El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español [1]

José Plácido Ruiz Campillo
Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada [2]

Siempre he tenido la convicción de que el español, como cualquier otra lengua, debe esconder, bajo sus a veces desconcertantes manifestaciones, una lógica estricta que gobierna, sin excepciones posibles, su capacidad de significar. El estudiante pregunta insistentemente por qué y, más allá del *porque sí que* tarde o temprano llega, hemos dispuesto de ciertas lógicas tradicionales para responder a sus preguntas. Lógicas parciales y muchas veces *ad hoc* que en más casos de los deseables han resultado al final extensamente inoperativas y, en esa medida, decepcionantes en el marco de la enseñanza, donde una explicación no solo tiene que ser verosímil, sino también aplicable y efectiva. En este marco, la rebelión teórica que ha protagonizado la Lingüística Cognitiva ha servido para poner de relieve que, quizá, la lógica que gobierna la comunicación humana no sea una lógica de tipo proposicional, que ponga en relación directa la lengua con la realidad externa a ella, ni una lógica de tipo formal, que la fuerce a encajar en moldes matemáticos privados de contenido comunicativo. Por el contrario, ha puesto de relieve, y con fuertes argumentos, que puede tratarse mucho más verosímilmente de una especie de *lógica natural* de la representación lingüística, definida en términos de experiencia y percepción del mundo, y destinada a compartir con otros individuos de la especie esa misma experiencia y percepción del mundo. Una lógica del *significado,* no de la forma, y en definitiva, creo yo, una lógica del *sentido común,* justamente esa cosa básica que a veces se echa en falta en las descripciones gramaticales de nuestros libros. En este sentido, me parece indiscutible que la perspectiva cognitiva nos ha abierto los ojos a una explicación satisfactoria y sorprendentemente simple de muy numerosos fenómenos gramaticales que ya casi nos habíamos resignado a considerar productos caprichosos de un invisible «genio» de la lengua. [3]

Ahora bien, desde mi punto de vista, no basta con avenirse a entender el propio hecho del lenguaje humano bajo una perspectiva más humana para resolver el problema de la explicación y, por tanto, de la enseñanza y aprendizaje del funcionamiento

[1] Este artículo es resultado de los trabajos inscritos en el proyecto I + D financiado por el MEC *Gramática cognitiva del español como lengua extranjera. Guía de referencia para la presentación y práctica de recursos gramaticales. Parte I: Oración Simple [HUM2004-04296/FIL0].*

[2] Quiero dejar constancia de mi profundo agradecimiento, tanto por su paciencia en la lectura del borrador de este artículo como por la sagacidad de sus comentarios, a Rosario Alonso, Alejandro Castañeda y Jenaro Ortega (Universidad de Granada), Emilio Quintana (Instituto Cervantes de Utrecht) y Juan Manuel Real (University College Dublin School of Languages).

[3] Es necesario, en este punto, recordar la aportación de R. Langacker en los dos volúmenes de su *Foundations of Cognttive Grammar* (1987, 1991), obra fundacional y de referencia de lo que hoy se entiende por «gramática cognitiva».

gramatical de una lengua. No basta con un aparataje teórico capaz de relatar, pacientemente, por qué cada una de las manifestaciones formales de una lengua es como es y significa lo que, finalmente, significa. Es precisa, además, una *mecánica* estricta y manipulable que dé cuenta justificada de por qué vías todos aquellos efectos de significado que se observan han llegado a producirse a partir de una determinada forma; una forma que es, en esencia, la misma en todas sus ocurrencias. Es preciso, en suma, desplazarse desde ese extremo último de interpretación al otro extremo básico, el de generación, para ser capaz de ofrecer una valoración básica y unívoca de cada una de las formas de una lengua tal que permita (al lingüista como al estudiante) reproducir todas esas infinitas manifestaciones desde una limitada base formal, con el solo auxilio de esa lógica natural de la que hablamos como manual de manipulación. A esa capacidad explicativa y predictiva de la instrucción gramatical me refiero cuando hablo de *operatividad*.

Hace ya tiempo que llevé a cabo un amplio ensayo de incorporación de estos dos programas en un solo modelo teórico con respecto al sistema verbal[4], y a día de hoy podría decir que, al menos, los protocolos didácticos correspondientes están bastante desarrollados. En este artículo trataré de explicar cómo puede llevarse a cabo el diseño de una *secuencia operativa* de instrucción sobre la selección modal en español basado en un solo concepto que identifique el valor de indicativo y subjuntivo. El objetivo de instituir este *valor de operación* es permitir al estudiante operar con un solo y permanente significado de base en todo momento en que necesite decidirse por un modo u otro, de una manera reflexiva, consciente, y justificada por una lógica natural. Una lógica del sentido común, una lógica de la representación humana del mundo, una lógica, por tanto, compartible por hablantes de cualquier lengua.

Para ordenar un poco el asunto, organizaré la exposición en «fases». En la primera de ellas intentaré un estado crítico de la cuestión revisando algunos de los mitos que, desde mi punto de vista, persisten en la enseñanza del subjuntivo. El resto constituye un simple ordenamiento del protocolo que propongo para entender y administrar didácticamente el fenómeno de la selección modal: una *fase lógica* para empezar a entender qué significa el subjuntivo en términos de comunicación, una *fase legislativa* para proporcionar la base de un protocolo de decisión, una *fase cartográfica* para dibujar el mapa por donde habremos de movernos en el proceso de aprendizaje y, por último, una *fase lúdica* que, en contra de lo que sugiere su nombre, plantea el espinoso problema de manejar las aparentes desviaciones que se observan en el uso nativo del modo sin que ello resulte en una inmanejable lista de excepciones.

1. **Fase mitológica**

Poca gente cree ya que es el sol el que gira alrededor de nuestro planeta, o que la sangre crece en el hígado, o que el mundo se acaba en Finisterre. Por mucho

[4] Ruiz Campillo (1992).

que todo eso pueda parecer verosímil tras una consideración superficial, hemos acabado aceptando las razones de Copérnico, Harvey o Colón, y hoy en día estas cosas han dejado, en general, de pensarse y, mucho más, de escribirse. Es evidente, pues, que la astronomía, la medicina o la geografía han evolucionado. Lo han hecho admitiendo que las evidencias contrarias a una teoría obligan a revisar la teoría, y no al contrario. ¿Se puede decir lo mismo de esa «ciencia» que nos adoctrina sobre el funcionamiento de las lenguas?

Yo tengo la fuerte impresión de que la gramática es una de las pocas disciplinas de conocimiento donde los mitos no solo se resisten a ser sustituidos por los resultados de una observación científica o simplemente contrastable, sino que son persistentemente tolerados, a veces mimados con sensibilidad de creyente y, en no pocos casos, defendidos con argumentos de pura fe. Mientras los mitos científicos se diluyen en su inconsistencia, los gramaticales informan los libros, pueblan las aulas y complican la vida a Margaret, esa inquieta estudiante de Wisconsin que siempre quiere saber qué, cómo y por qué.

Si me siento obligado a hacer referencia a alguno de estos mitos es, seguramente, porque la explicación del funcionamiento de los modos que voy a proponer exige un pequeño esfuerzo de resituación del lector. Lo hago en la esperanza, pues, de que quizá si reconocemos que lo son, tendremos algo más de motivación para aceptar el reto de superarlos. No obstante, ni que decir tiene que cualquier lector ya advertido de estos mitos podría pasar directamente a la siguiente «fase» sin merma informativa alguna.

Distinguiré, por prurito de organización, tres tipos de mitos: unos «románticos», otros teóricos y otros didácticos, aunque en realidad todos anden, en la práctica, bastante hermanados. Quizá, simplemente, por no ser otra cosa que diferentes manifestaciones de un mismo *pensamiento mágico*[5].

1.1. *Los mitos románticos*

A veces, el pensamiento mágico ha constituido la única explicación cultural de lo que no se entiende (así nacieron los dioses que permitían flotar al sol o la luna) pero, aún en nuestros días, el modo mágico de razonar convive y compite con el científico, como muestran, por ejemplo, la vitalidad de pseudociencias como la astrología o la parapsicología. Y es que, a veces, y aunque pudiera parecer mentira, el mundo de fantasía racional creado por el pensamiento mágico proporciona una «realidad» incluso más «real», y con más sentido inmediato para el individuo, que la propia explicación científica.

De una visión mágica, entre sentimental y folclórica, surge una especie de mito sobre el subjuntivo que, característicamente, ejemplificó Vicente Verdú en una de

[5] Se conoce como «pensamiento mágico» el tipo de razonamiento que sustenta opiniones o explicaciones carentes de fundamentación lógica estricta y basadas en percepciones subjetivas de un individuo o una colectividad.

sus magníficas columnas periodísticas[6]. *¿Qué valor especial puede tener ese subjuntivo del que solo algunas lenguas disfrutan?*

> Gracias al subjuntivo se añade una trasrealidad como el forro de raso a un vestido de noche o, en suma, como la dimensión donde se desdobla el soñado cuerpo del lenguaje.

Después de este deleite de los sentidos afectos a lo lingüístico a propósito de un modo verbal, ni siquiera cabe poner los pies en la tierra, y considerar toscas y aún pedestres lenguas como el inglés o el polaco, privadas de subjuntivo. Tampoco cabe poner los pies en la clase, y preguntarse qué de práctico podría hacer Margaret (la de Wisconsin) con esta declaración nativa acerca de esas formas que día a día le amargan la vida escolar[7]. Claro que no: esto es solo una licencia poética, tan compartible además que puede, al parecer, ser sentida incluso por hablantes de otras lenguas sin subjuntivo y, es más, expresada (sorprendentemente) en esas mismas lenguas[8]:

> The subjunctive gets the job of describing 'could-have-beens', 'might-bes' and 'maybe-never-weres'. Anything that has happened, is happening, or may happen on the borders of our consciousness gets handled by the subjunctive[9].

Sin embargo, lo interesante para los profesionales de la lengua llega cuando este tipo de acercamiento «romántico» invoca supuestos valores y significados de ese modo verbal, porque está ya conectando con otros mitos de ambición explicativa y apariencia racional y, por tanto, mucho más influyentes en el aula de español. Es el momento en el que el *pensamiento mágico* más primitivo cede paso aparente al discurso científico, sin dejar, en realidad, de informarlo.

1.2. *Los mitos teóricos*

Por ejemplo, esos ubicuos mitos que arrojan conceptos como real, irreal o posible como piedras de gran tonelaje que acaban, en su largo rodar, arramblando con los pupitres de la propia clase de español. Como hacía Umberto Eco y comentaba también Verdú, demostrando esta peligrosa deriva de lo mágico a lo práctico:

> ¿Tan grave resulta la pérdida del subjuntivo?, le preguntaron a Umberto Eco para el libro titulado significativamente *El fin de los tiempos*. Y Eco contestó: «Me parece muy importante el subjuntivo porque él es el único que expresa el tiempo de la hipótesis y de lo posible, de lo no-real». El subjuntivo

---

[6] *El País,* 10-VI1-1999.

[7] Y seguramente es mejor no preguntárselo, porque nos arriesgamos a obtener respuesta. Un estudiante de español que participaba en un hilo de discusión sobre el subjuntivo en el Foro didáctico del sitio web del Instituto Cervantes explicaba así su «sensación» ante el subjuntivo de la frase *Como el silencio se prolongara...:* «Cuando oigo el subjuntivo usado como ha indicado, con «como» yo siento que hay una gana en parte del autor de hacer que el sujeto que va conectado con el verbo tenga vida y ganas de hacer lo que indica el verbo (...) El silencio, un palabra que existe nada más para describir una idea abstracta, quiero prolongarse como si fuera una mariposa quieriendo vivir sabiendo que a cualquier momento podría morir». *(sic)*

[8] Keenan (1994).

[9] «El subjuntivo tiene la misión de describir "habría-podido-seres", "podría-seres" y "posiblemente- nunca-fueres". El subjuntivo expresa todo aquello que ha pasado, está pasando o puede pasar en las fronteras de nuestra conciencia».

es, en efecto, el tiempo que crea en el habla y la escritura la escena cóncava de la suposición.

Hermoso, qué duda cabe. Ahora bien, con los pies en su latitud acostumbrada, hay que reconocer, en primer lugar, que difícilmente el título del libro citado alcance a ser significativo, simplemente porque el subjuntivo no es un «tiempo»: es un «modo». En segundo lugar, en la misma línea, habría que pedirle a Eco una reconsideración calmada de la naturaleza «temporal» de la hipótesis, lo posible o lo no-real, para evitar el pupurrí que supone esta mezcla de categorías. Y en tercer lugar, en términos ya muy prácticos e inmediatamente contrastables: el subjuntivo no es el único modo que se encuentra involucrado en la canalización lingüística de la hipótesis, lo posible, lo no-real, o la suposición. Por ejemplo:

a) No está más relacionado con la «hipótesis» de lo que pueda estarlo el indicativo:

1. Si ***VIENES***, ... («venir-tú» es planteado hipotéticamente)
2. Yo que tú, *IRÍA*... («ir-yo» es planteado hipotéticamente)
3. Me ***HACES*** eso y no te hablo más en la vida («hacer» es hipotético)
4. Si pudiera, no dudes que ***IBA*** («ir» es tan hipotético como «poder»)

b) No está más relacionado con lo «no-real» de lo que pueda estarlo cualquier forma del indicativo:

5. Si te ***CONVIERTES*** en rana, te lo doy («convertirse en rana» es irreal)
6. Imagínate que ***SALE*** el muerto de la tumba («salir de la tumba» es irreal)
7. ¿Te **CASARÍAS** *tú* con un elefante? («casarse con un elefante» es irreal)

Y, es más, fácilmente representa realidades palpables:

8. Estoy encantada de que ***SEAS*** aquí conmigo («estar aquí» es real)
9. Aunque *seas* mi hermana, esto no te lo perdono («ser su hermana» es real)
10. No es porque lo ***HAYA HECHO*** yo, pero queda mono, ¿no? (lo ha hecho él...)

c) No está más relacionado con «lo posible» de lo que lo está el indicativo, y en modo alguno tiene la capacidad sistemática de crear «suposición», que es precisamente un valor expresado por el futuro y condicional, o bien creado sintácticamente a través de operadores como *Tal vez, Quizá,* etc.:

11. Ahora ***ESTARÁ*** en el bar («estar en el bar» es una suposición)
12. ***ESTARÍA*** en el bar en aquel momento («estar en el bar» es una suposición)
13. Igual ***ESTÁ*** en el bar («estar en el bar» es solo una posibilidad)
14. A lo mejor se ***HA OLVIDADO*** («olvidarse» es solo una posibilidad)

Queda en evidencia, creo, que conceptos como irrealidad, hipótesis, posibilidad o duda resultan claramente inoperativos en una reflexión contrastada sobre el valor y el funcionamiento del modo en español, que es lo pertinente tanto en la teoría gramatical como en la instrucción en clase. Es más, en realidad resultan exactamente *antioperativos,* en el sentido de que el alumno, al tomar la «regla» como argumento de decisión, se verá perfectamente legitimado y justificado para producir secuencias como las que siguen, tan fácilmente observables en las aulas de español:

15. Yo creo que ***VENGA*** mañana («no lo afirmo, tengo dudas»)
16. No lo sé, pero ***ESTÉ*** en su casa («es solo una suposición»)
17. Si ***PUEDA*** ir mañana, iré («es solo una hipótesis»)
18. Me alegra que ***HAS VENIDO*** («es perfectamente real»)
19. Lucy dice que yo ***SEA*** una extraterrestre («es claramente irreal»)

Otro de los mitos míticos en la descripción de los modos en español (y lo que es peor: en su explicación) lo constituye la infortunada oposición «objetivo» / «subjetivo» aplicada respectivamente a los modos indicativo y subjuntivo, producto de una colosal confusión entre forma y sintaxis que debería hacernos creer, en acto de fe, que en el ejemplo 20 el hablante presenta el hecho de «estar alguien delante de él» como subjetivo, y que en el ejemplo 21, el «ser todas las rubias tontas» debe tomarse por un hecho objetivo:

20. Me sorprende que ***ESTÉS*** aquí.
21. Yo creo que todas las rubias ***SON*** tontas.

Claro que cualquiera, en el caso de 20, puede «sentir» una más o menos sutil exhalación de «subjetividad», pero tendrá que reconocer que se debe a la declaración de sorpresa del hablante («Me sorprende»), y no al subjuntivo, con el que se menciona un hecho real e incontestable[10]. Por su parte, bien puede ser que alguien se sienta tentado de defender todavía la objetividad del indicativo en 21 sobre la base de que el hecho es «objetivo para el hablante», pero tendrá que reconocer entonces que así estaríamos llegando a la propia definición de «subjetivo». No hará falta insistir, creo, para juzgar la intensidad y el color de las luces que la discusión sobre estos conceptos puede arrojar sobre la naturaleza del contraste de modos en español.

