marcoELE
REVISTA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

DÍAZ RODRÍGUEZ, LOURDES
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA, BARCELONA, ESPAÑA

ENTREVISTA A FRANCISCO MATTE BON: DESCUBRIR LA ARQUITECTURA SECRETA DE LA LENGUA

Con motivo del 30 aniversario de la publicación de los dos volúmenes de la *Gramática comunicativa del español*, marcoELE entrevistó a su autor, el profesor Francisco Matte Bon, con el objeto de revisar el papel que aquella aproximación gramatical representó para la enseñanza del español como lengua extranjera, cuál ha sido su rendimiento posterior y las líneas de investigación actuales en términos no solo de descripción de lengua sino también de su didáctica para estudiantes extranjeros. La entrevista inicial devino una auténtica y extensa lección magistral y -como se comprobará- las preguntas se diluyeron rápidamente. Transcribimos, adaptamos y compartimos aquí esos contenidos, debidamente supervisados por el profesor Matte Bon.
PALABRAS CLAVE: gramática, gramática metaoperacional, Matte Bon

INTERVIEW WITH FRANCISCO MATTE BON: DISCOVERING THE SECRET ARCHITECTURE OF THE LANGUAGE
On the occasion of the 30th anniversary of the publication of the two volumes of the *Gramática comunicativa del español*, marcoELE interviewed its author, Professor Francisco Matte Bon, in order to review the role that this grammatical approach represented for the teaching of Spanish as a foreign language and what has been its subsequent performance in terms not only of language description but also of its didactics for foreign students. The initial interview became a real master class and -as will be seen- the questions were quickly diluted. We transcribe, adapt and share these contents here, duly supervised by Professor Matte Bon.
KEY WORDS: grammar, meta-operational grammar, Matte Bon

Empecemos por un pequeño ejercicio de memoria. ¿Cuál era el panorama de la enseñanza de la gramática en aquellos años y en especial para estudiantes extranjeros, en unos momentos en que el enfoque comunicativo parecía desterrar la enseñanza de la gramática en el aula?

Yo creo que a lo largo de la historia en la enseñanza de idiomas ha habido numerosos cambios de enfoque: en diferentes momentos, la atención se ha centrado más en unas cosas o más en otras... Hubo una época en que no había nada para la enseñanza del español como lengua extranjera (estamos hablando de principios del siglo XX). Se traducía y se daba gramática, pero era el mismo tipo de gramática que se daba en las clases de latín. De ahí se pasaba a la enseñanza de la lengua materna, y también a la enseñanza de las lenguas extranjeras: se traducía. Se aprendían idiomas traduciendo...

© FRANCISCO MATTE BON

Hubo épocas en las que se hablaba más en la lengua extranjera, esto sucedía, por ejemplo, en el llamado método directo: el objetivo era esencialmente hablar en la lengua extranjera, por eso lo llamaban directo: se suponía que hablando la lengua extranjera la aprenderíamos. Años después llegaron los años del estructuralismo, con un objetivo mucho más claramente gramatical. Más tarde aparecen, primero, los llamados métodos situacionales, en los que, aunque se trabaja más o menos de la misma manera, se ordena, se organiza la materia en términos de situaciones; y después nos damos cuenta de que en esas situaciones se repiten una serie de cosas, que se usan de forma parecida para determinadas funciones en la comunicación, y se establecen unidades más pequeñas, con expresiones codificadas para hacer diferentes cosas y se empieza a observar cómo se organiza el discurso, qué decimos, en qué orden y con qué palabras al hacer las diferentes cosas que hacemos con la lengua: lo que constituye, de alguna manera los actos de habla.

Creo que este es un resumen muy sintético en lo relativo a las escuelas y a los enfoques, pero si miramos los cursos y los manuales de lengua, vemos que durante mucho tiempo los objetivos realmente no estaban muy claros, y lo que se trabajaba era sobre todo gramática: en la época de gramática traducción, en la época del método directo también... Y esa gramática se daba a veces explícitamente y a veces más implícitamente. Cuando se hacía más implícitamente, los manuales y los profesores en clase hacíamos cosas para que la gente trabajara gramática, pero sin decir que se llamaba *gramática* y en muchos casos, sin explicitar los objetivos de aprendizaje. Incluso en los años del estructuralismo todo estaba centrado en torno a la gramática, pero muchas veces eso no se declaraba: a veces se hacían ejercicios con manipulaciones de oraciones, manipulaciones de modelos de lengua, de ejemplos de lengua ("diga de otra manera", "responda a la pregunta", "relacione", "complete", etc.), con los que se estaba haciendo gramática.

Con el método situacional se trabaja con situaciones, pero en realidad todo seguía muy centrado en la gramática. Con el enfoque comunicativo se empiezan a trabajar más los actos de habla, lo que en los materiales y programas se denominaban *funciones* y *nociones*. En lo que respecta a la enseñanza del español como lengua extranjera, estamos hablando de los años que llegan hasta avanzados los 80, casi los 90.

¿Qué ha pasado posteriormente? Ha habido cambios, si bien más relacionados con la dinámica del aula y la manera de establecer los objetivos que con la forma de analizar la lengua o la gramática. En las etapas anteriores, lo que se hacía en clase se organizaba en torno a la gramática, con criterios que pretendían ir de lo más sencillo a lo menos sencillo, aunque lo sencillo o lo complejo se determinaba a partir de los tipos de unidades. Así, por ejemplo, se consideraba que los artículos eran más sencillos que otras cosas (como los posesivos o los demostrativos); o que el futuro era más sencillo que los pasados -y por eso aparecía inmediatamente después del presente-, probablemente porque tiene menos irregularidades... Se trabajó mucho *sobre* la gramática. Con los enfoques comunicativos, especialmente con los de corte nociofuncional, se pasó a otro tipo de enfoque que, en lugar de centrarse en la lengua, se sitúa más en lo que vamos a hacer con la lengua. Y esto supuso pasar a un nuevo modo de concebir los objetivos de las clases y de los cursos: el enfoque comunicativo, hacia los 80-90, y, posteriormente, el enfoque por tareas en los 1990-2000), que incluso va más allá.

Si en el enfoque comunicativo se pensaba de forma genérica "¿qué va a hacer después con la L2 esta gente que la estudia?", y eso servía para decidir los contenidos de los cursos, pero influía

solo parcialmente en la secuenciación del material lingüístico presentado y de las actividades propuestas, en el enfoque por tareas se adoptan actividades concretas que realizar en y con la lengua extranjera como hilo conductor de la organización de los cursos, estableciendo alguna macroactividad como objetivo final del curso y organizando un recorrido de diferentes tipos de actividades intermedias que podían llevar al objetivo final. De cualquier forma, aquí tampoco desaparecía del todo la consideración de los aspectos gramaticales de la construcción de esa secuencia de trabajo (de contenidos y actividades): en el fondo, de lo que se trataba era de organizar las cosas de la mejor manera en función de qué era lo más adecuado estratégicamente para ir construyendo algo útil en términos de lengua.

Si observamos las conceptualizaciones gramaticales que hay en algunos de los manuales que han ido surgiendo a lo largo del tiempo, observamos cómo en algunos casos, pero no siempre, el cambio de perspectiva se traducía parcialmente en el trabajo de conceptualización que se iba proponiendo. Así, por ejemplo, hubo una primera época en la enseñanza del español en que se empezó a aplicar de una forma más rigurosa el enfoque nociofuncional: esto sucedía, por ejemplo, con *Para empezar* y *Esto funciona*, y otros manuales posteriores. Lo que se hacía era romper con la idea de presentar paradigmas completos (la conjugación de un verbo en todas las personas, por ejemplo), eligiendo solo las formas necesarias para llevar a cabo una función comunicativa concreta (la primera y la segunda personas del presente, pongamos por caso, en las presentaciones) y pensando, sobre todo, en lo que estamos enseñando a hacer. Eso supuso un cambio memorable. Yo trabajé con un grupo de colegas, el grupo META (Blini, Matte Bon, Nencini y Santoni), en un curso comunicativo de italiano (*Uno* y *Due*) que publicamos con el editor Bonacci, y que tuvo mucho éxito. En él hacíamos lo mismo: centrarnos en cada momento en lo que estábamos enseñando a hacer con la lengua en términos de actos de comunicación, y seleccionar los elementos lingüísticos necesarios. Naturalmente, en otro momento se trabajaban los paradigmas también. En otros materiales se intentó también esbozar conceptualizaciones esquemáticas de cómo se organizan algunas secuencias interactivas.

Yo resumiría todo esto en dos grandes etapas, dos perspectivas: una en la que nos centramos en la lengua, y otra en la que nos centramos en lo que vamos a hacer con la lengua. Hasta aquí los enfoques y la visión de la lengua.

Sin embargo, a pesar de todo ello, si comparamos los manuales de ELE que ha habido en las diferentes etapas dejando de lado los aspectos relacionados con la construcción del sílabo y la tipología de actividades propuestas para presentar el material lingüístico y cultural y para practicar lo que se va presentando, y nos centramos en el tipo de análisis de la lengua y especialmente en la gramática, descubrimos que son todos muy parecidos. Y esto me lleva a decir que, en cierto sentido, si nos concentramos en la descripción gramatical de la lengua y en su enseñanza, nos hallamos ante una tragedia infinita. Porque en términos de gramática el panorama ha cambiado poquísimo, por no decir nada. Y es que, si miramos la gramática, si observamos cómo se describen los mecanismos de construcción de oraciones y de combinación de palabras para formar unidades de sentido, o para expresar actos de habla, y en cómo se va combinando todo para producir textos, la concepción de la gramática no ha cambiado nunca mucho.

"si observamos cómo se describen los mecanismos de construcción de oraciones y de combinación de palabras para formar unidades de sentido, o para expresar actos de habla, y en cómo se va combinando todo para producir textos, la concepción de la gramática no ha cambiado nunca mucho"

¿No ha cambiado mucho, con lo que acaba de decirnos sobre lo que supuso poner el foco en la lengua como acción?

En realidad, sí, se habían dado pasos de gigante, porque se llega al enfoque nociofuncional y a los enfoques comunicativos por todo lo que había sucedido en el análisis de la lengua con los filósofos del lenguaje y los actos de habla: me refiero a Austin, Searle, etcétera, que llegan a analizar la lengua en términos de acción, esto es, ¿qué hago con la lengua? Y es que la lengua no es solo "hablar de". Por tanto, ya no se pueden evaluar los enunciados solo en términos de verdadero o falso, porque hablar es hacer. Ese fue el gran paso de Austin: cuando nos descubre esto y habla de los enunciados realizativos ("prometo venir", "lo juro", "te desafío") y después lo desarrolla... Y toda esa concepción de lengua como acción es lo que conduce a la descripción de la lengua en términos nociofuncionales, que fue la base para los enfoques comunicativos más difundidos y posteriormente para los enfoques por tareas y todo el trabajo orientado a la acción. Y eso, aparte de otras cuestiones pedagógicas, representa un cambio de perspectiva del análisis de lengua.

