

## ¿Qué enseñamos cuando impartimos clases de lengua extranjera?

*¿What we teach when we are teaching a foreign language?*

BERND F. W. SPRINGER

Universidad Autónoma de Barcelona

Bernd.springer@uab.cat

**Resumen:** Este artículo analiza la cuestión de qué significa enseñar una lengua extranjera, planteando un recorrido por la historia de la filosofía del lenguaje y la lingüística en sus relaciones con una L2. La lengua materna determina nuestro acceso al mundo, fenómeno que no puede dejar de tenerse en cuenta en un tiempo que parece haber apostado por el inglés como lengua franca para el acceso a las ciencias y otras disciplinas. El texto recoge diferentes ejemplos de esta hipótesis para apostar por el multilingüismo desde el que el ser humano accede a la realidad y valorarlo como riqueza que jamás debe olvidarse en la enseñanza de la L2.

**Palabras clave:** Lengua extranjera, lengua materna, multilingüismo, enseñanza de segundas lenguas.

**Abstract:** This article analyses what teaching a foreign language means, and it sets out a tour through the history of language's philosophy and linguistics in their connections with a second language. Mother tongue determines our access to the world, a phenomenon that cannot be forgotten in a time that seems to have bet on English as a lingua franca for the access to sciences and other disciplines. The text collects different examples of this hypothesis to bet on the multilingualism from which human beings access to the reality and value it as a source of wealth that should never be forgotten when teaching a second language.

**Keywords:** foreign language, mother tongue, multilingualism, teaching second languages.

## 1. El problema

Por regla general, las revistas y los libros didácticos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras dedican su contenido a la cuestión de cómo enseñar una lengua extranjera de la mejor manera, del modo más rápido, con el mayor éxito o con el efecto más duradero. Desde los años setenta, los cambios de paradigmas han permitido ir planteando nuevas respuestas a esta cuestión: primero las lenguas extranjeras se debían enseñar centrándose sobre todo en la gramática, después con el método comunicativo, luego con una didáctica intercultural<sup>1</sup> y finalmente de manera interactiva y aplicando los medios tecnológicos más innovadores. Paralelamente, desde los años setenta la investigación en este campo ha perdido de vista otra cuestión: no CÓMO enseñar de la mejor manera, sino QUÉ es lo que enseñamos cuando impartimos clases de lengua extranjera. No, no me refiero a la cuestión del contenido, de cuánta civilización o qué aspectos de la cultura debemos enseñar. Esta cuestión es eterna y sus respuestas deben ir actualizándose. Me refiero a la cuestión de la propia lengua extranjera en sí: ¿qué significa enseñar una lengua extranjera? Esta es la cuestión que quiero volver a tratar en las siguientes páginas.

## 2. Sobre la necesidad de plantearse este problema

¿Por qué nos planteamos hoy esta cuestión? Debido sobre todo a dos razones. En primer lugar, el problema de la lengua extranjera, y por tanto de la lengua en sí misma, pertenece tradicionalmente a la filosofía del lenguaje. La importancia de esta última fue desplazada por la lingüística a partir de los años setenta en todo el mundo. En cuanto a la lingüística, dominaban en esta época determinados paradigmas, entre ellos la teoría de la gramática universal de Chomsky, según la cual todas las lenguas comparten la misma gramática universal con los mismos conceptos básicos y con una complejidad de sistema similar. Pese a las críticas recibidas, esta teoría llevó a la conclusión de que existe

hoy en día un amplio consenso de que, si nuestro idioma materno ejerce algún tipo de influencia sobre la forma en que pensamos, tal influencia es irrelevante, incluso trivial y, en el fondo, todos pensamos de la misma manera (Deutscher, 2012: 15).

A mi parecer, esta idea causa el daño colateral de que no podemos llegar a entender realmente qué estamos haciendo cuando enseñamos una lengua extranjera, porque ya no tenemos suficientemente en cuenta las diferencias entre las lenguas. Pero más aún: si realmente todos pensamos de la misma manera, ¿no será hora ya de que entonces lo hagamos todos en la misma lengua para conseguir una comunicación mejor y más rápida? ¿Y no es verdad, por tanto, que la última consecuencia del paradigma de la

---

<sup>1</sup> Para una orientación rápida y a la vez profunda sobre la didáctica intercultural en ELE véanse: Iglesias (2015: 85-110); Miquel (2015: 111-136) e Hidalgo (2005).

gramática universal será el dominio mundial absoluto del inglés y el desplazamiento de las otras lenguas nacionales? Esta es la segunda razón por la que se nos plantea hoy el problema de la lengua extranjera en sí: porque hace tiempo que las lenguas nacionales, que nosotros podríamos aprender como lenguas extranjeras, son eliminadas de todos los dominios lingüísticos internacionales de alto prestigio (la diplomacia, la economía, la ciencia) a favor de una sola *lingua franca*.<sup>2</sup>

### **3. El lenguaje científico como ejemplo de la pérdida de dominios lingüísticos de las lenguas nacionales**

La siguiente escena, a la que asistí el 10 de marzo del 2009 en el templo de la lengua catalana, el Institut d' Estudis Catalans, en realidad ya no podía sorprender a nadie que en años anteriores hubiera presenciado la política lingüística europea en el ámbito de las universidades. El Institut Català de Recerca i Estudis Avançats (ICREA) había organizado un *workshop* para profesores e investigadores de las universidades catalanas. Pero a este público le estaba estrictamente prohibido expresar sus contribuciones, preguntas o comentarios en catalán (ni tampoco en castellano), y ni los repetidos e insistentes ruegos pudieron cambiar la política lingüística: la lengua del *workshop* tenía que ser inglés, sin excepción alguna, ¡al fin y al cabo se trataba también de demostrar cierta internacionalidad! Indignados, algunos participantes que aún habían vivido la prohibición del catalán en la época de Franco hablaron de «totalitarismo académico».

La escena fue sintomática. No solo deben redactarse en inglés las solicitudes de ayudas a la investigación en la mayoría de instituciones de investigación científica europeas, sino que cada vez más carreras universitarias en Europa se tienen que impartir en inglés.

Estas tendencias forman parte de un proceso de creación de redes de ámbito global y, en particular, en Europa. Por ejemplo, la creación de un espacio académico europeo, iniciada por el proceso de Bolonia, causó una internacionalización de las universidades europeas. Ello aumentó la importancia tanto de las cooperaciones multilaterales como de la competición internacional por ayudas financieras para la investigación, por jóvenes científicos y estudiantes, para lo cual hacen falta, según el *credo* de la burocracia científica, cada vez más evaluaciones comparativas. Estas tendencias catapultaron el dominio del inglés en algunas disciplinas científicas y en sus publicaciones, ya existente desde hacía varias décadas, a unas dimensiones en las que los lenguajes científicos nacionales, donde aún existen, están a punto de desaparecer por completo. Y eso que al principio de la creación de un espacio académico europeo se destacaba reiteradamente la importancia que en el futuro tendría saber hablar como mínimo dos lenguas extranjeras y comprender una tercera. De este

---

<sup>2</sup> Si se me permite aquí una confesión personal para evitar malentendidos: a mí, personalmente, me encanta la lengua inglesa. También veo la necesidad de que exista una *lingua franca*. Lo que no me gusta en absoluto es la supresión del multilingüismo en los dominios lingüísticos de alto prestigio.

objetivo, fundamental para la creación de una Europa de los ciudadanos, no ha quedado nada.

El retroceso de la importancia de todas las filologías con excepción de la inglesa en toda Europa demuestra claramente que los signos del futuro señalan en otra dirección. Esta tendencia ha llegado en toda Europa hasta las escuelas, donde las clases en inglés en cada vez más materias y las así llamadas *International Schools* (que no merecen justamente este nombre porque allí la enseñanza es *solo* en inglés) quieren abrir nuevas y mejores opciones laborales para su alumnado, lo cual tiene como consecuencia que la lengua materna de estos alumnos sirve como mucho para el uso casero. Y exactamente este es el papel pensado para las lenguas nacionales en el futuro: para el uso casero la lengua materna; en el trabajo, la política, la economía y la ciencia el inglés.

Esto es, al fin y al cabo, una mera cuestión de poder, y el poder no suele pararse con argumentos en contra. Pero incluso el poder suele cubrirse de argumentos para no parecer demasiado directo y brutal. Y quizás por eso no es del todo inútil recordar algunos de ellos para llamar la atención sobre el hecho de que este camino puede llevarnos a un totalitarismo nuevo y global.

El avance de la *lingua franca* en todos los ámbitos lingüísticos de alto prestigio, en parte desapercibido, en parte impuesto de modo dictatorial, tiene como consecuencia una pérdida de dominios sucesiva de las lenguas nacionales. Por «pérdida de dominios en el uso de la lengua» se entiende:

la pérdida de la capacidad comunicativa en todos los niveles de la propia lengua (la práctica, la teoría, etc.) de un campo de conocimiento debido a la falta del desarrollo continuo de las herramientas necesarias del lenguaje específico. La pérdida de dominios se produce siempre que una comunidad lingüística prescinde del desarrollo adecuado de los medios de comunicación del lenguaje específico en la propia lengua, sean los que fueren los motivos (RaDT: 1).

Las consecuencias de la pérdida de dominios en las lenguas científicas no se limitan únicamente a la desaparición de las tradiciones centenarias del pensamiento y la ciencia, sino que además llevan, junto con el retroceso de otros dominios lingüísticos, normalmente de alto prestigio (economía, política), innovadores (tecnologías de comunicación) o percibidos como *sexy* (deporte, música), a una pérdida de cultura general, ya que las lenguas distintas del inglés sufren un proceso sucesivo de devaluación en los dominios afectados y se reducen a cada vez menos ámbitos de la comunicación, siendo los dominios perdidos ocupados, al mismo tiempo, por la cultura de la *lingua franca*.<sup>3</sup>

Las consecuencias son negativas sobre todo para la ciencia: las futuras generaciones ya no tendrán palabras en su propia lengua para

---

<sup>3</sup> Véase: Stickel, Gerhard (2010: 13-22).

expresar sus conocimientos, olvidarán sus orígenes culturales y científicos cuando las bibliografías españolas, alemanas, francesas o italianas sean borradas de la memoria; tampoco será posible un discurso público propio sobre cuestiones de tecnología nuclear o genética, de bioética o de la creación de hombres biónicos. ¡*Honni soit qui mal y pense!* Es difícil evitar la sospecha de que en algunos casos se trata justamente de esto, es decir, de librarse del control democrático de un público crítico mediante la fuga a un idioma extranjero y específico que solo pueden entender unos pocos expertos.

