

Entrevista a Francisco Matte Bon

Catedrático de Lengua española y traducción en la Facultad de traducción e interpretación de la Libera Università degli Studi LUSPIO de Roma

Biografía profesional

Francisco Matte Bon estudió idiomas modernos y lingüística en París.

Ha trabajado como profesor de español en diferentes instituciones y como Jefe de Estudios del Instituto Cervantes de Múnich (1993–1995). Ha sido catedrático de Lengua española en la Facultad de lenguas y literaturas extranjeras de la Universidad de Salerno y director del Centro de idiomas de la misma universidad (2003-2006). Actualmente es catedrático de Lengua española y traducción en la Facultad de traducción e interpretación de la Libera Università degli Studi LUSPIO de Roma, de la que ha sido decano desde abril de 2008 hasta junio de 2010.

Tiene una amplia experiencia como formador de profesores de español e italiano como lenguas extranjeras.

Ha dictado numerosos cursos y conferencias, invitado por universidades, institutos de cultura u otras instituciones de 18 países.

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

Apasionado de lenguas, habla corrientemente español, italiano, inglés y francés y tiene buenos conocimientos (nivel intermedio alto) del alemán, el portugués y el ruso. En años recientes ha dedicado parte de su tiempo a recuperar los esfuerzos dedicados con resultados limitados en los estudios secundarios al latín, con el objetivo de aprender a escribir y leer esta lengua como cualquier otra, así como a la adquisición de un nivel aceptable de subsistencia en chino.

Entrevista

1. En momentos diferentes de la historia de la didáctica de las lenguas, se ha dado un papel distinto a la gramática y a su importancia en la adquisición de segundas lenguas. ¿Cómo valora su papel en la actualidad? ¿Tiene el peso que en su opinión le corresponde?

Éste ha sido uno de los aspectos que más ha marcado la historia de la enseñanza de idiomas: gramática sí o gramática no, gramática implícita o gramática explícita, qué gramática... Un rápido vistazo a los diferentes materiales utilizados en diferentes épocas lo demuestra. La cuestión tiene que ver también con diferentes tradiciones de estudio y con cómo han influido en el desarrollo general de la enseñanza de idiomas.

Especialmente desde que ha ido cobrando peso la idea según la cual los profesores de idiomas tenían que ser nativos, algo sobre lo que podríamos hablar mucho rato, combinada con la masificación de la enseñanza de idiomas, que para algunos idiomas ha provocado un gran incremento en el número de profesores. En la enseñanza de algunas lenguas como el inglés, por ejemplo, nos encontramos con numerosos profesores nativos que no tienen formación gramatical (o tienen una muy limitada), por lo que prefieren evitar o limitar este punto. En la enseñanza de lenguas como el alemán, por otra parte, sucede lo contrario. Y me imagino que las editoriales tienen en cuenta este aspecto a la hora de decidir qué materiales publican. Digo esto, porque estoy convencido de que los materiales didácticos son los que más influyen en el tipo de enseñanza que se imparte (si se me perdona el uso de este verbo, que algunos no aprecian hablando de enseñanza).

Hasta aquí he usado el término gramática sin definirlo, como si estuviera claro para todos qué es gramática. En realidad, no lo está. Cuando se dice gramática, la mayor parte de la gente piensa en cuestiones formales, como la morfología, o algunos problemas de sintaxis elemental. Lo que parece importar es que haya algo *que se note, que se vea*, como el cambio de una forma, y en la interpretación de los fenómenos analizados parece pesar mucho la significatividad de los hechos en relación con el mundo extralingüístico. En realidad, *gramática* es, a la vez, mucho más y mucho menos de lo que se cree.