En todo caso, yo diría que, desde el punto de vista pedagógico, este mito es prácticamente inocuo: es tan ambiguo y arbitrario que simplemente no suele formar parte de las palabras clave que Margaret activa en su tarea de decisión, alejándola así, al menos, del error sistemático, a diferencia tanto de los otros mitos teóricos discutidos más arriba, como de los mitos directamente transportados al aula de español o generados en ella, y que discutimos a continuación.

[10] De hecho, es la misma sensación de subjetividad que podemos sentir en 21, donde la poca inteligencia de las rubias se presenta, formalmente, como una opinión *subjetiva* del hablante («Yo creo»).

1.3. *Los mitos didácticos*

Para mí no cabe duda de que el relativamente reciente desarrollo de la enseñanza de lenguas, y en especial del español, nos ha movido a todos (teóricos y practicantes) a revisar con otra mirada el «aparato mecánico» de una lengua, es decir, su gramática. Todo lo que tradicionalmente se ha dicho, escrito y aprendido sobre el subjuntivo se ha hecho en términos, ante todo, descriptivos. En su versión de gramática para nativos, estos términos han sido indolentemente aceptados por individuos que no necesitaban *operar* con esas descripciones, ya que el modo adecuado en cada caso, y en todo caso, surgía natural e inconscientemente de sus bocas con solo intentarlo[11].

Sin embargo, en el momento de instruir a un no nativo, todo profesor o creador de materiales pertrechado con semejantes mitos ha acabado acusando su incómoda falta de operatividad. De alguna manera, pues, ha sentido la necesidad de instituir vías de acceso a la decisión sobre el modo que sean más manejables (o manejables en absoluto) por un estudiante empeñado en emular las incomprensibles hazañas nativas.

En este contexto, ya claramente situado en el aula de español de hoy, una mirada global sugiere que nos movemos todavía sobre una red de reglas que instrumentan, a conveniencia y sin pudor en la mezcla, valores formales, sintácticos, semánticos, discursivos y pragmáticos. En la práctica, lo que le llega al alumno es una larga lista de «verbos» que exigen, quién sabe por qué ni para qué, subjuntivo, y sobre todo otra lista, no mucho más moderada, de palabras-clave (unas heredadas, otras *ad hoc)* que el alumno, en su inocencia, generaliza y operativiza como reglas de actuación: deseo, obligación, necesidad, petición, intención, influencia, sentimiento, emoción, irrealidad, no realización, hipótesis, duda, inseguridad, incertidumbre, valor de futuro, «Ojalá», negación, expresiones impersonales, reacción subjetiva, inexistencia, desconocimiento, información reciclada, etc. Y lo cierto es que la parte taxonómica de este tipo de instrucción (listas de verbos, partículas, etc.) se fundamentaría (en el caso de estarlo) sobre, al menos, tres falacias:

a) Que es posible para el instructor describir el uso del contraste modal, en toda su extensión, a través de listas.
b) Que es posible para el alumno memorizar estas listas.
c) Que es posible usar después eficazmente el contraste modal a través de la memorización de estas listas.

La primera de estas suposiciones choca de manera inmediata con la siguiente observación: solo una pequeña parte de los usos del subjuntivo son realmente

[11] No es más que lo que sigue sucediendo en las clases de lengua de enseñanza media hoy en día: para un adolescente nativo no hay contradicción alguna en memorizar para un examen que el subjuntivo es el modo de la irrealidad, y felicitarse después del examen diciendo «Me alegro de que *haya caído* esa pregunta». A diferencia de un no nativo, él no necesita ninguna «regla» para tomar decisiones en cuanto al modo, y por tanto la «regla» puede limitarse a ser una pregunta de examen, renunciando así a toda ambición explicativa o predictiva.

«obligatorios» [12]. A este selecto grupo pertenecen los «verbos de deseo y voluntad» como *desear, querer, intentar* o *pedir,* ciertamente, no hay posibilidad de usar indicativo, luego se supone que su memorización producirá un uso «correcto» del modo en cada caso en que sea necesario. Sin embargo, esto no significa más que un diminuto paso en el aprendizaje, y de escasa rentabilidad comunicativa además, ya que estos casos inequívocos se dan en contextos donde justamente el modo resulta redundante y, por lo tanto, escasamente útil en la determinación de significado diferencial. Por añadidura, este procedimiento memorístico y esta instrucción de tipo «puzzle» («con *quiero que,* pon subjuntivo; con *creo que,* pon indicativo...») anima al estudiante justamente a no preocuparse por dar sentido a lo que hace cuando toma una decisión formal. ¿De qué vale ser «objetivamente correcto» en un determinado porcentaje de casos si no se entiende lo que se hace? Y además, ¿qué capacidad se le ofrece a Margaret de extender, desde aquí, la lista de quince verbos que ha aprendido a relacionar mecánicamente con uno u otro modo, a los variados y virtualmente infinitos contextos en que se verá obligada a decidir en el uso real de su español?

En realidad, el uso que hacemos del subjuntivo en español debe entenderse determinado por algo más que una supuesta reacción sintáctica asignificativa cuya inoperatividad salta a la vista. La variación va desde la infinidad de sutiles juegos con que podemos manipular la información *(Yo no digo que eres tonto, aunque lo seas:* ¿qué piensa el hablante del coeficiente intelectual del oyente?), hasta los numerosos contrastes que establecen nítidamente cambios de sentido *(dice que viene / dice que vaya),* pasando por una infinita gama de decisiones que nada tienen que ver con el «verbo» en cuestión de la lista. ¿Cuál podría ser, por ejemplo, el resultado de la actuación de un estudiante de español que aprende la siguiente, ubicua y pandemizada, regla-lista?

«Con verbos de "entendimiento" *(saber, pensar, imaginar, suponer, recordar, creer...)* usamos indicativo si están en forma afirmativa, y subjuntivo si están en forma negativa».

Siguiendo este ya clásico mito formalista, no cabe duda de que Margaret logrará cosechar un ramillete de éxitos, al menos, formales, sobre todo en la pequeña sociedad de su clase y en los ejercicios de huecos del libro de ejercicios:

22. Sé que **ESTÁS** ahí
23. No pienso que **TENGA** esa edad
24. Recuerdo que **TENÍA** un caballo
25. No creo que **TARDE** mucho

[12] En rigor, solo es posible determinar una regla de subjuntivo obligatorio para una muy limitada lista de *verbos,* didácticamente formulables en infinitivo (por ser inmunes en su selección del modo a factores como el cambio de tiempo de referencia, el cambio de sujeto, la negación, la intención del hablante, etc.). Estos verbos son parte de lo que aquí será llamado «contexto 1», y se corresponden con los llamados predicados de modalidad deóntica (yusivos, optativos, volitivos) y, solo parcialmente, realizativos o causativos.

Aunque, también sin duda, en el uso obediente de la regla llegará directa al fracaso (o al equívoco) en una muy amplia parte del resto de sus necesidades de interpretación y expresión con estos «verbos», un fracaso que afectará tanto a la forma como, en muchas ocasiones, al significado que realmente está transmitiendo:

Lo que dirá MARGARET	**Lo que diría MARGARITA**
26 *Ella no sabe que tú* ***tengas** 25 años.*	**...Tienes...**
27. *Vale, está casado, pero yo no pienso que* ***esté** casado. ¿Para qué voy a torturarme?*	**...Está...**
28. *¿Acaso no recuerdas que yo te* ***prestara** cinco euros?*	**...Presté...**
29. *Recuérdame que* ***compro** el regalo de Jorge.*	**...Compre...**
30. *¿Recuerdas que* **llevaba** *algo en la mano?*	**...Llevaba...** «lo llevaba, ¿lo recuerdas?») **...Llevara...** («no sé si llevaba algo o no, ¿tú lo recuerdas?»)

Resulta indiscutible, me parece, que lo que esta opción de listas ofrece al instructores una herramienta extraordinariamente limitada [13], al tiempo que somete al estudiante a una fuente permanente de errores y lo ciega al significado de lo que dice o puede estar diciendo con la elección que hace. Sin embargo, si consideramos esa pequeña parte del procedimiento «de lista» que puede dar resultados aparentemente positivos, quizá podríamos validarlo como herramienta parcialmente útil, o útil en un determinado estadio de aprendizaje. Y de hecho lo hacemos, como demuestran la inmensa mayoría de materiales de enseñanza.

Y en este punto conviene preguntarse por lo que más arriba etiquetamos como falacias b) y c): ¿es posible memorizar una lista tal que permita decidir correctamente el modo en un nivel de comunicación aceptable, o chocaremos contra los límites de almacenaje de nuestra memoria? Y lo peor: aun aceptando que un estudiante pudiera hacerse con una lista lo suficientemente voluminosa, ¿sería capaz de tomar, sobre esta base memorística, decisiones en tiempo real, o actuaría más bien guiado por una especie de intuición, es decir, guiado más por asociaciones de significados que por instancias formales?

Parece evidente que la pura recuperación memorística de listas ilimitadas de patrones formales no es el procedimiento por el que la gente aprende a usar efectivamente una lengua, y sin duda esta es la razón por la que el discurso docente, para dotar de alma humana a esta jungla mitológica de verbos, adverbios, conjunciones, partículas y locuciones varias, ha hecho siempre uso de esos conceptos clave a los que aludíamos también más arriba. No importa saber qué es el subjun-

[13] Con una de esas típicas formalizaciones sintácticas de tipo «puzzle» se diría que la regla es $V_{1[negativo]}$ + que + $V_{2\ [subjuntivo]}$. A poca ambición descriptiva que se ponga, habrá que contar, sin embargo, con la frecuente excepción $V_{1[negativo]}$ + que + $V_{2[indicativo]}$ y, para ser ya completamente sinceros, una eventual y frecuente tercera posibilidad $V_{1[negativo]}$ + que + $V_{2[indicativo/subjuntivo]}$). ¿Qué, de práctico, le dice todo esto al estudiante?

tivo ni qué significa: basta con decir que «se encuentra frecuentemente asociado» (aunque a veces no) a la expresión de duda, de irrealidad, de sentimientos o de deseos. Algo es algo, y a falta de explicación, buena es descripción.

Sin embargo, este tipo de instrucción, a medio camino entre semántica y sintaxis, hace aguas, al menos, por dos extremos. Uno de ellos tiene que ver con el modo en que el alumno recibe y procesa esa información descriptiva. ¿Quién es el responsable de que Margaret use el subjuntivo en «Anna TENGA novio» con la conciencia clara de estar transmitiendo duda e inseguridad? El otro tiene que ver con la propia validez operativa de la descripción, que ofrece como valores del subjuntivo significados que son, en realidad, solo productos del contexto sintáctico o discursivo:

— «Subjuntivo de duda»: *Dudo que venga*
— «Subjuntivo de deseo»: *Deseo que venga*
— «Subjuntivo de irrealidad»: Es *falso que venga*
— «Subjuntivo de sentimientos»: *Me alegro de que venga,* etc.

En todos estos ejemplos, efectivamente, cabe extraer la idea de duda, deseo, irrealidad y sentimiento. El único problema, como vimos más arriba, es que estas ideas se extraen interpretativamente de la «oración principal», y en modo alguno del modo del verbo, en tanto que la interpretación operativa del estudiante es, con toda lógica y razón, que el subjuntivo debe significar todo eso y que se usa para expresar todo eso, convicción que conduce al error sistemático y a la incapacidad de usar significativamente el contraste modal en español.

Si queremos ayudar a ese estudiante que muestra una vez tras otra sus intentos de operativizar ideas generales en su uso del subjuntivo, es el momento de preguntarnos qué significado hay en común en todos esos «venga» de los ejemplos anteriores que, sin ser directamente duda, deseo, irrealidad o sentimiento, es tal que explica su uso en todos esos contextos. Es el momento, en definitiva, de intentar una lógica.

2. **Fase lógica**

Seguramente la herramienta más afilada que se ha ofrecido para seccionar las raíces del *pensamiento mágico* es el principio lógico conocido como «la navaja de Occam»: *Pluralitas non est ponenda sine neccesitate.*[14] Vale decir aquí: si una explicación del fenómeno del subjuntivo basada en un solo valor compite con una explicación que necesita de decenas de valores diferentes, la primera (más simple) es siempre la preferible. Decir que la selección del modo es lógica en sentido estricto implicaría, pues, reducir todos esos valores observables en la superficie de sus ocurrencias a un solo valor o significado, a partir del cual sea posible explicar y predecir todos sus usos. ¿Existe en realidad un valor tal del subjuntivo?

[14] «La pluralidad no debe ser postulada innecesariamente.»

Para responder a esta pregunta, lo más frecuente ha sido fijar la atención en todo lo que rodea a las manifestaciones del modo, impregnando su propio significado de toda esa amplia gama de valores producidos por el contacto. En cambio, para responder a esta misma pregunta, yo plantearía otra: ¿qué significa un subjuntivo en sí mismo? Si conseguimos responderla, habremos dado con lo que podemos llamar *valor de operación* del subjuntivo: un significado único que está presente ya en la forma aislada, y que es capaz de explicar todo valor de contacto observable en su camino de actualización, del morfema a la palabra, de la palabra al sintagma, del sintagma a la oración, de la oración al discurso, y del discurso a la interpretación ambiental o pragmática. Si conseguimos responderla, habremos dado también con un punto de partida para un «mapa del modo» que pueda valer como camino lógico por el que invitar a transitar a nuestros estudiantes.