Por eso es importante defender el ideal de una ciencia multilingüe. Esto significa no abandonar ni el ideal de la libertad de la ciencia ni el de un diálogo entre ciencia, política y sociedad. Es preciso criticar una ciencia que malinterpreta su libertad como liberación *de* esta responsabilidad. A esta última pertenecen tanto el respeto a los límites éticos como el deber de la ciencia de fomentar mediante la investigación y la enseñanza el nivel de formación y los conocimientos de la sociedad que la financia con sus impuestos. Estos ideales no se pueden mantener sin una ciencia multilingüe. *Sapere aude*: ten el valor de servirte de tu propia razón, esa fue la máxima de la Ilustración. Hoy es preciso añadir: ¡ten el valor de servirte de tu propia lengua materna si ello mejora la exactitud y la comprensibilidad de tus pensamientos!

Para evitar malentendidos: en modo alguno, el multilingüismo de la ciencia cuestiona el inglés como idioma científico internacional. Antes bien, el multilingüismo de la ciencia significa que el inglés, como incuestionable idioma científico internacional, coexiste con otras lenguas nacionales que debido a una tradición académica elaborada durante siglos se han establecido como idiomas científicos plenamente aptos tanto en la investigación como en la difusión de sus resultados, sobre todo en las carreras universitarias y en los manuales escolares.

Algo parecido sería necesario también para los dominios lingüísticos de la política, la economía o el deporte.

Hay muchos argumentos a favor de mantener el multilingüismo en todos los dominios lingüísticos. Aparte de lo ya mencionado, no se puede olvidar la importancia de la lengua como medio para ejercer el poder (de interpretación de la realidad) y el dominio ni la relación entre ciencia e imperialismo cultural. Pero en lugar de indagar en estos aspectos quiero dedicarme a un aspecto que en las últimas décadas ha sido suprimido o, dicho de manera más prudente, subestimado. Se trata de la función gnoseológica de la lengua.

#### **4. La función gnoseológica de la lengua**

En este contexto existen dos tradiciones: una postura relativista y otra universalista. La postura relativista parte del supuesto de que el conocimiento sobre el mundo y las perspectivas de las personas no son universalmente iguales, sino que dependen de las respectivas lenguas en las que se han obtenido los conocimientos y formado las perspectivas del

mundo. Esta postura relativista es bastante joven en comparación con la otra. Se formó a partir del siglo xvii y coincide con el surgimiento de las lenguas nacionales en las ciencias. Para las primeras generaciones de científicos que investigaban de modo multilingüe, es decir, en latín como lengua universal de las ciencias y en sus respectivas lenguas nacionales, era un hecho real que se expresaban de manera distinta en latín que en francés o inglés. Isaac Newton o Gottfried Wilhelm Leibniz son buenos ejemplos de ello.<sup>4</sup> Para Leibniz era evidente: la dependencia lingüística significa una dependencia intelectual y, por ende, una pérdida de libertad.<sup>5</sup>

Entre los defensores de esta tradición encontramos pensadores de la talla de Bacon, Locke, Condillac, Herder, Schleiermacher o Emerson. Siguiendo a estos pensadores, Wilhelm von Humboldt adopta una postura en cierto modo especial, pues fue un paso más allá: su tesis de las *Sprachansichten als Weltansichten* (Concepciones lingüísticas como concepciones del mundo) veía en el lenguaje no solo un *espejo* del mundo, sino también la *lente* por la que lo contemplamos. Y lo que es de especial relevancia para el conocimiento científico: el idioma materno no es tan solo un «medio [...] para representar la verdad ya percibida, sino que va mucho más allá para descubrir la verdad antes desconocida» (Humboldt, 1820-1822: 27).

Aunque en la segunda mitad del siglo xix numerosos investigadores corroboraron la visión de Humboldt, sus conclusiones cayeron en el olvido, hasta que en el siglo xx, los dos lingüistas norteamericanos Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf expusieron el Principio de relatividad lingüística, según el cual la gramática de cualquier idioma no es «tan solo un instrumento reproductivo para expresar ideas», sino que forma «las propias ideas», es «el esquema y la guía para la actividad intelectual del individuo [...], para analizar sus impresiones» (Whorf, 1963: 12).

Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo xx se impuso, como hemos dicho antes, una postura universalista que empieza con Aristóteles, pasa por Kant y llega hasta Noam Chomsky. Al comienzo de la *Poética* (16a) de Aristóteles puede leerse lo siguiente:

Como no todos tienen la misma grafía, tampoco profieren los mismos sonidos. Pero los procesos mentales que simbolizan directamente

---

<sup>4</sup> Véase la interesantísima investigación de Winfried Thielmann (2012: 53-68), donde demuestra cómo la traducción al latín (1706) de la monografía *Opticks* de Isaac Newton, publicada dos años antes, aunque no le causó problemas terminológicos, sí que presentaba claras insuficiencias en cuanto a «la redacción lingüística de la cuestionabilidad del nuevo conocimiento científico» (59).

<sup>5</sup> En ocasiones, se aduce el hecho de que, en su programa de una *mathesis universalis*, Leibniz veía la matemática como lengua universal de la ciencia, así como también el hecho de que en su vida solo publicaba en latín y en francés. Pero justamente por eso veía con toda claridad las consecuencias que tenía la obligación de investigar en una lengua extranjera. Y justamente ese fue el motivo para publicar en 1683 una obra titulada *Consejo para que los alemanes practiquen mejor su entendimiento y su lengua* y en 1697 la obra *Del cultivo de la lengua alemana*.

son comunes en todos ellos, del mismo modo que lo son las cosas que afectan al alma.

En su filosofía trascendental, Immanuel Kant presentó las formas de la intuición y del pensar que se dan *a priori* y que pueden reclamar una validez intemporal. Entonces, a semejanza de lo que dice Aristóteles, ya no importa en qué lengua se expresan las ideas cuando estas son construidas por una razón que no está sometida al tiempo ni a la historia, sino que es universalmente igual, como sucede con las matemáticas. Algunos contemporáneos de Kant, como Herder, Hamann, Jacobi o Fichte, señalaron inmediatamente la mancha ciega de la filosofía trascendental de Kant, esto es, que la propia razón depende de la experiencia, por tanto, sí que es histórica y, sobre todo, no puede funcionar sin la lengua.

Cien años después, Wilhelm Dilthey reclamó una *Crítica de la razón histórica* como un complemento más que pendiente de la *Crítica de la razón pura* de Kant, y una generación después se acabó con este desiderátum en forma de la *Filosofía de las formas simbólicas* de Ernst Cassirer. A mediados del siglo xx, la filosofía del lenguaje relevó a la filosofía del conocimiento mediante la demostración de que todo entendimiento se construye lingüísticamente: «La filosofía del lenguaje [...] como reflexión sobre las condiciones lingüísticas del conocimiento [...] ha ocupado el lugar de la teoría del conocimiento tradicional» (Friedrich, 1976: 331). Desde entonces, la filosofía del lenguaje trata la función antropológica de la lengua.

Más o menos al mismo tiempo, los lingüistas Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf llegaron al mismo resultado, el antes mencionado *principio de relatividad lingüística*. Por desgracia, Whorf afirmaba que su teoría, festejada en todo el mundo como una revolución científica, se basaba en un «estudio largo y minucioso» del lenguaje de los indios *hopi*. Pero en realidad, «sus investigaciones se basaron exclusivamente en conversaciones con un único informante *hopi* [...] que vivía en Nueva York» (Deutscher, 2010: 162). Cuando en 1983, el lingüista Ekkehart Malotki refutó en su libro *Hopi Time* la afirmación de Whorf, que defendía que el lenguaje *hopi* no tenía palabras ni construcciones, expresiones o formas gramaticales que hicieran referencia a lo que nosotros entendemos como «tiempo», reuniendo en 677 páginas tales aspectos del lenguaje *hopi*, no solo cayeron en descrédito las tesis de Sapir y de Whorf, sino que se tiró el grano con la paja. Para la mayoría de lingüistas actuales, se ha superado la concepción de que el lenguaje no solo refleja la cultura de una sociedad, sino que es también el causante de la diferencia de ideas y percepciones.

Pero desde los años noventa los resultados de la Antropología Cognitiva, la Psicolingüística y experimentos neurofisiológicos indican que el paradigma universalista está en repliegue. Las evidencias de que pensamos parcialmente de manera distinta en lenguas distintas tampoco pueden ser ignoradas por el poder de aquellas escuelas lingüísticas que todavía ocupan la mayoría de las cátedras lingüísticas del mundo (Lucy, 1992). Es pronto para resumir los resultados de las nuevas disciplinas y

perspectivas interdisciplinarias, pero se está perfilando que el núcleo de aquello que la filosofía del lenguaje había desarrollado hasta mediados de los años setenta se confirma principalmente, aunque ha de ser complementado por nuevos resultados, por ejemplo, los procedentes de la investigación de las emociones. También por eso es el momento de volver a plantear el problema de la lengua dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Repito, no se trata del contenido, sino de una pregunta que ahora podemos formular de manera más concreta: ¿qué significa para la enseñanza de lenguas extranjeras el hecho de que el acceso del hombre al mundo está mediatizado por el lenguaje?

Lo que distingue al hombre del animal en cuanto a su relación con su entorno es la capacidad de enseñar. Los animales no saben enseñar. Si enseño a un perro algo con el dedo, el perro mirará el dedo, nunca lo enseñado. Enseñar implica la presencia de lo enseñado y del que enseña. Si falta lo enseñado, debo sustituirlo por un símbolo o un nombre. Al marcar los fenómenos del mundo con un nombre, es decir, con la lengua, comienza la libertad del hombre para referirse a cosas ausentes y, por lo tanto, a todo mediante su representación simbólica o verbal.

## 5. Excurso sobre los colores

El acto de marcar los fenómenos del mundo con un nombre, es decir, la lengua, marca límites dentro de la continuidad, y estas demarcaciones casi siempre se podrían hacer también de otro modo. Tomemos el espectro de los colores como ejemplo<sup>6</sup>:



¿Según qué criterio se definen aquí los límites entre un color y el siguiente; cómo se identifica y separa un color del anterior; qué espacio del espectro merece un nombre propio para distinguirlo de otro? Sin querer, estas preguntas nos han trasladado a uno de los problemas más difíciles de la física cuántica del siglo xx.

El color es una percepción cuyo origen se encuentra en la luz. Pero ¿cómo se propaga la luz? ¿En partículas o en rayos? ¿O se propaga por ondas? La resolución de este dualismo onda-partículas se ensaya en la mecánica cuántica, sobre la que mejor no entraremos en detalle. El color no es una propiedad de la luz (estímulo cromático), es la sensación

---

<sup>6</sup> *Photographie. Farbspektrum* de usuario: Bautsch - Toma propia. Con licencia de Bild-frei über [Wikipedia](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Photographie.Farbspektrum.png#/media/File:Photographie.Farbspektrum.png).  
<<https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Photographie.Farbspektrum.png#/media/File:Photographie.Farbspektrum.png>>.

subjetiva de la causa física de ondas electromagnéticas de entre 380 y 780 nanómetros. Es decir, el color se produce en primer lugar en la percepción mediante el estímulo visual en fotodetectores como respuesta a distintas intensidades (valencia de colores). La percepción de los colores de otros seres vivos es distinta a la de los humanos, es decir, perciben los colores en un rango de nanómetros distinto.