Vivimos en una sociedad que concibe la descripción del funcionamiento de las lenguas como listas infinitas de observaciones, a menudo superficiales, sobre el comportamiento de los diferentes fenómenos analizados. Y esto sucede siempre, tanto cuando se trata de dar cuenta de fenómenos considerados típicamente *gramaticales*, como la oposición *indicativo / subjuntivo*, o los artículos, las preposiciones, las conjunciones, las perífrasis verbales, etc., como cuando el intento (digo *intento* porque no debemos perder de vista que lo que hacemos en el análisis de la lengua no son más que *intentos*) va dirigido a la descripción de una palabra y de sus usos. En ambos casos, lo primero que se hace es enumerar lo que se ha observado en diferentes contextos. De ahí que los diccionarios enumeren listas de acepciones de las palabras, muchas de las cuales no son acepciones realmente diferentes, sino variaciones muy superficiales debidas al tipo de contexto, o al tipo de sujeto o de complemento que se asocia a un verbo, por ejemplo. Es decir, que mucho de lo que se presenta como propiedades de las palabras, en realidad depende casi exclusivamente de las relaciones que Ferdinand de Saussure denominaba *in praesentia* (sintagmáticas), las relaciones entre los elementos presentes en el contexto considerado. Si del léxico pasamos a la gramática constatamos que el enfoque es el mismo. Si miramos el ejemplo del futuro gramatical, por ejemplo, nos encontramos con listas de hasta 22 usos tan incompatibles entre sí como la promesa y la suposición o hipótesis, la amenaza y la aceptación de lo que se propone... Y la misma forma sirve además para neutralizar parcialmente el alcance de lo que nos acaba de decir nuestro interlocutor en contextos como:

- ¡Es precioso!
- + Será precioso...

Estos últimos usos han sido catalogados tradicionalmente con la etiqueta “futuro con valor concesivo”. Se trata de usos del futuro con los que el enunciador señala a su interlocutor que lo que acaba de decir en ese contexto es improcedente.

Cuando decía hace un momento que *gramática* es mucho menos de lo que se piensa, me refiero precisamente al hecho de que esas listas son exageradas y representan una

renuncia a entender los mecanismos. No se trata de enumerar todas las interpretaciones posibles, algo muy difícil y sobre cuya validez metodológica albergo serias dudas. Las gramáticas codifican mucho menos, pero de forma mucho más abstracta y poderosa. En este sentido, *gramática es mucho menos de lo que se cree, porque es mucho más abstracta y esencial*. Pero también es mucho más. Mucho más que la elemental enumeración de obviedades. Hay que buscar más allá para entender los mecanismos y encontrar explicaciones de los fenómenos. *Gramática es mucho más, pues, en términos metodológicos. No basta en absoluto con describir lo evidente y presentarlo en listas de fenómenos aislados unos de otros*.

Después de esta premisa, ya puedo contestar a la pregunta: mi respuesta es no, creo que no, la gramática no tiene y no ha tenido nunca el peso que le corresponde. Simplemente porque aún vamos descubriendo a tientas lo que es y cómo funcionan las lenguas.

Al decir esto, voy en contra de opiniones como ese famoso “we are not just walking grammars” de Widdowson a finales de los años setenta. Yo creo que sí somos gramáticas deambulantes. No somos sólo eso, pero eso es, en cierto sentido, lo que define mejor nuestro comportamiento lingüístico.

Si nos entendemos y somos capaces de entendernos ante la novedad y de usar la lengua de manera creativa cada vez, inventando nuevos contextos y nuevas interpretaciones que nuestros interlocutores son perfectamente capaces de descodificar, esto se debe simplemente a que en cada uno de nosotros vive un sistema muy complejo por su riqueza, y muy sencillo por su manera de codificar cada elemento, en el que la interacción entre diferentes elementos permite sacar el máximo provecho de elementos muy elementales. El lenguaje es un milagro al que asistimos cada día, y cada uno de nosotros es una máquina que lo hace funcionar.

2. ¿Cree que el profesorado de ELE ha interiorizado los presupuestos del método comunicativo, en especial en lo que se refiere al enfoque dado a la enseñanza de la gramática y su papel en la adquisición de la competencia comunicativa?