Para empezar a recorrer el camino, la propuesta es simple: si el modo significa algo en sí mismo, tiene que mostrarlo en sí mismo. Para ello, acudiremos a una prueba de «aislamiento relativo»: se trata de interpretar el significado de una ocurrencia de la forma teniendo en mente un contexto completamente verosímil, pero privándola de ese mismo contexto, de modo que la interpretación no resulte contaminada por el significado añadido por otros elementos del entorno. Sea, por ejemplo, la siguiente situación de una chica llamada Margarita que se acerca a un grupo que está hablando de ella y solo alcanza a entender las siguientes palabras:

31. ...Margarita es tonta...
32. ...Margarita sea tonta...

¿En cuál de los dos casos Margarita se enfadará más, más inmediatamente y con más razón? Está claro que en el primero. Con la poca información que ha conseguido recopilar, Margarita puede dar por cierto que en el caso 31 el hablante está transmitiendo una opinión, ya sea propia *(Yo creo que..., Está claro que...)* o ajena *(Ana piensa que..., Para ella es evidente que...)*. Sin embargo, en el caso 32, rigurosamente hablando, no tiene derecho a enfadarse de entrada: ninguna de las posibilidades anteriores se aplica aquí. El uso del subjuntivo solo le permite pensar, por ejemplo, que el hecho de ser tonta esté siendo planteado como un objetivo *(para que... Margarita sea tonta...),* esté siendo cuestionado *(no creo que... Margarita sea tonta),* negado (es *falso que... Margarita sea tonta),* o simplemente comentado (es *una pena que... Margarita sea tonta)*. Pero ni siquiera en este último caso Margarita podría darse por «formalmente» ofendida: aunque el hecho de comentar algo pueda presuponer la verdad de ese algo, nunca implica la responsabilidad del hablante sobre la declaración de esa supuesta verdad, y mucho menos su declaración explícita.

¿No habremos olvidado, con tanta instrucción sobre el significado del subjuntivo, instruir sobre *el significado del indicativo?* Porque quizá sea interesante, a efectos didácticos, hacer notar a estudiantes en cuya lengua no existe un morfema de subjuntivo la positividad de esta marca modal del indicativo en español. Si le

preguntamos a una Margaret si tendría derecho a enfadarse simplemente por haber escuchado la siguiente porción de enunciado, dirá muy probablemente que sí:

33. ... Margaret is silly...

Solo se dará cuenta de su falta de cálculo cuando se le haga reparar en que, además de la posibilidad de interpretar «is» en términos de opinión de alguien *(I think/ she thinks... Margaret is silly)*, existe con igual probabilidad la contraria *(I don't think... Margaret is silly)*. Es decir, que no debería sentirse ofendida hasta conocer el enunciado completo origen de sus cuitas. Y justamente aquí puede empezar a comprender para qué nos sirven a los hablantes de español las marcas modales: yo, como nativo, ya puedo, de entrada, sentirme ofendido si lo que dicen está en modo indicativo, y en cambio tengo que prevenirme convenientemente antes de sacar conclusiones precipitadas si lo que dicen está en modo subjuntivo. De aquí puede extraerse una especie de regla, que podríamos llamar, solo con intención de destacarla didácticamente, «regla de oro», y que puede decir así:

> *«En español, cuando alguien dice que* **LLUEVE***, eso significa que alguien dice que* **LLUEVE***»*

No lo niego: parece una burda tautología, y es sin duda una pequeña e intencionada exageración. Pero creo que puede mostrarse útil como principio de la comprensión del significado del modo en español. Por lo pronto, y por ejemplo, permite a Margaret ponerse en el lugar interpretativo de Margarita, y enfadarse con razón si refieren esa información a ella misma: «si ese hablante dice que soy tonta, es que alguien (el propio hablante u otro sujeto) dice (cree, piensa, opina...) que **soy** tonta». Del lado productivo, la reglita puede que sea capaz de evitar que Margaret produzca, conscientemente, secuencias como las siguientes, tan solo con asumir que el indicativo, en español, representa siempre una declaración:

34. *Quiero que ~~llueve~~*	¡Yo no quiero decir que ***llueve!***
35. *No creo que ~~llueve~~*	
36. *Es difícil que ~~llueve~~*	

Pero lo más importante no es, en realidad, que Margaret haya interpretado con finura unas palabras aisladas, o que, tomando una decisión sobre el modo, haya evitado simplemente ser «incorrecta». Lo más importante es que Margaret, quizá por primera vez, ha podido comprender el por qué de ese subjuntivo (no solo que «aparece», o «no aparece», o «suele aparecer ahí»), y, quizá, ha empezado a sentirlo como una forma que significa algo en sí misma.

En realidad, una regla tal solo pretende actuar como una pista sobre los fundamentos de una definición más estricta del valor de operación del modo, una regla que sea capaz de dar cuenta lógica de todos y cada uno de los casos en que es necesario decidirse por un modo u otro (o interpretar el modo en los enunciados ajenos). Esta definición más estricta, a falta de la lógica que gobierna su manipu-

lación, será para nosotros en este artículo (al igual que lo será para Margaret), la siguiente[15]:

El indicativo representa una **declaración** del hecho que marca. El subjuntivo representa una **no-declaraclón** del hecho que marca.

Si hacemos la hipótesis de que esto es así, y de que es así siempre, entonces podemos constituir esta observación en ley, liberándola así de las veleidades que caracterizan a las reglas. Prueba a favor de su carácter «legislativo» parece darla, señaladamente, la posibilidad que un hablante tiene, en cualquier caso, de inhibirse de la responsabilidad de haber declarado un hecho cuando lo ha marcado con subjuntivo. Incluso en contextos donde la verdad del hecho se da por presupuesta:

37. – No me gusta que grites.
– ¡Pero si yo no grito!
– Yo no he dicho que grites, he dicho que **no me gusta.**

Intente el lector hacer este jueguecito lingüístico en cualquier lengua, y funcionará igual que en español, con la salvedad en muchos casos de que, en otras lenguas, esta no-declaración tan solo será interpretable contextualmente, y no estará gramaticalmente marcada por un modo dedicado precisamente a la no-declaración formal de un hecho.

Quizás ahora podemos empezar a hablar, con más datos que magia o poesía, del «espíritu» del subjuntivo, identificándolo con un significado lingüístico inteligible y compartible por nuestros alumnos. El siguiente paso obligado será establecer cuál es o puede ser el cuerpo legislativo apropiado para movernos desde este significado universal de no-declaración a la decisión sobre la forma que el español, qué le vamos a hacer, impone.

3. **Fase legislativa**

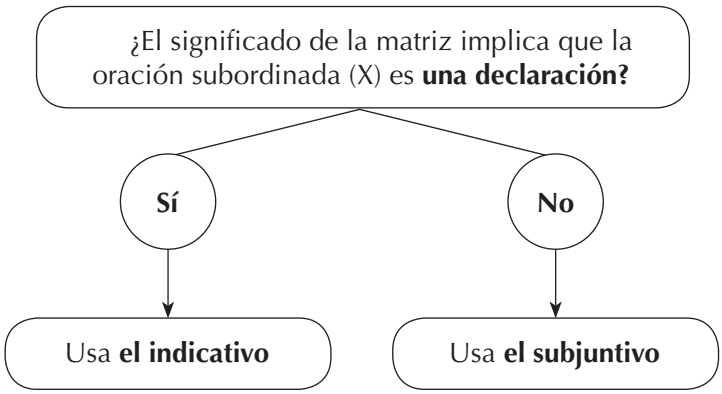
En la enseñanza del español, como también en los tratados de gramática en general, estamos tan acostumbrados a la opción meramente descriptiva y taxonómica, que a nadie le extraña hablar constantemente de múltiples reglas para acometer un solo fenómeno, y por supuesto, como secuela inevitable, de sus excepciones correspondientes. Sin embargo, en este artículo se pretende dotar de un solo valor de operación al morfema de modo, un valor que sirva de herramienta operativa para una deducción lógica por parte del alumno del modo necesario en cada caso que se le plantee. Es decir, se trata de proporcionar una regla tal que no tenga excepciones, momento en el cual dejaría de ser estrictamente regla para pasar a ser ***ley***. [16]

[15] Esta valoración unívoca de los modos indicativo y subjuntivo se puede encontrar justificada teóricamente en Ruiz Campillo (1998), e incorporada en un modelo cognitivo clásico en Castañeda Castro (2004b).

[16] Para una comprensión más ajustada del sentido en que uso este concepto de «ley», véase la última sección *(Fase lúdica).*

3.1. La «Ley de uso»

En la propuesta que hago aquí, la ley está ya expresada en el valor que hemos dado a los modos: declarativo/no-declarativo. Es lo que podríamos llamar una «ley de significado», pero si queremos formularla en términos más didácticos y manipulables, podemos establecer una especie de «ley de uso» que podría tener este aspecto:



Valgan, para empezar, los siguientes ejemplos inmediatos: [17]

Matriz	**X** (argumento subordinado)	**Razonamiento lógico**
ESTÁ CLARO	que AMA a Laura	Si digo que X *está claro,* eso implica que quiero declarar X.
NO CREO	que AME a Laura	Si digo que X *no está claro,* eso no implica que quiera declarar X (más bien lo contrario).
QUIERO	que AME a Laura	Si digo que *quiero X,* entonces no voy a declarar X: sería una contradicción informar de X y pedir X al mismo tiempo.

[17] Por razones de claridad, en estos ejemplos hacemos responsable de la declaración o no declaración al sujeto hablante. Debe entenderse, no obstante, que solo nos preguntamos si la subordinada es **«una** declaración», no importa de quién: puede ser responsabilidad tanto del propio sujeto hablante *(Yo no creo..., Yo quiero, Está claro [desde mi punto de vista]...),* como de cualquier otro sujeto distinto del hablante al que el hablante atribuye la información *(Ella piensa.... Todos niegan...,* etc.), como no ser responsabilidad de sujeto alguno *(Han descubierto..., El resultado ha sido...).*

No podemos esperar, sin embargo, que el complejísimo problema de la selección modal se resuelva, en todos los casos, de una manera tan sencilla e intuitiva como la que parece desprenderse de estos ejemplos. La magia no existe. Para llegar de Santurce a Bilbao podemos ir andando, o bien en coche. Llegará antes y más descansado el que use la máquina, pero la aparente magia tiene un precio: aprender a conducirla. De igual modo, para aprender a decidir entre indicativo y subjuntivo se puede elegir entre una lista infinita, heterogénea y caprichosa de casos, o un protocolo capaz de explicarlos todos y de ofrecer una vía lógica de comprensión y producción, pero siendo conscientes de que esta herramienta reductora exige, claro está, aprender a usarla. Y practicar con su panel de mandos, a fin de evitar accidentes. En lo que sigue, pues, trataré de definir el funcionamiento y el uso de los cuatro botones principales con los que debe manejarse la ley si queremos que nos guíe al destino deseado:

1. ¿Por qué es importante definir un predicado *X?*
2. ¿A qué nos referimos cuando decimos *matriz?*
3. ¿Por qué hablamos del *significado* de la matriz, y no de su forma?
4. ¿En qué consiste, exactamente, una *declaración?*

3.2. *Por qué «X».*

Nos movemos en el terreno de la subordinación. En este modo de configurar la información, uno de los primeros problemas que pueden dificultar el acceso a la lógica de la ley proviene de la inevitable tendencia del hablante (nativo o no) a interpretar los enunciados como bloques y, por tanto, a descuidar la arquitectura composicional de estos. Así, es frecuente que ante ejemplos como los siguientes, el analizador responda a la pregunta propuesta por la ley de uso afirmativamente, cuando no debería:

38. No creo que la ame	Pues sí, todos los casos son declaraciones...
39. Es mentira que la ame	
40. Es imposible que la ame	
41. *Yo quiero* que la ame (...)	

En efecto, todos los casos son declaraciones, si lo que se extrae interpretativamente es el sentido global del enunciado como un todo. La ley solo mostrará su poder cuando seamos capaces de separar la matriz (que es la **base** de la decisión) del hecho X (que es el **objeto** de la decisión). Entonces será fácil reconocer que el hablante, en todos estos casos, efectivamente, declara algo (con su correspondiente formulación en indicativo): que «no cree» X en 38, que X «es mentira» en 39, que X «es imposible» en 40, que «espera» X en 41. Y, al mismo, tiempo, será fácil reconocer que, en ningún caso, declara X, es decir, que en ningún caso está en su intención declarar que «la ama».

En realidad, la diferencia fundamental entre la declaración o no-declaración de un hecho subordinado puede hacerse patente con un pequeño ejercicio de reduc-

ción que viene a poner de relieve esta arquitectura composicional de la que, sin plena conciencia de ello, revestimos nuestras contribuciones al discurso. ¿Cuál puede ser el núcleo declarativo en los siguientes enunciados? ¿Qué verbo podríamos quitar en cada caso sin alterar sustancialmente (modalmente) el mensaje? O, de otro modo: ¿qué es lo que el hablante *quiere realmente decir* cuando dice esto?

42. *[Sé] que* LA AMA	Quiero decir que, en mi opinión, **la ama** (con mayor o menor seguridad: lo sé, lo creo, lo imagino...).
43. *[Creo] que* LA AMA	
44. *[Me imagino] que* LA AMARÁ	
45. *No creo [que* LA AME*]*	No quiero decir que «la ama»: solo Quiero decir que no creo eso, que eso es imposible, o que espero eso.
46. *Es imposible [que* LA AME*]*	
47. *Espero [que* LA AME*]*	

Desde el punto de vista modal, es evidente que en los enunciados del primer grupo (42-44), la matriz juega un papel de mero *graduador* declarativo: en todos los casos, mi intención es contribuir al establecimiento de lo que es o puede ser la realidad mediante mi conocimiento de ella, y este conocimiento puede ser presentado como total («sé»), bastante alto («creo»), o mero producto aproximativo de los indicios que pueda tener («imagino»). En los enunciados del segundo grupo (45-47), en cambio, las únicas cosas que se declaran (los únicos indicativos) son mi rechazo, o mi cuestionamiento, o mi esperanza, acerca de un hecho, actitudes todas que implican, en buena lógica, evitar la declaración de ese hecho.

Y para que Margaret pueda entender que la lógica del español no es más que una materialización formal de una lógica universal que ella controla, se le puede plantear el siguiente pequeño ejercicio de descubrimiento: ¿por qué los enunciados marcados con (a) tienen sentido, y los ejemplos marcados con (b) no lo tienen?

(a)	(a)
He loves her, I know.	Él la ama, lo sé.
He loves her, I think.	Él la ama, creo.
He loves her, I imagine.	Él la ama, me imagino.

(b)	(b)
He loves her, I don´t think. (?????)	Él la ama, no creo. (?????)
He loves her, it´s impossible. (?????)	Él la ama, es imposible. (?????)
He loves her, I want. (?????)	Él la ama, quiero. (?????)