En función de la valencia de colores espectral se revelan distintos estímulos nerviosos. La percepción visual del ser humano se produce mediante receptores que se encuentran en la retina: bastoncillos para el contraste claro-oscuro y conos para la percepción de colores. En el fenómeno de la percepción del color, la forma en que vemos es un proceso complejo en el que interactúan aspectos físicos (espectro), fisiológicos en cuanto a la percepción (estímulo cromático) y psicológicos en cuanto a la percepción (valencia de colores).

Si partimos de la causa puramente física de las ondas electromagnéticas, es posible asignar un espectro de colores en función de los nanómetros de las longitudes de onda, según el cual la luz con una longitud de onda de 700 nm puede verse roja:

Tipo de luz	Longitud de onda en nanómetros
Luz infrarroja	30.000-780
Luz roja	780-620
Luz naranja	620-600
Luz amarilla	600-570
Luz verde	570-490
Luz azul	490-430
Luz violeta	430-390
Luz ultravioleta	390-10

Esta división afecta solo a la óptica, es decir, al transporte de fotones por una fuente de luz hasta la retina. En este sentido, la fisiología nos explica cómo reaccionan los receptores en la retina: los bastoncillos se encargan del contraste claro-oscuro; en cuanto a los conos, existen tres tipos distintos con una sensibilidad máxima: ondas cortas, medias y largas.<sup>7</sup> Estos tres conos son estimulados por los rayos de luz (de color) que llegan a la retina en una combinación determinada, la cual provoca una sensación de color determinada. Si prescindimos una vez de la supresión total o parcial de receptores, lo que puede ocasionar incluso una ametropía de colores, este proceso óptico y fisiológico es prácticamente el mismo en todos los seres humanos. Sin embargo, no todos vemos los mismos colores, pues la reacción espectral de la retina debe convertirse en una percepción de color consciente: «veo un zapato rojo» o «el zapato es rojo». Y este último paso está condicionado por aspectos lingüísticos

<sup>7</sup>Que a menudo son equiparados con los rangos espectrales de rojo, verde y azul, con los que, sin embargo, no se corresponden en realidad.

convencionales. Volvamos a la cuestión con la que hemos comenzado este excursio sobre el mundo de los colores:



¿Según qué criterio se definen en este espectro de colores los límites entre un color y el siguiente; cómo se identifica y separa un color del anterior; qué espacio del espectro merece un nombre propio para distinguirse de otro? Como todos sabemos, los idiomas son más antiguos que la mecánica cuántica por lo que aún no han podido dividir el espectro de colores en función de los nanómetros.

Si la denominación lingüística es el paso que lleva desde la mera indicación hacia una denominación de todo el entorno, entonces es lógico que cada idioma haga referencia al entorno donde se habla. Por ello, las ya conocidas observaciones de la lingüística según las cuales los esquimales tienen más palabras para blanco, los árabes para camellos y los lapones para renos que los idiomas germánicos o románicos, no pueden sorprender a nadie. En función de la importancia de un color, de una planta o de un animal en un determinado entorno cultural, un idioma diferencia en mayor o menor medida. Esto, a su vez, permite a sus hablantes poder ver y comportarse de un modo más o menos diferenciado.<sup>8</sup> Así, por ejemplo, en alemán se distingue la importancia que una vez tuvo el caballo gracias a su variedad de denominaciones: Ross (corcel), Gaul (jamelgo), Klepper (penco), Mähre (rocín), Schimmel (caballo blanco), Rappen (caballo negro), Fuchs (alazán), etc.

Volviendo a los colores, en un espectro, ningún punto se distingue del otro en modo alguno. Qué color resalta como puro o cuál se percibe como mezclado resulta de la manera en que el idioma gestiona la percepción. Ello sirve de base para una convención tradicional con condicionantes históricos y culturales, pero que podría ser perfectamente de otro modo: en qué puntos se agrupa cada una de las sombras, es decir, cuántos y qué colores se perciben, depende de la percepción clasificadora dentro de una cultura que se ha formado durante generaciones y que se aprende de nuevo en cada infancia. La aplicación de la reacción específica del espectro de la retina sobre la percepción de colores («el zapato es rojo») depende por tanto del idioma. Pues no todas las lenguas han dividido el espectro de colores del mismo modo:

Los colores del espectro solar no se dividen del mismo modo en las distintas lenguas. La cantidad y la validez de las palabras sobre colores existentes son distintas (aunque en las lenguas europeas

<sup>8</sup> Véanse: Kainz (1941-1969: 125 y ss.); Porzig (1950: 59).

puede que se haya producido un amplio equilibrio) (Die Grammatik, 1973: 446).

De este modo, la mayoría de lenguas indogermánicas distinguen claramente entre verde y azul. En cambio, otras agrupan a menudo el verde claro y el azul claro en un único concepto. Es de sobra conocido el hecho de que los griegos de la Antigüedad tenían distintas denominaciones para algunos tonos de azul, pero ninguna general para lo que representa la unidad del color azul para hablantes alemanes fuera de la diferenciación de cada matización. Lo que conocemos como tonos azules, los griegos de la Antigüedad no lo veían como variaciones del mismo color: «En la Antigüedad no existe el color azul» (Amman, 1928: 129). Al contrario, estamos «ciegos» para el *kyaneos* (negro azulado) de los griegos, ya que nos falta la concepción anterior en la que se agrupa lo distinto.

En chino (antiguo) hay un único concepto general para verde, azul, violeta (oscuro) e incluso negro: 青. En cambio, en japonés, el significado principal de aoi (青い) «azul cielo» puede llegar a cubrir toda la gama entre el verde y el azul o incluso designar a una persona pálida. El vietnamita, a su vez, no tiene ninguna palabra para azul, y *xanh* hace referencia tanto al color del cielo (azul) como a las hojas verdes de un árbol. En polaco y en ruso, además de la diferencia habitual entre «verde» (pl. Zielony, ru. зелёный) y «azul» (pl. niebieski), existe una clara diferencia entre «azul» (claro) (pl. Niebieski, ru. голубой) y «azul oscuro» (pl. granatowy, ru. синий). De forma similar, el italiano distingue el azul cielo claro (*azzurro*) como un color básico claramente diferente del azul oscuro intenso (*blu*). Esta diferencia también se encuentra en español: el color «celeste» se distingue claramente de otras tonalidades de azul. Me gustaría añadir algo acerca de la percepción de los colores que considero de especial relevancia: los conocimientos culturales.

Por ejemplo, en un experimento que he repetido muchas veces en clases con estudiantes de varios países les mostraba las camisetas de diez equipos de fútbol europeos y les pedía que apuntasen los colores básicos de las camisetas, es decir, que ignorasen los colores de la publicidad o del escudo. Además, debían hacer esto en su lengua materna. La mayoría de estudiantes con alemán como lengua materna apuntaron los siguientes colores:

Borussia Dortmund: amarillo-negro, Schalke 04: azul-blanco, Fortuna Düsseldorf: rojo-blanco, Villarreal: amarillo, Galatasaray Istanbul: rojo-amarillo, FC Barcelona: rojo-azul, Werder Bremen: verde, Inter Mailand: negro-azul, Eintracht Frankfurt: negro-rojo, Real Madrid: blanco.

A continuación, les pedí que contasen cuántos colores diferentes habían apuntado. Los estudiantes alemanes contaron seis: negro, amarillo, blanco, azul, rojo y verde. Los estudiantes ingleses llegaron al mismo número de colores. Los estudiantes que escribieron en castellano contaron seis o siete

colores, y todos los estudiantes que escribieron en catalán apuntaron siete colores distintos. La diferencia la causó la camiseta del FC Barcelona. Cualquier niño catalán sabe que los colores del Barça son «blau-grana», y algunos estudiantes de lengua materna castellana también lo sabían por lo que anotaron azul-granate. Sin embargo, para los estudiantes alemanes e ingleses se trataba de una camiseta en «blau-rot» o «blue-red».

Este experimento demuestra que nuestra percepción sensorial es interpretada por nuestros conocimientos culturales y que esto se refleja en la lengua. La lengua o, mejor dicho, nuestras costumbres lingüísticas influyen en nuestra percepción incluso de algo tan básico como los colores.

La cuestión no es si el color granate existe en alemán, la cuestión es si normalmente se usa la palabra «granatapfelrot» en alemán. Y la respuesta es «no». Por eso los alemanes no tenían una percepción específica de esta escala de rojo (como mucho, distinguían entre «rojo claro» y «rojo oscuro»).

En qué medida depende de nuestros conocimientos culturales lo que creemos ver podemos deducirlo de una modificación del mismo experimento. En otros grupos de participantes, cambié la camiseta blau-grana del FC Barcelona por otra azul y roja del FC Barcelona y busqué otra camiseta de otro club que tenía exactamente el mismo tono. En teoría, en este caso, las respuestas de los estudiantes catalanes no deberían haberse distinguido de las respuestas de ingleses o alemanes, pues lo que estaban viendo era azul-rojo y no blau-grana. En cambio, el resultado fue el mismo: los estudiantes catalanes creían ver un color más, pues interpretaban – influidos por sus conocimientos culturales– la reacción espectral de la retina de forma errónea como blau-grana.

Si comparamos la lista de matices en varios idiomas que aparece en *Wikipedia*, observamos que en la versión alemana no aparece la palabra «blau-grana», sí en cambio en la catalana. Además, la lista catalana cuenta con 40 matices de rojo, por tanto, más larga que la alemana, la inglesa y la francesa (28). Aparte de esto, las listas no presentan entre sí grandes diferencias. Si buscamos los tonos rojos en alemán en la lista de colores RAL, encontramos 33 matices distintos. Tampoco la gama HKS o el Pantone Matching System amplían demasiado el espectro. Al parecer, estas diferencias aluden a los matices de color habituales en el comercio y en el lenguaje común. Y ninguna de ellas alcanza ni de cerca la siguiente lista española de tonos de rojo:

anaranjado rojizo, bermellón, carmín encarnado, encarnado, escarlata, frambuesa, fucsia, granate, magenta, ocre rojo, ocre tostado, rosa, púrpura, rojo alheña, rojo almagre, rojo amapola, rojo anaranjado, rojo arenisca, rojo atardecer, rojo aurora, rene bengala, rojo brasa, rojo brillante, rojo Bugatti, rojo burdeos, rojo cadmio, rojo cangrejo, rojo caoba, rojo cardenal, rojo carmesí, rojo cereza, rojo chillón, rojo ciclamino, rojo cinabrio, rojo claro, rojo cobre, rojo Congo, rojo flamenco, rojo fresa, rojo fuego, rojo geranio, rojo guinda, rojo indio, rojo inglés, rojo jaspe, rojo labio, rojo lacre, rojo

ladrillo, rojo langosta, rojo lava, rojo llama, rojo luminoso, rojo Marte, rojo mate, rojo melocotón, rojo minio, rojo neón, rojo negro, rojo original, rojo orín, rojo óxido, rojo pálido, rojo pardo, rojo pastel, rojo pavón, rojo permanente, rojo persa, rojo pimienta, rojo coral, rojo cresta de gallo, rojo de China, rojo de Japón, rojo de cochinilla, rojo de cromo, rojo de granza, rojo de Parma, rojo de uñas, rojo diablo, rojo Ferrari, rojo pimienta, rojo Pompeya, rojo prelado, rojo primario, rojo rosado, rojo rubí, rojo rubor, rojo salmón, rojo sangre, rojo Saturno, rojo semáforo, rojo señal, rojo subido, rojo teja, rojo Tiziano, rojo tomate, rojo tráfico, rojo vamp, rojo Venecia, rojo viejo, rojo vino, rojo vivo, rojo zanahoria, rufo, sangre de buey, siena tostada, terracota, violeta rojizo.<sup>9</sup>

Uno no puede dejar de sorprenderse: ¿tienen los españoles más rojos que otros pueblos? ¿O es que la lengua española tiene más palabras que otras?

