisoluble de estas tradiciones- y como respuesta a las necesidades culturales, ecológicas y comunicativas de sus hablantes (Levinson 2003: 324). Cada marco de referencia aparece codificado en el lexicón y la gramática de la lengua de manera original, y son, al igual que el lenguaje, híbridos bio-culturales. Los elementos universales que proporciona nuestro genoma son precisamente limitaciones y sesgos, estamos condicionados biológicamente a distinguir lo particular de entre lo múltiple, esto es, a seccionar o relativizar la realidad, a adoptar ciertas estrategias de aprendizaje y no otras. Las tradiciones culturales trabajan bajo estos sesgos biológicos, si bien *pueden* trascenderlos. Una vez que los niños adquieren adecuadamente una

lengua, pueden sobrepasar los procesos mentales subyacentes –que, como hemos señalado, tienden a establecer límites y sesgos-, pero también adquieren los propios límites que establece esa lengua. Levinson añade:

A language ‘canalizes’ the mental landscape, offering complex concepts that would otherwise be mostly out of the range of independent invention – complex concepts, like specific instantiations of frames of reference, then come to dominate the internal coding of states of affairs and events. Language specific concepts contribute fundamentally to the computational power of individual minds, but also of course make possible the distributed computation across social groups that is such a specific feature of the species. This is what has allowed us to colonize every niche on the planet (Levinson 2003: 325).

Nuestra propia naturaleza –llámese genoma, biología o como se desee- nos orienta hacia la variación, los sesgos, nuestra «radio» interna presupone variaciones profundas en la realidad y tiende a «sintonizar» una de ellas. Ahora bien, a diferencia del resto de seres vivos, el ser humano posee una cultura y una lengua que varía tanto en forma como en contenido. Ambas conformarían parte de nuestras estrategias de adaptación al entorno y, por tanto, son elementos co-evolutivos –junto con nuestros genes. Podríamos decir entonces que lenguaje y cultura son las herramientas que nos distinguen del resto de criaturas y nos permiten colonizar el planeta, gracias a que trascienden nuestra faceta biológica, gracias a que nos proporcionan conceptos *artificiales*. Estos conceptos artificiales –entre los que se encuentran los marcos de referencia- sobrepasan y complejizan nuestros procesos mentales, pero a la vez reducen nuestra sensibilidad en determinadas áreas. Así, por ejemplo, los hablantes de un marco de referencia relativo, son incapaces de concebir la realidad en términos absolutos. No obstante, las ventajas son considerables puesto que las habilidades lingüísticas son transferidas a la tradición cultural, y esta puede acumular las innovaciones conceptuales generadas por miríadas de individuos durante generaciones –lo que hace que la cultura cambie a gran velocidad y nosotros estemos preparados para ese cambio y la gran variación que conlleva.

Concebir el lenguaje como fenómeno bio-cultural implica que, por un lado, nuestro genoma nos impele a seccionar la realidad, de tal manera que, de entre la variedad, tendemos a aprehender lo particular. Por otro lado, la cultura, a través del lenguaje, nos impone una manera *específica* de concebir el mundo. Si hay tantas concepciones de la naturaleza como lenguas se hablan, ¿qué implicaciones o problemas supone esto para el estudiante de lenguas extranjeras? A lo largo de las siguientes

páginas trataremos, si no de dar respuesta a la pregunta –pues recordemos que esta tentativa resultaría tan imposible como dogmática en el contexto de este trabajo–, señalar las posibles vías de investigación o las hipótesis que se derivan de ella.

La idea central del relativismo es pues la de la *incommensurabilidad* entre lenguas. Dependiendo de cómo se entienda esta, la postura relativista variará y, con ella, los problemas a los que el estudiante de segundas lenguas debe enfrentarse. Nuestra intención no es defender o rechazar el relativismo lingüístico a ultranza, ni mucho menos concebirlo como una fuente de conflictos. Por el contrario, aquello que pretendemos es adoptar una posición relativista en cuanto que nos proporciona un interesante marco de reflexión a través del cual podemos cavilar sobre el aprendizaje de lenguas. Como hablantes de un marco de referencia relativo que, en teoría, somos, tómesese como nuestro punto de vista o «viewpoint» el relativismo, como «ground object» o «G» el aprendizaje de segundas lenguas, y como objeto que debemos localizar o situar respecto de G -«figure» o «F»- al aprendiz de lenguas extranjeras.