Pero si prestamos atención a la gramática, no cambia la perspectiva: es siempre lo mismo. Ha habido solo cambios menores. Cuando se habla de, por ejemplo, el cognitivismo, los enfoques cognitivos, ¿en qué cambia realmente la concepción de la gramática? A mí me parece que poco; simplemente hay, tal vez, una mayor flexibilidad, un nivel de generalización tal vez más potente, pero, en el fondo, ¿qué hay? Se trata de una concepción de la gramática que no tiene en cuenta lo que sucede entre los interlocutores (lo tiene muy poco en cuenta), y en la que la lengua se concibe como "hablar de". ¡Se sigue concibiendo como "hablar de" a pesar de todo lo que hay alrededor!

A pesar de todo lo que nos ha llevado a los cambios de enfoques metodológicos por la redefinición de los objetivos y contenidos de los cursos de lengua, seguimos teniendo esa idea de que la lengua sirve para "hablar de". Y se conciben el análisis y la descripción gramatical en esos términos. Estoy pensando, por ejemplo ahora, en algunas conceptualizaciones de la oposición imperfecto / indefinido en las que se hace mucho hincapié en que con el indefinido, supuestamente, representamos lo expresado por el verbo en su totalidad, con su principio y su fin, mientras que con el imperfecto solo representaríamos algo en desarrollo, sin señalar los límites. Esto lleva a algunos profesores y a algunos autores a intentar representar las cosas con dibujos en los que se ve algo en su totalidad o solo una parte del proceso al que alude el verbo. De maneras análogas se intentan representar las preposiciones, y la mayor parte de los fenómenos gramaticales. En ese tipo de concepción de la gramática solo se concibe la lengua como un sistema de representación del mundo extralingüístico. No se trabajan en absoluto los contextos ni se explican los motivos por los que se escoge en cada momento una forma u otra. Además, ese tipo de explicación no permite entender por qué cuando contamos los sueños solemos usar el imperfecto, ni por qué cuando estamos intentando reconstruir una historia que hemos leído o que nos han contado, podemos decir cosas como *No te confundas, el que decía*

eso no era Fulanito sino Menganito ni por qué en español podemos decir *Pero ¡cómo nos vamos a ver la semana que viene, si la semana que viene tú te ibas a París!* En ninguno de estos casos podríamos utilizar el indefinido, y las razones por las que se escoge el imperfecto de indicativo no tienen nada que ver con la representación que damos del mundo extralingüístico... Problemas de este tipo se encuentran en numerosísimos ámbitos.

Imagínate un estudiante que empieza ahora a formarse como profesor, ¿qué se le podría decir sobre una obra que tiene treinta años?, ¿por qué es novedosa en el contexto en el que se publica? Se me ocurre, a partir de lo que has dicho, por ejemplo, que veníamos de unos enfoques muy estructuralistas, de un tiempo, en los 80, en que había aparecido *Un nivel umbral para el español*, en 1979, a cargo de Peter Slagter, pero también las aportaciones de Van Ek y Alexander, a finales de los 70 y principios de los 80. Es decir, en el ámbito del inglés, por poner un ejemplo, parece que algo se mueve, pero uno mira las gramáticas y las editoriales vinculadas al español y solo ve estructuralismo puro y duro, que muchas veces se reedita. El panorama en ese momento se reduce a un par de editoriales, o tres, que publican cosas sobre español y, en realidad, nada novedoso hasta que aparecen los dos volúmenes de la *Gramática comunicativa*... ¡Dos voluminosos tomos, cuando todavía no sabíamos cómo abordar una descripción comunicativa de los mecanismos de la lengua en uso, destinados al ELE!

Antes nos has detallado la perspectiva de lo que había pasado, en general, pero parecería que en español estábamos más atrás que en inglés, por ejemplo; había menos cosas y los cambios todavía son menores... En un eventual buscador de *Google*, para aquel momento saldrían tres gramáticas; en buscador en el momento actual salen muchas más, incluso varias por editorial. Es un cambio cuantitativo. Pero ¿qué le podríamos decir a un estudiante sobre el cambio cualitativo, en este caso? ¿Fíjate en los objetivos? En aquel momento primero se trataba de aprender lengua y aprender estructuras de lengua; en algunos materiales, aprende situaciones; en otros, además, aprende que con una serie de imágenes puede saber cosas más implícitas que explícitas; y ahora, con los enfoques cognitivistas, la explicación parece reemplazada por una imagen, aunque sin otras aportaciones. Pero, más allá de eso, ¿qué hemos aprendido que podemos hacer, como reflexión gramatical?

Yo creo que muy poco, y te diría que lo que hay que hacer es eso que dices, diferenciar, distinguir, que una cosa es aprender lengua y otra es ver qué estamos haciendo con la lengua. Pero el gran tema es cómo se ofrecen las explicaciones de gramática... Y me parece que hay algo más, que no hemos mencionado todavía, que era un elemento novedoso de la *Gramática comunicativa* y que marcó un cambio, creo, y es que había montones de cosas que desde la perspectiva del hablante nativo no eran un problema y por tanto no nos interrogábamos sobre ellas y no podíamos explicarlas. No las teníamos en cuenta, en definitiva.

Pongo un ejemplo en otra lengua para que lo veamos. En italiano hay tres palabras que, más o menos, se usan de forma análoga (*nemmeno*, *neanche*, *neppure*), que se traducen al español tanto con *tampoco* como con *ni siquiera*. Esto podría llevarnos a pensar que *tampoco* y *ni siquiera* son lo mismo. Pero sabemos muy bien que no es así. Por otro lado, en italiano *tampoco* y *ni siquiera* se dicen ambos *nemmeno* o bien *neanche* o bien *neppure*... Cuando un italiano tiene que aprender español, no sabe cuándo tiene que utilizar *tampoco* y cuándo *ni siquiera*... ¿Cómo se les explicaba a los estudiantes cuándo se usa *tampoco* y cuándo *ni siquiera*? Yo empecé a mirar las gramáticas y los diccionarios, y nadie te daba esa explicación, nadie. Entonces empecé a preguntárselo a profesores que llevaban muchos años dando clase y me decían "mira, es muy fácil: *ni siquiera* es enfático". Bueno, pero cuando eso lo pasamos a la forma afirmativa, en italiano se dice *anche* para expresar lo que en español expresamos con *también*, *aun* y, ¡cuidado!, las gramáticas te decían que *también* y *aun* son iguales ¡y no son iguales!, lo que pasa es que nadie te lo explicaba. Pero es que además *anche* se puede traducir al español con *hasta*, *además*, *incluso*, *siquiera*, *encima*... Cada uno de estos operadores en español está especializado en algo

muy preciso, tiene una función muy concreta y sirve para expresar algo muy específico. Y entonces tú preguntabas a algún profesor: entre *también* y *hasta*, ¿cómo explicas la diferencia? Y la diferencia era: "*hasta* es enfático". "Vale, pero ¿y entre *también* y *hasta*?" Pues que *hasta* es enfático. ¿Y entre *además* y *hasta*, si los dos eran enfáticos? ¿Son enfáticos de tipo 1 y de tipo 2? Un lío, en definitiva.

Me di cuenta de que todo eso era una tragedia. Yo preguntaba a gente que tenía experiencia, que trabajaba en institutos, que trabajaba en la universidad, y que daba clase a extranjeros desde hacía muchísimo tiempo..., y no sabían cómo resolver estos problemas, no sabían mirar. Yo mismo fui aprendiendo a mirar poco a poco, también con el italiano. Ahora me he dado cuenta de que eso de *nemmeno*, *neanche* y *neppure*, que pensaba que eran iguales en todos sus usos, no lo son. Trabajando con programas de fonética, he entendido que hay dos *nemmeno*, dos *neanche* y dos *neppure* porque hay pronunciaciones diferentes para cada uno de ellos. Porque una cosa es decir *Non è venuto e non ha ne**mmĕ**no chiamato*, con una segunda *e* más breve y dicha con un tono bajo -y eso en español sería *No vino y tampoco llamó*- y otra decir *Non è venuto e non ha ne**mm͡e**no chiamato*, con una segunda e que se alarga, pronunciada con un tono que sube, más agudo, con una frecuencia fundamental más alta -y eso es *No vino y ni siquiera llamó*. Y lo mismo pasa con *anche*, que traduce todo eso, pero hay un *anche* con la primera *a* más breve, con un tono más grave, una frecuencia fundamental más baja, y un ***a͡n**che* en el que la primera *a* se alarga y se pronuncia con un tono que sube, con una frecuencia fundamental más alta. Ahora bien, a pesar de estas diferencias, estos operadores en italiano no tienen la precisión que aportan los diferentes operadores que tenemos en español…

¿Cuál era la novedad de la *Gramática comunicativa*? La principal novedad es su perspectiva como lengua extranjera, destinada a no nativos. Había que mirar la lengua extrañándose, situándose fuera de ella. Empecé a percibir que tenía que estudiar las gramáticas para enseñar español publicadas fuera de España -o de los países de lengua española-, tenía que detenerme en las gramáticas publicadas en Alemania, en Francia, en Inglaterra... En Italia había muy poco, porque los italianos no tenían una gran tradición de estudios de gramática española, mientras que los franceses sí la tenían. Ha habido -y hay- grandes gramáticos franceses, como Jean Bouzet, con su *Grammaire espagnole*, que es una gramática muy detallada, con la que aprendieron español generaciones de profesores de español, por no citar más que un ejemplo. Teníamos esta, y muchas otras, en inglés, en alemán... En Italia, como he dicho, no; los italianos, además, tendían a reproducir lo que se hacía en las gramáticas españolas y en las gramáticas españolas para extranjeros publicadas en España, escritas por personas que no habían analizado mucho la lengua desde la perspectiva de los hablantes no nativos: por eso no incluían explicaciones sobre problemas como los que he señalado antes. Los franceses, los ingleses, los alemanes sí habían sido capaces de imaginar cosas.

Por no citar más que algunos ejemplos, ciñéndonos a un país, Francia, Jean Bouzet y aquellos profesores de español que había en los institutos franceses, los inspectores de español y los docentes que trabajaban en las universidades habían reflexionado mucho desde la perspectiva del extranjero, si bien las explicaciones que ofrecían podían plantear problemas por otras razones. Había una tradición de estudios de gramática española analizada desde la perspectiva del extranjero, hechos por gente como Michel Launay ¡y qué decir de un Bernard Pottier o de un Jean-Claude Chevalier! Pottier proponía un montón de pistas inspiradoras...

Un ejemplo que yo acostumbro a citar era cómo se enseñaban los acentos gráficos, poner tildes. Los profesores de español nativos y los profesores de español italianos que habían aprendido

con profesores de español nativos lo enseñaban de la misma manera que se enseñaba a los niños de lengua española. Los franceses, no. Los franceses lo enseñaban para personas que no sabían español, y lo hacían de una forma mucho más interesante: le dan la vuelta completamente al asunto. Antes de decir cuándo se ponen tildes te dicen para qué sirven las tildes en español y luego cómo funcionan normalmente las palabras en nuestro idioma.