Me parece que hay de todo. Y probablemente eso siempre será así. Lamentablemente la enseñanza de idiomas es un ámbito en el que todo el mundo opina. Para poder opinar en cuestiones relacionadas con la física nuclear o la ingeniería hay que tener una formación específica. Simplemente porque la gente común no sabe nada de esos ámbitos. Pero ya si nos pasamos al terreno de la medicina en niveles superficiales la gente empieza a dar consejos, tal vez porque tenemos una experiencia de la vida y de nuestro cuerpo. Lo mismo sucede cuando se habla de la lengua. Normalmente la gente habla por lo menos una lengua. Y eso hace que todos se sientan competentes, lo que representa, en cierto sentido, un freno para la formación del profesorado. Muchos profesores están atraídos por algunos aspectos de los enfoques más recientes (comunicativo, por tareas, orientado a la acción, etc.) y se desprecupan de otros como el análisis de la lengua, que muchos dan por descontado.

Si hablamos de gramática, los presupuestos del enfoque comunicativo son fundamentales porque nos llevan a interrogarnos sobre el funcionamiento de la interacción y el papel de los interlocutores. Y esta es la clave para dar un paso en una dirección que nos ayude a refinar nuestros análisis. Creo, sin embargo, que de los enfoques comunicativos se han asumido varios aspectos, pero en el análisis de la lengua es donde se ha conseguido menos. En algunos momentos parece que se va a dar un paso, pero luego ese pequeño avance no se consolida.

Pero antes de preguntarnos por los presupuestos de los enfoques comunicativos, hablando de gramática, habría que ver si han entrado algunos principios fundamentales de la enseñanza de idiomas en general. La primera pregunta debería ser en mi opinión: ¿el trabajo que se propone en clase y el tipo de análisis adoptado ayuda a los estudiantes extranjeros? ¿Los profesores han adoptado la perspectiva del extranjero? Lamentablemente por lo que veo y oigo, la respuesta que me doy es: “sólo parcialmente”. Cuando me refiero a esto suelo citar un ejemplo que sigue pareciéndome revelador: cómo se enseñan las reglas de acentuación gráfica. Se trata de un ejemplo muy significativo de egocentrismo lingüístico, de gramática anecdótica, concebida como enumeración de fenómenos desordenados, sin que se observe el menor intento de revelar un sistema. Nunca se explica por qué la ‘n’ y la ‘s’ van con las vocales y no con las consonantes, por ejemplo. Además, decir que “se acentúan las palabras llanas que terminan en consonante, excepto ‘n’ o ‘s’; las palabras agudas que terminan en vocal, ‘n’ o ‘s’ y las palabras esdrújulas” es presuponer que el público al que nos dirigimos ya sabe qué palabras son llanas, qué palabras son agudas... Y así no se dice lo primero que debería decirse: ¿cuál es la sílaba tónica en español? Si se presentan así las cosas, a la respuesta a esta última pregunta se llega por la vía de la deducción. Pero ¿por qué no explicitar lo más importante? Además, no puedo dejar de observar que en una palabra como *tenía* no se respetan esas reglas que se han dado, ya que se trata de una palabra llana que termina en vocal y que sin embargo lleva un acento escrito... Y de nada sirve decir que se trata de un caso diferente, que tiene que ver con los diptongos y los hiatos, porque se cae nuevamente en un análisis anecdótico. Si quisiéramos presentar este problema de forma coherente bastaría con decir las cosas en otro orden y cambiando ligeramente la perspectiva: no se trata de ir a la caza del mayor número posible de observaciones desordenadas, como parecen creer algunos, sino de descubrir la organización –que no la desorganización– de un sistema, preguntándose por la función de las cosas. Lo primero que hay que decir, pues, es que el acento gráfico en español tiene la función de señalar las irregularidades, poner de manifiesto todo lo que no respeta el sistema.

Luego hay que describir el sistema, que es sencillo. Son pocas las cosas que hay que recordar, y entender. Y si se entiende, no es difícil recordar:

0. En español, la posición de la sílaba tónica obedece a veces a paradigmas morfológicos: es lo que sucede en la conjugación de los verbos, o con algunos sufijos que modifican la posición del acento. Otras veces, se trata de algo relacionado con el léxico: cada palabra tiene una sílaba (a veces, con algunos sufijos son dos) que destaca sobre las demás. (No entro aquí en la naturaleza del acento, lo que más caracteriza la sílaba tónica, que es otra cuestión apasionante sobre la que se está trabajando en fonética.)