Si, como decíamos, tomamos la inconmensurabilidad como concepto clave, dos son las implicaciones principales que podrían derivarse de ella y afectan al estudiante de segundas lenguas. Por un lado, si las lenguas son inconmensurables en sentido fuerte, el aprendiz no sería capaz de comprender los conceptos subyacentes a esa otra lengua, si bien podría adquirir sus estructuras gramaticales. Llamaremos a esta alternativa la *hipótesis de la inconmensurabilidad radical*. Por otro lado, dicha inconmensurabilidad podría no representar un obstáculo insalvable y el estudiante sería capaz de acceder a las categorías conceptuales de la lengua extranjera. Esta posición podría matizarse, dando lugar a su vez a dos vertientes: una en la que el aprendiz tuviese pleno acceso a esas estructuras conceptuales –que denominaremos *hipótesis de la inconmensurabilidad débil*- y otra en la que el acceso podría ser parcial o, al menos, más dificultoso –designada como *hipótesis de la inconmensurabilidad relativa*. Trataremos de presentar estas tres hipótesis que, sin embargo, como ya hemos señalado, no estamos en condiciones de desarrollar plenamente en el presente trabajo.

### 3.1. LA HIPÓTESIS DE LA INCONMENSURABILIDAD RADICAL

Si tomamos el fenómeno de la inconmensurabilidad en sentido determinista, obtenemos como conclusión que cada lengua es un compartimento estanco y, por ende, habría ciertos conceptos que permanecerían inaccesibles a los hablantes, por ser propios de otra lengua distinta a su lengua materna. Ahora bien, ya que las hipótesis de la inconmensurabilidad que proponemos se extrae desde el marco relativista –no determinista o relativista débil-, debemos suponer que la traducción entre lenguas, si bien puede ser más o menos acertada, es siempre posible. Esta es la única premisa que mantienen las tres hipótesis, de la que se deriva el siguiente corolario: la gramática de una lengua extranjera siempre puede ser aprendida –no obstante, de nuevo, con mayor o menor tino. A pesar de esto, una inconmensurabilidad radical entre lenguas implica inexorablemente que ciertos conceptos, incluso existiendo la posibilidad de la traducción, deben permanecer inaccesibles. Explicuemos esto de manera más detallada.

Un estudiante de lenguas extranjeras podría aprender, según esta hipótesis, la gramática de la nueva lengua. Ahora bien, las estructuras conceptuales que subyacen a esta le estarían vetadas. La traducción y el aprendizaje serían, en efecto, posibles, pero simplemente porque lo que el estudiante adquiere es el aspecto formal de la nueva lengua. Esto es, si el aprendiz posee como lengua materna digamos el inglés, al aprender chino lo que haría es traducir literalmente las palabras y expresiones de su lengua a la lengua extranjera. Ya que no tiene acceso a la categorización del mundo propia de la lengua china, lo único que puede adquirir es su estructura formal. Las estructuras semánticas, en cuanto que podrían coincidir entre lenguas, podrían traducirse y, por tanto, producirse y comprenderse, pero se trataría en todo caso de mera casualidad. Tal vez la comprensión entre un anglófono y un sinohablante fuese posible, al menos en un nivel primordial, pero ninguno de ellos tendría acceso a la cosmovisión del otro. Cabe suponer entonces que el estudiante de segundas lenguas no podría adquirir un nivel elevado de competencia. La lengua extranjera para él se tornaría en un conjunto de signos exóticos que trocaría por los de su propia lengua, por lo que en realidad se encontraría hablando inglés con un lexicón distinto en su fachada. A efectos prácticos, podría entenderse como la creación de una lengua propia, con la estructura formal del chino, pero la semántica y conceptual del inglés. Lo único que la diferenciaría de una lengua imaginaria sería el hecho de que el sinohablante, en

ocasiones, podría ser capaz de entenderle. Se trataría, en definitiva, de aplicar la semántica de su lengua a la morfosintaxis de aquella que desea aprender, de intercambiar un lexicón por otro.

En el caso específico de la traducción entre lenguas, esto podría ejemplificarse desde la *hipótesis de la indeterminación de la traducción radical* de W. O. Quine, que resumimos superficialmente de la siguiente manera: si un antropólogo intentase traducir una lengua indígena, completamente distinta a la suya, podría obtener varias traducciones válidas y a la vez incompatibles entre sí (Quine 1960: 40). Los conceptos que el indígena sostiene tal vez divergen de los del estudioso, pero su lengua podría ser traducida a partir del comportamiento que se observa en él. A este respecto, es de gran ayuda la explicación que realiza García-Carpintero:

Hay una vieja intuición, característica del empirismo: la intuición de que podemos establecer una separación entre lo “dado” [...] y lo “impuesto”. Lo “dado” es el material proporcionado por nuestros sentidos; lo “impuesto”, nuestro subjetivo esquema conceptual. Quine comparte esa intuición empirista, de una manera una vez más depurada. Lo “dado” son ahora las disposiciones a la conducta lingüística, relativamente al estado de estimulación de nuestros receptores sensoriales; lo “impuesto”, la ontología y la teoría elaborada a partir de ello. Lo “dado” constituye los significados comunes a las expresiones de aquellos que pueden comunicarse entre sí; lo “impuesto” queda al arbitrio de cada uno. En la medida en que lo “dado” sea común a las expresiones del nativo y a las que el antropólogo elige para traducirle, en lo “impuesto” pueden diferir tanto como sea imaginable (García-Carpintero 1996: 463).