No es difícil presentar explicaciones claras, que ayudan mucho más al estudiante extranjero, porque se proponen las cosas desde su perspectiva: es suficiente con decir que en español en las palabras diferentes de los verbos la sílaba tónica es fija. Hay solo tres palabras en las que la sílaba tónica se desplaza al pasar del singular al plural: *régimen* / *regímenes*, *carácter* / *caracteres* y *espécimen* / *especímenes*. En todos los demás casos es fija. En el caso de los verbos, la sílaba tónica se desplaza según el paradigma de cada modo y tiempo, de cada forma. En los infinitivos, la sílaba tónica es la última, en imperfecto de indicativo, etc. Cuando vemos una palabra escrita, sea cual sea el tipo de palabra, si la palabra termina en vocal, *n* o *s*, lo normal es que sea llana. Si acaba en consonante excepto *n* y *s*, lo normal es que sea aguda. Todas las veces que una palabra no respeta estas dos reglas básicas, es necesario señalar la vocal tónica con un acento escrito (también llamado *tilde*).

En español, la tilde (el acento escrito, según cómo se prefiera llamarlo) sirve, pues, para marcar la vocal tónica en las palabras que no respetan el sistema. La *n* y la *s* van con las vocales porque intervienen en la formación de los plurales y en la conjugación de los verbos. Si funcionaran como las demás consonantes, esto generaría continuos desplazamientos de la sílaba tónica al pasar del singular al plural y representaría una interferencia con el esquema acentual de las conjugaciones. Luego, para que los alumnos logren entender bien esto, necesitan saber qué es una sílaba. No hace falta entrar en grandes cuestiones teóricas. Bastará con decirles que se fijen en las vocales. Y ahí entramos en la cuestión de los diptongos, que también es muy sencilla: en español, normalmente cuando dos vocales se encuentran una al lado de la otra, si entre ellas no hay más de una vocal abierta (*a*, *e*, *o*), forman una sola sílaba. Si se trata de dos vocales abiertas se van cada una por su cuenta y forman dos sílabas. Cuando un diptongo está formado por una vocal abierta y una cerrada (*i*, *u*), si el diptongo es tónico, la vocal que se pronuncia con más intensidad tiene que ser la abierta. Si no se respeta esta regla, se produce un hiato, se rompe el diptongo y las dos vocales se van cada una por su cuenta y forman dos sílabas. En este caso también es necesario marcar la vocal tónica con un acento escrito.

Por último, habría que explicar que no se suelen escribir acentos en los monosílabos, a no ser que necesitemos distinguirlos de otro monosílabo idéntico que en el ritmo del discurso hablado es átono. Esto sucede, por ejemplo, con los pronombres *mí*, *tú* y *él* frente a los posesivos *mi* y *tu* y al artículo. Los primeros, cuando hablamos, tienen siempre un acento fuerte, mientras que los segundos son átonos, los pronunciamos junto con la palabra que sigue, que es la que lleva la sílaba tónica.

Esa forma de abordar la presentación de los acentos, por ejemplo, suponía otra perspectiva, y mirando las cosas así empecé a preguntarme cómo se presentan esos u otros fenómenos a un estudiante extranjero. Así, por ejemplo, al trabajar en la *Gramática comunicativa* me di cuenta de que se hablaba de actos de habla, de funciones y de nociones, pero en las gramáticas no había prácticamente nada de eso. Por esa razón, en la *Gramática comunicativa*, en el segundo tomo, *De la idea a la lengua*, se intentaba hacer algo en esa dirección: cómo se expresan condiciones (que no era simplemente con el *si* condicional o poco más), cómo se expresa la finalidad... Y así empezamos a contemplar otras formas de presentar la gramática.

Esta mañana, en clase, con mis alumnos estábamos hablando de maneras de expresar la causa en español y me sacaron una lista muy extensa, que realmente estaba muy bien... Y les he dicho: veamos todas las maneras de expresar la causa, pero después tenemos que determinar también cómo se usa cada una de ellas... En las gramáticas que había, lo presentaban como si todo fuera igual... Para expresar condiciones, por ejemplo, podíamos encontrar series de ejemplos como *Si hace buen tiempo, vamos a la playa*; *En caso de que haga buen tiempo, vamos a la playa*; *Con tal de que haga buen tiempo, vamos a la playa*... Encontrábamos cosas así, todo con el mismo ejemplo... ¿Qué posibilidad hay de aprender a usar bien esas cosas?

Yo creo que este es uno de los asuntos más novedosos y más difíciles, porque es lo que a los estudiantes, a los futuros profesores de español, les cuesta más. Si a mí se me ocurre cómo expresar la causa, esas formas que se me ocurren como nativo, ¿cómo puedo explicarlas o contextualizarlas?... Eso creo que es difícil. Lo que tú dices que puedes hacer con los nativos, que empiezas a pensar en cuál es la diferencia entre una, otra y otra, representa una reflexión sobre las posibilidades; pero, ¿cómo las contextualizas? No de lo más sencillo a lo más complejo, sino del contexto más fácilmente interpretable al menos fácilmente interpretable... Todo eso, ¿cómo se articula? La respuesta está en el tomo 2 de tu *Gramática*. En mi opinión, eso es lo más novedoso de ese segundo volumen, el de *De la idea a la lengua*. Y lo que me parece muy interesante es lo que has dicho de cómo explicar las causas, las condiciones, en qué contexto se usan y, quizá, la cuestión que me surge es ¿cómo, si no eres nativo?, ¿qué recursos utilizas?, ¿qué corpus?, ¿cómo discriminas y cómo lo ordenas?... Ese era el reto para los profesores, ¿no? Si se repetía lo anterior siempre, es porque era lo seguro, la zona de confort... Yo creo que el pensar en que desde la idea puedes llegar a explicar cómo funcionan las cosas en la lengua y las diferencias, me parece todo un reto, ¿no?

Sí. A ver. Yo creo que la gente sigue haciendo lo mismo porque no sabe cómo hacerlo; lo más cómodo es repetir, como dices tú; pero también lo hace por pereza, porque a veces no han hecho ningún esfuerzo... El ejemplo que citábamos de los acentos, poner los acentos gráficos... Eso no es difícil, lo que pasa es que si tú lo has aprendido de una manera, tienes que hacer un esfuerzo para entender cómo funcionan, entender que hay otra forma mucho más cómoda y eficaz para un estudiante extranjero. Y la mayor parte de los profesores ese esfuerzo no lo hacen... Yo creo que ese cambio de perspectiva precisa que la gente quiera hacerlo.

¿Cómo se cambia la perspectiva? ¿Estamos hablando de los alumnos o de los profesores?

"cuando leo, me fijo siempre en las palabras que se usan, y leo siempre con un lápiz en la mano, y así he encontrado un montón de ejemplos"

De los dos...

El profesor, que se supone que sabe hablar español, ha de saber buscar ejemplos... Hay algunas herramientas, medianamente sencillas, con las que uno puede encontrar ejemplos. Aparte, leyendo, uno ve muchos ejemplos, y aprende a fijarse. Yo entiendo que cuando uno está

leyendo una novela puede estar disfrutando del argumento y pensar en lo que está leyendo sin fijarse demasiado en la lengua... Sin embargo, cuando uno tiene cierta práctica, puede hacer las dos cosas. Yo, cuando leo, me fijo siempre en las palabras que se usan y leo siempre con un lápiz en la mano, y así he encontrado un montón de ejemplos.

La otra posibilidad es usar un corpus... Existen numerosas herramientas útiles, como, por no citar más que un ejemplo, el corpus de la Real Academia -los corpus, porque tiene varios. Se trata de herramientas muy útiles, que permiten buscar palabras (o secuencias de letras) o bien formas de una palabra. Si buscamos formas de un verbo, nos pueden aparecer formas referidas a cualquier persona en cualquier tiempo o modo, a no ser que limitemos la búsqueda. Pero también se pueden buscar formas de un determinado tiempo y modo verbal sin especificar una unidad léxica concreta: se pueden buscar formas de futuro o formas de imperfecto de subjuntivo, etc. Estas posibilidades tienen enormes potencialidades. Ahora bien, también pueden surgir pequeños problemas. Como se trata de un sistema informático, de vez en cuando se equivoca y puede ocurrir, por ejemplo, que entre las formas de imperfecto de subjuntivo del verbo *ser* o del verbo *ir*, aparezcan usos del adverbio *fuera*. Pero, en fin, por lo general, funciona y es una herramienta muy útil. El Corpes XXI tiene un problema y es que no permite sacar todos los ejemplos directamente con una cantidad de contexto suficiente. Esto se resuelve parcialmente recurriendo al corpus anterior, el CREA, que en su versión no etiquetada sí permite conseguir las formas buscadas con párrafos de texto. Pero, al no estar etiquetado, como motor de búsqueda ofrece posibilidades más limitadas.

Yo, muchas veces en clase utilizo los corpus para enseñar a los alumnos cosas de todo tipo: de léxico, de fenómenos gramaticales, etc. Incluso recientemente, trabajando sobre preposiciones, nos pusimos a buscar ejemplos de usos de preposiciones y salieron cosas muy interesantes. Para ello, al principio, explico a los alumnos cómo realizar las diferentes búsquedas, para qué sirve cada tipología de búsqueda y las diferentes herramientas disponibles, así como las ventajas y los inconvenientes de cada uno de los corpus en sus versiones, especialmente, en el caso del CREA, las diferencias entre la versión etiquetada y la no etiquetada, que permiten hacer cosas distintas.

Todo esto es fundamental, porque para llegar a un buen análisis de la lengua, es indispensable aprender a tener en cuenta los contextos. Si uno busca en los corpus usos de palabras como, por ejemplo, *presidente* y *mandatario*, o *rey* y *monarca*... y analiza un poco del texto previo, para conocer el contexto en que aparecen, puede darse cuenta de que *monarca* o *mandatario* son palabras que se utilizan solo cuando se sabe que estamos hablando de un rey o de un presidente. No encontraremos nunca un titular de un periódico que diga "El monarca Felipe VI declara...", no; lo que encontraremos será *el rey*: "El rey Felipe VI declara..." Luego, después de una primera aparición de algo que nos explique que estamos hablando del Rey, podríamos encontrar *monarca* en el texto posterior: "El monarca hizo estas declaraciones en ocasión de...". La palabra *monarca* es como una pro-forma, es como un pro-nombre, en el sentido de que sustituye a otro nombre en contextos en que se sabe de qué estamos hablando. A veces, en el contexto anterior, no aparece la palabra *rey*, pero se pueden analizar esos casos con ejemplos de los corpus y se descubre que siempre se trata de contextos en los que está claro que se está hablando de un rey. De forma análoga funciona la pareja *presidente* / *mandatario*. La segunda de estas palabras solo suele aparecer en contextos en los que está claro que se está hablando de un presidente.