Lo que nos lleva a otra cuestión: ¿cuántos colores hay en realidad?

Los colores se originan a partir de la mezcla aditiva o sustractiva de los colores primarios. Para la mezcla aditiva serían los colores claros rojo, verde y azul<sup>10</sup>. Para la mezcla sustractiva, que se produce con la reflexión de una superficie o con la transmisión por un filtro de color, son las pigmentaciones cian, magenta y amarillo<sup>11</sup>. En teoría, la cantidad de colores que puede mezclarse es infinita. No obstante, dado que los colores se producen en nuestro cerebro y solo podemos percibir ondas electromagnéticas de entre 380 y 780 nanómetros, gran parte de los colores son insensibles al ojo humano. Pero como las diferencias en el espectro entre 380 y 780 nm no pueden ser tan pequeñas como nosotros deseamos, sino como máximo una longitud Planck ( $1,616 \cdot 10^{-35}$  m), y el espectro de ondas visible (de 380 nm a 780 nm) es de 370 nm, esta cantidad de nanómetros puede dividirse por la longitud Planck para obtener cerca de 22,89 cuatrillardos de colores ( $\frac{370 \cdot 10^{-9} \text{ m}}{1,61624 \cdot 10^{-35} \text{ m}} = 2,28926397 \cdot 10^{28}$ ) que se sitúan dentro del rango del espectro de ondas visible para el ser humano. Pero nuestro cerebro solo puede distinguir unas 200-300 tonalidades distintas (en concreto, aquellas que el ser humano ha necesitado a lo largo de la evolución para adaptarse al entorno natural y a su cultura, una evolución que, sin embargo, avanza de forma acelerada), mientras que un ordenador puede detectar cerca de 16 millones de colores. De todo esto, podemos extraer la conclusión de que una lengua no puede tener, de forma razonable, más de 200-300 colores distintos, constituyendo un límite máximo que el corpus lingüístico no tiene por qué alcanzar.

---

<sup>9</sup> En internet se encuentran listas aún más largas, por ejemplo, en la siguiente página web donde se enumeran 105 tonos de rojo: <<http://www.ecured.cu/index.php/Rojo>> (22/10/2015).

<sup>10</sup> Con este espacio de color rojo, verde y azul (RGB, por sus siglas en inglés) trabajan, por ejemplo, los televisores en color o la fotografía digital.

<sup>11</sup> Con este procedimiento trabajan, por ejemplo, las impresoras de tinta: las tres capas de colores traslúcidas se colocan superpuestas sobre una base blanca modificando así el espectro de luz.

Una lista de colores española de Wikilengua,<sup>12</sup> que relaciona con nombres y conforme a las proporciones de mezclas RGB los colores rojo, verde, azul, magenta, cian, amarillo, marrón, violeta y naranja, con sus respectivas tonalidades, así como los tonos blanco, gris y negro, contiene 76 tonalidades distintas con su correspondiente denominación. El rango de rojos contiene siete tonos (en cambio, la entrada en Wikipedia de «rojo» presenta 27 variedades como «algunos ejemplos»). ¿Cómo puede explicarse la gran diferencia con la lista antes relacionada de vocablos relacionados con el rojo?

Si recorremos la lista anterior de vocablos españoles sobre el rojo, encontramos algunos colores que en otras sistematizaciones españolas no pertenecen al rojo básico: por ejemplo, fucsia, rosa y magenta pertenecen al color primario magenta, mientras que ocre rojo y ocre tostado a los tonos marrones<sup>13</sup>. Al contrario, la lista anterior también puede ampliarse: bermellón o bermejón<sup>14</sup>, un rojo clarooscuro con tonos anaranjados que tiene los valores RGB 230, 46, 0. Pero en español también está el bermellón de Holanda que no se menciona en la lista anterior y que tiene los valores RGB 230, 46, 17, o el bermellón de China con los valores RGB 178, 26, 39. Muchas de las tonalidades rojizas citadas se han tomado de la naturaleza: frambuesa, rojo fresa, granate, rojo amapola, rojo geranio, rojo arenisca, rojo cadmio, rojo cereza o rojo Congo (el color básico de una sal soluble en agua). La mayoría de tonos rojizos pueden definirse claramente con valores RGB, otros, en cambio, pese a que se utilizan habitualmente, son indeterminados o difusos: rojo atardecer, rojo aurora, rojo claro, rojo labio, rojo mate, rojo pálido, rojo melocotón, rojo viejo o rojo vivo. Por consiguiente, en el uso de la lengua aparecen a menudo vocablos relacionados con el rojo que no describen ningún color en particular sino observaciones de la naturaleza (rojo aurora o rojo atardecer o distintos tonos de flores y frutas) o impresiones subjetivas (rojo vivo, rojo pálido, rojo fuerte, rojo luminoso o rojo señal). El uso de la lengua es entonces redundante (puesto que algunas denominaciones coinciden) y al mismo tiempo deficiente (pues varios tonos, como rojo claro, se agrupan para simplificarse).

¿No es posible encontrar aquí un enfoque universal y una lista de unas 250 tonalidades que puedan distinguir las personas según los valores RGB y definir nanómetros, encontrar para cada tonalidad una denominación clara y establecer en todas las lenguas una correspondencia unívoca, por tanto, una traducción? La respuesta es «no». Esto sería posible en idiomas vecinos como el alemán, el holandés y el inglés, o dentro de la familia lingüística románica o eslava. Desde una perspectiva internacional, las diferencias entre las lenguas son demasiado grandes. Un

<sup>12</sup> Consúltese: <[http://www.wikilengua.org/index.php/Lista\\_de\\_colores](http://www.wikilengua.org/index.php/Lista_de_colores)> (08/09/2015).

<sup>13</sup> Esto puede dar lugar a numerosos conflictos interculturales e intraculturales: cuando se ha aprendido que fucsia y ocre rojo son tonos rojizos, se producen problemas de comprensión con una persona que ha aprendido a catalogar estos colores como tonos magenta y marrones.

<sup>14</sup> Véase el francés «vermillon» y el catalán «vermelló».

sudeuropeo o un africano nunca aprenderán a identificar tantos matices de blanco como un esquimal, sencillamente porque en su entorno natural carece de material ilustrativo y porque no los necesita, lo que cuestiona el sentido de todo el proyecto. Dicho de un modo lingüístico: falta el campo de referencias para los colores que deben aprenderse, con lo que importar al corpus de una lengua una semántica de colores universal tendría tanto sentido como exportar el vocabulario sobre el procesamiento de la carne de cerdo a países islámicos.

En segundo lugar, las diferencias en la sistemática intrínseca de la lengua dan lugar a confusiones:

*Languages differ widely, if systematically, in how a given referential content is treated; what is a verb in one language may be a noun in another, what is obligatory in one language may be optional in another, and so forth (Lucy, 1997: 322).*

Existe una serie de estudios que a partir de idiomas menores y más desconocidos (por ejemplo, hanunóo<sup>15</sup> o Zuni<sup>16</sup>) representan lo que esto significa en relación con los colores. Por ejemplo, en zuni hay dos lexemas que expresan el significado del color amarillo. El lexema A se utiliza en contextos como «la camisa amarilla» o «la mano de pintura amarilla». El lexema B se emplea en combinaciones como «la piel amarilla» o «el follaje amarillo». La diferencia entre ambos lexemas no se encuentra en la tonalidad, sino en que el lexema B hace referencia a un proceso de envejecimiento o solo puede emplearse para objetos que han «amarilleado». El vocabulario cromático presenta diferenciaciones distintas a las que puramente se orientan en el espectro de color. El significado cultural e inherente al sistema de las designaciones zuni se distingue por tanto sustancialmente de las lenguas europeas.<sup>17</sup> En otras, los colores se expresan con verbos. Para la mayoría de lenguas se aplica lo siguiente:

las palabras cromáticas son el resultado de una productividad morfológica muy desarrollada y permanente a la larga, acompañada tanto de descubrimientos y novedades que destacan internacionalmente en las ciencias naturales relevantes (mineralogía, óptica, química de colores, etc.) como de los correspondientes resultados en el ámbito del arte y la poesía (Jones, 2013: 11).

Desde que William E. Gladstone demostró en 1858 en su monumental obra *Studies on Homer and the Homeric Age* que la percepción de colores entre los griegos de la edad de Homero se distinguía notablemente de la percepción en inglés en el siglo XIX se han necesitado casi otros ciento

---

<sup>15</sup> La lengua mangyan de Filipinas.

<sup>16</sup> La lengua de una tribu de aborígenes de Estados Unidos.

<sup>17</sup> Véase Lucy (1997: 335 y ss).

cincuenta años, hasta comienzos del siglo XXI, para que las investigaciones neurofisiológicas hayan podido demostrar lo siguiente:

Cuando el cerebro tiene que decidir si dos colores parecen iguales o no, los circuitos encargados de la percepción óptica piden ayuda para adoptar esta decisión a los circuitos lingüísticos, aunque no se hable durante esta toma de decisión (Deutscher, 2010: 262).

Como ya hemos establecido con anterioridad, los colores del espectro solar no se desglosan igual en los distintos idiomas, pero no solo es distinta – Saussure habría dicho: arbitraria y convencional– la asignación de significante y significado, sino también la construcción interna del significante como adjetivo, sustantivo, verbo o partícula. Al final, vemos colores no como elementos individuales de una gama de colores completamente registrada desde el punto de vista lingüístico, sino a través de las gafas de las casualidades de una lengua condicionadas por la cultura. Cada lengua

no debe interpretarse meramente como un conjunto de nomenclaturas materialmente distintas para cosas ya dadas, sino más bien como distintas redes de significados que organizan de un modo distinto el mundo vivido. Dicho de otro modo, la lengua no es constatación, sino fijación de límites dentro de lo experimentado (Coseriu, 1970: 115).