1. El acento léxico en español, a diferencia de otras lenguas como el ruso, es fijo. No tan fijo como en lenguas como el francés o el alemán, en las que es posible prever cuál es la sílaba tónica aun en palabras que no se conocen (porque no hay excepciones), pero en principio cada palabra tiene una sílaba tónica que no cambia si no intervienen factores relacionados con la derivación. Sólo en muy pocas palabras, como *carácter / caracteres* y *régimen / regímenes*, se observa un desplazamiento.

2. Normalmente, las palabras que terminan en vocal (+ ‘n’ y ‘s’) son llanas.

3. Normalmente, las palabras que terminan en consonante (excepto ‘n’ y ‘s’) son agudas.

4. La ‘n’ y la ‘s’ van con las vocales porque si fueran como todas las demás consonantes provocarían desplazamientos de la sílaba tónica en los plurales y en las

conjugaciones verbales, lo que representaría una interferencia en los paradigmas verbales y una contradicción con la regla n.º 1.

5. El español trata como sílaba única (diptongo) las agrupaciones de dos vocales si sólo una de ellas es abierta (a, e, o).

6. Si el diptongo es tónico y contiene una vocal abierta, ésta tiene que ser la que se pronuncie “con más intensidad” (dado el contexto, uso esta expresión imprecisa, pero creo que se entiende lo que quiero decir).

7. Cada vez que no se respeta alguna de estas reglas, obligatoriamente se marca la vocal tónica con un acento escrito (llamado también “tilde”, si se prefiere).

No me he referido a algunos detalles, como los triptongos, la naturaleza de la sílaba, o las causas de las excepciones, porque no es el objetivo de esta entrevista. Ahora, bien, esta manera de presentar las cosas tiene muchas ventajas, porque lo que hay que recordar es muy poco. De lo que se trata, sobre todo, es de entender.

Con este largo ejemplo, me refería a la necesidad de aprender a mirar las cosas desde la perspectiva del estudiante extranjero, que es, en mi opinión lo más urgente.

Este cambio de perspectiva abre la puerta luego a una mejor integración de los presupuestos comunicativos que puede favorecer un análisis más riguroso. En realidad, todo está muy estrechamente relacionado.

3. Su interés y pasión por la gramática parece haber sido una constante en su vida. ¿De dónde le viene ese interés? ¿Cómo se puede transmitir ese entusiasmo a profesores y alumnos?

Las lenguas y el lenguaje, ya lo decía hace un momento, son un milagro al que asistimos cada día. Un milagro por lo poco que codifican y lo mucho que somos capaces de decir y entender. Pero también son emocionantes por su capacidad de hacernos sentir parte de una comunidad. Nunca me olvidaré de algunas anécdotas vividas como testigo u oídas, contadas por otros. En el fondo, lo resume todo muy bien ese chiste que hemos oído tantas veces: que los franceses al pan lo llamen “pain” es una rareza que se puede entender. Que al vino lo llamen “vin”, es otra. Pero que al queso, que está tan claro que es queso, lo llamen *fromage*, eso de verdad es incomprendible. Uno de mis maestros, la persona que más me enseñó sobre las lenguas, contaba una anécdota de un niño que no podía soportar que al pan, que para él, como hablante del francés, se llamaba “pain”, los ingleses lo llamasen “bread”. Tuvieron que hablar con sus padres y sacarlo de las clases de inglés para no desestabilizarlo. En una ocasión vi a mi abuela materna, chilena, que había pasado varios meses en Italia con mi familia, llegar a España de vacaciones, y hablar con todo el mundo, incluso con personas desconocidas, porque para ella era la vuelta a la realidad. Era como volver al mundo. No es que en Italia no pudiera hablar con otra gente. Mucha gente se preocupaba por ella. Pero la alegría que emanaba al ver que podía salir a la calle y hablar con cualquier persona, era para mí sorprendente y entrañable. Hay otra historia, que contaban unos amigos: un español, de vacaciones en Japón. En todas partes se dirigía a la gente en español, y cuando veía que le contestaban en japonés o en inglés, se desesperaba diciendo “pero ¿por qué no me habla en cristiano, si yo le estoy hablando a usted en cristiano?”. Todas estas anécdotas revelan que para algunas personas su lengua es el contacto con la realidad. A mí siempre me han sorprendido, porque siempre me he preguntado cómo es el mundo visto a través de una lengua. Toda mi vida he estado aprendiendo idiomas, y siempre me he movido en más de uno. Aprendí a hablar en español. Muy pronto empecé a aprender francés, porque mis padres me matricularon en