Con este tipo de actividad de observación -llevar a los estudiantes a fijarse en todos los datos del contexto, en la posición de los elementos, en la entonación, en las apariciones anteriores, etc.-, los alumnos suelen aprender mucho, y además les gusta.

Otro aspecto muy importante es ir proponiendo una reflexión constante sobre el tipo de trabajo que se está llevando a cabo en cada momento, especialmente cuando se forman futuros profesores o especialistas de las lenguas. Yo, en mis cursos de lingüística española y de traducción de italiano y de inglés a español, a menudo me detengo y les pregunto a los estudiantes: "Bueno, ¿qué hemos estado haciendo? Metodológicamente, ¿cómo hemos trabajado?" Esto lo hago para que ellos sean conscientes, para que reflexionen sobre los procesos. Esto es muy útil al ir presentando el análisis metaoperacional de la gramática.

Naturalmente, esto es más fácil en mi contexto particular, en el que doy clases a gente que se está formando para ser traductor, intérprete o profesor de español y, por descontado, hay un nivel de teoría distinto, que facilita esta reflexión. Si uno está enseñando a unos alumnos de otro tipo -niños, o un grupo de alumnos de secundaria o de personas que aprenden la lengua por diferentes razones, pero que no aspiran a ser especialistas-, que lo que quieren es aprender español y ya está, no hace falta dar tanta teoría, por supuesto, si bien a veces algo puede ayudar; pero el profesor que haya aprendido a buscar ejemplos los seleccionará con criterios como los que he dicho, y mostrará a su grupo de clase los contextos adecuados para comprender unas determinadas formas... Eso es lo que hay que hacer.

Si volvemos a las maneras de expresar la causa (porque tú me decías hace un momento "cuáles presentamos, qué hacemos: ¿las más frecuentes, las más productivas?"), me pregunto si hay formas más productivas; hay formas que se dan más, eso sí. Y hay que preguntarse por qué. Entre las preposiciones es mucho más frecuente el uso de *a*, de *de*, de *en*, que el uso de *hacia* o que el uso de *entre* (aunque *entre* también es común) o que el uso de *tras* o que *ante* y *bajo*. ¿Por qué? La respuesta es estudiar qué operación metalingüística hacemos con cada una de ellas...

Con las maneras de expresar la causa sucede lo mismo, si cogemos algunos ejemplos como *porque*, *como*, *dado que*, *pues* o *puesto que* y *ya que*.... Ciñámonos a estas. En todos esos casos tienes que mirar el contexto y eso es fácil: encuentras ejemplos de todo tipo, pero hay que buscar ejemplos naturales, ¿no? Cuando proferimos enunciados como *Como estaba muy cansado, me quedé en casa* o *Me quedé en casa porque estaba muy cansado*, ¿qué estamos haciendo? En un caso, *Me quedé en casa porque estaba muy cansado*, lo que quiero hacer es explicar el motivo de algo que se acaba de decir o que está en el contexto. Si me acaban de preguntar *Tú, anoche, ¿qué hiciste?* o *Anoche, ¿qué hiciste?* Respondo a la pregunta: *Me quedé en casa*. Y puedo añadir la explicación de por qué y dándole cierta relevancia: *porque estaba muy cansado*. Primero digo *Me quedé en casa* y después añado la explicación *porque estaba muy cansado*, si me parece necesario darla en ese contexto, pero es un añadido posterior. En el caso de *Tú, ¿qué hiciste anoche?*, es menos probable que respondamos con *Como estaba muy cansado, me quedé en casa*, porque con esta segunda construcción parece que queremos justificarnos, primero presentamos la causa como algo del contexto y luego damos la información principal (*me quedé en casa*). Como si antes de responder a la pregunta (*¿Qué hiciste?*), sintiéramos la necesidad de explicar el contexto, la situación en la que nos encontrábamos, como si se tratara de una premisa. En el contexto en el que nos hallamos, como respuesta a la pregunta *¿Y tú, que hiciste anoche?* La contestación con *Como estaba muy cansado, me quedé en casa* no sería imposible, pero sí sería menos probable. Y daría la sensación de que quien responde se está justificando. En el mismo contexto también podríamos tener una respuesta como *Me quedé en*

casa. Estaba muy cansado (sin el *porque*, sin elemento de unión), otro tipo de manera de expresar la causa muy habitual, si estamos pensando en términos de frecuencia y lengua hablada.

Descubrimos así que con *porque* se enfoca la causa de algo que ya está en el contexto o que se acaba de decir, y es eso lo que se quiere comunicar; con *como*, lo que se hace es algo distinto: lo que se quiere comunicar es lo que viene después, es ese *Me quedé en casa*, pero antes se presenta la situación del contexto, lo que está ahí pero de lo el interlocutor no está al tanto, se le informa de la situación que hay antes (en este caso, *estaba muy cansado*) para presentar luego el dato que se inserta en esa situación. Eso es lo que da la sensación, en un contexto como el que estamos considerando, de una justificación, y esa justificación, esa explicación, es algo que está ahí, que el enunciador da como de paso, fuera de foco; es otra operación metalingüística... Se dice algo primero (con *como*) porque no se quiere decir directamente *No fui*, y se da como una explicación previa que lleva a lo que se quiere decir realmente, que es *Me quedé en casa*. Este tipo de respuesta con *como* parecería más normal como respuesta a una pregunta del tipo *¿Qué tal la fiesta anoche? ¿Había mucha gente?* En este contexto, quien pregunta da por descontado que su interlocutor estuvo en la fiesta. Y esto hace que el interlocutor antes de decir que no fue a la fiesta sienta la necesidad de explicar lo que va a decir. Es como una estrategia para no defraudar demasiado al interlocutor. Si en lugar de responder con *como*... ante una pregunta como esa, el interlocutor respondiera con *No fui, porque estaba muy cansado*, tendríamos la sensación de una leve ruptura, como si quien responde se mostrara menos preocupado por la relación con su interlocutor. Vemos, pues, que estos dos operadores expresan operaciones metalingüísticas muy distintas.

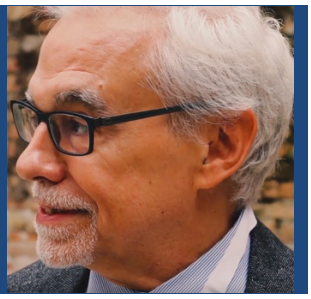
Pero si queremos entender bien cómo funciona todo el sistema, tenemos que explicar cómo funcionan los demás operadores que hemos mencionado. Si comparamos ese *como*, del que acabamos de ocuparnos, con *ya que*, ¿qué diferencia hay? Los ejemplos, de nuevo, lo muestran con claridad: el *ya que* se usa en un contexto en el que el interlocutor ya sabe, es posible que se haya acabado de hablar de eso:

- ¿Qué hora es?
- Las diez.
- ¡Madre mía! Ya son las diez... Oye, ya que estamos aquí y es tan tarde, ¿por qué no cenamos aquí directamente? ¿por qué no nos quedamos a cenar?

En este caso decimos *ya que estamos aquí*, porque los interlocutores saben que estamos aquí, yo no se lo estoy contando, no les estoy explicando nada nuevo. La operación es parecida a la que hago con *como*, pero hay una diferencia abismal entre los dos: con *como* yo te cuento algo que tú no sabes y con *ya que* te hablo de algo que tú sí sabes. Entonces, en este caso, no diría *Como estamos aquí, ¿por qué no nos quedamos a cenar?*, diría *Ya que estamos aquí, ¿por qué no nos quedamos a cenar?*

Estas cosas se pueden mostrar con ejemplos... Es necesario determinar en qué contexto estamos, qué saben los interlocutores, qué está tratando de decir la persona que está hablando. Provocar esa reflexión. De este modo sí se puede explicar bien todo.

"Es necesario determinar en qué contexto estamos, qué saben los interlocutores, qué está tratando de decir la persona que está hablando. Provocar esa reflexión. De este modo sí se puede explicar bien todo."



La idea que me parece más novedosa, no solo el contexto en relación con lo que podrían ser los corpus, que queda claro que son importantes, son las operaciones que puede hacer un elemento y si esto es un efecto buscado o no: si quiero decir esto, pasa esto; si quiero decir lo otro, pasa lo otro. Es decir, las operaciones son distintas y la noción de que no son elementos gramaticales de una lista, sino que son cosas que pasan en la comunicación; son operadores comunicativos. Y eso sí que creo que está un poco en la línea de lo que decíamos, ¿qué es lo que cambia con respecto a la perspectiva? No solo el uso del contexto sino el potencial que tiene un elemento que se convierte en un operador...

Henry Adamczewski, el fundador de la escuela de análisis de la lengua por la que nos movemos la gente de mi grupo y yo, habla de operadores, de gramática metaoperacional. Quiere decir que hablamos de operaciones en las que cada uno de los elementos de la gramática de los que nos ocupamos sirve para llevar a cabo un tipo de operación metalingüística, y esa operación metalingüística puede ser recordar algo, puede ser marcar algo como una información que ya ha aparecido, puede ser señalar algo como nuevo...

Con *ya que*, del que hablábamos antes, ¿qué hago? Hago dos cosas: por un lado, señalo algo que está en el contexto, presento algo como una información que está en el contexto, que mi interlocutor conoce, de lo que mi interlocutor está al tanto, para justificar otra cosa. Es decir, por un lado, presento algo que está en el contexto para justificar algo y, además, digo: "y esto, tú -interlocutor- ya lo sabes, estás al tanto". Esto hago con *ya que*. Con *como*, en cambio, presento algo como un dato que está en el contexto para justificar algo -en esto son iguales-, pero diciéndole al interlocutor, además, "atento, esto tú no lo sabes".

Con una palabra como *pues*, ¿qué es lo que hago? Es el mismo mecanismo. Con *pues* yo te revelo algo, te doy un dato, una información, que para ti puede ser nuevo, pero a la vez te digo "esto es lo que está en el contexto, viene de antes". Viene de antes porque es lo que estaba en el contexto; simplemente tú no lo sabes, yo te estoy revelando algo ya que existía. Ejemplo: alguien nos dice algo como *Llevo todo el día buscando a Pablo*. Ante eso puedo contestar: *Está en casa*, o puedo decir *Pues está en casa*. Cuando digo *Pues está en casa* es como si dijera "Te voy a revelar yo lo que tú no sabes", es como si yo quisiera marcar de alguna manera que eso está ahí, que hubieras podido verlo o saberlo, pero por algún motivo no te has enterado. La primera contestación posible, *Está en casa*, es una respuesta mucho más neutra. La segunda puede interpretarse de diferentes maneras, y puede verse en ella una nota polémica, o un reto, o el enunciador que la profiere puede parecer dárselas de listillo... Esto se debe a que con *pues* señalamos que vamos a revelar algo que ya estaba en el contexto y que el otro no sabía, marcando a la vez que decimos lo que decimos en estrecha relación con lo que se acaba de decir, porque justo antes se ha dicho lo que se ha dicho. Esto hace que *pues* pueda utilizarse para expresar la causa: en el fondo la causa es el dato previo, lo que hay antes, que explica lo que viene después. Pero para entender el funcionamiento de *pues* es importante también fijarse en los turnos de palabra. Así, por ejemplo, los usos de *pues* en la expresión de la causa, que no

son tan frecuentes en la lengua hablada informal, pertenecen más a un registro más alto, se dan decididamente más en casos en los que la misma persona dice algo y luego añade otra cosa introducida por *pues*.