## **6. La lengua como fijación de límites dentro de lo experimentado**

El excursus sobre los colores tenía la función de demostrar en qué medida la lengua, el uso normal de la lengua y los conocimientos culturales determinan nuestra percepción. Nuestra percepción se sirve de las formas de comprensión que nos facilita la lengua<sup>18</sup>. Lo que se unifica como igual y dónde se aprecian diferencias queda determinado por los «retículos» de las denominaciones lingüísticas. Lo que no podemos denominar prácticamente no existe para nosotros. Así es como hay que entender la famosa frase de Ludwig Wittgenstein: «Los límites de mi lengua significan los límites de mi mundo» (Schriften, 1969: 64). La adquisición de la lengua es por tanto un elemento esencial de la socialización del hombre.

---

<sup>18</sup> En el campo de investigación de la psicología de la percepción se han hecho experimentos con bebés que aún no tienen palabras para los colores, para demostrar que ya reaccionan ante colores diferentes y que, por lo tanto, saben distinguirlos. Es decir, lo que pretenden demostrar es que las personas no solo distinguen los colores mediante conceptos o palabras, sino que los colores se dirigen directamente a través del órgano de la vista al cerebro. Eso no es de extrañar. El ser humano tiene unos 250 millones de receptores en los ojos, más que para todos los otros sentidos juntos, lo cual establece la vista como sentido líder. Naturalmente los colores pueden llegar directamente al lóbulo occipital y estimular reflejos y emociones que hemos aprendido a lo largo de la evolución – igual que pasa con los animales. Pero esto no pasa en el ámbito de la consciencia. Cuando nos referimos al acto consciente de ver («veo el coche rojo»), es decir, cuando sabemos qué estamos viendo, entonces sí que aplicamos las categorías lingüísticas.

Pero «mi lengua» no es nunca solo «mi» lengua, sino siempre, al mismo tiempo, la lengua de una comunidad lingüística. En este sentido, Derrida dijo: «Je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne» (1996: 11).<sup>19</sup>

Lo que la palabra ha fijado se traslada del ámbito de lo individualmente arbitrario hacia la esfera de una validez supraindividual. Sin embargo, antes de dedicarme a este aspecto me gustaría mostrar algunos ejemplos más de las diferencias de la categorización del mundo, ya que esto no sucede únicamente con los colores.

En otro experimento con mis estudiantes les enseñé fotos de paradas de mercado y les pedí que apuntasen en alemán o en castellano primero los productos que se veían en las fotografías (elaborando no una lista completa sino una lista representativa de los productos), y en un segundo paso les pedí que agrupasen los productos apuntados en no más de cuatro categorías. Prácticamente la totalidad de los estudiantes alemanes anotaron «Obst und Gemüse», es decir, dos categorías, mientras que la gran mayoría de españoles habían encontrado tres conceptos: frutas, hortalizas y legumbres. De nuevo la cuestión no es si para estas tres palabras existe una traducción al alemán. Sí que existe: «frutas» = «Obst», «hortalizas» = «grünes Gemüse», «legumbres» = «Hülsenfrüchte». La cuestión es que en el uso diario de la lengua alemana no se suele distinguir entre hortalizas y legumbres, sino que se acostumbra a subsumir ambos bajo el concepto de «Gemüse».

También la clasificación de los instrumentos de música demuestra que las categorías lingüísticas para ordenar el mundo no son siempre iguales. En España, los niños aprenden en la escuela que el piano es un instrumento de cuerda y el órgano un instrumento de viento; para los niños alemanes ambos son «Tasteninstrumente», instrumentos de teclado, y tampoco conocen la categoría de los instrumentos de viento sino la de los «Blasinstrumente», los cuales coinciden solo en parte con los instrumentos de viento (en alemán, el órgano no es un «Blasinstrument»). Donde los niños alemanes «ven», pues, dos instrumentos de teclado, los niños españoles «ven» un instrumento de cuerda y uno de viento. ¿Quién tiene razón? Naturalmente ambos porque siempre existen varias posibilidades de categorizar el mundo desde un punto de vista razonable.

Las diferencias en la categorización del mundo empiezan ya con las partes del día que aparecen en las primeras lecciones de la enseñanza de lenguas extranjeras. Incluso en la actualidad existen numerosos manuales que ni siquiera mencionan el hecho de que se trate de categorías culturalmente codificadas.

Aparte de que el «Vormittag» y el «Nachmittag» de la lengua alemana no se pueden traducir a muchos otros idiomas, es decir, que en ellos no existen como parte reconocible del día, tampoco aquellas partes del día que tienen una traducción directa son siempre idénticas en cuanto a las horas relacionadas.

---

<sup>19</sup> «No tengo más que una lengua, y no es la mía».

Veamos a continuación una comparación del «día español» y del «día alemán» (las horas dependen en parte de la estación, de la luz y de la temperatura y son, por tanto, solo aproximaciones):

<i>España:</i>	<i>Alemania:</i>
<i>Madrugada</i> <i>(6 horas)</i>	<i>---</i> (=antes del amanecer o al alba, 4-6 horas)
<i>Mañana (6-12 horas)</i>	<i>Morgen (6-9 horas)</i>
<i>---</i>	<i>Vormittag (9-12 horas)</i>
<i>Mediodía (13-16 horas = hora de comer)</i>	<i>Mittag (12-14 horas = hora de comer)</i>
<i>---</i>	<i>Nachmittag (14-17 horas)</i>
<i>Tarde (17-21 horas = entre la hora de comer y última hora de la tarde)</i>	<i>Abend (17-23 horas)</i>
<i>Noche (tras las 21 horas, cuando es de noche)</i>	<i>Nacht (23-6 horas, hora de dormir)</i>

Estas divisiones del día, junto con horas de comer distintas y unos ritmos de día también diferentes, pueden dar lugar a numerosos malentendidos. Citas «al mediodía», «am Mittag» o «por la tarde», «am Nachmittag oder Abend» pueden causar diferencias de dos horas o más en las expectativas horarias.

Miremos donde miremos, las lenguas determinan nuestras miradas sobre el entorno (aunque a veces las diferencias sean marginales). En los países románicos hablamos del «metro», el medio de transporte de las *metropolitanas*, en inglés del «underground» (bajo tierra) igual que en alemán «U-Bahn» («Untergrundbahn»). Lo contrario se llama en inglés «overground», pero la mayoría de las lenguas europeas no tienen una palabra para ello. En cambio, en italiano sí existe la expresión «il mezzo di superficie» que engloba el autobús, el tranvía, el tren y el taxi.

También los verbos en las distintas lenguas describen las acciones de modo no siempre congruente. El tono insultante de la siguiente broma que resulta de la diferencia entre «nadar» y «flotar» no se puede reproducir, por ejemplo, en alemán donde esta distinción no existe:

- Dos hombres, uno más flaco que un cangallo y el otro más gordo que un trullo, llevan días de vacaciones haciendo bromas en su hotel. Una mañana, el flaco pasa por la piscina y ve al gordo dentro del agua.
- Pero ¿qué estás haciendo a estas horas? –pregunta.
  - Nadando ¿no lo ves? –responde el gordo. A lo que el flaco contesta:
  - ¿Nadando? Más bien estás flotando.

Si las diferencias entre la categorización del mundo (y los malentendidos resultantes) comienzan con cosas tan básicas como la división del día y tan visibles como los colores, los instrumentos de música o los productos agrarios o con acciones tan simples como nadar, ¡cuánto más grande serán en el invisible mundo espiritual!

Algunos ingleses dicen con doble sentido irónico: «The Germans have no mind.» Y al contrario, los ingleses no tienen «Geist». La palabra inglesa «mind» puede significar en alemán: Verstand (entendimiento), Geist (espíritu), Seele (alma), Denkweise (manera de pensar), Kopf (cabeza), Gedächtnis (memoria), Gedanken (pensamientos), Meinung (opinión) y Willen (voluntad). Al revés, «Geist» puede significar: *mind, wit, intellect, spirit, brain, genius* y *thought*. En total, estos conceptos no cubren la misma escala de significados o, dicho de otra manera, no subsuman los mismos ámbitos de la realidad bajo el mismo concepto. Y ambas palabras, «Geist» y «mind» se distinguen por su parte del abanico de sus posibles significados del español «espíritu» o del italiano «spirito». En español, la palabra alemana «Geist» puede significar: espíritu, ingenio, genio, alma, ánimo, mente, inteligencia, idea, tendencia, carácter, chispa, esencia, entre otros. El traductor deberá tomar una decisión mientras que en la lengua de origen la ambigüedad permite seguir pensando en más de una dirección. Y si comparamos el «Geist» alemán con el «esprit» francés hay que añadir incluso todo un conflicto cultural. Desde el siglo XVIII hasta mediados del siglo XX se intentaba marcar con estos dos conceptos dos mentalidades diferentes, fijando de este modo unos estereotipos que primero crearon aquel conflicto, porque ignoraban lo que también existe de tradición lingüística europea común.<sup>20</sup>

Así, en las lenguas románicas, la etimología se remonta a las palabras del griego antiguo y latín *pneuma, nous, spiritus, mens, animus* y *anima*, mientras que en las lenguas germánica e inglesa las palabras «Geist» y «ghost» se remontan al origen indoeuropeo «gheizd».

La totalidad de significados que la palabra alemana «Geist» aún conserva está dividida en inglés donde «ghost» es la denominación sobre todo para fantasmas mientras que los ámbitos intelectuales de *mind, intellect, spirit* o *genius* se derivan de las etimologías latinas.

Pero todas estas palabras tienen algo en común, a saber, la influencia del cristianismo sobre las lenguas europeas que cobró especial importancia a la hora de traducir la Biblia del latín a las lenguas nacionales. Estas traducciones son un ejemplo de la diversificación lingüística de una herencia cultural común, sobre todo cuando tenemos en cuenta las diferencias entre las traducciones católicas, protestantes y ortodoxas.

Esta clase de transferencias y cambios lingüísticos se producen permanentemente e indican que las distintas generaciones, en los distintos países realizan clasificaciones y valoraciones del mundo tanto comunes como diferentes, las cuales se reflejan finalmente en nuestras lenguas.

Lo que las personas relacionan de manera semántica-denotativa y de manera connotativa-emocional con las palabras de su lengua materna, es el resultado de la historia de su lengua nacional, la cual, como cualquier otra historia, está más determinada por casualidades y contradicciones que por una clasificación lógica del mundo. Tampoco puede decidirse con lógica la cuestión de la «carga muerta» que una lengua transporta desde

<sup>20</sup> Véase el artículo crítico e interesante de Gérard Raulet (1989).

tiempos antiguos ni la carga de la que se deshace. En este sentido Jean Paul comparó una vez la lengua con un diccionario de «metáforas palidecidas» (Berend, 1927: 170). ¡Pero estas metáforas son poderosas!