Fácil: porque, de acuerdo con la actitud declarativa que implican las matrices pospuestas en los casos (b), ni en español, ni en inglés (ni en cualquier otra lengua a la que se quiera traducir) el hablante pretende declarar que él la ama, a diferencia de lo que sucede en los enunciados (a). Lo único distintivo en español es que

esa no-declaración tiene que ser expresada mediante una marca morfológica: el famoso subjuntivo.

3.3. Por qué *matriz*

Como se sabe, en toda regla destinada a ilustrar sobre el uso de los modos se hace necesaria la referencia al elemento que, en la «oración principal», o simplemente «antes» de la oración subordinada, se considera inductor del modo en el verbo subordinado. Para ello, se hace uso exhaustivo de la unidad «verbo» (con «verbos de sentimiento», «verbos de deseo», etc.), aunque en ocasiones se impone el recurso a otro tipo de elementos (como partículas, adverbios, preposiciones, conjunciones...) para explicar la «aparición» de uno u otro modo. La primera ventaja que ofrece el concepto de matriz, con respecto a este hábito, es de simplicidad didáctica: con *matriz* nos referiremos siempre al elemento que introduce el verbo cuyo modo nos estamos planteando y que es responsable de su selección, sean cuales sean sus características formales:

Querer que, pensar que...	Matriz
No pensar, No creer...	
Ojalá, Quizá, Probablemente...	
Cuando, Donde, Como...	
Si..., En el caso de que...	
Para que..., con que..., de que...	
Es + adj. + que...	
La + sust. + que..., Lo que...	
Por más + adj./adv. + que...	
...	

Usar el término *matriz,* pues, reduce el metalenguaje que el alumno debe manejar y plantea el fenómeno sintáctico de la subordinación, en la práctica, de un modo más esquemático. Pero hay otra ventaja en la identificación de una unidad «matriz» mucho más importante, porque afecta a la operatividad del protocolo, y es el hecho de que el concepto se refiere a una *unidad de significado*.

3.4. Por qué el *significado* de la matriz

Una comprensión cognitiva de la gramática debe entender que las unidades que se manejan no son meras unidades formales. Debe entender, al contrario, que la gramática maneja ***significados.*** Sostendré, desde esta base, que ninguna explicación sobre el funcionamiento de unidades gramaticales resultará suficientemente operativa si es aplicada a la forma en sí misma. Sostendré, al contrario, que cualquier explicación ganará en operatividad en la medida en que aplique sus reglas de generación, no a las unidades formales, sino al *significado con que esas unidades formales están siendo usadas en cada caso*. ¿En qué sentido esto puede suponer una ventaja?

Con un ejemplo notable, aunque a pesar de ello sea solo la punta de un inmenso iceberg de inoperatividad: en una instrucción que haga uso de «reglas de verbo», los verbos *afirmar* y *pedir* estarán en dos listas diferentes: verbos de lengua (afirmar, contar...), que seleccionan supuestamente indicativo en forma afirmativa, y subjuntivo en forma negativa, y verbos de deseo (querer, pedir...), que seleccionan siempre subjuntivo. Sin embargo, dentro de la lista de verbos de lengua habrá que reservar una sublista de excepciones para aquellos verbos de lengua que seleccionan indicativo o subjuntivo con significados completamente diferentes *(decir, gritar, repetir, contestar...)*. ¿Qué pedimos al estudiante? Obviamente, la memorización de estas listas (virtualmente interminables, en realidad, y falaces en su mayor parte, como veremos), el recurso a la memoria cada vez que uno de esos verbos sea pronunciado y, por último, su atención a sublistas de «excepciones».

¿Qué le pediríamos al estudiante, en cambio, si le propusiéramos que tomara en cuenta no el verbo como unidad de una lista, sino el significado con que, en cada caso, usamos ese verbo? Le pediríamos, simplemente, que actuara como un nativo: «sé consciente de qué tipo de significado declarativo estás transmitiendo, y actúa en consecuencia»:

48. *Afirma que*... (quiere hacer una *declaración)* → **eres** *simpática*.
49. *Pide que*... (quiere hacer una *petición,* no una declaración) →**seas** *simpática*.
50. *Dice que*... (quiere hacer una *declaración)* → **eres** *simpática*.
51. *Dice que*... (quiere hacer una *petición,* no una declaración) → **seas** *simpática*.

Ciertamente, uno de los problemas más serios de la instrucción al uso sobre la base de grupos de «verbos» que provocan la «aparición» fantasmal (por inexplicable) de uno u otro de los modos es que, en realidad, y como hemos visto, no es el verbo el que provoca nada como «tipo de verbo» [18]. Por esta razón, las reglas que supuestamente son comunes a numerosas listas de verbos (como *creer, sospechar, pensar, recordar, ver, gustar encantar, alegrar...),* de adjetivos *(triste, alegre, estupendo, importante...),* de adverbios *(bien, mal...),* etc., resultan, a poco que se trate de extenderlas, generalizaciones carentes de operatividad.

En este sentido, el concepto de matriz remueve la atención del alumno de la búsqueda formal de simples elementos léxicos a la interpretación del significado real de esos elementos en cada contexto concreto en que se producen. Porque ahora no se trata de identificar, digamos, la «aparición» del verbo *pensar o* su «negación», sino de tomar conciencia del significado del predicado principal, interpretar su sentido modal, y actuar en consecuencia. Considérese, por ejemplo,

[18] R. Hadlich (1973), al reconocer la incapacidad de una teoría generativo-transformacional de explicar satisfactoriamente el modo en español, y poner de relieve que la explicación basada en el «rasgo sintáctico» no pasaba de ser una formalización de los estudios taxonómicos tradicionales, apelaba justamente a la necesidad de una «descripción de alto nivel de la semántica de las oraciones en su totalidad, más que de los verbos aislados» para una descripción más adecuada del subjuntivo en español.

el muy diferente grado de operatividad simplemente mecánica que una regla formal muestra frente a la propuesta «significativa» que hago aquí y, sobre todo, el alcance cualitativo que cada opción puede ofrecer en relación a la comprensión del estudiante de lo que interpreta o produce:

MODELO FORMAL

Pensar, ver, creer... que + Ind. / *No pensar, no ver, no creer...* que + Subj.

Pienso que **estoy** enfermo
No pienso que **esté** enfermo
Yo no veo que **estés** enferma
No creo que **sea** tarde

PERO también, inexplicablemente:	No pienso que **estoy** enfermo. (???)
	Ella no piensa que **estoy** enfermo. (???)
	No crees que **es** un poco tarde? (???)
	Yo no veía que **estaba** enferma. (???)

MODELO SIGNIFICATIVO

¿Qué quieres decir cuando hablas de *«(no) pensar que X, (no) ver que X, (no) creer que X»?*

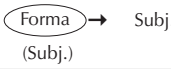
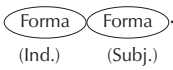
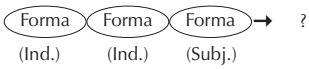
Pienso que **estoy** enfermo	Que creo X (→ I)
No pienso que **esté** enfermo	Que no creo X (→ S)
No pienso que **estoy** enfermo	Que X es verdad (→ I), pero no pienso en esa verdad
Ella no piensa que **esté** enfermo	Que ella no cree X (→ S)
Ella no piensa que **estoy** enfermo	Que X es verdad (→ I), aunque ella no lo piensa
¿No crees que **es** un poco tarde?	Que yo pienso X, y pido confirmarción de esa creencia (→ I)
Yo no veía que **estaba** enferma.	Que X es verdad, que yo no me daba cuenta antes, y que ahora sí me doy cuenta y quiero dejarlo claro (→ I)

Por último, en relación todavía con las posibilidades que ofrece un concepto de matriz definido en términos de significado modal, merece la pena recordar el fenómeno de la subordinación encadenada. Porque, como sabemos, todos los muy visibles *Creo que..., Deseo que...,* etc., del libro de texto o la pizarra vienen al final a convertirse, en los textos o en la conversación real, en simples pistas formales o semánticas sobre el modo inmersas en una maraña de otras pistas de diferente jaez y sentido. ¿Cómo decidirá Margaret el modo en los siguientes casos?

52. Me parece... verdaderamente... bonito que...
53. Me encanta que... pienses que...

54. Yo no veo... en realidad... interesante... que pensemos... en influir... en lo que...

A pesar de su aparente simplicidad (no hay ni siquiera subordinación encadenada), muchos estudiantes decidirían indicativo para el caso 52: claramente, se han dejado llevar por la pista formal de un «me parece» que «pide» indicativo, o de un «verdaderamente» que asocian a la afirmación de realidad que, igualmente, según sus reglas, debe seleccionar indicativo. Si, en cambio, basamos la instrucción en la determinación de la matriz, entendiendo que su significado está por encima de su forma, y que es ese significado de la forma o formas empleadas lo que determina el modo, el protocolo que el estudiante sigue para decidir será más simple y efectivo:

	Protocolo formal	Protocolo significativo
55. *Es bonito que...*		
56. *Me parece bonito que...*		
57. *Me parece verdaderamente bonito que...*		
58. *Me parece muy bonito... y realmente... emocionante que...*		

En el caso 53, por su parte, encontraremos una tendencia a elegir equivocadamente el subjuntivo igualmente explicable. Se trata de un fenómeno muy común en el aula, hijo legítimo de la falta de atención al significado, que me voy a permitir denominar subjuntivo de *ristra:* por ejemplo, si la instrucción ha formulado la regla «con verbos de sentimiento, usa subjuntivo», el protocolo más inmediato que seguirá el estudiante será, una vez identificado el «verbo de sentimiento», poner subjuntivo «en lo que sigue», [19] con el típico resultado de producciones como las siguientes:

59. *Me alegra mucho lo que* ****ESTÉS** diciendo*
60. Me sorprende que lo que me ****HAYAS DICHO** antes **SEA** verdad* [20]

[19] El tipo de instrucción que he llamado «gramática *puzzle*» («si aparece X, pon Y; si aparece Y, pon Z.»), y el adiestramiento mecánico y formal subsiguiente, tienen un poder y unos efectos no suficientemente ponderados sobre la ceguera del estudiante ante el significado de lo que está diciendo. A título anecdótico: un estudiante japonés, en una actividad de léxico sobre comparaciones idiomáticas donde se pedía que completaran una lista de frases con sus propias ideas *(Tener menos futuro que...* Tarzán en un geranio, por ejemplo), se queda considerando fijamente una de ellas, y después de un rato de dolorosa reflexión, interrumpe y pregunta al profesor: «Perdón: *Está más caliente que...* ¿con subjuntivo?»

[20] Una variante del *subjuntivo de ristra* es lo que podríamos llamar *subjuntivo de proximidad,* consistente en endilgar el *morfema* de subjuntivo al *primer verbo* que va después de la matriz, y relajarse en lo sucesivo, con resultados como este: «Me sorprende que lo que me «*HAYAS DICHO antes *ES verdad...»

61. Quiero que SEPAS que yo te *COMPRENDA y te *AYUDE

Claro está que todo profesor podrá establecer inmediatamente tácticas de corrección, por ejemplo, haciendo notar que el verbo cuyo modo decidimos depende, en realidad, del verbo «pensar» (53) o «saber» (61), que «necesitan» indicativo, como lo necesitan los casos 59 y 60 por estar subordinados a una relativa que implica conocimiento del antecedente. Esta táctica, que no llega a ser estrategia, será tomada por el alumno, sin embargo, como regla general (es decir, como estrategia). Con ella podrá evitar los errores citados, e incluso superar el desconcertante caso 54, donde se reúnen en un solo enunciado parcial seis de las pistas, seis, que el estudiante está acostumbrado a manejar *(no ver, en realidad, interesante, pensar, influir, lo que):* el modo deberá ser decidido a partir de las reglas de las oraciones relativas, puesto que es el último de la serie. Pero con este parche formal y persistentemente asignificativo, no tardará en tener problemas, por ejemplo, en el caso del «dominio a distancia». ¿Cómo saber cuál de estas tres matrices domina el verbo en negrita del siguiente enunciado sin saltar de la mera inspección formal a la conciencia del significado?

62. *Es imposible, como dicen todos los que saben, que* **HAYA SIDO** *ella.*

Pero también en los numerosos casos en que el modo no parece responder al dominio de su propia cláusula, sino, siempre aparentemente, a una de nivel superior:

63. Me resisto a ***creer*** *que* ***HAYA SIDO*** *ella.*
64. Es ridículo ***pensar*** *que* ***ESTÉN*** *tramando algo.*

Desde un análisis estrictamente sintáctico puede resultar sorprendente, sin duda, la elección de un subjuntivo «formalmente» dependiente del verbo *creer o pensar,* obligando así a explicarse el porqué de tal supuesta excepción. Sin embargo, desde un punto de vista atento a lo que realmente se *está diciendo* con lo que se *dice,* resulta perfectamente lógica la selección sin que tal enunciado constituya excepción alguna (con lo que nos ahorramos la estupefacción inicial y la consecuente descripción del fantasma)[21]. La razón puede ser simple: ¿qué tal si *no es el verbo* el que selecciona, sino *la matriz,* es decir, aquellas palabras que están transmitiendo la actitud modal bajo la cual se enuncia el verbo subordinado? ¿Bastará con identificarla e interpretarla apropiadamente para que incluso un estudiante de nivel intermedio pueda sacar la conclusión adecuada?

MATRIZ	**Implicación declarativa sobre el contenido de «X»**	**X**
65. *Creo...*	(luego, declaro)	***que* QUIERE..**

[21] Véase, por ejemplo, Fukushima, N. (1990): «Sobre la cláusula superregente», en Bosque (ed.), *Indicativo y Subjuntivo,* Madrid: Taurus, para hacerse una extensa idea de con qué facilidad un análisis formalista puede convertir lo normal y lógico en excepcional e inexplicable.

MATRIZ	Implicación declarativa sobre el contenido de «X»	X
66. *No creo*	(luego, no declaro)	**que QUIERA...**
67. *Me resisto a creer...*	(es decir, **no creo del todo**, luego no declaro)	
68. *Me resulta verdaderamente ridículo, a pesar de lo que digas, creer...*	(es decir, **no creo en absoluto**, luego no declaro)	

Claro que, desde un punto de vista práctico, un profesor podría decidir ignorar estas ambigüedades: puesto que tanto en 63 como en 64 el indicativo es todavía posible, seguiría siendo de aplicación la regla *«creer, pensar* + indicativo». Buena forma de mantener el tipo en dos ejemplos, pero a cambio de exponer al alumno al desconcierto cada vez que se tope con la realidad. Y la realidad es que el modo no se desencadena por la simple proximidad física de un determinado verbo en una línea de texto de un libro, sino por la conciencia del hablante de lo que quiere decir con lo que dice.