En definitiva, mientras las expresiones traducidas que se le otorgan al indígena concuerden con su comportamiento observable, pueden generarse diversas traducciones, todas ellas válidas. Ahora bien, pueden resultar incompatibles entre ellas porque los significados que se les atribuyen podrían variar –aunque sea ligeramente. Lo *impuesto*, esto es, la ontología, es propia de cada uno y en ese sentido los conceptos que subyacen a las expresiones lingüísticas del indígena y el antropólogo pueden ser discordantes. La traducción es posible porque podemos «imputar inverificablemente a la mente indígena nuestro sentido de la analogía lingüística» (Quine 1960: 85). Es decir, presuponemos que las expresiones son traducibles porque son similares, pero esta idea de similitud la extraemos de nuestra propia lengua. Puede observarse aquí que tanto Quine como Levinson son conductistas; el primero respecto de la traducción y el segundo en lo referente a la adquisición de la LM. La diferencia estriba en que si para Quine la traducción puede inferirse a partir del comportamiento del indígena, no ocurre lo mismo con los conceptos que este maneja, que puede permanecer inaccesibles. Levinson, por el

contrario, arguye que el infante puede inferir la estructura semántica y conceptual que maneja el adulto a través de sus expresiones y comportamiento.

### 3.2. LA HIPÓTESIS DE LA INCONMENSURABILIDAD DÉBIL

Si la diversidad lingüística no presupone problema alguno para el estudiante de lenguas extranjeras, el concepto de inconmensurabilidad se banaliza y el relativismo lingüístico pierde todo su interés. De hecho, la diversidad lingüística sería meramente una diversidad formal, ya que el contenido conceptual de las lenguas sería potencialmente accesible para todos y, por ende, universal. Esta vertiente no diferiría sustancialmente de los postulados chomskianos -una cristalización de esta hipótesis podría presentarse desde la posición que mantiene Fodor en *El lenguaje del pensamiento* (1975) o en *Conceptos* (1998)-, convirtiéndose la variedad lingüística en distintos modos de representación, o representaciones particulares de conceptos análogos. Si llevamos esto al terreno de los marcos de referencia, podríamos argüir que todos los marcos son accesibles en principio para todos los hablantes. Lo que realizarían las distintas lenguas sería seleccionar un marco –o marcos- u otro, pero en el momento en que un hablante aprendiese otra lengua con un marco diferente, sería capaz de aprehender sus estructuras conceptuales y, por ende, su cosmovisión. Ahora bien, el concepto de cosmovisión relativa a una lengua pierde también su sentido en este contexto y, en verdad, hablaríamos de una Cosmovisión, en el sentido de que todas las personas compartirían la misma visión o categorización del mundo –al menos en un nivel primordial, que podría ir ampliándose con el conocimiento de otras lenguas. Concluimos pues que esta hipótesis resulta trivial desde el punto de vista relativista, si bien es empíricamente viable. Sería aquella que adoptaríamos en el caso en que las otras dos fuesen refutadas.

### 3.3. LA HIPÓTESIS DE LA INCONMENSURABILIDAD RELATIVA

Esta última hipótesis es la que, según nuestro parecer, resulta más afín a los postulados (neo)whorfianos. En ella sostenemos que la diversidad de lenguas implica divergencias conceptuales, si bien pueden ser salvadas –con mayor o menor «éxito»- a través del aprendizaje. Esas diferencias en las estructuras conceptuales provendrían del hecho de que los conceptos lingüísticos que manejamos no son universales, por tanto, el

único apoyo que poseemos para aprender una segunda lengua es nuestra lengua materna. Profundicemos un poco más en la cuestión.

Existen varias alternativas para tratar de explicar las patentes diferencias entre la adquisición del lenguaje por parte de los niños y el aprendizaje de segundas lenguas en adultos; Bley-Vroman distingue, en concreto, cinco hipótesis principales de aproximación a la cuestión (Bley-Vroman 1990: 23). Aquella que más nos interesa es la llamada *The competing cognitive systems hypothesis* -que llamaremos la *hipótesis de la competición entre sistemas cognitivos* o *HCSC*. Lo que propone la *HCSC* -según el autor- es que las diferencias manifiestas entre niños y adultos a la hora de aprender una LM o una L2 respectivamente, se deben a que los adultos poseen una capacidad cognitiva añadida, de la que los niños -al menos en sus primeros años de vida- parecen carecer (Bley-Vroman 1990: 28). Traduciremos el nombre de esta capacidad como *Sistema cognitivo solucionador de problemas* o *SP*, que surge en la pubertad de todo individuo. Por tanto, mientras que los niños se sirven de un *Sistema de adquisición del lenguaje* -*SAL*- para adquirir una lengua, los adultos se sirven tanto de este como de un *SP* para aprender una segunda lengua. Esta distinción proviene del hecho aparentemente demostrado de que los niños de dos años no pueden manejar -generalmente- sistemas formales abstractos -pese a que el lenguaje sea considerado un sistema formal abstracto muy complejo. La inferencia que se realiza es entonces la siguiente: si los niños no manejan sistemas formales abstractos pero son capaces de adquirir un lenguaje -que es a su vez un sistema formal abstracto- deben de estar capacitados con un sistema que, específica y exclusivamente, les permita adquirir el lenguaje, aunque no sean capaces de utilizar o ejercitar aún otros sistemas de este tipo. Ahora bien, como los adultos sí manejan sistemas formales abstractos y ya han adquirido su LM, se entiende que ambas capacidades forman parte del individuo -aunque interfieren entre ellas, ya que el *SP* no es tan adecuado como el *SAL* en cuanto a aprendizaje de lenguas se refiere; esto explicaría por qué el aprendizaje de una L2 presenta más problemas para un adulto que la adquisición de la LM para un niño.