## 7. De cómo la lengua dirige el acceso al mundo

En las metáforas, palidecidas o no, se muestra la fuerza de la lengua a la hora de establecer conexiones. Como es sabido, una metáfora es la transferencia de una palabra a un nuevo ámbito de la realidad, mediante la cual añadimos al significado literal un significado figurativo.

De este modo, la palabra no solo adquiere un nuevo significado, sino que cuando relacionamos un objeto (o una acción), debido a su semejanza o analogía, con otro ya conocido, el objeto (o la acción) es visto e interpretado ya desde una determinada dirección o perspectiva (Friedrich, 1983: 26).

Por ejemplo, en español se dice: «Su dolor todavía no ha cicatrizado», «Toqué el cielo con las manos», «Ponte las pilas» o «Estoy hecho polvo». Kainz, en su *Psychologie der Sprache*, llegó a la siguiente conclusión: «Casi todo nuestro patrimonio lingüístico se basa en fundamentos metafóricos» (Kainz, 1941-1969: 239).

Las metáforas crean estructuras de relaciones de sentido que interpretan el mundo de una determinada manera. Esto también es válido para concepciones lingüísticas que no son metáforas en el sentido de un significado figurativo, pero que sí expresan cierta imagen como en determinadas composiciones de sustantivos con verbos. Por ejemplo, en alemán se dice «Freunde finden» (encontrar amigos) mientras que en español se dice «hacer amigos».

De hecho, los diferentes verbos expresan una postura diferente: mientras la lengua alemana expresa (siguiendo la tradición del culto entusiasta a la amistad desde el Pietismo del siglo XVIII) que lo que se busca y encuentra (o no) es un gemelo del alma, en español se expresa la actividad de socializar, que en el fondo se puede ejercer siempre y en todo lugar.<sup>21</sup>

En este caso la lengua es como un espejo del mundo, se puede «encontrar» en el verbo una determinada actitud. En otros casos, la palabra no se refiere a una actividad o postura ya existente sino que va por delante, «dirige el entendimiento» y «establece relaciones» (Lipps, 1938: 93). Algunos verbos están especialmente indicados para ello. Por ejemplo, en español el verbo «poner»: poner el vaso sobre la mesa, poner la mesa, ponerse las botas, ponerse rojo, ponerse bien, poner algo en claro, poner mal a uno, poner un negocio, poner en un papel, ponerse a escribir, poner

---

<sup>21</sup> Y, en consecuencia, el concepto de *amigo* o *amistad* puede variar notablemente. Sobre las diferencias entre *amistad*, *Freundschaft* y *friendship* véase: Bernd F.S. Springer: *Das kommt mir spanisch vor*, Múnich 2012, pág. 136 y ss.

de mal humor, etcétera.<sup>22</sup> ¿Qué es lo que tienen en común todos estos significados? A menudo no existe un concepto central capaz de cubrir todas las facetas del significado. Por eso Wittgenstein dijo: «El significado de una palabra es su uso en la lengua» (Schriften, 1969: 324).

Forma parte del funcionamiento de la lengua (la cual puede expresar con medios finitos una variedad infinita) el hecho de que las palabras tienen cierta falta de nitidez o indeterminación y que obtienen un perfil claro solo por el contexto (intra o extralingüístico).

Esta posibilidad creativa de poder expresar siempre nuevos aspectos de un significado es común a todas las lenguas, pero cada una hace de ella un uso algo distinto. Y no todas las lenguas pueden reproducir (sin largos comentarios) lo que en otra se construye de un modo casi automático. Esto es lo que Humboldt quería destacar cuando dijo que las lenguas no se distinguen tanto por aquello que «puede expresarse en ellas» sino mucho más por aquello que cada una «alienta y estimula con su propia fuerza interior» (Humboldt, 1820-1822: 287).

## 8. Las concepciones del mundo de las lenguas

Regresemos a la tesis de las concepciones lingüísticas como concepciones del mundo. Tras lo expuesto hasta ahora, resulta evidente que el mundo se ve distinto a través de las gafas de las distintas lenguas. Los ejemplos para distinguir la concepción del mundo en cada una podrían proseguir hasta el infinito, siempre con la condición de que la afirmación no es que determinadas operaciones lógicas o mentales sean *imposibles* en ciertos idiomas, sino que: *no son habituales desde el punto de vista lingüístico-cultural*. No obstante, esto es decisivo para la perspectiva lingüística del mundo.

Lo que a muchos lingüistas les resulta hoy difícil de reconocer es para la mayoría de personas que viven de forma permanente en un idioma extranjero una experiencia diaria, y para muchos escritores que se mueven en varios idiomas, una evidencia que la premio Nobel de Literatura rumano alemana, Herta Müller, expresa en esta frase: «En cada lengua se sientan ojos diferentes» (Müller, 2009: 7 y ss.). Una experiencia que comparte con otros Nobeles de Literatura y con otros magníficos autores.

Sin embargo, ahora es importante no confundir lo que Hertha Müller denomina «otros ojos», Guy Deutscher «the Language Glass» y Humboldt «concepciones del mundo» con «ideología» o «concepto del mundo». Estas dos últimas expresiones designan una ideología, y una lengua nunca es un organismo único cuyos elementos encajan en un todo único del que podría surgir una visión única del mundo. Incluso en Estados totalitarios que desean conducir el uso de la lengua en una única dirección, la oposición y los movimientos de la Resistencia utilizan el mismo idioma nacional para expresar su crítica al régimen y a la lengua.

---

<sup>22</sup> El DRAE ofrece 38 significados diferentes.

Las lenguas reflejan el mundo, las lenguas son las gafas por las que vemos el mundo y las lenguas son las herramientas con las que construimos la realidad. Como tales están en principio a disposición de todos los seres humanos. Porque las lenguas están a disposición de todos los hablantes, en principio, todos pueden intervenir en ellas. Por ejemplo, el alemán ofrece la posibilidad de construir compuestos a partir de nombres. Ya Mark Twain se quejó de que en este aspecto no se han puesto límites a la fantasía, y el lector extranjero no tiene oportunidad de encontrar en el diccionario estas creaciones *ad-hoc*.

Recordemos la definición de Nietzsche sobre originalidad: «Ver algo que no tiene nombre, que aún no puede nombrarse, pese a estar ante los ojos de todos» (Leipzig, 1895-1926: 203). Cuando se atribuye a ello una palabra, queda patente para todos lo que tenían ante sus ojos, pero cuyo significado aún se desconocía. La palabra es descubridora y agudiza la vista. De este modo, todos son llamados a intervenir en la lengua y todos están capacitados para ello. La lengua tiene carácter esencialmente democrático. Por ello, existe también el riesgo de que las palabras obstruyan la vista de la realidad o la distorsionen fatalmente. Las palabras tienen un gran poder de sugestión, tanto en lo positivo como en lo negativo.

Sobre todo la política es un «campo de batalla» para crear nuevas palabras. La palabra adquiere aquí su propio poder. En su nueva interpretación crea una nueva relación con la realidad. Modifica la realidad provocando un comportamiento nuevo con la nueva comprensión: «el proceso», «la vía libre», «el independentismo», «el secesionismo» y «el separatismo» no son solo formas de percibir la realidad, sino que además contienen opiniones implícitas. A menudo, el vocabulario político sirve directamente para encubrir realidades: una «devaluación competitiva de los salarios» (Banco Central Europeo) para referirse a una bajada de los sueldos, «novedad tributaria» (Cristóbal Montoro) para no decir una subida de impuestos, o una «desaceleración transitoria» (José Luis Rodríguez Zapatero) para evitar la palabra «crisis».

En resumen, las lenguas son dinámicas y cambian constantemente, igual que un cuerpo regenera sus células de forma permanente sin dejar de ser él mismo. Las lenguas son democráticas y, al igual que la historia no solo pertenece a los historiadores, las lenguas no solo pertenecen a los lingüistas, sino a todos sus hablantes: todos están llamados a ampliarlas y modificarlas.

No obstante, debido a la ambivalencia del cambio lingüístico que de ello resulta, cada uno de sus hablantes debe mantener una actitud crítica frente a la lengua. La innovación, la crítica y la actualización lingüísticas dan forma al participante responsable de una comunidad lingüística. Eso es lo que debe enseñarse en cada clase de idiomas, también de idiomas extranjeros.

### 8.1. La lengua es a la vez colectiva e individual

Los últimos ejemplos del párrafo anterior llaman la atención sobre el hecho de que existen diferencias no solo entre lenguas distintas, sino que dentro de una misma lengua hay diferencias tanto sincrónicas como diacrónicas.

Por ejemplo, puede producirse una ampliación o una restricción del contenido. Así, «adjetivar», que en el Siglo de Oro significaba «concordar una cosa con otra», se convierte en español moderno en «aplicar adjetivos». El plural «parientes» que equivalía en español medieval a «los padres», posteriormente cobra un sentido más general y pasa a significar, respecto de una persona, «cada uno de los ascendientes, descendientes y colaterales de su misma familia, ya sea por consanguinidad o por afinidad». Que incluso los nombres de colores de una lengua están sujetos a un cambio de significado diacrónico queda ilustrado de forma impresionante en el *Historisches Lexikon deutscher Farbzeichnungen* (Jones, 2013).

Las diferencias sincrónicas se producen a menudo en el vocabulario político. Se trata de aquellos vocablos que hablantes de una misma lengua tomaron o pensaron de forma distinta en la misma época de la historia lingüística. En cuanto a las diferencias sincrónicas, se producen no solo por una clasificación distinta del mundo, sino también allí donde encontramos una traducción aparentemente clara y sencilla de una palabra, es decir, cuando lo descrito, por tanto, el campo de referencia extralingüístico, no es el mismo, lo que en numerosos ámbitos de la realidad constituye más bien la regla que la excepción. Pongamos el bosque como ejemplo.

Podemos encontrar una equivalencia para la palabra «bosque» en la mayoría de idiomas: *bosque, bosc, forest, forêt, foresta*, etc. La diferencia decisiva es solo que el bosque no es el mismo en todos los sitios y por lo tanto tampoco es idéntica la idea que los hablantes se hacen de esta palabra en sus respectivos idiomas. La consecuencia puede ser que un niño de La India o de Tanzania tenga problemas cuando lee el cuento de Caperucita Roja, pues 'su' bosque puede estar relacionado con tigres y leopardos, pero no con un lobo malo. Este ejemplo del bosque nos permite demostrar que es distinta no solo la imagen de un bosque, es decir, su representación mental (bosque mixto de Europa Central, bosque de abetos, bosque frondoso, pradera, pinares del sur de Europa, bosques de madera de caoba, bosques de cedros, selvas tropicales, bosques tropicales secos, etc.), sino también su importancia cultural. La relación emocional y el correlato consciente de la palabra alemana «Wald» (bosque), dicha por un austriaco, por un suizo o por un bávaro serán muy distintos de un bosque norteamericano o canadiense, de la selva tropical brasileña o de un bosque de la península ibérica.