A partir del concepto de *matriz,* entendido como el conjunto de palabras que el hablante utiliza para expresar su actitud modal ante un hecho, podemos no solo dar como posibles ambas opciones, sino, lo que es más importante, comprender su diferencia de significado. En el caso que representa el ejemplo 64, si lo que el hablante pretende es cuestionar el hecho X, estará entendiendo como matriz «Es ridículo pensar X...», con la conciencia de estar diciendo que «no comparte X», y reflejará esta actitud modal con el subjuntivo:

(«no se puede pensar X», «es falso X»...) **»** **«Es ridículo pensar...**	que **+ subjuntivo**

Si el hablante, por contra, quiere referirse solo a lo que otro u otros piensan sobre X, entonces estará entendiendo como matriz de X «pensar», y marcará con indicativo el contenido de este pensamiento ajeno:

«Es ridículo... **...pensar...** que **+ Indicativo**

Y no me limitaré a decir que esta conciencia del significado *puede* ayudar a Margaret a usar adecuadamente el modo en español. Diré que, sin esta concien-

cia (aprendida, o simplemente adquirida por el uso) Margaret está condenada a errar, si no en esta parte del camino, un poco más allá.[22] ¿Cómo puede Margaret superar, por ejemplo, sus típicos errores al trasladar peticiones indirectas? A todo profesor avezado le sonarán mucho estas secuencias:

(«Tienes que venir con nosotros»)
69. Me *han pedido que* *TENGA *que ir con ellos*.
(«Necesitas descansar»)
70. Me ha aconsejado que *NECESITE descansar.

No hay, creo, muchas alternativas: o Margaret acaba entendiendo que lo que se pide o aconseja no es «tener» o «necesitar», sino «ir» y «descansar», o el error, por reiteradamente corregido que sea, se reproducirá.

Es precisamente esta conciencia permanente de qué estamos diciendo con lo que decimos, superando las unidades formales por una unión indisoluble entre forma y significado, lo que pretende aportar el concepto de matriz, por un lado, y el de «X», por otro, a la explicación teórica y la gestión pedagógica de la selección modal.

3.5. Por qué «declaración»

Son varios los estudios que han propuesto instituir, de manera más o menos radical, un concepto o pareja de conceptos que pudieran dar una explicación global del contraste indicativo / subjuntivo. Estos estudios han buscado, en consecuencia, una *la ley* que pueda identificar sin excepciones su valor contrastivo, y que yo cifro aquí en el valor modal de *declaración*. Por su aparente proximidad a lo que planteo en este artículo, me parece inevitable referirme al concepto de *aserción*[23], frecuentemente ligado al de *afirmación* o *aseveración,* con el fin de distinguirlo lo suficiente del concepto de declaración para que este pueda mostrar la operatividad de la que, creo, carece el primero. Consideremos, para empezar, el propio significado común de cada una de estas palabras[24]:

aserción. (Del lat. *assertĭo, -ōnis)*.	**declarar.** (Del lat. *declarāre)*.
1. f. Acción y efecto de afirmar o dar por cierto algo.	1. tr. Manifestar, hacer público. **declaración.** (Del lat. *declaratĭo, -ōnis)*.
2. f. Proposición en que se afirma o da por cierto algo.	1. f. Acción y efecto de declarar o declararse. 2. f. Manifestación o explicación de lo que otro u otros dudan o ignoran.

[22] Quiero poner de relieve que, por sutil que pueda parecer la diferencia de significado en este último ejemplo, la lógica que un estudiante tendría que aplicar para comprenderlo es **exactamente la misma** que debe aplicar en casos tan básicos como el de *Pienso que... / No pienso que....*

[23] Baybee y Terrel (1990).

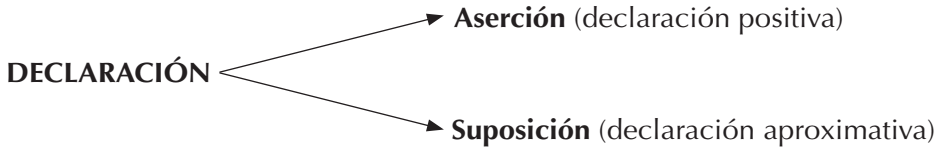
[24] DRAE.

Como es fácil observar a poco que se intente, el problema más inmediato del significado de *aserción* aplicado al modo indicativo frente al subjuntivo es que deja sin explicación plausible la selección del primero bajo el conjunto de matrices que podríamos llamar «de suposición». Estrictamente hablando, la aserción de algo (o *afirmación* de algo) exige la verdad de lo asertado («dar por cierto»), lo que hace problemático entender que pueda incluirse en esta definición modal todas aquellas matrices que seleccionan indicativo para X sin que ello signifique la afirmación de X *(Creo que lo saben* o *Pienso que lo saben* no significa afirmar que *lo saben,* ni darlo por cierto).

En cambio, el acto de *declarar* algo (o *manifestar* algo) no implica necesariamente la verdad de lo que se dice: lo que alguien puede *manifestar, hacer público, o explicar a otro* puede ser tanto la afirmación de una determinada realidad X (71) como la *suposición*[25] de un posible estado de cosas que no debe juzgarse en términos de aseveración del hecho X (72):

71. *Os aseguro que* ***está*** *debajo de la cama* (afirmación de que está)
72. *Me parece que* ***está*** *debajo de la cama* (suposición de que está)

Por tanto, debemos entender el concepto de declaración como un *acto de representación* del hablante genéticamente previo al de la afirmación, y portante, más amplio e inclusivo:



De este modo, si aplicamos estos significados a la explicación de los siguientes casos, comprobaremos cómo la *aserción* es una buena marca para el indicativo de 73 a 75, mientras que solo la *declaración* puede asociarse a todos los casos y, por tanto, adjudicarse como valor también de los indicativos de 76 a 78:

73. *Sé que* **ESTÁ** *durmiendo*
74. He *visto que* **ESTÁ** *durmiendo*
75. Es *evidente que* **ESTÁ** *durmiendo*
76. *Creo que* **ESTÁ** *durmiendo*
77. *Supongo que* **ESTARÁ** *durmiendo*
78. *Me parece que* **ESTÁ** *durmiendo*

[25] Es importante aquí no interpretar el término «suposición» en lo que pueda entenderse que tenga de específico frente a, por ejemplo, «imaginación», «predicción», «creencia», «convicción personal», «sospecha», etc. Antes al contrario, se trata de una licencia técnica que pretende hacer referencia justamente a aquello que todos estos otros términos tienen en común, a saber: la falta de control total de un sujeto sobre una realidad (que sería una afirmación o aseveración) que, sin embargo, el sujeto manifiesta (es decir, declara) como parte de su visión del mundo.

A pesar de la importancia de esta primera dificultad explicativa del concepto de aserción, hay una segunda que me parece mucho más relevante, y es su evidente dependencia de la lógica proposicional y, por tanto, la facilidad con que se asocia con ideas tan poco operativas con respecto al lenguaje como el «valor de verdad».

Parejas míticas como objetivo / subjetivo, o real / irreal, fundadas sobre esta ingenua base, han mostrado su fracaso como «leyes» en muchos aspectos, pero muy señaladamente en la explicación de la selección del subjuntivo «con verbos de sentimiento» (o como argumentos de predicados factivo-emotivos, en terminología más técnica aunque no más explicativa). Como tantas veces se ha hecho notar, resulta definitivamente preocupante para estas bienintencionadas teorías la evidencia de que en casos como los ejemplificados en 79 y 80 se seleccione subjuntivo para mencionar hechos cuya objetividad, realidad y valor de verdad no solo no están en cuestión, sino que son indiscutibles, mientras que en casos como 81 y 82, donde la realidad del hecho debe entenderse en suspenso, el supuesto «modo de la realidad», sin embargo, es el seleccionado:

El enunciado	**«La verdad»**
79. *Me alegra que* **ESTÉS** *aquí*	→ El oyente, efectivamente, **ESTÁ** allí.
80. *Siento mucho que* **FRACASARÁS**	→ El oyente, efectivamente, **FRACASÓ.**
81. *Yo creo que* **ESTÁ** *en casa*	→ **¿ESTARÁ** de verdad en casa?
82. *Me imagino que se lo* **LLEVARÁN**	→ ¿Se lo **LLEVARÁN** o no?

En mi opinión, resulta evidente que cualquier teoría que instrumente la realidad, la objetividad, o la afirmación como valores del indicativo debe, pues, rectificar en este punto [26], o resignarse a caer de lleno en la primitiva ingenuidad del *pensamiento mágico*. [27]

En este contexto de lo que podemos llamar, con Bybee y Terrel, «matrices de comentario», creo que es el punto de vista discursivo (que valora el indicativo como información remática, o nueva, y el subjuntivo como temática, o compartida) el que mejor explicación ha ofrecido a esta aparente contradicción. [28] Desde esta perspectiva, sin tener que poner en duda la verdad de la proposición subordinada, puede entenderse el subjuntivo como una estrategia para indicar que ese predicado no es más que el tema, ya conocido, del que se está hablando, y del que se dice algo en la matriz:

83. *Me alegra que lo* **HAYAS DECIDIDO**

[26] Precisamente por esta causa, el sensato estudio de Bybee y Terrel tiene que renunciar a la elegancia de una hipótesis aserción / no aserción, rindiéndose a la asimetría en el modelo al añadir el concepto de *presuposición.*

[27] Es el caso, por ejemplo, de la famosa «explicación» quedaba a este hecho la RAE en 1973: «Es tal la fuerza subjetivadora de los sentimientos, que imprimen su matiz modal al verbo subordinado, afirme o no la realidad del hecho» *(Esbozo de una nueva gramática de la lengua española).*

[28] En la enseñanza del español, esta postura está bien representada en Matte Bon (1992).

(«informo de que me alegra algo; no informo de que "lo has decidido" porque esta información es compartida y no es necesario volver a declararla»).

Yo creo que este punto de vista tiene la ventaja indiscutible de separar netamente la realidad lingüística de la extralingüística. Porque la creencia, incluso inconsciente, de una relación de necesidad entre ambas realidades ha hecho inoperativas durante siglos reglas gramaticales que partían de intuiciones muy acertadas. Pero también creo que tiene limitaciones evidentes que se deben, en mi opinión, al hecho de que la valoración que efectúa es de naturaleza discursiva, y estos valores no solo residen en la forma en sí misma, sino que se manifiestan en un nivel de actualización del significado gramatical bastante avanzado, donde ya es inevitable la influencia de múltiples factores ajenos al valor de operación propio de cada forma. Seguramente por eso, a pesar de éxitos parciales en su terreno (la gestión pragmático-discursiva de la información) esta hipótesis no se muestra capaz de ofrecer una valoración operativa del modo que muestre su extensibilidad en todos los casos.

El concepto que propongo aquí, en cambio, está definido sobre la base más formal del depósito de significados del sistema, donde una forma (un morfema) se relaciona con un significado (la declaración), incluso en aislamiento, como vimos más arriba. Además, debe entenderse que no establece relación necesaria alguna entre lengua y realidad extralingüística: las condiciones bajo las que el hablante declara o no declara un hecho subordinado a una matriz no dependen de las condiciones de verificación que ofrezca la realidad externa en cuestión, sino de la actitud declarativa a que obliga o que permite, en lógica natural, el significado de la matriz que él mismo ha elegido. Así se puede comprender por qué, por ejemplo, para formalizar una misma función discursiva de «suposición», la elección del modo puede variar sin violencia alguna:

84. Supongo *que se* **HABRÁ CASADO.**
(Supongo X implica que X es una declaración del sujeto)
85. *Es posible que se* **HAYA CASADO.**
(Es posible X no implica que X es una declaración del sujeto)

Casos como estos invitan especialmente a pensar que no es el estatus discursivo de la información lo que determina siempre el modo, ya que ambos ejemplos pueden representar perfectamente información nueva. Reconocido esto, podemos acudir al mito tradicional de la rección sintáctica pura y dura (esa ciencia del «porque sí»), o bien tratar de encontrar sentido a esta elección. Por si la breve glosa propuesta para cada ejemplo no bastara para aceptar esta lógica, hagamos una prueba: ¿Por qué la respuesta A es normal, pero la B carece de sentido?

86. — *¿Tú crees que lo sabe?*

a) – *Es posible que sí, y es posible que no.*
b) – *Supongo que sí, y supongo que no. (???)*

Resulta evidente, de nuevo, que es el *significado de la matriz* en términos de *actitud ante el hecho* subordinado el que determina el modo: cuando alguien dice que *supone* algo, en cualquier lengua, ese algo será inevitablemente entendido como una declaración suya, es decir, como lo que piensa con mayor o menor grado de seguridad, es decir, como *su opinión* sobre el posible estado de cosas de una determinada realidad. En cambio, cuando alguien ofrece esa misma información limitándose a calificarla formalmente de *posible* ya no hay (en ninguna lengua, además) posibilidad de adjudicarle esa información como opinión suya. Por eso tiene sentido afirmar y negar al mismo tiempo la posibilidad (86a), pero es absurdo hacerlo cuando presento el hecho como suposición mía (86b), porque entonces estoy ofreciendo *una visión del mundo* y, al mismo tiempo, *la contraria*. [29]

Y después de toda esta necesaria discusión, creo que ya podríamos dejar formulado también el concepto operativo de declaración, de modo que la ley se pueda poner en marcha con ciertas garantías de univocidad. Haré dos formulaciones del concepto. La primera pretende ser más rigurosa y apropiada para la discusión técnica; la segunda es la que propondría para fines didácticos:

a) Una declaración es la manifestación explícita y efectiva de la visión que un sujeto tiene del *mundo representado,* mediante la cual el sujeto establece un determinado estado de cosas en ese mundo, independientemente del grado de seguridad que el sujeto tenga y exprese sobre ese estado de cosas.
b) Una declaración es una manifestación explícita de lo que un sujeto sabe (afirma) o piensa (supone).

Como puede apreciarse, en cada una de las formulaciones se incluyen las dos ideas fundamentales que he presentado como necesarias para que el concepto pueda convertirse en una herramienta operativa:

a) Una declaración **no es una aserción.** Es, justamente, lo que una aserción y una suposición tienen en común («visión que un sujeto tiene del mundo representado», «lo que un sujeto sabe o piensa»).
b) Declarar o no declarar **no es una cuestión de obediencia a la realidad** extralingüística. Es, más bien, una cuestión de actitud declarativa del sujeto concordante con el significado de la matriz que elige, consciente de sus implicaciones declarativas, en cada caso.

En la práctica, prefiero basar el contraste modal que establece el subjuntivo sobre este concepto negativo de no-declaración, en la medida en que sugiere una actitud de *inhibición* declarativa que, entiendo, es la actitud más directamente comprensible por alguien que, ajeno a las sutilezas terminológicas, tenga que

[29] La contradicción que sí se podría observar en manipulaciones de la matriz del tipo «Lo más posible es que venga, y lo más posible es que no venga» no se puede atribuir a una supuesta deriva del hablante hacia la declaración. En realidad, la razón de esa contradicción es completamente ajena a las implicaciones declarativas de la matriz (que en todo caso selecciona subjuntivo), y consiste simplemente en que no se puede *identificar unívocamente* una entidad (lo *más... es X)* y, al mismo tiempo, *identificar unívocamente* la contraria *(lo más...es no-X).*

operar con su selección. No obstante, si un concepto formulado en términos positivos pudiera suponer alguna ventaja interpretativa, yo me decantaría por el de *mención,* entendido técnicamente en la acepción de mero «nombramiento» que tiene cuando nos referimos al acto de «hacer mención»: [30]

> **mención.**
> *(Del lat. assertlo, -onis).*
> **1.** *f. Recuerdo o memoria que se hace de una persona o cosa, nombrándola, contándola o refiriéndola.*
>
> **hacer** ~.
> **1.** *fr. Nombrar a alguien o algo, hablando o escribiendo.*

Desde este punto de vista, deberíamos entender que un sujeto declara el hecho de «ser de día» (lo ofrece como su visión del mundo) mediante las matrices de los enunciados (a), y se limita a hacer mención de ese hecho (a nombrarlo) mediante las matrices de (b):

(a)	Declaración	(b)	Mención
Sé	que **es** de día	Es posible	que **sea** de día
Me parece	que **es** de día	Me gusta	que **sea** de día
¿No ves	que **es** de día?	No veo	que **sea** de día

Armados, pues, con la «máquina», y definido el significado y efecto de esos cuatro «botones» principales de su panel de mandos, podemos ponernos ya en camino. Aunque para eso, creo yo, vendría muy bien un mapa.