Esta hipótesis presenta una serie de defectos a los ojos del autor, que nosotros resumiremos principalmente en dos: la *HCSC* parece sugerir una correlación entre altos niveles de competencia en el aprendizaje de segundas lenguas y bajos niveles de actuación del *SP* -y viceversa-, hecho que no ha sido probado; además, no parece

plausible que el SAL -diseñado específicamente para la realización de una tarea- sea de alguna manera obstruido por un sistema que aparece más tarde -el SP- y que no está capacitado para la realización de esa misma tarea. Esto no sería imposible, pero no es lo que ocurre con otras capacidades humanas -con las que el SP no interfiere (Bley-Vroman 1990: 29-30). A nuestro entender, se pueden tomar ciertas premisas de la *HCSC* y reformularlas con el fin de crear otra hipótesis distinta que evite estas objeciones.

Si, como hemos dicho anteriormente, los niños poseen un SAL que les permite adquirir un sistema formal abstracto -el lenguaje-, podría decirse que poseen algo así como un SP que, en los primeros años de vida, actúa principalmente sobre la adquisición de una lengua. Es decir, podría ser que los niños sí posean un SP -como muestra el hecho de que son capaces de adquirir y manejar un sistema formal abstracto- que, al principio, se muestra especializado como SAL -aunque permanece como un único sistema. Bajo esta hipótesis subyace la idea del relativismo lingüístico: el SAL, que sería una faceta del SP, es el que proporciona al individuo el lenguaje mediante el cual, más adelante, será capaz de modelar o influenciar a otras capacidades cognitivas. Esto podría explicar por qué los niños, en sus primeros años de vida, no parecen manejar un SP. La explicación consistiría en el hecho de que antes de lidiar con ciertas capacidades cognitivas, los niños necesitan un lenguaje que les permita acceder a ellas y, una vez adquirido este -que actuaría como herramienta con la que manejar esas otras capacidades cognitivas-, el SP como tal aflora. En resumen, el SP y el SAL constituyen un único sistema con dos manifestaciones, cada una de las cuales emerge en una etapa de desarrollo del sujeto distinta -el SAL en la infancia, durante los primeros años de vida y el SP en la pubescencia. Como podemos comprobar, estos postulados concuerdan con la hipótesis levinsoniana del lenguaje, en la que este es capaz de trascender nuestra faceta biológica y complejizar nuestros procesos mentales -dando cabida al afloramiento del SP. El lenguaje se convertiría propiamente en el sistema cognitivo solucionador de problemas. Ahora bien, ¿cómo afectaría esto al aprendizaje por parte de los adultos de una L2?

Si concebimos el lenguaje como SP, podemos inferir que el aprendizaje de lenguas extranjeras cuenta con el apoyo de la LM y no de conceptos innatos. Es decir, el estudiante se basará en el conocimiento que posee de su propia lengua, tal y como

postulaba Bley-Vroman, para aprender una L2, pero a diferencia de lo que él postula, esto no es posible porque la LM refleje de alguna manera los principios de la GU, sino precisamente porque la lengua materna es el SP. Luego el aprendiz, efectivamente, tendería a formular hipótesis o preconcebir la LE como similar –al menos en algunos aspectos- a su propia lengua.

El lenguaje es pues –siguiendo a Levinson- la herramienta cultural que nos permiten complejizar nuestros conceptos, además, hemos postulado que podría ser concebido como SP. Esto significa que cada lengua proporciona a sus hablantes no solo conceptos artificiales propios, sino también un sistema cognitivo solucionador de problemas original. Cada lengua entonces, proporciona a sus hablantes una visión del mundo, que puede variar en mayor o menor medida y a la que los estudiantes de LEs pueden tener un acceso mayor o menor. De esta hipótesis se deriva que las interferencias pueden ser las causantes de la mayoría de errores en el aprendizaje, no obstante, tal como señalaba Brey-Vroman [vid. IV, 2], la evidencia negativa resulta, en ocasiones, muy útil e incluso necesaria para los aprendices.