Pensemos ahora una palabra como *total*, pronunciada [tota↑l], con tono ascendente en la segunda sílaba. ¡Cuidado, porque hay dos maneras de decir *total*! Hay un total pronunciado [tota↓l], con un tono que baja en la segunda sílaba, con el que expresa "conclusión"; *Después de todo lo que te he dicho* [tota↓l], *no salgo*, como *Conclusión, no salgo*. En cambio, [tota↑l] *no salgo*, con [ta↑l]l que sube, ¿qué hacemos? Decimos algo que está ahí, en el contexto, y que tú no sabes. En esto se parece a *pues*. En algunos casos usamos la duración y entonación, en otros, un operador u otro, pero el mecanismo es el mismo. En eso hay que fijarse. En lo que tienen en común y en las diferencias, que se hacen evidentes según el contexto.

Pero, ¿en qué son distintos? Una madre le dice a su hijo: *Te has portado mal, te quedas sin helado*, y cree que le está castigando; entonces el niño puede desarmar a su madre diciéndole: *Total* [tota↑l], *no quiero*. Al decir esto, es como si el niño le estuviera explicando a su madre: "Mamá, mira, antes de lo que has dicho tú, hay otra cosa y es que yo no quiero helado, o sea que eso que tú crees que es un castigo no lo es, deja de ser un castigo". ¿Qué es lo que está haciendo el niño? Le está cambiando las premisas: la madre creía que quería helado y el niño le explica que no ha entendido bien la situación, que las premisas eran otras. Vemos, pues, que con *total* pronunciado con la segunda sílaba descendente, introducimos palabras con las que cerramos lo que estábamos diciendo, como retomando y resumiendo todo lo dicho antes, que es algo que ya está dicho. Con *total* pronunciado con tono ascendente en la segunda sílaba, presentamos algo que está ahí de antes, pero que es nuevo para el interlocutor y esto sirve para reabrir la situación, proporcionando al interlocutor datos que le pueden permitir reinterpretar el contexto. *Pues* se parece a *total*, especialmente al que se pronuncia con tono ascendente en la segunda sílaba, porque ambos sirven para presentar unos datos como datos "previos", que estaban en el contexto, pero a la vez señalando que se trata de datos de los que el interlocutor no estaba al tanto. Ahora bien, con *pues* el enunciador se limita a eso, mientras que con *total* pronunciado con la segunda sílaba ascendente, el enunciador señala que dice lo que dice en beneficio de su interlocutor, para que disponga de elementos que le pueden permitir reinterpretar la situación, que, en cierto sentido, queda nuevamente abierta.

"Con los operadores metalingüísticos constantemente estamos reorganizando el discurso"

Lo que acabamos de ver son ejemplos de operadores metalingüísticos con los que el enunciador explicita operaciones en la construcción de su mensaje y va informando a su interlocutor del estatus que tiene cada cosa, para guiarle en la interpretación de los enunciados, señalándole para qué sirve lo que va diciendo... Si uno concibe la gramática así, en términos de operadores metalingüísticos, llega a darse cuenta de toda una cronología... Con los operadores metalingüísticos constantemente estamos reorganizando el discurso; añadimos algo para decir esto viene antes de esa otra cosa, o añadimos algo y decimos que viene después o vamos marcando lo que es nuevo y lo que no lo es, y en qué medida.

Entre consecuencia y causa, por poner otro ejemplo, ¿qué diferencia hay? Lo que presento como causa es algo que está ahí de antes: la causa es lo que hay antes. La consecuencia, en cambio, es lo que viene después. Cuando presento algo como consecuencia estoy diciendo "esto que acabo de decir me lleva a este otro dato que te proporciono ahora". En cambio, cuando presento la causa, por ejemplo, con *porque*, ese *No fui porque estaba muy cansado* del que estábamos hablando, te estoy diciendo *No fui* y te digo lo que hay antes: hay un *por* y un *que*, que me marcan los dos que estamos hablando de algo que viene de antes, tanto el *por* como el *que*, y por eso *porque* introduce ese *estaba muy cansado* como algo que viene de antes, que tú no sabes, yo te lo estoy explicando, pero te digo "esto está antes de la otra cosa". El *ya que*, en cambio, me dice "eso está ahí antes también y tú ya lo sabes; ahora lo que quiero hacer es presentar otra cosa que voy decir". Con cada operador hago cosas así.

Esta idea de que la perspectiva metaoperacional cambia cómo vemos el discurso, el papel del contexto, cómo se mueven todas esas piezas ahí, y estás contestando qué más sabemos sobre la lengua, pero ¿por dónde debería seguir?, ¿cuál sería el perfil de una nueva gramática comunicativa?, ¿cómo la tendríamos que plantear?, ¿cómo tendríamos que concienciar a los profesores o a los futuros profesores para conseguir eso?

Por lo general en nuestra cultura lingüística estamos acostumbrados a una forma de hacer gramática que es caótica, muy desordenada, en la que nadie se pregunta el porqué de las cosas... Hablamos de nombres, hablamos de verbos, hablamos de adjetivos, hablamos de adverbios, hablamos de preposiciones, de conjunciones... porque las asociamos a paradigmas diferenciados entre sí. Ahora bien: incluso esas categorías plantean problemas enormes.

En español, más o menos todo el mundo está de acuerdo sobre lo que es un verbo, lo que es un nombre, un adjetivo también... Ya con los adverbios empieza a haber dudas: hay palabras que algunos consideran adverbios que otros no consideran adverbios... Con las preposiciones solemos estar de acuerdo, aunque hay algunas como *mediante* o *durante*, que algunos tratan como preposiciones, pero otros no... Pero, en fin, por lo general, más o menos estamos de acuerdo.

"estamos acostumbrados a una forma de hacer gramática que es caótica, es muy desordenada y nadie se pregunta el porqué de las cosas… "

Sin embargo, cuando pensamos en otros tipos de operadores (por ejemplo, las conjunciones), las diferencias son más acusadas. De hecho, hay una serie de operadores que se enmarcan dentro de lo que se llama marcadores del discurso (marcadores del discurso es una categoría tan heterogénea en la que entra de todo) que los diccionarios clasifican de maneras diferentes: algunos los consideran adverbios y otros los consideran conjunciones, sin que se ofrezcan razones claras.

En otras lenguas, las cosas están mucho menos definidas. En una lengua como el chino no existe una tradición tan clara en la clasificación de las palabras. Se trata de algo que hacemos los occidentales, y aplicamos al chino clasificaciones basadas en las traducciones que damos a

nuestras lenguas de las expresiones chinas. Así, según las traducciones que vayamos dando en los diferentes contextos, llegamos a decir que una misma palabra china es un verbo, o una preposición o un nombre, algo que visto desde la perspectiva de nuestras lenguas parecería imposible. Sin embargo, ese hábito de analizar las lenguas con la lupa de otra lengua está muy arraigado y es frecuente que para analizar algunos fenómenos utilicemos conceptos y categorías propios de otras lenguas, que en la lengua considerada no existen realmente.

¿Por qué lo digo? Porque lo primero que hay que hacer, para aclararse en todo esto, sería preguntarse para qué sirven cada elemento y cada categoría que usamos en el análisis. Si nos referimos a las clases de palabras, debemos preguntarnos para qué sirve cada una de ellas... Si le preguntamos a un profesor, a la mayoría de los profesores de lengua y a la mayor parte de la gente que estudia lenguas y que hace ejercicios de gramática, ¿para qué sirven los nombres? ¿por qué existen los nombres? ¿para qué sirven los verbos? ¿por qué existen los verbos? ¿qué hacemos con los nombres y con los verbos? ¿qué hacemos con las conjunciones? La gente podría responder muchas cosas, pero, a no ser que se trate de lingüistas, no entiende la diferencia fundamental.

La diferencia fundamental -aquí introduzco un concepto clave de la gramática metaoperacional- tiene que ver con un principio básico: que todo se puede analizar con respecto a un vector que va de "esto lo estoy diciendo yo, aquí, ahora, en este momento" a "esto viene de antes" (viene de antes quiere decir ya estaba ahí, estaba en el contexto, tú ya lo sabes, viene de antes por diferentes razones). Este segundo límite del vector es más complejo, porque hay muchos matices. Hablo de un vector, porque no se trata de una oposición binaria, las cosas no son una cosa o la otra, sino que se sitúan en algún punto de esa línea que va del aquí, ahora del acto de enunciación a lo que ya estaba ahí, en el contexto. Es como una oposición entre claro y oscuro, en la que hay muchos tonos intermedios; depende de con respecto a qué nos situamos. En este eje que va del "te lo digo aquí ahora" al "viene de antes", nos tenemos que preguntar siempre dónde estamos, porque con respecto a ese eje se puede analizar prácticamente todo.

Volvamos a las categorías: Los nombres y los verbos, en ese eje, ¿dónde están? ¿Cuál de ellas está más hacia el lado del "te lo digo aquí ahora" y cuál está más por el lado de lo que "viene de antes"? Los nombres se refieren a cosas que "están ahí de antes" porque los nombres son como etiquetas y sirven para nombrar lo que ya existe. En relación con los nombres, los verbos, en cambio, están más hacia el lado de "te estoy contando algo, te estoy explicando algo, te estoy diciendo algo". Con los verbos digo "algo de". Así pues, nombres, verbos, en este marco metaoperacional, ¿para qué sirven? Los primeros nos hablan de lo que ya está ahí y los verbos nos hablan de lo que te estoy diciendo yo aquí ahora.

Con los adjetivos, por su parte, hablo de los nombres; en este sentido se parecen al verbo, pero no son como el verbo, porque informan menos que el verbo, pero sirven para hablar de los nombres... Y de este modo me puedo continuar preguntando sobre cada clase de palabras.