una escuela francesa. Después, el italiano, cuando mi familia se vino a vivir a Italia. A los pocos años el inglés, lengua que se estudiaba en la escuela y con la que tenía relaciones indirectas en la época, porque mi padre había vivido varios años en Inglaterra y en Estados Unidos. Luego siguió el alemán, lengua que empecé a aprender cuando tenía alrededor de 14 años. Varios años después viví en Alemania y tuve la posibilidad de aprenderla mejor. Luego siguieron el ruso, que empecé a aprender solo cuando tenía como 18 años, el portugués y, en años más recientes, volví al latín para aprenderlo como se aprende cualquier lengua. Ahora desde hace un año y medio estoy con el chino. Cada vez que me enfrento con una nueva lengua, hay una nueva gramática que descubrir. Una nueva gramática que me proporciona nuevas herramientas para entender cómo funcionan las lenguas.

Eso de “hablar en cristiano” siempre me ha parecido entrañable. Y siempre he envidiado a la gente que tenía puntos de referencia tan claros y tan únicos, porque los míos eran varios, todo era relativo. Había lenguas en las que me movía mejor que en otras, pero al haber vivido toda mi vida entre varias lenguas, siempre me he preguntado cómo se sentía una persona que veía el mundo en chino, o en ruso, o en portugués, por no citar más que tres lenguas en las que puedo moverme y sobrevivir, pero que no son de las lenguas en las que me muevo con más fluidez.

Me encanta escuchar discursos o canciones en diferentes lenguas. E incluso escuchar lenguas que no controlo y no entiendo y apreciar lo bonitas que son las lenguas y el misterio que cada una de ellas representa. Puedo escuchar durante horas a Amália Rodrigues cantar en portugués. Entiendo lo que canta y podría analizar lo que dice y dar explicaciones sobre la lengua portuguesa. Pero no puedo dejar de preguntarme fascinado cómo es la vida de una persona para la que la realidad es ésta.

Hay una canción italiana escrita por Francesco de Gregori y cantada por Fiorella Mannoia, *Cuore di cane*, que en estos versos nos da una idea de por qué aprender idiomas:

*imparare le lingue del mondo imparare a parlare
a passare tra la pioggia e la polvere tra la terra ed il mare
che viaggiare non è solamente partire, partire e tornare
ma è imparare le lingue degli altri, imparare ad amare*

(aprender los idiomas del mundo aprender a hablar
a pasar entre la lluvia y el polvo entre la tierra y el mar
que viajar no es sólo marcharse, marcharse y regresar
sino aprender los idiomas ajenos, aprender a amar)

Aprender idiomas es aprender a hablar, a amar, pero mucho más.

Y los idiomas son muchas cosas. Me refería hace un momento a Amália Rodrigues, pero cómo no escuchar canciones en cualquier idioma sin quedarse fascinado por los sonidos de los idiomas. Los idiomas son fonética y todo lo que evoca para cada uno de nosotros. Naturalmente, la percepción que tenemos de los sonidos de los idiomas de los demás es subjetiva y está filtrada por vivencias muy personales. Desde mi punto de vista todos los idiomas son hermosos si se escuchan con curiosidad y con bien dispuesto entendimiento.

Los idiomas son también cultura, y hay muchos niveles de cultura. Sobre esto podríamos hablar horas, porque en el fondo, todo es cultura.

Pero para mí los idiomas son gramáticas en primer lugar. En el fondo, la fonética y la cultura también obedecen a una gramática.

A alguien a quien le guste aprender idiomas no pueden no fascinarle las gramáticas también.

Pero las gramáticas en sí son una maravilla por los mecanismos que ponen en marcha. ¿Cómo no quedarse extasiado ante un enunciado como el siguiente?

Investigators are still piecing together the sequence of events leading up to the moment when the Littlehampton driver skidded through Purley station and into the 12.50 from Horsham.