4. **Fase cartográfica**

El anexo que se incluye al final de este artículo muestra lo que podría ser una especie de «mapa del modo» en español, diseñado para fines didácticos. ¿Por qué un mapa en una teoría que propone un solo valor para indicativo y subjuntivo en todo contexto? Ciertamente, la teoría implica que un profesor podría explicar el modo en cualquier manifestación concreta solo con el arma del concepto de declaración, e igualmente, que el estudiante sería capaz de averiguar el modo necesario solo provisto de ese concepto. Y esta es, efectivamente, la hipótesis.

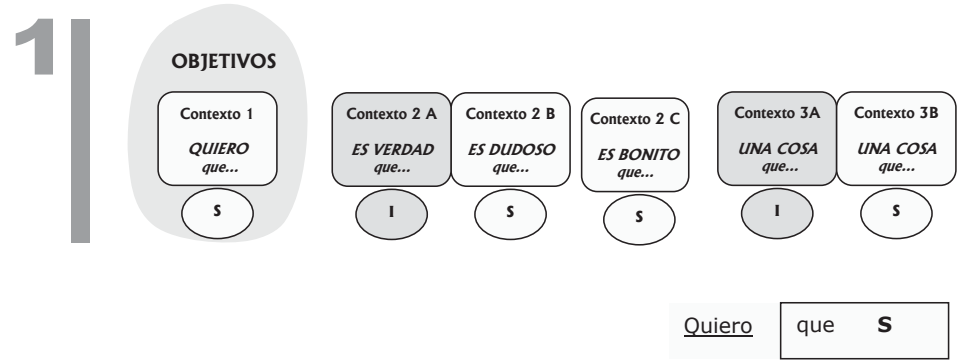
Ahora bien, a nadie se le escapa que la selección modal supone una decisión tan extraordinariamente frecuente, y está ligada a contextos tan extraordinariamente diversos [31], que sería pura ingenuidad creer que no es necesario acompañar al que debe decidir a través de los caminos principales por los que deberá moverse, tomando conciencia de las diversas *condiciones locales* bajo las que deberá aplicar esa misma «ley de uso».

[30] Una amplia justificación teórica de este concepto puede encontrarse en Ruiz Campillo (1998), que asume también Castañeda (2004), y que puede hacerse corresponder con la noción cognitiva de «basic reality» (frente a «elaborated reality») que precisamente aduce Achard (2002) como caracterización del subjuntivo en francés.

[31] De esta extraordinaria diversidad y complejidad puede dar cuenta notable el clásico y completísimo estudio de Borrego et *al.* (1985).

Por tanto, lo que nos ofrece el mapa es un camino didáctico. Un camino que va desde un punto de partida en el que, antes de salir, disponemos de una brújula, hasta todos los destinos posibles, pasando antes por avenidas que por calles, por calles antes que por senderos, y por senderos antes que campo a través. Un camino, y esto es lo importante, en todo cuyo recorrido el alumno tiene a su disposición una lógica para decidir. Una lógica *comunicativa,* una lógica de la *representación* lingüística del mundo que puede decirle no solo *por qué* indicativo o subjuntivo, sino al mismo tiempo *por qué no* lo contrario. Básicamente, la que se formula a continuación para cada uno de los contextos, junto con ejemplos de extensión a otras matrices.

Contexto 1: Plantear un objetivo



Por qué subjuntivo. Cuando alguien dice que quiere algo, ese algo no es lo que el sujeto sabe o piensa: es solo lo que quiere. Por eso no declaramos ese algo: *Quiero que Ana* **sea** *mi amiga* (no digo que «es»).

Por qué no indicativo. Si dijéramos *Quiero que Ana* **es** *mi amiga,* estaríamos diciendo que, en nuestra opinión, *Ana* **es** *mi amiga*.[32] Entonces, ¿por qué decimos *quiero,* proyectando ese hecho como un objetivo que debería cumplirse? ¿Lo quiero o lo creo? ¿No es esto una pequeña gran paradoja?

En el terreno didáctico, la identificación de este tipo de matrices frente a todo el resto es un ejercicio relativamente fácil partiendo de matrices sencillas (como *(no) querer X, (no) desear X, (no) aconsejar X, (no) prohibir X,* etc.*)* y llevando a cabo una asimilación paulatina de otras donde la lógica es menos inmediatamente visible (como sucede con los predicados realizativos o causativos). Pero sobre todo, esta identificación es un ejercicio extraordinariamente rentable en términos de estructuración del funcionamiento del modo, ya que proporciona una máxima significativa (no formal) de notable alcance:

> *«Si la matriz es de contexto 1, no declares nunca X: sería una terrible contradicción»*

[32] Recuérdese aquella «regla de oro»: cuando alguien dice que Ana es su amiga, dice que Ana es su amiga.

Esta máxima, aparentemente simple, adquiere importancia en relación con todo el resto de matrices en muchos sentidos, pero principalmente en la seguridad que proporciona al estudiante de que ningún accidente contextual (ningún obstáculo en el «camino») puede modificarla: la diferencia entre verbos como *creer* y verbos como *querer* es que, mientras el uso del modo en los primeros deberá ser decidido en cuidadosa atención a todo tipo de factores contextuales (negación, tiempo, sujeto, intención del hablante...), con *querer* deberá no-declarar el predicado subordinado sea cual sea el entorno *(quiero* + S, *no quiero* + S, *quería* + S) [33].

Desde el punto de vista de la estructuración didáctica, la extensión de esta lógica puede pasar por establecer vías de acceso consciente del estudiante a esa idea, bastante abstracta, de «objetivos». Nociones más inmediatas que guíen al estudiante hacia el sentido de «X es un objetivo» pueden ser las de deseo, petición, intento o aceptación. Aunque la clasificación no es más que léxica y, por tanto, controvertible, se puede usar como camino hacia la comprensión de que, en el fondo, todo lo que estas matrices introducen es lo mismo: cuando alguien declara desear, pedir, o intentar X (o no desear, no pedir, no intentar X), ese X se está planteando solo como un *objetivo virtual,* deseable o no, que depende de que alguien lo ejecute, o de que algo pase, para ser una realidad declarable. Igualmente, aceptar o rechazar que alguien haga algo, o que algo pase (con sus versiones negativas), implica la presencia de un algo ya planteado como objetivo que se somete al permiso de un sujeto *para que* se produzca o no: [34]

X ES UN OBJETIVO (deseable o no)	**Deseo de X** *Desear, querer, necesitar, apetecer, aspirar a...* **Aceptación de X** *Permitir, oponerse a, resignarse a, impedir, tolerar, dejar, consentir...* **Intento de X** *Intentar, pretender, contribuir a, esforzarse por, tratar de, evitar, hacer, provocar, lograr, conseguir...* **Petición de X** *Pedir, animar a, mandar, ordenar, prohibir, obligar, rogar, aconsejar, invitar, suplicar, exigir, proponer...*

[33] Este sería, como indicaba en la nota 12, el único conjunto homogéneamente identificable de «verbos» que se podría enseñar como tal sin incurrir en excepciones, es decir, como «verbos que (en todo contexto) necesitarán subjuntivo». No obstante, como se verá un poco más adelante, habrá que añadir elementos de muy diverso tipo que deben considerarse matrices intencionales en la misma medida que esos «verbos», en la medida en que transportan el mismo significado en términos declarativos.

[34] Creo necesario insistir en que la aceptación, aquí, se presenta en el sentido de aceptación de «objetivos»: *Acepto que VAYAS* (permito ese objetivo tuyo). *Acepto que ESTÉS* aquí (no constato que estás aquí, permito tu objetivo de seguir estando). En el caso concreto de «aceptar» como matriz, igualmente cabe la aceptación de informaciones, y por tanto, la declaración: *Acepto que ERES más listo que yo.* En este sentido, «aceptar» sería una matriz de contexto 2 A, del que nos ocupamos seguidamente.

El protocolo para Margaret pasa, pues, por dos opciones: o aprender de memoria una lista virtualmente ilimitada de «verbos» con «subjuntivo obligatorio» de este tipo, o trabajar en la comprensión y conciencia de la identidad de implicaciones modales existente entre ellos. De otra forma: o aprender la lista y actuar memorísticamente en su producción real, o hacerse capaz de generar ella misma la lista, comprendiendo las implicaciones modales de sus elementos. Porque esa lista posible no se limita, como es esperable, a una colección de «verbos». A idéntica lógica responden cadenas formalmente tan diversas como las siguientes:

X ES UN OBJETIVO (deseable o no)	*Ojalá, Quiera Dios que...* *Tener ganas de que..., estar dispuesto a que..., hacer falta que...* *Tu intención de que..., la finalidad de que..., destinado a que..., el deseo de que...* *Ser imprescindible que..., ser necesario que..., ser recomendable que...* *A condición de que..., siempre y cuando..., sin que..., para que...*

Con todo, yo creo que lo más importante de adquirir conciencia de la lógica local del contexto 1 es, en términos comunicativos, la capacidad que ofrece de ejecutar una decisión acertada en todos los casos de «matrices de doble contexto» [35]: ¿en qué lista de formas podemos organizar matrices como las que subrayamos a continuación? y, por tanto, ¿bajo qué regla puede un estudiante asumir la diferencia de significado entre estos enunciados?

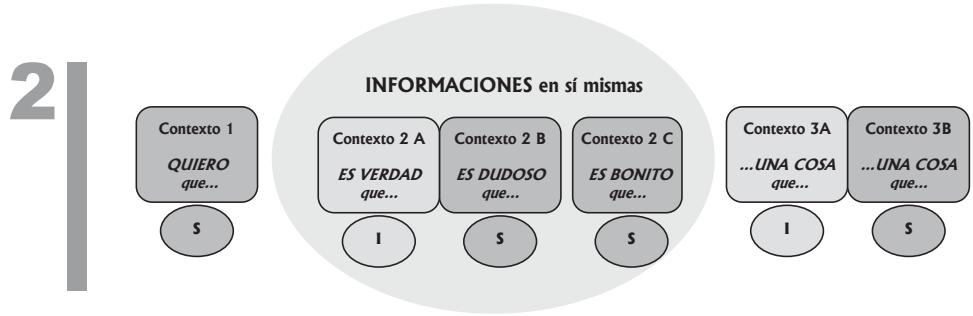
87. *Te parece que me* **VEO** *muy gorda? / ¿Te parece que nos* **VAYAMOS** *ya?*
88. *Mi sueño es que* **VIENE** *Claudia y me besa. / Mi sueño es que me* **BESE** *Claudia.*
89. *Yo friego siempre que tú* **QUITAS** *el polvo / Yo friego siempre que tú* **QUITES** *el polvo.*
90. *La cosa es que no* **SABE** *dónde están. / La cosa es que se lo* **DIGAS,** *lo demás no importa.*

¿Será capaz de comprender esa diferencia, y después producirla, tan solo con el «sentimiento» de estar ante una *declaración* (una información) al interpretar o pronunciar un indicativo, y el «sentimiento» de estar ante un *objetivo* (algo que hay que hacer o que tiene que pasar) al interpretar o pronunciar un subjuntivo? Es más: ¿será necesario que la comprenda? A mí me parece evidente que sí. Y también que, con un entrenamiento basado en esta lógica del significado declarativo, podrá igualmente acabar haciéndose con el mecanismo para interpretar y producir adecuadamente la selección modal en un número formalmente ilimitado de estas «matrices de doble contexto». Además de las citadas más arriba, por ejemplo:

[35] En este caso, de contexto 1 / 2a.

X ES UNA DECLARACIÓN / X ES UN OBJETIVO	*Dice que..., Recuérdame que..., Gritó que..., Con* su *grito de que..., Te repito que..., No insistas en que..., Me escribió que..., Me insinuó que..., Le contesté que..., La policía sugiere que..., Lo que yo planteo es que..., Hemos decidido que.... La decisión es que..., La conclusión es que..., El cónsul ha determinado que..., Asegúrate de que...*

Contexto 2a: Declarar una información



es verdad	que **I**

Por qué indicativo. Cuando alguien dice que algo es verdad, quiere decir que ese algo forma parte de lo que él sabe o piensa sobre el mundo: *Es verdad que Ana* **es** *mi amiga*.

Por qué no subjuntivo. Si decimos *Es verdad que Ana* **sea** *mi amiga,* decimos que eso es verdad (que *Ana* **es** *mi amiga),* pero evitamos declarar eso mismo (que *Ana* **es** *mi amiga)*. ¿No hay una pequeña gran contradicción en declarar que algo es verdad, y no declarar después *formalmente* ese algo?

Contexto 2b: Cuestionar una información

es dudoso	que **S**

Por qué subjuntivo. Si decimos que algo es *dudoso,* está claro que cuestionamos su contenido y, por lo tanto, que nuestra intención no es declarar ese algo. Queremos limitarnos a decir que, para nosotros, es dudoso.

Por qué no indicativo. Si dijéramos *Es dudoso que Ana* **es** *mi amiga,* estaríamos declarando que *Ana* **es** *mi amiga*. Entonces, ¿por qué íbamos a decir que es *dudoso,* poniendo en cuestión *explícitamente* el mismo hecho que declaramos *formalmente?* ¿No sería una pequeña gran inconsecuencia?

Contexto *c*: Valorar una información

es bonito	que **S**

Por qué subjuntivo. Cuando decimos que algo es *bonito,* es cierto que a veces podríamos declarar ese algo (en el sentido de que puede ser, de hecho, lo que pensamos o sabemos). Pero si decimos que algo es *bonito,* lo que queremos declarar en realidad es, tan solo, que eso es *bonito*. Lo demás es solo el tema del que hablo (el hecho de *que Ana sea mi amiga)*.