Y se puede entender toda la gramática de la lengua partiendo de un esquema como el siguiente, donde cada categoría se sitúa en relación con las demás:

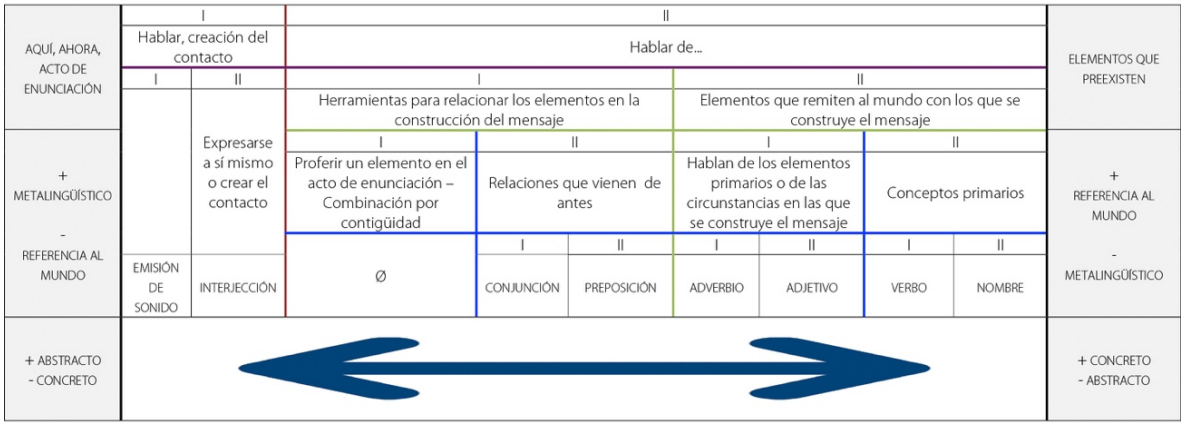


Tabla 1: Clases de palabras en términos del papel que desempeñan en la construcción de la interacción. Fuente: elaboración de F. Matte Bon.

Si observamos la tabla, a la izquierda se sitúa el "aquí ahora", en el acto de enunciación, "te lo digo en este momento". A la derecha, los elementos que preexisten, lo que ya estaba ahí antes. Por un lado, tenemos "creación del contacto, hablar", y esto es la emisión del sonido: *hum*, *eh*, o las interjecciones (*¡ah, no me digas!*, *¡oh!*, *¡hola!*); establecemos el contacto (recordemos que una interjección es un enunciado: "te he dicho algo"). Y a la derecha aparece "hablar de", que se divide en dos segmentos: por un lado -a la derecha-, elementos que remiten al mundo con los que se construye el mensaje, y, a la izquierda, herramientas para relacionar elementos en la construcción del mensaje. A la derecha de nuevo, tenemos conceptos primarios, que son el nombre y el verbo: I quiere decir "te lo digo aquí ahora" (está más a la izquierda) y II quiere decir que "está ahí de antes". Y tenemos también elementos que hablan de los elementos primarios, que son el adverbio y el adjetivo. El adverbio habla del acto de enunciación y puede utilizarse para referirse a cualquiera de los elementos que están a su derecha, y el adjetivo habla de los nombres y, a veces, sirve también para hablar de los verbos.

Como se puede comprobar, está todo superorganizado, porque dentro de cada una de estas categorías tenemos más de lo mismo. El nombre tiene un sistema de la determinación del nombre, que nos puede decir que ese nombre es algo que estoy presentando como nuevo aquí ahora o algo que ya estaba en el contexto, como puede verse en el esquema siguiente, que representa un desarrollo esencial de la casilla dedicada al nombre en el esquema de las clases de palabras que acabamos de ver.

<table>
<tr><td colspan="6">II</td></tr>
<tr><td colspan="6">Se nombra / menciona</td></tr>
<tr><td colspan="6">NOMBRE</td></tr>
<tr><td>I</td><td colspan="5">II</td></tr>
<tr><td>Se propone o atribuye el nombre</td><td colspan="5">El nombre ya tiene referente. Se usa el nombre para hablar de un referente</td></tr>
<tr><td rowspan="11">Ø
Simple mención de nombres: peticiones, llamadas, actos realizativos por los que se atribuye un nombre: ¡Pablo! ¡Tijeras! ¡Enano!</td><td>I</td><td colspan="4">II</td></tr>
<tr><td>SE MENCIONA EL NOMBRE COMO ABSTRACCIÓN</td><td colspan="4">SE USA EL NOMBRE PARA HABLAR DE UN REFERENTE CONCRETO</td></tr>
<tr><td rowspan="9">Ø</td><td colspan="2">I</td><td colspan="2">II</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dato nuevo (se presenta, se introduce como nuevo en el contexto)</td><td colspan="2">Dato que ya está en el contexto (viene de antes)</td></tr>
<tr><td>I</td><td>II</td><td>I</td><td>II</td></tr>
<tr><td>se propone / introduce un dato nuevo</td><td>se selecciona como nuevo un dato del contexto...</td><td>se señala / propone un dato del contexto</td><td>se retoma / se alude a un dato del contexto</td></tr>
<tr><td rowspan="5">un / una... unos / unas numerales</td><td rowspan="5">algún / alguna...</td><td colspan="2">DEMOSTRATIVOS</td><td>I</td><td>II</td></tr>
<tr><td>I</td><td colspan="2">II</td><td>POSESIVOS ÁTONOS</td><td>ARTÍCULOS DEFINIDOS</td></tr>
<tr><td rowspan="3">este / esta...</td><td colspan="2">ese / aquel</td><td rowspan="3">mi, tu su, nuestro, vuestro</td><td rowspan="3">el / la / los / las</td></tr>
<tr><td>I</td><td>II</td></tr>
<tr><td>ese / esa...</td><td>aquel / aquella...</td></tr>
</table>

Tabla 2.1: El árbol de las muñecas rusas o la ciclicidad de la doble codificación. Detalle: nombre.
Fuente: elaboración de F. Matte Bon.

Como puede verse a la izquierda, se proponen nombres, se atribuyen. Es lo que hacíamos en lo que podría considerarse como una caricatura de una clase de lengua: enseñando un referente extralingüístico, se dice su nombre, se le atribuye un nombre, como cuando digo *teléfono móvil* (y muestro un teléfono móvil), *bolígrafo* (y muestro un bolígrafo), o enseño un libro y digo *libro*, *estantería*... En todos estos casos, estoy atribuyendo nombres, mientras que en el caso en que uso el nombre para pedir algo: no estoy "hablando de". Cuando digo *¡tijeras!*, *¡cuchillo!* para que me lo pasen... Atribuyo o estoy haciendo algo con los nombres, pero estoy "hablando".

A la derecha de este esquema, el nombre ya tiene un referente, sirve para hablar de algo que está en el contexto, pero aquí también tengo varios niveles: puedo mencionar el nombre como abstracción, y en ese caso no suele ir acompañado de un determinante, como ocurre en contextos como:

- *¿Qué venden en esa librería?*
- *Libros.*

Ya tengo piso. He encontrado casa.
He traído guitarra...

Se trata de una abstracción total, no estoy refiriéndome a referentes concretos.

En otros casos, si nos desplazamos más hacia la derecha, tenemos usos de los nombres con los que hablamos de referentes concretos. Y ahí también tenemos de nuevo la oposición dato nuevo / dato que viene de antes. Convencionalmente usamos los números romanos I y II para marcar esta oposición en términos de dicotomías que se van replanteando, una y otra vez, en

los diferentes niveles. Cuando usamos los nombres para remitir a referentes concretos tenemos formas con las que presentamos ese nombre como algo nuevo (I), que no había aparecido todavía en el contexto, como en *un libro*, *algunas personas*. Y formas con las que hablo de lo que estaba ahí desde antes (II). Y dentro de cada una de estas categorías, tenemos una nueva oposición I / II.

Veamos ahora la organización del sistema verbal:

<table>
<tr><td colspan="12">I</td></tr>
<tr><td colspan="12">Se propone</td></tr>
<tr><td colspan="12">VERBO</td></tr>
<tr><td colspan="8">I</td><td colspan="4">II</td></tr>
<tr><td colspan="8">Se propone / se plantea / se pone en el centro de la atención la cuestión de la existencia de la relación sujeto - verbo</td><td colspan="4">Se menciona el verbo o la relación sujeto – verbo, pero el enlace sujeto – verbo no está en el centro de la negociación. El verbo forma parte de un bloque más amplio</td></tr>
<tr><td colspan="8">FORMAS CONJUGADAS</td><td colspan="4">FORMAS NO CONJUGADAS (MUY SIGNIFICATIVAMENTE LLAMADAS A VECES FORMAS NOMINALES)</td></tr>
<tr><td colspan="8">IMPERATIVO / INDICATIVO / SUBJUNTIVO</td><td colspan="4">INFINITIVO / GERUNDIO / PARTICIPIO</td></tr>
<tr><td>I</td><td colspan="7">II</td><td>I</td><td colspan="3">II</td></tr>
<tr><td>El enunciador propone el verbo como totalmente nuevo, lo atribuye a un destinatario. La relación sujeto – verbo no existe todavía, el verbo no está atado a un sujeto, porque no tiene sujeto, sino un destinatario.</td><td colspan="7">Se hace referencia a una relación sujeto–verbo planteada como existente, efectiva, independientemente de que sea real, irreal, hipotética, etc. El enunciador presenta el verbo como ya atado a un sujeto.
(Aclaración importante: La mayor o menor realidad o irrealidad o la duda o la seguridad de lo expresado por el verbo es del todo irrelevante, no tienen ninguna importancia.)</td><td>se está hablando de la posibilidad de que exista la relación s – v para crearla o romperla</td><td colspan="3">se menciona la relación
s – v como algo efectivo, bloqueado, adquirido</td></tr>
<tr><td rowspan="6">IMPERATIVO</td><td colspan="7">INDICATIVO / SUBJUNTIVO</td><td rowspan="6">INFINITIVO</td><td colspan="3">GERUNDIO / PARTICIPIO</td></tr>
<tr><td colspan="3">I</td><td colspan="4">II</td><td colspan="2">I</td><td colspan="2">II</td></tr>
<tr><td colspan="3">Se propone la relación s–v como nueva y negociable. El enunciador informa sobre el sujeto.</td><td colspan="4">Se presenta la relación s–v como presupuesta y no negociable. El enunciador no informa sobre el sujeto, presenta los datos como algo que ya está ahí, que viene de antes. Las elecciones paradigmáticas están bloqueadas.</td><td colspan="2">relación pospuesta como efectiva y bloqueada en el acto de enunciación</td><td colspan="2">relación propuesta como algo que viene de antes, que a menudo se refiere al pasado extralingüístico</td></tr>
<tr><td colspan="3">INDICATIVO</td><td colspan="4">SUBJUNTIVO</td><td colspan="2" rowspan="2">GERUNDIO</td><td colspan="2" rowspan="2">PARTICIPIO DE PASADO</td></tr>
<tr><td colspan="2">I</td><td colspan="2">II</td><td colspan="2">I</td><td colspan="2">II</td></tr>
<tr><td colspan="2">se menciona o se propone la relación s- v</td><td colspan="2">la relación s – v se presenta como efectiva</td><td colspan="2">se propone para la consideración un dato presupuesto, concebido anteriormente</td><td colspan="2">el dato ya está ahí, de alguna forma ha sido planteado anteriormente, viene del contexto anterior</td></tr>
<tr><td colspan="2">VIRTUAL</td><td colspan="2">ACTUAL</td><td colspan="2">VIRTUAL</td><td colspan="2">ACTUAL</td></tr>
<tr><td>I</td><td>II</td><td>I</td><td>II</td><td colspan="2" rowspan="2">FUTURO DE SUBJUNTIVO</td><td>I</td><td>II</td></tr>
<tr><td>propuesto</td><td>viene de antes (adquirido)</td><td>se propone el dato como información nueva</td><td>se informa sobre un dato que viene de antes, se presenta como nuevo o se pone en el centro de la negociación</td><td>referencia a un dato presupuesto para contemplarlo o tenerlo en cuenta,</td><td>viene de antes (adquirido)</td></tr>
<tr><td>FUTURO</td><td>CONDICIONAL</td><td>- PRESENTE
- PRETÉRITO INDEFINIDO
(+ PASADO EXTRALING.)</td><td>IMPERFECTO</td><td>PRESENTE DE SUBJUNTIVO</td><td>IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO</td></tr>
</table>

Tabla 2.2: El árbol de las muñecas rusas o la ciclicidad de la doble codificación. Detalle: verbo.
Fuente: elaboración de F. Matte Bon.