En resumen, el concepto de inconmensurabilidad que ofrece el relativismo lingüístico es aquel que nos permite generar un marco de reflexión acerca de los problemas que surgen en el aprendizaje de LEs. Hemos señalado que existen, en principio, tres maneras de comprender este fenómeno, de las que se derivan tres hipótesis correspondientes. La primera de ellas, la *hipótesis de la inconmensurabilidad radical*, presupone, indefectiblemente, un determinismo lingüístico, al menos en cuanto que se deriva de ella una imposibilidad de acceso a los conceptos de otra lengua. No obstante, el aprendizaje de la gramática de la L2 es posible, si bien se trataría de intercambiar el lexicón de la LM por el de L2, con las pérdidas de significado que esto conlleva. En cuanto a la traducción, también resulta viable, en el sentido en que la concebía Quine, es decir, podría traducirse una lengua a otra porque extrapolamos el concepto de similitud de nuestra lengua a la lengua meta. Tendemos a observar similitudes entre ambas lenguas que, en verdad, solo cobran sentido dentro de nuestra LM. Las ideas que subyacen a la semántica de la L1 y la L2 podrían ser divergentes, sin que esto imposibilitase la traducción –o el aprendizaje formal de la gramática de la L2.

De la segunda hipótesis, la *hipótesis de la inconmensurabilidad débil*, argüíamos que resultaba trivial en relación a los postulados relativistas, puesto que suponía un acceso total a los conceptos de otra lengua. Por tanto, no difiere en gran medida de la postura innatista chomskiana y la diversidad lingüística se torna en una diversidad meramente superficial, lo que no representa un gran problema para el alumno a la hora de aprender una LE. La variación de competencia lingüística entre estudiantes debería ser explicada en términos de otros factores, más allá de la inconmensurabilidad.

Por último, la *hipótesis de la inconmensurabilidad débil* es aquella que, a nuestro entender, concuerda más exactamente con los postulados whorfianos. Según esta hipótesis, el acceso a los conceptos de otra lengua podría no ser total, puesto que nos servimos de nuestra LM para aprender una LE y no de conceptos innatos. Sugerimos, además, que la LM podría concebirse como un sistema cognitivo solucionador de problemas. En el contexto del aprendizaje de LEs, si concebimos ambas lenguas como SP –esto es, la LM como sistema solucionador de problemas que se enfrenta a su vez a otro SP que sería la L2-, hablaríamos de ciertos desajustes, acompañados a su vez de una complementación, entre sistemas cuya función, una vez adquirida la lengua, sería la de organizar, modelar o influenciar a determinadas capacidades cognitivas. Es decir, se están enfrentando a un sistema homólogo -y por eso complementario- cuya función básica o primaria -la adquisición de la LM- ya ha sido cubierta, si bien de manera distinta –de ahí los desajustes. Son sistemas que al especializarse como SAL, han cumplido su propósito de manera diversa. Luego el SP, o LM, es la base sobre la que partiría el estudiante para aprender otra lengua, a cuyas estructuras conceptuales, al menos en teoría, podría acceder.

Estas tres hipótesis, que representan tres consecuencias derivadas de la inconmensurabilidad, son posibilidades conceptuales abiertas a la contrastación empírica a través de observaciones y experimentos. No obstante, requerirían un desarrollo previo que permitiese conjeturar sus verdaderas implicaciones, para poder ser posteriormente contrastadas. Nuestra aportación, por tanto, consiste en sugerir o abrir paso a estas tres posibilidades que, repetimos, podrían ser en cualquier momento refutadas; obviamente, al tratarse de hipótesis, deben ser, como mínimo, *refutables*. Antes de finalizar el presente trabajo, queremos señalar algunas conclusiones, ideas o intuiciones que hemos podido alcanzar.

## V. CONCLUSIONES

El relativismo lingüístico es, tanto en sus fundamentos como en sus propuestas, epistemología y, como tal, se ocupa sobre las cuestiones concernientes al conocimiento que obtenemos del mundo. A diferencia de la tradición gnoseológica metafísica, no se pregunta si el conocimiento es siquiera posible o, en último extremo, si podemos argumentar la existencia de la realidad más allá de nuestra visión antropocéntrica de la misma. Todo esto se presupone ya en sus postulados. El mundo externo, «objetivo», existe, la realidad *es* y, lo más importante, *podemos* llegar a conocerla. Aquello que se interpone entre nosotros y la realidad, entre el pensamiento y el mundo, es el lenguaje. Este no es solo el intermediario, sino además el modelador, categorizador, organizador, e incluso el fenómeno que, en cierto sentido, determina nuestras experiencias.