Por qué no indicativo. Si dijéramos *Es bonito que Ana* **es** *mi amiga,* estaríamos haciendo dos cosas completamente diferentes al mismo tiempo: declarar que el hecho de ser Ana mi amiga **es** *bonito,* y declarar además que *Ana* **es** *mi amiga*. Y no es así como se hacen estas cosas (ni en español, ni en otras lenguas). Cuando queremos realmente declarar que *Ana* **es** *mi amiga,* decimos simplemente *Ana* **es** *mi amiga (...y eso* ***es*** *bonito),* o elegimos matrices que dejan claro que lo que sigue es una declaración: *Creo que Ana* ***es*** *mi amiga, Sé que Ana* ***es*** *mi amiga, Supongo que Ana* **será** *mi amiga, Está claro que Ana* ***es*** *mi amiga,* etc. Si, por el contrario, elegimos matrices de comentario como *Es bonito*. *Me encanta o Me parece bien* es porque ya está declarado o asumido que *Ana es mi amiga,* y lo único que **ahora** queremos declarar es **nuestra opinión** sobre ese hecho: *(Eso)* **es** *bonito*. En cualquier lengua.

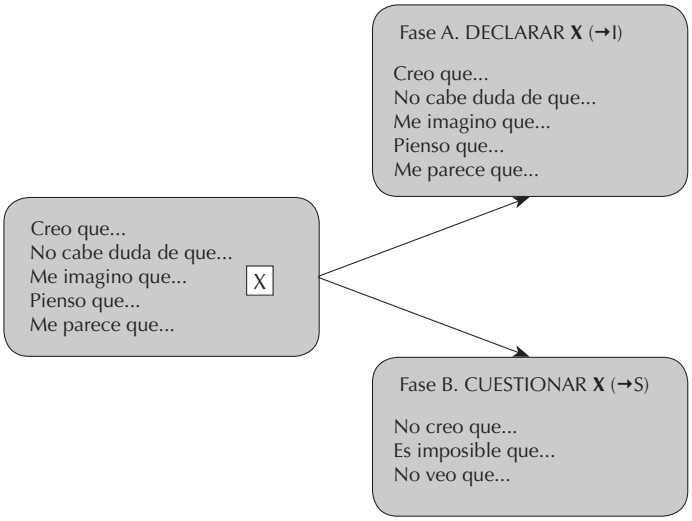
Como se hace gráfico, la diferencia de más alto nivel entre el contexto 1 y el 2 reside en que, mientras que el contexto 1 define matrices donde X no es información (es solo la proyección virtual de un objetivo), las matrices de contexto 2 están justa, y centralmente, orientadas a la manipulación de información sobe el mundo representado. Por eso, a diferencia del contexto 1 (donde la ley mueve al uso del subjuntivo, sin juegos posibles), el contexto 2 no solo es un campo de batalla sangriento entre indicativo y subjuntivo, sino que constituye el núcleo duro de la disputa entre modos en español. Aquí, indicativo y subjuntivo son opciones recomendadas en unos casos por la ley, prohibidas en otros, y en un amplio número de casos, sujetas a la voluntad del hablante de jugar con la misma ley para establecer efectos especiales de significado.

En términos didácticos, no obstante, el protocolo permite estadios de acceso muy simples antes de abordar la totalidad del camino. Se trata, en conjunto, de distinguir tres tipos de actitudes posibles ante una información que se pueden formular como «fases» de tratamiento conversacional de informaciones:[36]

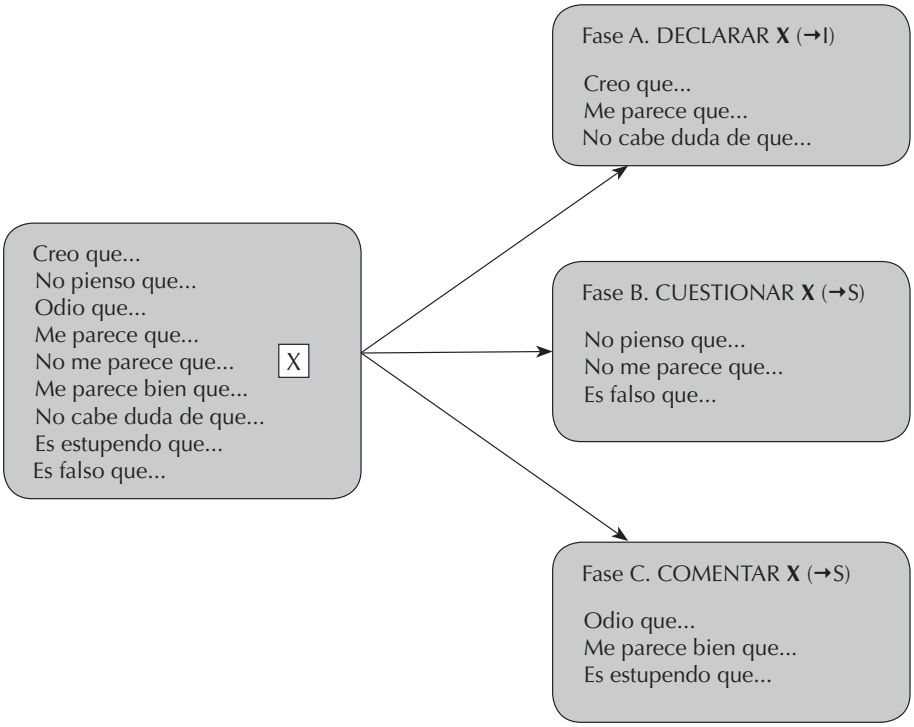
[36] Para un desarrollo práctico en el aula de estas «fases», véase Ruiz Campillo (1995).

FASE		ACTITUD	MODO
Veritativa	A	**DECLARAR** Decir lo que se piensa, lo que se sabe, lo que es evidente, o confirmar lo que otros piensan o saben, o lo que se considera evidente.	**Ind.**
	B	**CUESTIONAR** Poner en cuestión informaciones ya establecidas o sugeridas, en diversos grados: limitarse a indicar su posibilidad o a expresar dudas sobre su realidad, o directamente negarlas o controvertirlas.	**Subj.**
Valorativa	C	**COMENTAR** Una vez disponible un cuerpo de informaciones ya establecidas, con suficiente consenso como para dar por superada la fase veritativa y tomarlas como tema de conversación (como «hechos»), ya no se trata de someter esos hechos ajuicio veritativo, sino simplemente de valorarlos, comentarlos, opinar sobre ellos, decir algo a propósito de ellos.	**Subj.**

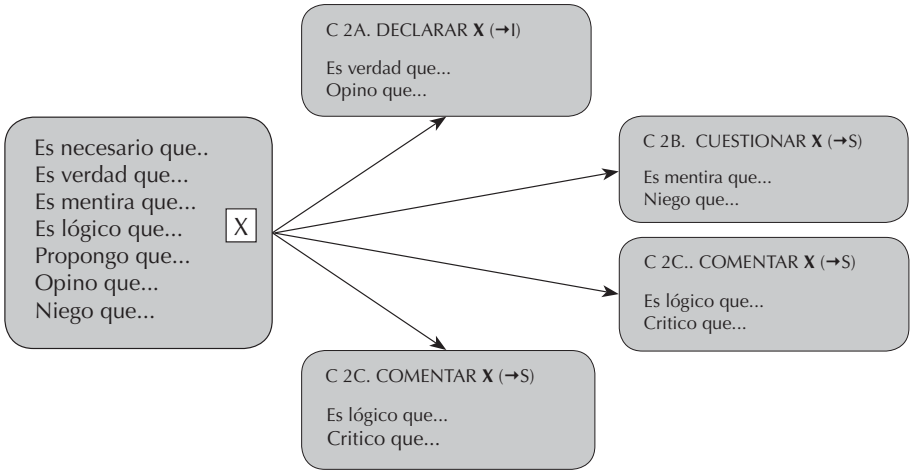
Si relacionamos cada tipo de actitud ante un hecho X con las matrices que, lógicamente, usamos para transmitir esa actitud, podremos elaborar fácilmente una lista de matrices de contexto 2, con sus correspondientes «modos recomendados» (indicativo para A, subjuntivo para B y C). Haciendo el camino paso a paso, y limitándonos por ahora a las matrices veritativas: ¿sería un estudiante, adiestrado en esta lógica, capaz de adivinar en qué cuadro debería colocar cada una de estas cadenas básicas (asociándolas de manera significativa, en el mismo acto, a un modo determinado)?



En un segundo paso, ampliando la lógica a las matrices valorativas, ¿sería capaz este estudiante de discernir cuáles de las siguientes cadenas pertenecen a cada grupo (a pesar de su similitud formal)?



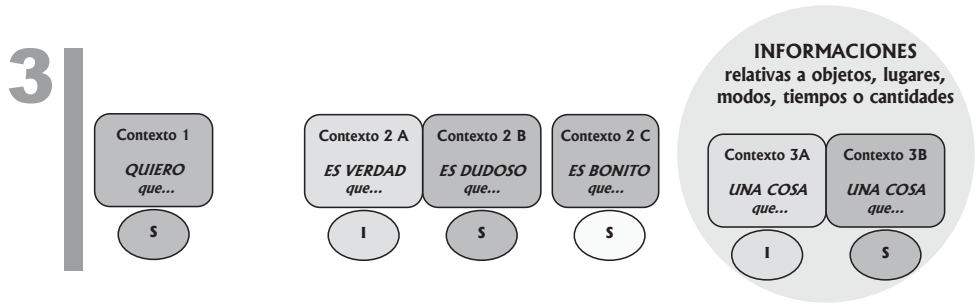
E incorporando ahora el contexto 1: ¿podría Margaret ejecutar la discriminación de los cuadros de la derecha solo interpretando el sentido modal de cada una de estas matrices, siempre a pesar de su parecido formal?



Aunque es cierto que exige un cambio de posición bastante drástico al alumno con respecto a los protocolos de manejo de la gramática al que normalmente está acostumbrado, es igualmente cierto que cualquier estudiante está en posición de

entrar en esta lógica, como en cualquier otra, a poco que se le proponga. Dos de los inconvenientes pueden ser, por ejemplo, la novedad del procedimiento y la exigencia imperativa de reflexión sobre el lenguaje en general (más que sobre lo que entendemos por «gramática»)[37]. Dos de las ventajas podrían ser un aprendizaje significativo (no memorístico), es decir, una invitación permanente a «sentir» el subjuntivo como un significado (no a usarlo como piezas de un «puzzle» sin sentido), y seguramente, una capacidad de extensión mucho mayor que la ofrecida por la atomización del uso del modo en interminables y poco operativas listas de reglas.

Contexto A: Identificar una entidad



una cosa	que **I**

POR QUÉ INDICATIVO. Cuando alguien se refiere a... *una cosa que* **TIENE/ TENDRÁ** *cuatro patas,* está declarando *formalmente* que esa cosa **TIENE/ TENDRÁ** *cuatro patas;* si declara saber o suponer que la cosa tiene cuatro patas, entonces está claro que sabe *de qué cosa* habla y la tiene *identificada* (por ejemplo, una silla).

POR QUÉ NO SUBJUNTIVO. Si alguien se refiere a una cosa que conoce y que tiene identificada, pero dice... *una cosa que* **TENGA** *cuatro patas,* entonces estaría evitando declarar su conocimiento sobre las cualidades de una cosa que, sin embargo, conoce y, en esa medida, ya tiene identificada. ¿No es esto una pequeña gran paradoja?

Contexto 3B: No identificar una entidad

una cosa	que **S**

POR QUÉ SUBJUNTIVO. Cuando alguien se refiere a ... *una cosa que* **TENGA** *cuatro patas,* está evitando declarar que esa cosa **TIENE** *cuatro patas;* si no declara las cualidades del objeto, entonces está claro que no sabe bien de qué cosa habla, es

[37] Aunque, hay que reconocerlo, no deja de ser extraño tomar por dificultad el hecho de pedir reflexión sobre *el lenguaje* precisamente en el aprendizaje de *una lengua.*

decir, que no la tiene todavía identificada entre todas aquellas que podrían cumplir con esa característica (una silla, un gato...).

Por qué no indicativo. Si alguien se refiere a una cosa que no sabe qué puede ser exactamente, que no tiene identificada, pero dice ... *una cosa que* **tiene** *cuatro patas,* entonces está declarando su conocimiento (**tiene** *cuatro patas)* sobre una cosa que no tiene identificada todavía. ¿No es esto otra pequeña gran paradoja?

Como se ve, la lógica de la decisión depende aquí del concepto de *identificación,* y está basada en un razonamiento teórico previo no estrictamente necesario en términos de instrucción: [38]

> La declaración o no declaración del verbo X (puesto que este verbo no hace más que caracterizar a la entidad), implica la declaración o no declaración de la propia entidad (en este caso un sintagma nominal: una cosa, una chica...).
>
> En consecuencia, del mismo modo que la declaración de un hecho X implica experiencia (parcial o total) de ese hecho, la declaración de un objeto debe entenderse como signo de experiencia del sujeto sobre ese objeto y, en esa medida, marca de que el sujeto tiene identificada la entidad.

Tengo que reconocer, en todo caso, que el contraste formulado en términos de entidad identificada/no identificada puede que no tenga, en principio, muchos menos problemas en su aplicación didáctica que los términos clave que se han venido usando tradicionalmente, sobre todo en casos como el siguiente:

91. *Tráeme EL vaso que* **esté** *más limpio.*
92. *LA que me* **haya robado** *va a tener problemas.*

¿Por qué usamos subjuntivo si el vaso o la chica están, en cierto sentido, identificados, como sugieren los artículos determinados? [39] La solución podría muy bien venir de la instauración de un concepto diferente para el tipo de identificación que produce el artículo y el tipo de identificación que produce el indicativo. Sin embargo, y puesto que habría que definir también estos términos con precisión, tal vez baste con especificar en qué sentidos diferentes puede entenderse que artículo y modo *identifican* en este caso:

a) El artículo implica que el objeto es identificable para el oyente:
Dame el libro.

[38] Yo invocaría aquí, con permiso del franciscano, una especie de *navaja didáctica de Occam:* si el razonamiento completo necesario para explicar un fenómeno (como el que se hace aquí) compite con una clave más simple que produce el mismo resultado («identificación»), seguramente el primero no resulte didácticamente rentable, y sea preferible explicitar solo el segundo.

[39] Es conocido que esta percepción ha llegado incluso a generar reglas prácticas del tipo: «si el objeto tiene artículo determinado, usamos el indicativo».

[«tú sabes de qué libro hablo»]

b) El indicativo (en relativas) implica que *el objeto está identificado por el hablante:*

Dame el libro que me regalaste.
[«yo sé de qué libro hablo»]

Desde esta perspectiva, creo que los ejemplos propuestos pueden obtener explicación satisfactoria. En 91, el artículo determinado indica que el oyente puede identificar de qué vaso se trata sobre la base de que solo uno de los posibles puede ser «el más limpio»; el subjuntivo se limita a indicar que el sujeto hablante no lo tiene todavía identificado entre los demás, es decir, que no puede determinar por el momento *cuál de ellos* es. E idéntico análisis se puede hacer para el caso 92: una chica ha robado algo, y *esa chica* en concreto, que sin embargo el hablante *no tiene todavía identificada entre las demás,* es *la* que va a tener problemas.