Como se puede ver en este esquema, el sistema verbal también está organizado, de forma análoga al sistema de la determinación del nombre, con respecto al vector *dato nuevo, que digo aquí y ahora / dato que viene de antes*.

El verbo, que está a la izquierda del nombre, sirve para proponer algo, decir "algo de", mientras que con el nombre menciono, nombro, me refiero a algo que ya existe. Y, dentro del verbo, tenemos una fase I, en la que entran las formas conjugadas del verbo, y una fase II, que corresponde a las formas no conjugadas, que muy significativamente a menudo se llaman formas nominales del verbo, que son el infinitivo, el gerundio y el participio. Y dentro de las formas conjugadas tenemos de nuevo un I y un II, porque tenemos, por un lado, a la izquierda, el imperativo. Con el imperativo, estoy creando la relación, estoy atribuyendo el verbo a un destinatario: cuando digo *¡Ven!, ¡Habla!, ¡Toma!* estoy atribuyendo un verbo, pero no hay sujeto propiamente dicho, se trata de un destinatario: estoy hablando con un destinatario, dirigiéndome a él para "tirarle un verbo a la cara". Y un II, con el indicativo y el subjuntivo, me refiero a algo que preexiste; el verbo está relacionado con un sujeto, con el verbo yo "hablo de..." Con el imperativo, en cambio, yo no "hablo de", con el imperativo yo atribuyo un verbo a alguien, a un destinatario, como decíamos hace un momento. Con el imperativo no se puede hablar de un sujeto propiamente dicho, se trata de un destinatario, la relación sujeto – verbo no existe todavía. Esto explica que en imperativo no se den las marcas de persona habituales en las demás formas conjugadas del verbo.

Con las demás formas conjugadas del verbo -indicativo y subjuntivo-, "hablo de" un sujeto, y me refiero a una relación sujeto – verbo que ya existe, presento el verbo como relacionado con un sujeto, pero además establezco una distinción: por un lado, el indicativo, que presenta algo como nuevo, y por el otro, el subjuntivo, con el que me refiero a lo que está ahí de antes.

A la derecha de las formas conjugadas del verbo, más hacia el lado del nombre, tenemos las formas no conjugadas del verbo, y de nuevo ahí el infinitivo, que sirve para hablar de la posibilidad de que exista ese verbo: *empezar a hacer algo*, *querer hacer algo*, *dejar de hacer algo*... Y luego, el gerundio y el participio, con los que hablo de algo que ya está ahí.

Si comparamos los dos lados de la tabla, el primero, que desarrolla la casilla *nombre* y el segundo, que desarrolla la casilla *verbo* de nuestra Tabla 1, observamos los sorprendentes parecidos que existen en la organización de cada uno de estos ámbitos.

Si en nuestra Tabla 1 nos desplazamos un poco hacia la izquierda, tenemos el adverbio y el adjetivo.

Con el adverbio, se pueden hacer cosas análogas. Y lo mismo para el adjetivo: aparte de los tipos de adjetivos, está todo el tema de la atribución del adjetivo al nombre, ¿cómo es?: puedo atribuir el adjetivo al nombre con un verbo predicativo, es decir, creo un enlace, digo algo con un verbo (*Vuelvo cansado / Es precioso / Se quedó muy triste*, etc.); también puedo atribuir el adjetivo al nombre poniéndolo detrás del nombre (*piso desordenado*) o poniéndolo antes del nombre (*inesperada reacción*)... Estoy realizando tres operaciones diferentes: con el verbo presento lo más nuevo; sin verbo, el adjetivo está unido al nombre, pero si lo pongo detrás es un elemento nuevo que añado sobre el nombre, si lo pongo antes está integrado con el nombre...

Si nos fijamos con atención en el esquema de la Tabla 1, hay algo que es muy significativo de la potencia explicativa del modelo: la concordancia. A la derecha, encontramos el nombre y el verbo, y luego, un poco a la izquierda, el adjetivo y el adverbio. A su izquierda, están las preposiciones y las conjunciones, y más a la izquierda todavía, las interjecciones. Pues bien, la concordancia se da solo a la derecha, con el nombre (masculino y femenino, singular y plural), entre adjetivo y nombre, con variaciones de género y número; y hay concordancia con el adjetivo, con los artículos, los demostrativos..., con todos los determinantes.

Luego existe otro tipo de concordancia: la concordancia con el verbo, que, en español, no tiene masculino ni femenino; tiene singular–plural, tiene marcas que tienen que ver con los sujetos -digámoslo así. Pero, como hemos visto, en imperativo no se dan las marcas habituales de persona.

La concordancia se da con los elementos que ya "están ahí", y que de alguna manera remiten al mundo extralingüístico, y que está siempre controlado por el enunciador, pero de alguna manera sirven para "hablar de". Los nombres, los verbos sirven para "hablar de": los nombres, para referirse a lo que "ya está ahí"; los verbos para "decir cosas de" y remiten al mundo extralingüístico. Lo que ya "está ahí" es más independiente, tiene un mayor grado de autonomía con respecto al enunciador y al acto de enunciación.

Si del adjetivo nos desplazamos hacia la izquierda, encontramos los adverbios, primero, y luego las preposiciones, conjunciones e interjecciones; son todos elementos que sirven al enunciador

para organizar su discurso, para crear unidades complejas, para hablar de los parámetros del discurso (esto es lo que hacen los adverbios) o para expresar sintéticamente todo un mensaje: las interjecciones (que son como un enunciado). Y ahí, como todo ello tiene que ver con el enunciador y con lo que está haciendo, ya no hay concordancia, porque son cosas que están directamente relacionadas con el enunciador y bajo su control. Con el adverbio, el enunciador presenta algunas coordenadas de lo que está diciendo, o bien nos habla de cómo está usando las palabras o expresa valoraciones sobre lo que está diciendo. Todo ello está estrechamente relacionado con el acto de enunciación. Es interesante observar que algunos adverbios sirven para hablar de todo lo que está a la derecha de la clase *adverbio* en nuestra Tabla 1.

Los elementos que están a la izquierda de los adverbios no "hablan de", no tienen ninguna autonomía y no remiten al mundo extralingüístico.

A medida que nos vamos hacia la izquierda, en resumen, se trata de cosas que no tienen nada que ver con el mundo y por eso no hay variación de género y número, no hay concordancia de ningún tipo. Y esto es muy interesante porque va por la línea de lo que decíamos de tratar de entender los porqués de las cosas y la arquitectura secreta que organiza toda la gramática de la lengua, que es maravillosa.

Todo esto es lo que yo he llamado las muñecas rusas de la doble codificación. Este es un desarrollo mío de la hipótesis de Adamczewski, porque Adamczewski lo presentaba de una forma binaria, fase I, fase II. El indicativo, por ejemplo, presenta algo como nuevo; el subjuntivo, algo que ya está en el contexto; el infinitivo es la posibilidad de hacer algo, mientras que con el gerundio estamos hablando de un sujeto (o agente) y un verbo que están atados, de una situación que ya está ahí.

Adamczewski lo presentaba así, con dos fases, y lo llamaba "doble teclado", *double clavier*, porque son como las teclas de un piano, y decía que el enunciador puede escoger: la tecla de la derecha o la de la izquierda; con una presenta las cosas como nuevas y con la otra como algo que estaba ahí de antes. De ahí la expresión *doble codificación*, se trata de esa doble posibilidad a la que se refería Adamczewski, de la que dispone el enunciador al codificar las cosas. Lo mismo se manifiesta en todos los ámbitos: con el sistema verbal, las interrogativas, el adverbio, en la determinación del nombre, etc. En realidad, como hemos visto, el sistema es más complejo.

Adamczewski explicaba también que hay un principio en las gramáticas que él llamaba *principe de ciclicité*, principio de ciclicidad: la lengua aprovecha el mismo tipo de mecanismo de oposición en múltiples ámbitos, en todos los ámbitos, continuamente. Todo es cíclico, y yo añado que esto es cíclico no solo porque en el ámbito del sistema verbal tengo el mismo tipo de oposición que en el ámbito del sistema nominal, y lo tengo en la organización de las clases de palabras, sino que, además, es cíclico porque en diferentes niveles se repite lo mismo.

En el esquema (Tabla 1), tenemos primero "crear el contexto, hablar" I, y "hablar de" II. Pero dentro de "hablar de" tenemos herramientas para relacionar elementos, que son lo que estoy creando en el momento en que estoy hablando, y elementos que remiten al mundo con los que se construye el mensaje, pero son las cosas que están ahí. Dentro de esto tengo elementos primarios -los que están a la derecha- y elementos con los que digo algo de esos elementos primarios, que están a la izquierda. Y más, y más. Por eso lo he llamado las muñecas rusas de la doble codificación, porque en cada ámbito hay más. En cada una de las casillas de cada una de

las clases de palabras representadas en nuestra tabla 1 se abre otro esquema, o varios esquemas, en algunos casos, análogos a los que hemos visto para el nombre y el verbo.

Volviendo a tu pregunta, ¿cómo se enseña todo esto? Primero, como ya he dicho, hay que preguntarse para qué sirven las cosas, cuál es la arquitectura, cómo está organizada la gramática... Cuando uno entiende esto puede empezar a trabajar. Enseñar a hacerse preguntas. Pero no hace falta, claro, con alumnos principiantes, que yo les presente todo este panorama. El profesor, si tiene una visión del conjunto, entenderá mucho mejor las cosas que si no la tiene. Podrá explicarlas ordenadamente. Dentro de cada ámbito podrá encontrarse con más de lo mismo, y, desde luego, se puede trabajar con pequeños segmentos...