También dentro del espacio lingüístico alemán, este correlato consciente puede distinguirse de forma diacrónica y sincrónica. No todos los que tienen el alemán como lengua materna se hacen la misma idea de un bosque, por ejemplo, si leen un cuento de los hermanos Grimm o piensan en dar un paseo por el bosque.

A ello se añade además lo que en filosofía y en psicología se describe como un esquema (mental). Ni en filosofía ni en psicología (del conocimiento) existe una única descripción sobre el funcionamiento y la definición de tales esquemas. Más bien al contrario, desde Kant, Schlegel, Novalis, Fichte, Schleiermacher y Schelling, pasando por Bergson, Heidegger, Sartre, Lacan y Ricoeur, hasta Frege, Wittgenstein, Carnap, Quine, Strawson, Feyerabend y Davidson no hay dos filósofos que sean a este respecto de la misma opinión, y entre los psicólogos la perspectiva no es mucho mejor. Esto demuestra lo poco que en el fondo seguimos sabiendo sobre el salto ontológico de la materia al espíritu, de la percepción orgánica a su procesamiento mental en lengua. Y en este sentido, tampoco queremos pretender que sabemos más de lo que en realidad sabemos. No obstante, no podemos evitar completamente el concepto de esquema, pues es el nexo que une la lengua como sistema general de tipo cultural y social gobernado por reglas, con la lengua como acto individual de procesamiento de la realidad.<sup>23</sup>

Como ya hemos dicho, no está claro el modo en que debemos imaginarnos exactamente esta mediación. Precisamente por eso es quizás recomendable reconstruir los orígenes de esta disputa en la época moderna, pues en la discusión de la *Crítica de la razón pura* de Kant, sus críticos destaparon las aporías esenciales y las propuestas de solución que en el siglo xx, en principio, solo han sido variados por las distintas disciplinas.

El problema central teórico lingüístico es que, por un lado, la gramática de una lengua exige una clara distinción de sus conceptos así como normas claras de vinculación. Por otro, este sistema no es ninguna totalidad de conceptos y reglas de validez atemporal. Por un lado, existe el concepto solo dentro de la lengua (las fronteras trazadas del concepto son intralingüísticas, no extralingüísticas); por otro, el límite de la extensión de un concepto –por tanto su definición– no puede establecerse más que en el conocimiento, que demuestra su eficacia en el uso de la lengua, de una comunidad lingüística histórica. Es decir, el concepto debe pensarse en realidad de un modo que pueda modificarse, pero es precisamente aquí donde se separan los espíritus entre universalistas y relativistas, lucha que recorre toda la filosofía lingüística y la lingüística de Kant a Chomsky.

Kant creía en un sistema de significados independiente de los cambios de los tiempos y en un esquematismo trascendental, por lo cual comprendía la mediación de los fenómenos sensibles a través de las categorías puras *a priori* del entendimiento. Pero para sus alumnos no resultaba convincente cuando hacía referencia a aquel «arte oculto en las profundidades del alma humano» (*KrV* A 141, B 181), por cuya intervención enigmática debe poder lograrse la imaginación para visualizar las normas

---

<sup>23</sup> También esta relación ha sido continuamente reescrita por los científicos lingüistas: «Ergon – Energeia» (Wilhelm von Humboldt), «Sprache – Rede» (Hermann Paul), «Sprachsystem – aktualisierte Rede» (Georg von der Gabelentz), «Langue – Parole» (Ferdinand de Saussure), «Sprachgebilde – Sprechakt» (Karl Bühler), «register – use» (Michael A. K. Halliday), «Kompetenz – Performanz» (Noam Chomsky).

que van a formar las conceptualidades. Ya Schlegel y Novalis,<sup>24</sup> y un siglo después Heidegger (1956) argumentaron que la mediación del concepto abstracto y de la visión sensorial mediante la imaginación no es un proceso trascendental y “ahistórico”, sino un proceso histórico y empírico, con lo que la creencia en un sistema de validez atemporal de significados generales representa una ficción trascendental. Sin embargo, ya reconocieron que partes de la teoría de Kant, en concreto, la descripción del esquematismo empírico, servían a la perfección para explicar «todo el mecanismo de la lengua» (Schelling, 1856-1861: 509): «En la lengua, para describir lo especial, nos servimos únicamente de designaciones generales. En este sentido, la lengua no es más que una esquematización continuada» (Berend, 1927: 408).

Según la definición de Kant, el esquematismo empírico o los conceptos empíricos se producen de manera que distintas imaginaciones se unen bajo una imaginación común. De hecho, este concepto empírico no se correspondería plenamente con ninguna de sus rememoraciones imaginativas: la imagen que me hago del bosque donde se desarrolla Caperucita Roja nunca coincidirá exactamente con las imágenes de otras personas, y ninguna de estas imaginaciones coincidirá nunca plenamente con el concepto<sup>25</sup>. ¿Cómo puede producirse entonces una unidad de significados?

En relación con el esquematismo empírico, Kant postula una «unidad en la determinación de la sensualidad» (*KrV* A 140, tomo 179) que se percibe a partir de la intuición y permite, en palabras de Schelling, una «intuición de la norma» (Berend, 1927: 508). Esta intuición no es el concepto propio, la norma solo se «intuye», o como afirma Schleiermacher: diviniza o se vislumbra y va más allá de cualquier intuición sensorial momentánea. En cuanto a la mediación de los opuestos de Kant (por un lado, uno puramente intelectual sin ningún tipo de sensualidad y, por otro, uno puramente sensorial sin ningún tipo de inteligencia), Schleiermacher intenta pensarla como proceso que desemboca en un esquema lingüístico *no fijo*, de forma similar al juego lingüístico de Wittgenstein que se define como «un concepto con bordes borrosos»<sup>26</sup>. Lo más notable de esta idea de los esquemas flexibles consiste en que

de todos modos, el concepto no recoge en sí mismo sus predicados (extraídos de la intuición y reconocidos por el juicio), sino que por medio de variaciones de su función orgánica, se mantiene

---

<sup>24</sup> Véase M Frank (1972: 59 y ss., 71 y ss., 193 y ss).

<sup>25</sup> No es casualidad que acuda a este ejemplo: los cuentos de los hermanos Grimm no se hicieron realmente populares hasta que se añadieron ilustraciones, y en la actualidad no hay libro de cuentos que no vaya acompañado de ilustraciones. Si a ello añadimos las filmaciones, nos enfrentamos a una imaginación del bosque colectiva controlada esencialmente por los medios. No obstante, las numerosas ilustraciones y secuencias de películas se mezclan con experiencias individuales de bosques sobre intuiciones individuales que presentan intersecciones de conjuntos más o menos grandes, pero nunca son idénticas ni entre sí ni con un concepto general.

<sup>26</sup> Véase: *Philosophische Untersuchungen*, FfM 1971, § 71.

modificable en su esencia; en conclusión, queda definido como relativo a los juicios fundamentalmente inacabables que recaen sobre él (Manfred: 1985: 195).

La unidad de significado es por tanto una «unidad que oscila entre lo general y lo particular» (Schleiermachers, 1976: 342). La lengua codifica una unidad general en la variedad de los esquemas individuales y es por tanto a la vez colectiva e individual (Frank, 1985: 196). Para Schleiermacher «el surgimiento de la lengua» depende completamente «de este proceso de esquematización» (1976: 373). En especial, el carácter de proceso de la esquematización según Schleiermacher se adapta a los resultados de la psicología moderna. Ya en 1905, Oswald Külpe transfirió la enseñanza de Kant sobre el esquematismo a la psicología de la percepción creando el concepto del esquema anticipado. En la actualidad, el proceso de esquematización se entiende en psicología sobre todo como proceso doble: el análisis de las características estimulantes empírico sensoriales (por ejemplo, claridad, color, estructura, forma) se describe como proceso *bottom-up* completado con una diferencia temporal mínima (en ocasiones de forma anticipada, en ocasiones con posterioridad) por un proceso *top-down* en el que la percepción se procesa de forma cognitiva, es decir, se compara con los esquemas almacenados en la memoria.

Por ejemplo, en lo que llamamos ‘ver un árbol’ tenemos un proceso de interpretación de las sensaciones que se basa en las informaciones ya grabadas en la memoria. A menudo, esta ‘interpretación’ consiste en modificar la información recibida para que coincida con la información grabada.

Por ejemplo, ¿qué animales vemos aquí?

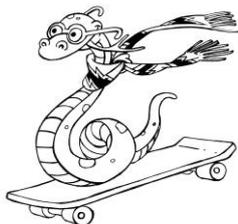


Fig. 1

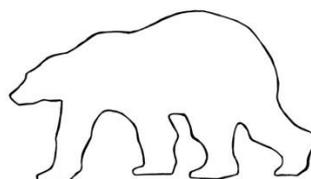


Fig. 2

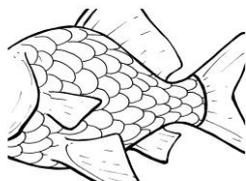


Fig. 3

Probablemente su respuesta espontánea sea: una serpiente, un oso (polar) y un pez. Pero la primera imagen muestra un dibujo de algo que ustedes nunca han visto: una serpiente con gafas y bufanda sobre un monopatín. Pero lo han reconocido como serpiente. El oso no tiene ni ojos ni orejas, a pesar de ello, el mero contorno revela que se debe tratar de un oso. En el

pez ni siquiera el contorno está completo, faltan parte de la aleta caudal y la cabeza entera y aun así nuestro cerebro reconoce un pez. En los tres casos, una parte de nuestro cerebro, la memoria, ha interpretado la percepción visual y la ha completado automáticamente o, como en el caso de la serpiente, la ha reducido a su esencia realista. Se trata de una combinación de percepción e interpretación de lo percibido. Esta interacción hace que un lector español lea con toda probabilidad los nombres de estas cuatro ciudades: Burgos, Madrid, Barcelona, Sevilla.

A pesar de que en la tercera palabra falta una letra, el cerebro completa automáticamente este hueco y por el contexto parece claro que sólo se puede tratar de 'Barcelona' aunque en realidad no leemos este nombre. Nuestra mente crea una continuidad para completar la información sensorial.

La mayoría de los esquemas almacenados están concebidos con gran sencillez, pero no pueden ampliarse ni modificarse con el aumento de experiencias y conocimientos. Su accesibilidad, es decir, la facilidad de su activación, parece depender de la frecuencia de uso. Tales esquemas pueden influir tanto en el recuerdo de información como en la percepción actual. Además, pueden presentar puntos de intersección con otros esquemas o incluso espacios vacíos, lo que para ellos es prácticamente constitutivo.