La realidad, el mundo, la naturaleza, el Universo, es un *continuum*, sin sesgos, categorías o parcelas, fluye en un eterno acontecer ante nuestros ojos. El pensamiento, racional ante todo, tiende a fragmentar lo «infragmentado», a construir diques contra la marea. Mientras, nuestra conciencia se sabe parte de ese acontecer. Pero la realidad *es* y *podemos* llegar a conocerla. Necesitamos de una razón demiúrgica que aprehenda el Todo, al que solo tiene acceso a través de sus partes. Entonces el pensamiento fragmenta lo «infragmentado» y relativiza la realidad, esto es, la divide y multiplica. El fluir, el acontecer, se torna en objetos únicos y definidos, el Todo se convierte en sus partes. La razón se asimila al *logos* y se convierte en lenguaje, que es el que diversifica y estructura la realidad. Este es el entramado del relativismo lingüístico.

Separémonos de la metafísica y volvamos a la realidad mundana. Decíamos que el lenguaje categoriza la realidad. El pensamiento, asimismo, trabaja relativizando u objetivando el mundo. Incluso más allá, nuestra base biológica parece ser que nos predispone a aprehender lo particular de entre lo múltiple, a distinguir y adquirir de entre la gran diversidad que es la naturaleza, un modo de acceso a ella. De esta forma se

creo que los bebés, incluso estando en el vientre materno, son capaces de distinguir la lengua de su madre del resto de lenguas con las que, ocasionalmente, puedan entrar en contacto. Asimismo, la gramática generativa se fundamenta en la división, selección y adquisición de nuestra lengua materna de entre los principios que componen la gramática universal. Si todo apunta a que estamos predispuestos al sesgo, a la división, el lenguaje es el intermediario entre nosotros y el mundo, y las lenguas pueden variar en su estructura semántica enormemente de unas a otras, la pregunta parece inevitable: ¿qué implica *realmente* esa gran variedad semántica? Distintos modos de acceso al mundo, diversas cosmovisiones -afirma el relativismo lingüístico.

La validez o, más bien, la utilidad del lenguaje, reside en que es un sistema *pactado* de signos, es, por tanto, una *convención* cultural. Pero dicho pacto no es consciente ni individual, sino colectivo, inconsciente y obligatorio. Si queremos comunicarnos, tenemos que adscribirnos a esas condiciones y el «tenemos» es inexpugnable, no es una opción. En el momento en que adquirimos una lengua firmamos el pacto. Es esta obligatoriedad la que convierte al lenguaje en un recurso de comunicación, pues un lenguaje solipsista es, por definición, incomunicable. Por tanto, el lenguaje se encuentra inserto en la cultura y la cultura cambia y se desarrolla gracias al lenguaje. Gracias a que el lenguaje categoriza la realidad y es portador –e incluso generador- de conceptos.

Concebir la evolución del ser humano como un fenómeno bio-cultural convierte al relativismo en una posición evidente y la figura del lenguaje como portador de conceptos se consolida. Si se interpreta la cultura como un mecanismo que nos proporciona la evolución para adaptarnos mejor al entorno, se entiende que el lenguaje gane tanto peso y se le otorgue la potestad de complejizar el pensamiento, puesto que él es la vía de transmisión tanto del pensamiento como de la cultura, es el único intermediario que poseemos. El lenguaje crea, consecuentemente, la intersubjetividad. Cada lengua es, por tanto, portadora de una cultura y pensamiento propios, de una cosmovisión original. Esto que en principio puede recordar al mito de la torre de Babel, implica en verdad riqueza y diversidad. El conjunto de lenguas y sus visiones del mundo, complejiza la realidad y la torna más rica, más «real». Crear la ilusoria imagen de un pensamiento omniabarcante cuya expresión lingüística solo varía superficialmente a lo largo de las lenguas del planeta, constituye la falsa hegemonía del pensamiento

occidental. De igual forma, el relativismo lingüístico no implica *necesariamente* una barrera conceptual entre lenguas.

Retomemos las hipótesis de la inconmensurabilidad. Habíamos señalado que existen tres variantes: la radical, la débil y la relativa. De la primera de ellas deducíamos que, efectivamente, se deriva una barrera conceptual entre lenguas, si bien no una barrera formal –gramatical o léxica si se prefiere. La traducción y el aprendizaje son posibles, aunque no a nivel conceptual. De la segunda postulábamos que no se diferencia en gran medida de la posición chomskiana, por lo que el relativismo quedaría prácticamente anulado. Tal vez la diferencia estribaría en que esta hipótesis incidiría un poco más en la variedad semántica de las lenguas, pero las conclusiones resultarían análogas a las de la lingüística innatista. En cuanto a la última hipótesis, decíamos que el acceso a las estructuras conceptuales de otra lengua es posible, sin embargo, el acceso podría no ser total, porque nuestro SP es nuestra lengua materna.