Este principio de ciclicidad es muy importante, pero otra cosa también muy importante en este modelo de gramática es que lo que interpretamos en cada contexto no es lo que codifica la lengua: lo que interpretamos es mucho más. La lengua no codifica todo lo que interpretamos... El indicativo, por ejemplo: si yo digo *Vivo en Roma*, *Me llamo Paco*, mi interlocutor va a pensar que lo que le estoy diciendo es algo real, pero esto no significa que el indicativo presente las cosas como reales; es un resultado del hecho de que se supone que la gente es sincera -el principio de cooperación-, y que si alguien me da una información, se entiende que es sincera. (Ese es el motivo por el que podemos mentir: porque nuestros interlocutores dan por descontado que somos sinceros, que decimos aquello de lo que estamos convencidos.) El indicativo sirve para presentar un dato, no para decir que algo es real o irreal. Entonces, lo que interpretamos no es lo que codifica la lengua; esto es muy, muy importante; hay mucho más en lo que interpretamos. La lengua codifica cosas mucho más abstractas...

Os estaba diciendo que se pueden presentar fragmentos de todo el sistema. Hay que abstraer, y la gente puede ir entendiendo las cosas poco a poco.

Hay que partir de qué función tiene cada cosa, cuál es el objetivo de cada cosa. Es lo que falta cuando se hace gramática. Y la base de esto, lo que es muy importante y en lo que tal vez no hayamos insistido bastante, es que todo esto tiene que ver con qué hay entre nosotros, que está pasando entre nosotros, cómo me relaciono yo contigo y con lo que ya hemos dicho y con lo que estamos diciendo. Constantemente, nos vamos situando con respecto a lo que ya hay entre nosotros, qué elementos son nuevos, constantemente..., pero la vida es así. La memoria, que el ser humano tiene y que los animales tienen, gracias la que aprendemos, nos conduce a esto.

"todo esto tiene que ver en qué hay entre nosotros, que está pasando entre nosotros, cómo me relaciono yo contigo y con lo que ya hemos dicho y con lo que estamos diciendo"

Todos los seres vivos aprenden... y aprender, ¿qué es? Aprender es contabilizar lo que ya ha aparecido, las experiencias adquiridas anteriormente... En nuestra cultura se suele hablar de la lengua como si las lenguas sirvieran simplemente para describir el mundo. Lo que falta, para poder empezar a descubrir esa arquitectura secreta de la lengua a la que se refería Adamczewski en su libro *The Sectret Architecture of English Grammar*, es la interacción, lo que sucede entre nosotros. A veces contamos cosas que tienen que ver con el mundo; otras veces, no. Pero lo que importa es, por una parte, lo que tiene que ver con el mundo, y, por otra parte, siempre, la

relación, lo que está pasando entre nosotros. Nos fijamos muchas veces en lo que la gente dice y hablamos de ello, con expresiones como "por qué me lo dices así", o "ya, pero qué quieres decir con esto". La gente no se queda simplemente con la descripción de lo que está ahí: la concepción dominante de la gramática es como si todo tuviera que ver con el mundo y ya está, pero falta la interacción. Y es impresionante los alumnos lo bien que entienden esto.

Y funciona en todo..., problemas léxicos, operadores gramaticales... Hay muchísimas parejas de verbos que lo ejemplifican perfectamente. ¿Qué diferencia hay entre *cortar* y *recortar*, entre *limitar* y *delimitar*, entre *dar* y *entregar*, entre *recordar* y *acordarse*, entre *comprender* y *entender*? Muchísimas parejas... Siempre es lo mismo: hay uno que te dice "esto te lo estoy diciendo aquí ahora, es algo que surge de mí" y el otro que habla con respecto a un estímulo o algo que ya "está ahí". Si te dicen *¿Me ayudas a traducir esto?* Tú dirás *No entiendo esta palabra*, no dirás *No comprendo esta palabra*. Charlando con una persona, podemos decir *Si hablas tan rápido, no te entiendo*, en ese caso decimos *no entiendo*, no *no comprendo*. *Comprender* es como una revelación... Hay un poema de Cernuda que dice:

Un día comprendió cómo sus brazos eran
Solamente de nubes;
Imposible con nubes estrechar hasta el fondo
Un cuerpo, una fortuna.

Un día comprendió es la revelación, no es *entendió*. *Entender* es algo a lo que había estando dándole vueltas: *Me lo habían explicado muchas veces, pero no lo entendía, hasta que un día lo entendí*. Eso es distinto de *comprender*. ¿Por qué se puede decir *Mi padre me entendía, pero no me comprendía*? Porque cuando yo le decía algo, él entendía lo que está ahí, lo que yo le decía, pero *no me comprendía* quiere decir que no había una comprensión espontánea, profunda, que va más allá, que no es ante el estímulo... Si tenía algo concreto, entendía... *Entender* habla de lo que está ahí; *comprender* se refiere a algo nuevo.

Y *pensar* y *creer*, es lo mismo, y también *acordarse* y *recordar*: uno se acuerda de cosas concretas:

- *¿Cómo se llamaba ese chico que conocimos el otro día?*
- *No me acuerdo.*

- *¿Dónde sucedió...? / ¿Quién escribió esto...?*
- *No me acuerdo.*

Cuando nos referimos a cualquier dato concreto del que estábamos hablando, usamos *me acuerdo*, pero si estamos evocando algo podemos usar *recordar*, porque se trata de algo espontáneo y nuevo para el contexto: Y *recuerdo que en aquella ocasión sucedió tal cosa*, ese caso usamos *recuerdo*, porque estamos expresando un recuerdo espontáneo, no es la reacción ante el dato.... Entre *recortar* y *cortar* o *limitar* y *delimitar*, sucede más de lo mismo...; *limitar* es poner límites, *delimitar* es marcar los límites que se supone que una cosa ya tiene... Siempre más de lo mismo, en el léxico, en todos los ámbitos... Y por eso yo creo que esto es muy relevante, porque permite entender todo tipo de cosas, y nos permite descubrir la maravillosa sencillez, dentro la abstracción, y la sorprendente coherencia con la que está organizada esa herramienta tan poderosa que es la lengua, su asombrosa arquitectura secreta.

marcoELE quiere agradecer al profesor Francisco Matte Bon su generosa disposición para la realización de esta entrevista y su rigor a la hora de revisarla, además, por supuesto, de expresarle nuestra felicitación por el 30 aniversario de una obra que cambió la forma de entender la gramática y su enseñanza a estudiantes extranjeros, y que, aun en su veteranía, mantiene y abre interesantes perspectivas presentes y futuras para la didáctica de lenguas extranjeras. Desde aquí invitamos al profesor Matte Bon a desarrollar algunas de las nociones vertidas en esta entrevista en próximos números de marcoELE, contenidos que, sin duda, contribuirán a un desarrollo reflexivo de nuestra profesión y a disfrutar de la aventura propuesta: descubrir la maravillosa arquitectura secreta de la lengua.

BIODATA

Catedrático de Lengua española y traducción en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Università degli Studi Internazionali (UNINT) de Roma desde el año 2007, donde ha sido decano de la facultad (2008-2010 y 2012-2015). Desde 2015 es Rector de la Universidad. Desde 2018 es Presidente de UNIMED, asociación que agrupa a 144 universidades de veintitrés países alrededor del Mediterráneo.

Ha trabajado como profesor de español en diferentes instituciones y como Jefe de Estudios del Instituto Cervantes de Múnich (1993-1995). Empezó su carrera profesional como profesor de idiomas en un instituto internacional de lengua inglesa y como lector de español en la Universidad de Roma "La Sapienza". Fue profesor titular de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Bolonia- Forlì (1991-1993 y 1995-2000) y sucesivamente profesor titular de la misma facultad (2000-2002). Fue catedrático de Lengua española en la Facultad de lenguas y literaturas extranjeras de la Universidad de Salerno (2002-2007) y director del Centro de idiomas de la misma universidad (2003-2006). Ha dictado cursos como profesor contratado en las universidades de L'Aquila, Augsburg y Suor Orsola Benincasa de Nápoles.

Tiene una amplia experiencia como formador de profesores de español e italiano como lenguas extranjeras. Ha dictado numerosísimos cursos y conferencias, invitado por universidades, institutos de cultura u otras instituciones.

Es autor de diferentes publicaciones sobre el análisis gramatical desde la perspectiva de la comunicación y coautor de materiales didácticos para la enseñanza del español y del italiano.

Sus investigaciones se centran en las cuestiones relacionadas con los problemas metodológicos que plantean la descripción y el análisis de las lenguas desde la perspectiva de la interacción y las categorías utilizadas en el análisis. En años recientes ha desarrollado un modelo de análisis que permite dar cuenta de la arquitectura secreta del funcionamiento del español en la interacción obviando numerosos problemas que plantean los enfoques más difundidos.

REFERENCIAS

Austin, J. (1962): *How to do things with words*. Londres: Oxford University Press.

Matte Bon, F. (2006): "Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo", en *redELE Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 6
https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2006/primera.html

Matte Bon, F. (2007): "Las maneras de hablar del futuro en español: del sistema codificado a las interpretaciones contextuales", *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 5
https://marcoele.com/las-maneras-de-hablar-del-futuro-en-espanol-del-sistema-codificado-a-las-interpretaciones-contextuales/

© FRANCISCO MATTE BON

Matte Bon, F. (2008): "El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información", *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 6
https://marcoele.com/el-subjuntivo-espanol-como-operador-metalinguistico-de-gestion-de-la-informacion/

Matte Bon, F. (2009): "Hacia una gramática de los porqués y de los cómos", *Monográficos marcoELE*, 8. Reedición de Expolingua 1994.
https://marcoele.com/descargas/expolingua1994_matte.pdf

Matte Bon, F. (2010): "De nuevo la gramática" (1987), *Monográficos marcoELE 11: Antología de las Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera (Las Navas del Marqués, Ávila, 1986, 1987, 1990)*. Reedición.
https://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf

Matte Bon, F. (2010): "Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical" (1986). *Monográficos marcoELE 11: Antología de las Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera (Las Navas del Marqués, Ávila, 1986, 1987, 1990)*. Reedición.
https://marcoele.com/descargas/navas/04.matte.pdf

Matte Bon, F. (2015): "La gramática metaoperacional como clave para la comprensión del funcionamiento de las lenguas: el *double clavier* y el principio de ciclicidad en español", en I. Solís García y E. Carpi (eds.), *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*, Pisa, Pisa University Press.

Matte Bon, F. (2015): "Lo que los diccionarios no dicen", en P. Calef, F. Estévez, A. Fournier (eds.), *Hora Fecunda. Scritti in onore di Giancarlo Depretis*, Turín, Nuova Trauben.

Searle, J.R. (1969): *Speech acts*. Cambridge University Press.

Searle, J.R. (1975): "Indirect speech acts", en P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 59–82). Academic Press.

Searle, J.R. (1976): "A classification of illocutionary acts". *Language in Society*, 5, 1–23.

Solís García, I. & Matte Bon, F. (2020): *Introducción a la gramática metaoperacional*. Florencia: Firenza University Press. Descarga gratuita en:
https://media.fupress.com/files/pdf/24/4376/15398

FECHA DE ENVÍO: 2 DE MAYO DE 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 2 DE JUNIO DE 2022