Ya Piaget distinguía entre esquemas cognitivos y afectivos, y otros investigadores distinguían entre esquemas de percepción y de negociación. En las teorías de distintas disciplinas surgen esquemas también en designaciones como guión, patrón, marco o modelo.

En nuestro contexto, lo decisivo es sobre todo lo siguiente: tanto los esquemas lingüístico-cognitivos como los afectivos se producen en un proceso dialéctico de apropiación individual y de condiciones marco generales de tipo lingüístico, cultural y social.<sup>27</sup> Obtenemos el equipamiento básico de los esquemas mediante nuestra socialización: mediante la lengua, la cultura y la sociedad. De este modo, el ser humano se presenta como un ser esencialmente social, cultural y lingüístico. Que el hombre es un ser social –Aristóteles hablaba de *zoon politikon*–, es tan conocido como su establecimiento como ser en poder del habla. Pero si se piensa bien lo que esto significa, se deduce obligatoriamente que el hombre es al mismo tiempo un ser cultural y su lengua la expresión de su cultura.

Pero el ser humano no es solo un ser determinado de forma biológica y cultural, sino también un ser libre: tiene la libertad de distinguirse en el uso de la lengua y en sus valoraciones de forma crítica de la mayoría de la sociedad que le rodea. Eso es exactamente lo que Kant definió como la esencia de un ser ilustrado. Pero al mismo tiempo debe hacer referencia a las visiones de las personas que le rodean, pues de lo contrario la comprensión no sería posible. Que nosotros compartimos gran

---

<sup>27</sup> Véanse: Smith y Queller (2001); D. Holland (1987); Flechsig (1998); Göttingen; Mandl y Spada (1988).

parte de nuestras visiones más allá de límites lingüísticos y culturales, significa que nosotros, como personas, tenemos mucho en común y nos mantenemos sobre un fundamento común que, en un principio, hace posible la comprensión.

No obstante, no puede olvidarse que comunicarse en otro idioma significa actuar en otro contexto cultural. Más allá de los aspectos gramaticales y sintácticos, cada lengua tiene su propio registro cultural, sus propios códigos culturales. Descifrarlos es una tarea que se sitúa fuera del aprendizaje convencional de una lengua. Aun así, la enseñanza de una lengua extranjera debe preparar al alumno para ello desde el primer momento. Por eso, toda enseñanza de lengua extranjera actual debe incluir diferencias culturales, es decir, basarse en una didáctica intercultural.

## **9. Resumen: ¿Qué enseñamos cuando impartimos clases de lengua extranjera?**

La teoría de la gramática universal de Chomsky tuvo su origen (también) en el impulso respetable de una oposición contra diversas formas de imperialismo lingüístico occidental y quería demostrar (entre otras cosas) que todas las lenguas son equivalentes porque comparten una complejidad de sistema similar y que en un principio se puede pensar y expresar todo en cada una de ellas. Paradójicamente, el resultado de este loable propósito es, sin embargo, lo contrario: la fijación en una lógica universalista ha perdido de vista las diferencias reales del uso de las lenguas, sus costumbres lingüísticas y las perspectivas de las lenguas nacionales teniendo como consecuencia un nuevo imperialismo lingüístico. Porque, si es verdad que todos pensamos igual, entonces el multilingüismo pierde valor. Contra esta opinión hay que objetar lo que Jürgen Trabant expresó con estas palabras: «Del mismo modo que la biodiversidad es de máxima importancia para la naturaleza, así lo es la glosodiversidad para el espíritu humano» (Trabant, 2008: 93). Si tomamos en serio la importancia de la función gnoseológica de la lengua, entonces entendemos también la amenaza totalitaria que resulta de cualquier forma de imperialismo lingüístico.

Hay que entender que no pensamos igual en todas las lenguas, por lo que primero hay que aprender a percibir las diferencias culturales y luego aceptarlas. Aprender a aceptar otra perspectiva sobre el mundo. Eso significa: aprender tolerancia.

Aquel que no puede aceptar que a menudo pensamos, sentimos, juzgamos y nos comportamos de manera diferente entre las culturas, las clases sociales, las edades o los sexos probablemente no llegará nunca a ser tolerante.

¿Qué significa tolerancia? Tolerancia no tiene nada que ver con indiferencia. Tolerancia significa tener un punto de vista propio y admitir que el otro tenga otro. Durante muchos siglos esto era impensable. ¿Cómo

puede ser que yo tenga razón y el otro también? ¡Sólo puede haber una verdad! Pues no.

Cada cultura comprende, entre muchas otras cosas, las ideas, las costumbres, los valores y las creencias que se transmiten socialmente; cada cultura crea comunidades emocionales, tabús e imaginarios colectivos; cada cultura enseña hábitos, capacidades y comportamientos, y cada cultura se divide en muchos subsistemas que es preciso conocer para poder comunicarse en ella con éxito. Y todo esto ha encontrado su expresión más exacta y adecuada en la lengua correspondiente que durante siglos ha categorizado el mundo según el punto de vista de su cultura. Cuando cambiamos la lengua, no cambiamos sólo la gramática y el vocabulario, cambiamos la perspectiva del mundo, la clasificación del mundo y la valoración de todo lo que existe. Vemos el mundo a través de otra lengua.

Enseñar una lengua extranjera significa enseñar a ver el mundo con otros ojos. Esto es lo que hay que transmitir en las clases de lengua extranjera desde el principio. Es como un viaje a un mundo nuevo. El profesor tiene que despertar ante todo la curiosidad de sus viajeros y acompañarlos en sus primeros pasos. Tiene que transmitir qué clase de aventura intelectual y qué enriquecimiento cultural y humano significa aprender una lengua extranjera. Y eso ¡de cada lengua extranjera!

Hacer eso es una tarea bastante difícil y la mejor formación para el profesor de lengua extranjera consiste en aprender él mismo otras lenguas de manera permanente. Al mismo tiempo, es una tarea de gran responsabilidad. Sirve para mejorar la comprensión entre las culturas, los pueblos y las personas. Por lo tanto, la importancia que tienen las filologías extranjeras para la paz en un mundo caracterizado por migraciones masivas no puede ser exagerada. Ojalá se encuentre a alguien que lo haga comprender a los políticos responsables.

## BIBLIOGRAFÍA

- BEREND, Weimar (ed.) (1927), *Sämtliche Werke*. Berlín, Historisch-kritische Ausgabe. tomo 11, p. 170.
- BLOOM, Paul; PETERSON, Mary A.; NADEL, Lynn; GARRETT, Merrill F. (eds.) (1996), *Language and Space*, Cambridge, MA and London.
- COLIN, Nicole; UMLAUF, Joachim (eds.) (2015), *Mehrsprachigkeit und Elitenbildung im europäischen Hochschulraum*. Amsterdam German Studies, Heidelberg.
- COSERIU, Eugenio (1970), *Sprache. Strukturen und Funktionen. 12 Aufsätze zur allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft*, U. Petersen (ed.), Tübinger Beiträge zur Linguistik, vol. 2, Tübingen.

- DERRIDA, Jacques (1996), *Le monolinguisme de l'autre*. Éditions Galilée, Paris.
- DEUTSCHER, Guy (2010), *Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht*. C.H. Beck, Múnich, p. 15.
- FRANK, Manfred (1985), *Das individuelle Allgemeine. Textstrukturierung und Textinterpretation nach Schleiermacher*, FfM.
- GUMPERZ, John; Levinson, Stephen C. (ed.) (1996), *Rethinking Linguistic relativity*, en *Studies in the Social and Cultural Foundations of Language*, 17, Cambridge.
- HIDALGO HERNÁNDEZ, Verónica (2005), *Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término*. <<http://pedagogia.fcep.urv.es/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>> (13.10.2015).
- HUMBOLDT, Wilhelm V. (180-1822), *Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung*, en *Gesammelte Schriften* (ed.), *Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften*, Berlin, sec. I, tomo 4.
- IGLESIAS, María Isabel (2015), "La competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: encuentros, conflictos y aprendizajes", en Springer, Brend F.W. (ed.), *La comunicación hispano-alemana. Por qué no nos entendemos y cómo conseguirlo*. Kassel, Edition Reichenberger, pp. 85-110.
- LEENHARDT, Jacques; Picht, Robert (ed.) (1989), *Esprit / Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen*, Múnich.
- LUCY, John A. (1992), *Language Diversity and Thought: A Reformulation of the Linguistic Hypothesis*, Cambridge.
- LUCY, John A. (1997), *The linguistics of "color"*, en Hardin, C.L. y Maffi, L. (eds.) *Color categories in thought and language*, Cambridge University Press, pp. 320-346.
- MIQUEL, Lourdes (2015), "El hilo de Ariadna para el laberinto de la cultura: Modelos de actividades socioculturales", en Springer, Brend F.W. (ed.), *La comunicación hispano-alemana. Por qué no nos entendemos y cómo conseguirlo*. Kassel, Edition Reichenberger, 11-136.
- OTTO APEL, Karl (1976), *Transformation der Philosophie*, tomo 2. Fráncfort.
- Rat für Deutschsprachige Terminologie (RaDT) (Ed.): *Domänenverlust im Deutschen. Stirbt Deutsch als Fachsprache?*, p. 1. <<http://www.iim.fh-koeln.de/radt/Dokumente/RaDT-DomaenenpapierAktuell.pdf>> (25/2/2014).
- RAULET, Gérard (1989), *Esprit/Geist*, en Leenhardt, Jacques; Picht, Robert (ed.), *100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen*. Múnich, pp. 148-160.
- SPRINGER, Bernd F. W. (ed.) (2015), *La comunicación hispano-alemana. Por qué no nos entendemos y cómo conseguirlo*. Kassel, Edition Reichenberger.
- STICKEL, Gerhard (2010), *Domain loss of a language and its short- and long-term consequences*, en Marjeta Humar/Mojca Žagar Karer (eds.),

- Nacionalni jeziki v visokem šolstvu/National Languages in Higher Education*. Ljubljana, Založba ZRC, ZRC SAZU, pp. 13-22.
- THIELMANN, Winfried (2012), *Zur Einzelsprachenspezifität wissenschaftlichen Sprachausbaus im gnoseologischen Funktionsbereich von Sprache*, en *Linguistik online*, nº 52.
- TRABANT, Jürgen (2008), *Was ist Sprache?* München, Beck'sche Reihe.
- WHORF, Benjamin Lee (1963), *Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*. Taschenbuch, Rowhlts enzyklopädie.
- WIERZBICKA, Anna (1996), *Semantics. Primes and Universals*. Oxford University Press.
- JONES, William Jervis (2013), *Historisches Lexikon deutscher Farbbezeichnungen*, tomo 1. Berlín, Akademie Verlag.