Para entender la LM como sistema cognitivo solucionador de problemas necesitamos adscribirnos a una concepción levinsoniana del lenguaje, esto es, necesitamos concebir el lenguaje como un fenómeno que complejiza el pensamiento y trasciende nuestras barreras biológicas. Por tanto, necesitamos entenderlo como una herramienta cultural adaptativa. El lenguaje ostenta aquí el papel de fenómeno inherente al hombre, que complementa y trasciende a su vez su propia naturaleza. De esta manera, la asunción de la LM como SP implica que nos enfrentamos a toda clase de problemas con la lengua como herramienta cognoscitiva que nos ayuda a solventarlos. Queda claro entonces que la lengua debería proporcionar conceptos para que esta hipótesis resultase sostenible –que, por otro lado, no tiene por qué serlo, de ahí su carácter hipotético. Como ya hemos señalado en alguna ocasión, no nos encontramos en posición de defender o refutar ninguna de estas hipótesis, ni tan siquiera de desarrollarlas. Nos contentamos pues con enunciarlas.

Otro pensamiento que nos surge respecto de estas tres hipótesis es que podrían ser entendidas como estadios de aprendizaje, es decir, podrían ser entendidas como las hipótesis que mantienen los estudiantes de LEs respecto de la lengua que están aprendiendo. La hipótesis de la inconmensurabilidad radical parece sugerir un estadio inicial de aprendizaje, cuando el estudiante, al contemplar la otra lengua como

totalmente distinta a la suya, la concibe como inconmensurable, esto es, como difícilmente accesible. Las primeras tentativas del aprendiz consistirían en traducir literalmente de su LM a la lengua meta, sin percibir diferencias conceptuales. Cabe predecir entonces que el entendimiento entre el estudiante y un hablante nativo sería escaso –así como el nivel de competencia del aprendiz. En un segundo estadio, entraría en juego la hipótesis de la inconmensurabilidad relativa. Según esta, el estudiante ya manejaría la L2 incluso a nivel conceptual, sin embargo, el nivel de adecuación variaría enormemente entre alumnos, dependiendo de la adquisición –o comprensión- más o menos adecuada que hayan realizado de la cosmovisión meta. Cabría suponer aquí que la mayoría de aprendientes de L2 nunca abandonan esta hipótesis y contemplan la L2 como similar en muchos aspectos a su LM, lo que, consecuentemente, conduce no solo a una incompreensión de la cosmovisión meta, sino a que dicha cosmovisión se reduce a meras diferencias salvables entre lenguas. Lo que queremos decir es que la L2 no se contempla ya como algo inconmensurable, poseedora de una cosmovisión distinta, sino que cada vez se asimila más a la LM, impidiendo un acceso total a las estructuras conceptuales de la L2. Tal vez podríamos también aventurar que la L2 se va asimilando cada vez más a la LM porque esta es nuestro SP y, para solventar todo problema, podría necesitar «traducirlo» a sus propios parámetros. Tal y como, según Bley-Vroman, la LM debe reflejar *de alguna manera* la GU, en este caso, la L2 debe de reflejar de alguna manera la LM, para que esta última pueda asimilarla. Al fin y al cabo, ambas lenguas serían un SP, por lo que compartirían varias características. Pero esto, por supuesto, son solo elucubraciones, al menos hasta que una investigación más profunda se lleve a cabo.

Por último, la hipótesis de la inconmensurabilidad débil representaría el estadio final y, claramente, un caso de bilingüismo. Cabe suponer entonces que a esta hipótesis no llegarían la mayoría de estudiantes de L2 adultos. Estos tres estadios provendrían de contemplar el fenómeno de la inconmensurabilidad como un fenómeno relativo en sí mismo, es decir, tal vez la inconmensurabilidad consiste en un fenómeno gradual, de ahí los distintos estadios en los que puede dividirse. Dependiendo de cuán inconmensurable el alumno crea que es la L2, se encontrará en un estadio u otro de aprendizaje, con sus correspondientes hipótesis. Ahora bien, esto no implica en ningún momento que las hipótesis determinen los estadios de aprendizaje, simplemente que podrían acompañarlos como conjeturas que posee el alumno respecto de la L2. La inconmensurabilidad como fenómeno relativo implica que esta puede variar desde un

estadio radical hasta uno débil, dependiendo de ciertos factores. *A priori* podemos conjeturar dos de esos factores: la lengua materna y el estudiante –que no simplemente la lengua materna del estudiante.