Sea mediante esta definición técnica de *identificación,* sea con otra cualquiera que se aplique al mismo significado, las implicaciones de la lógica local de este contexto 3 no se detienen aquí. He utilizado como muestra una oración relativa típica, con antecedente de persona o cosa, como una vía de acceso tradicional, fácil e inmediata, al razonamiento que debe guiar la decisión sobre el modo en este contexto. Sin embargo, esta misma lógica local es aplicable a toda estructura destinada a especificar de qué entidad estamos hablando, ya sea esta un objeto, una persona, un lugar, un modo, una cantidad, o un tiempo, y sea cual sea su naturaleza formal:

	Que el hablante identifica	Que el hablante no identifica
Un objeto	Una cosa que **tiene** pelos Lo que **tiene** pelos	Una cosa que **tenga pelos** Lo que **tenga** pelos
Una persona	La chica que me **quiere** Quien me **quiere**	La chica que me **quiera** Quien me **quiera**
Un lugar	El sitio que te **dije** Donde te **dije**	El sitio que te **dijera** Donde te **dijera**
Un modo	La manera en que lo **hace** Cómo lo **hace** Según te **dijo**	La manera en que lo **haga** Cómo lo **haga** Según te **dijera**
Una cantidad	La cantidad que **necesitas** Cuánto **necesitas**	**La** cantidad que **necesites** Cuanto **necesites**
Un momento	**El** día que **llega** Cuándo **llegó** Hasta que **llega** En cuanto **llega**	**El** día que **llegue** Cuando **llegara** Hasta que **llegue** En cuanto **llegue**

En definitiva, debe entenderse que aquella lógica general generada por la «ley de significado», aplicada a las condiciones locales de cada contexto, pretende ser, de hecho, una lógica *universal,* en el sentido de que propone tratar la selección del modo

como un fenómeno de significado composicional accesible a los esquemas cognitivos y comunicativos de hablantes de cualquier lengua, que, eso sí, tendrán que aprender a asociar a su comprensión de la fuerza declarativa de cada predicado las marcas formales del modo en español. Si Margaret, por ejemplo, es capaz de resolver reflexivamente el siguiente ejercicio sobre lo que ella misma hace en su lengua y las consecuencias declarativas de lo que hace, estará en el camino de comprender para qué sirven indicativo y subjuntivo en español:

Cuando dices en inglés...	**...¿quieres declarar que *Ana es tu amiga?***
1. I want Ana to be my friend	**NO** (es solo un deseo)
2a. It is true that Ana is my friend	**SÍ** (es mi opinión)
2b. It is doubtful that Ana is my friend	**NO** (no es exactamente mi opinión)
2c. It is cool that Ana is my friend	**NO** (lo único que quiero declarar, en realidad, es que ese hecho es *bonito)*
	...¿te refieres a una cosa que tienes identificada?
3a. (I can see) a thing that has four legs	**Sí** (porque puedo verla)
3b. (I can't see) any thing that has four legs	**No** (porque no puedo verla)

A partir de esta aplicación directa de la ley vendrá, necesariamente, la extensión que hemos ejemplificado en cada caso, pero de manera igualmente inevitable (si es que el objetivo es el español real), la necesidad de comprender la lógica de los numerosos casos en que los nativos, porque pueden y porque saben, juegan con esta ley para decir algo especial.

5. **Fase lúdica**

Igual que toda regla tiene sus excepciones, toda ley admite sus juegos. Tendremos que afrontar, pues, manifestaciones del modo que no parecen totalmente consecuentes, en una observación inmediata, con la lógica básica aplicada anteriormente en la «ley de uso». Por ejemplo, las siguientes:

93. *Se sospecha que* **ESTÉN** *escondidos.*
(subjuntivo con matrices declarativas: 2a)
94. Es falso que **ESTÁN** *escondidos.*
(indicativo con matrices de cuestionamiento: 2b)
95. Lo que me sorprende es que me **QUIERE.**
(indicativo con matrices de comentario: 2c)

Sin embargo, la inconsecuencia solo es aparente. Aplicando una regla formalista del tipo $O_{1\ [alegrar,\ encantar,\ gustar} + V_{2\ [subjuntivo],}$ tendremos necesariamente que abrir una lista de excepciones para dar cabida a manifestaciones como la que muestra el enunciado 95, sin que tal procedimiento mueva a la comprensión sistemática del significado de este fenómeno. Aplicando la ley, en cambio, estamos en condiciones de entender como lógica la decisión e interpretarla correctamente:

a) El subjuntivo está siempre autorizado (por ley) en matrices valorativas: Lo que me sorprende es que me QUIERA, de modo que es esperable que el hablante lo hubiera usado.
b) Si el hablante ha elegido indicativo, a pesar de todo, lo habrá hecho con alguna intención.
c) Puesto que el indicativo siempre significa declaración, entonces es que el hablante ha querido declarar que esa persona lo ***QUIERE,*** al mismo tiempo que expresaba su valoración de ese hecho.
d) En consecuencia, el hablante solo ha forzado el esquema comunicativo de la valoración de hechos declarando marcadamente ese hecho porque, en el acto de formular su enunciado, ha creído necesario dejar claro ante el oyente que, efectivamente, ella lo **QUIERE** *(por* ejemplo, porque el oyente no lo sabía).

Aplicando una ley, pues, estamos en posición de determinar qué modo funcionará siempre de manera canónica, por encima de todo accidente, al tiempo que estamos también en posición de entender qué efecto especial puede ser obtenido mediante la manipulación, lógica e intencional, de la ley. Esa manipulación constituye lo que llamo *juego*. La diferencia, fundamental, entre juego y excepción, es que, mientras la excepción supone una simple contradicción de la regla, el juego se mueve siempre dentro de los límites que establece la ley que lo permite.[40] Esta necesaria obediencia al recorrido lógico de la ley explica las dos características más importantes del juego:

a) que no siempre es posible jugar;[41]
b) que siempre que se juega se están expresando, se quiera o no, efectos comunicativos diferenciales con respecto a la formulación «legislativa».

Estas dos características se pueden ver igual de claramente en los otros dos ejemplos que juego dados más arriba. El enunciado 93 es un caso de juego dentro de un contexto (matrices declarativas) donde no todos sus miembros admiten, *lógicamente,* juegos (por ejemplo, las matrices de afirmación o constatación de X: sé *que..., he visto que...,* o las que se limitan a especular con la posibilidad de X: *es posible que, es probable que, es verosímil que...)*. Cumplida la primera condición de poderse someter a juego por ser una matriz de suposición, podemos reconocer que entre Se *sospecha que* **están** y Se *sospecha que* **estén** hay una variación de la fuerza declarativa de la suposición: no es más que la consecuencia lógica de declarar o no declarar el contenido informativo de una suposición. En el caso 94,

[40] Desde una formulación un poco más técnica, la ley puede entenderse como el protocolo que autoriza y sostiene las decisiones *estratégicas* disponibles para el hablante ante una determinada representación lingüística, que vienen a ser, por tanto, las esperables por el oyente, estableciendo así las «reglas del juego». Un juego, por su parte, consistiría en cualquier movimiento de naturaleza *táctica* dentro de la estrategia que no suponga contradicción con su concepto operativo, y esté intencionalmente destinado a corregir el grado o redirigir el sentido de sus efectos canónicos.

[41] Por ejemplo: contextos 1 y 3, de manera absoluta; matrices del contexto 2 A que implican constatación (predicados «factivos»), como «Sé que...», «He descubierto que...»; o cualquiera del resto de los casos en que no existan las condiciones ambientales e intencionales necesarias.

de igual modo, por una parte debe concurrir la condición de estar lógicamente autorizado el juego (por ejemplo, alguien ha debido declarar previamente que **ESTÁN** *escondidos* para que el hablante pueda negar esa declaración como tal declaración, y no solo la idea que contiene); por otra, debe entenderse que la decisión de jugar pone de manifiesto ese significado diferencial (rechazo de la declaración del otro como tal declaración, no solo de la idea).

En todo caso, es muy importante entender que un juego no se da simplemente cuando existen las dos posibilidades de selección modal (a eso podríamos llamarlo simplemente «doble opción»). Para ser un concepto realmente explicativo, un juego debe identificarse como aparente violación de la «ley de uso» que instrumenta en realidad la propia ley (la «ley de significado») para establecer un efecto diferencial. Por ejemplo, el indicativo de 96 y el subjuntivo de 97 no representan un caso de juego, ya que los dos responden perfectamente a la ley uso (recuérdese que lo que hay que considerar es *el significado* matriz):

96. *Dice que* **VIENES** *(dice* = declara → *I)*
97. *Dice que* **VENGA** *(dice* = pide → S)

La explicación más operativa en estos casos parece ser, pues, reconocer simplemente que se trata de una matriz «de doble contexto» (1/2A): una sola matriz formal cuya selección depende de *con qué significado* está «cargada» en cada momento[42]. En cambio, incluso con el mismo «verbo» podemos encontrar casos de juegos, como el siguiente:

98. *Yo no he dicho que* **SOMOS** *hermanos*

Aplicando estrictamente la ley: «Decir no digo X no implica declarar X (más bien lo contrario)», luego selecciono subjuntivo:

99. *Yo no he dicho que* **SEAMOS** *hermanos*

Y, en efecto, cualquier nativo siente el enunciado 99 como «canónico» (es decir: obtenido según la aplicación estricta de la Ley y por tanto no marcado pragmáticamente), en tanto que ese mismo nativo puede sentir el enunciado 98 como menos «canónico», es decir, marcado de alguna manera) ,y por tanto, sentirse movido a la reinterpretación:

> Si alguien dice que no dice X, pero declara X, entonces:
>
> a) se refiere a una declaración previa de otra persona (alguien ha declarado que «somos hermanos», y el hablante no suscribe *la declaración* de esa persona);

[42] La «polisemia» con que se ha despachado en ocasiones este fenómeno no refleja adecuadamente el problema. Hace pensar que los dos sentidos del verbo *decir* serían equiparables a los dos sentidos de, por ejemplo, la palabra *gato,* cuando en realidad son más parecidos a los dos sentidos (o, mejor, *implicaciones)* que puede tener, por ejemplo, *irse* en diferentes contextos (conducir / caminar...).

b) en realidad me está diciendo que él declara X (constatando que son hermanos), es decir, que la cosa es así, solo que no va diciéndolo por ahí. [43]

En definitiva, el concepto de juego no quiere ofrecerse como un simple aditivo para justificar las aparentes inconsecuencias que se puedan manifestar en el uso real del modo con respecto a una determinada hipótesis operativa (en este caso, la «ley de uso» establecida más arriba). Quiere ser, muy al contrario, y justamente, la demostración necesaria de que la ley funciona sin excepciones, con la relevancia que esta hipótesis puede tener para la instrucción: en términos de aprendizaje, el juego blinda la ley y la ofrece como instrumento válido de decisión gramatical por sí mismo («si siempre sigues las predicciones directas de la ley, siempre harás bien»). El hecho de que otras opciones sean posibles podrá ser abordado y *comprendido* por el estudiante a partir, y después de, haber aprendido a usar la ley de esta manera directa. Por eso, yo haría una muy simple recomendación a Margaret: «no juegues hasta que no sepas jugar». Porque, en realidad, no supone ningún éxito didáctico que Margaret produzca un enunciado objetivamente validable como «Lo que más me gusta es que **TIENE** mucho dinero» si no es consciente de que está jugando, es decir, de que está afirmando, al tiempo que expresa su opinión, que la persona a que se refiere tiene, efectivamente, mucho dinero (especialmente cuando, de hecho, no lo tiene...).

Esta es, en fin, la base, el esquema geográfico y la lógica de la excursión. El resto es trabajo, reflexión sobre la lengua en general, y sobre el español en particular, comprobaciones más o menos inmediatas de que la lógica funciona y permite efectivamente decidir, extensión paulatina a nuevas matrices, inmersión en el terreno del discurso y conciencia de las condiciones pragmáticas. Porque poner el coche de nuestro símil en manos de Margaret puede ser poner su aprendizaje sobre ruedas, pero queda aprender a dirigirlas. Primero para dar vueltas por una pista cerrada, evitando accidentes y haciéndose con el tacto de los mandos, después por ciudad y por autovía, y finalmente por abruptos caminos de tierra. O, siendo prácticos, sencillamente por aquellos senderos que el alumno suela o quiera transitar en su uso soñado del español. A partir de la lógica expuesta, pues, resultará imperativo acompañar pacientemente a Margaret en ese largo camino de ensayo y error que debe conducirla algún día a «sentir» el subjuntivo como lo siente un hablante nativo en el uso cotidiano de su lengua. O quizás, incluso, por qué no, como el forro de raso de su vestido de noche. Pero eso es otra historia. [44]

Bibliografía

— ACHARD, M. (2002): «The meaning and distribution of French mood inflections», en Brisard, F. (ed.).

[43] En realidad, en el caso de esta matriz, cabe aún una tercera interpretación «legislativa» del subjuntivo, la intencional (contexto 1): «Yo no he dicho (pedido) que **SEAMOS** hermanos».

[44] Una historia que todo lector audaz puede vivir, si quiere: una muestra extensa y secuenciada de aplicación didáctica real de este protocolo puede encontrarse en Alonso *et al.* («2005) para los niveles A1-B1 del marco de referencia, y en Chamorro *et al.* (2006) para el nivel C1).

— Alonso Raya, R. *et al*. (2005): *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Madrid: Difusión.
— Borrego, J. *et al*. (1985): *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: SGEL.
— Bosque, I. (ed.) (1990): *Indicativo y Subjuntivo*. Madrid: Taurus.
— Brisard, F. (ed.) (2002): *Grounding. The epistemic Footing of deixis and reference*. Berlin-Nueva York: Mouton de Gruyter.
— Castañeda castro A. (2004): «Implicaturas generalizadas de cantidad en el rendimiento de algunas formas y oposiciones del sistema verbal español». Language Design V. 5 (2004), pp. 79-103. (Disponible también en http://elies.rediris.es/Language Design/LD5/castaneda.pdfl)
(2004b), «Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español», en L. Cifuentes Honrubia y C. Marimón Llorca (eds.), *Estudios de Lingüística: el verbo,* n.º monográfico de la Revista ELUA *(Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante),* 2004, pp. 55-71.
— Chamorro, D. *et al*. (2006): *El Ventilador. Curso Superior de Español Lengua Extranjera*. Madrid: Difusión.
— Hadlich, R. (1973): *Gramática Transformacional del Español*. Madrid: Gredos.
Baybee , J y T. Terrel (1990): «Análisis semántico del modo en español», en Bosque, I. (ed.).
— Keenan, J. J. (1994): *Breaking out of beginner's Spanish*. Austin: UTP.
— Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
(1991), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
— Matte bon, F. (1992): *Gramática Comunicativa del Español*. Madrid: Difusión.
— Ruiz Campillo, J. P. (1995): «El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación», en *Cervantes,* n.º 2, pp. 33-36, Estambul: Instituto Cervantes de Estambul (disponible también en *Biblioteca RedELE,* Ministerio de Educación y Ciencia, http://www.sgci.mec.es/redele/revistal/Dlacido.htm).
(1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo,* en *Biblioteca RedELE,* Ministerio de Educación y Ciencia, http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/ruiz campillo.shtml

MAPA OPERATIVO DEL MODO: LA *LEY*