Que la lengua materna sea un factor resulta en este contexto evidente, pues es propiamente la postura que mantiene el relativismo lingüístico. Ahora bien, podría deducirse otro matiz según lo que hemos sugerido, a saber: dependiendo de la LM que hable el estudiante –y también de la LE que quiera aprender-, podrá postular una hipótesis u otra sobre la inconmensurabilidad y alcanzar un determinado nivel de competencia, sea este el que sea. Sin embargo, esto así postulado resulta demasiado extremista y habría de ser matizado. Más bien se trataría de que dependiendo de la LM, el estudiante puede encontrar unos problemas u otros en la LE. Si estos son o no insalvables, no puede depender únicamente de su LM. Aquí es donde entra en juego la figura del aprendiz y, más concretamente, aquellos factores que mencionaba Bley-Vroman, y resumimos en los siguientes: *importancia de la edad, importancia de la instrucción e importancia de los factores afectivos*. En definitiva, la hipótesis de la inconmensurabilidad debería enfrentarse a los mismos problemas a los que se enfrenta cualquier investigación sobre el aprendizaje de LEs, si bien puede proporcionar un punto de vista interesante que permita comprender este problema desde otro prisma. Nosotros nos hemos encargado en este trabajo de perfilar o señalar un camino de investigación futura, que debería encargarse a su vez no solo de refutar o contrastar todas estas hipótesis, sino, primero y más importante, de desarrollarlas adecuadamente.

## VI. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

(La fecha de las ediciones que hemos manejado aparece al final de cada cita, cuando proceda, entre corchetes).

### 1. BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA

- Bley-Vroman, R. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis, Volume 20, Number 1-2*, 1-47.
- Bowerman, M. y Stephen C. Levinson (Eds.) (2001). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press. [2003]
- Levinson, S. C. (2003). *Space in Language and Cognition: explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press. [2006]
- Sapir, E. (1912). *Language and Environment*. Berkeley: University of California Press. [1949]
- Sapir, E. (1921). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México D. F.: Fondo de cultura económica. [1971]
- Whorf, B. L. (1956). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral editores. [1971]

### 2. BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

- Aristóteles. (1995). *Física*. Barcelona: Planeta De-Agostini.
- Bergson, H. (1907). *La evolución creadora*. Barcelona: Planeta De-Agostini. [1985]
- Boas, F. (1911). Handbook of American Indian Languages. Vol. 1. *Bureau of American Ethnology Bulletin, vol. 40, parte I*, 1-83. Recuperado el 3 de junio de 2013, de: <http://www.archive.org/details/handbookofameric01boas>
- Boas, F. (1920). The methods of ethnology. *American Anthropologist*, 22(4), 311-321.
- Brown, P. (2001). Learning to talk about motion UP and DOWN in Tzeltal: is there a language-specific bias for verb learning? En M. Bowerman y S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (págs. 512-543). Cambridge: Cambridge University Press. [2003]
- Bruzos Moro, A. (2002). ¿Un mundo en la cabeza? Historia y alcance del relativismo lingüístico. *Contextos*, 37-40, 143-183. Recuperado el 5 de junio de 2013, de: <http://scholar.princeton.edu/abruzos/publications>

- Casey, E. (1997). *The fate of place*. Berkeley: University of California Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Cowie, F. (1999). *What's Within. Nativism Reconsidered*. Nueva York: Oxford University Press.
- Croft, W y Cruse, D. A. (2004). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal. [2008]
- Fernández Casas, M. X. (2003). El relativismo lingüístico en la obra de Edward Sapir. Una revisión de tópicos infundados. *Teorema Vol. XXII/3*, 115-129. Recuperado el 5 de junio de 2013, de: <http://sammelpunkt.philo.at:8080/1128/1/Casas.pdf>
- García-Carpintero, M. (1996). *Las palabras, las ideas y las cosas. Una presentación de la filosofía del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- García Suárez, A. (2011). La relatividad lingüística clásica y sus avatares actuales: razones para el escepticismo. *Revista española de lingüística n° 41*, 2, 57-94.
- Humboldt, W. v. (1836). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Madrid: Anthropos y Ministerio de Educación y Ciencia. [1990]
- Humboldt, W. v. (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona: Edicions 62.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (Dir.) (2012). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Johnson, J. S. y Newport, E. L. (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology 21*, 60-99.
- Kant, I. (1781). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus. [2006]
- Landau, B. y Gleitman, L. (1985). *Language and Experience: Evidence from the blind child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. [1975]
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial. [1995]
- Quine, W. V. O. (1960). *Palabra y objeto*. Barcelona: Editorial Labor. [1968]
- Reynoso, C. (2012). *Lenguaje y pensamiento: tácticas y estrategias del relativismo lingüístico*. Recuperado el 6 de junio de 2013, de: <http://carlosreynoso.com.ar/lenguaje-y-pensamiento/>
- Rorty, R. (1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. [2010]

- Scholz, B., Pelletier, F. J. y Pullum, G. K. (2011). *Philosophy of Linguistics*.  
Recuperado el 8 de junio de 2013, de: Stanford Encyclopedia of Philosophy:  
<http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/linguistics/>
- Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. En M. Bowerman y S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (págs. 132-158). Cambridge: Cambridge University Press. [2003]
- Zubiri, X. (1996). *Espacio. Tiempo. Materia*. Madrid: Alianza Editorial.