(Los investigadores todavía están recomponiendo la secuencia de sucesos que llevó hasta el momento en que el conductor del tren (procedente) de Littlehampton atravesó la estación de Purley (sin conseguir frenar) y acabó chocando con el tren de las 12.50 (procedente) de Horsham.)

El ejemplo está sacado de un reportaje de un telediario de 1989 sobre un accidente de ferrocarriles. La traducción que he propuesto intenta expresar de forma bastante literal el sentido del texto inglés, pero no da cuenta de la maravillosa capacidad de componer expresiones de forma sintética de la que dispone la lengua inglesa. He usado “recomponiendo”, por ejemplo, para traducir la expresión inglesa “piecing together”, que literalmente significa “trozo+ndo juntos”, es decir juntando los trozos, las piezas. En el texto español he dicho “el conductor del tren procedente de Littlehampton”. El texto inglés dice literalmente “el conductor de Littlehampton” porque ya se sabe que se está hablando de trenes. Y ese “skidded through Purley station and into de 12.50 from Horsham” es otra maravilla. Literalmente significa más o menos: “derrapó/resbaló a través / más allá de la estación de Purley y dentro de /se metió en el 12.50 de Horsham”. O sea que la lengua inglesa dice mucho con pocas palabras. Basta con comparar el texto inglés con el español y ver el espacio que ocupa cada uno en el papel.

Por los ejemplos de maravillas de las gramáticas que podría citar son numerosísimos. En chino se usa una partícula, “DE”, para caracterizar un elemento relacionándolo con otro. Así, por ejemplo, si quiero decir “mi libro”, diré “Wǒ de shū” (“Yo – DE – libro”). La estructura es pues <elemento determinante – DE – elemento determinado>. Ahora bien, es maravilloso constatar que la misma estructura sirve cuando se usa un adjetivo en relación con un sustantivo, cuando se usa un sustantivo o un pronombre para caracterizar otro sustantivo, o cuando se usa una oración entera para caracterizar un sustantivo. Las oraciones de relativo, que son adjetivas, se construyen, pues, de esta misma manera: “la gente que habla chino”, se dirá (traduzco más o menos literalmente) algo así como “shuō zhōngwén de rén” (“hablar chino-DE-persona”). Y la estructura puede admitir cierto grado de recursividad, por lo que podríamos encontrarnos con algo así como “Wǒ de shuō zhōngwén de péngyou” (“yo-DE-hablar-chino-DE-amigo”) que significaría “mis amigos que hablan chino”. En gramática española nos referimos a las oraciones de relativo con la expresión “oración adjetiva”. Pues bien, el chino y otras lenguas nos muestran cómo tratan estas oraciones como si fueran adjetivos. Algo que también hace el alemán en construcciones como “Der vor mir stehende Mann” (= “el delante de mí estando de pie hombre”, es decir “el hombre que está de pie delante de mí”). El ruso también hace lo mismo, y lo hace a menudo también con los sustantivos. La expresión española “la plaza del teatro” en ruso sería “la plaza teatral” (el latín también recurre a la misma construcción con frecuencia).

En español, en un intercambio como:

- ¿Y trabaja por la noche?
- + ¡Va a trabajar por la noche!

cualquier hablante competente sabe que la respuesta significa algo así como “¡qué cosas absurdas dices!”. Y sin embargo aparentemente las palabras significan lo contrario. Pero sólo aparentemente.

¿No es maravilloso todo esto? ¿No hay motivos más que suficientes para quedarse extasiados? Cada lengua usa sus mecanismos, pero cada lengua nos enseña mucho sobre las demás. Porque aun siendo muy diferentes, todas usan mecanismos análogos de maneras diferentes...

4. A un profesor de lenguas, en general, y de español, en particular, la experiencia como alumno de idiomas puede proporcionarle ciertos elementos para reflexionar sobre lo que ocurre en el aula. Como hablante de un número considerable de lenguas: ¿qué busca usted cuando se acerca a estudiar una lengua y qué le aporta esta experiencia a su tarea como profesor de español?

Empecemos por la necesidad de aprender idiomas para poder enseñarlos. ¿Cómo se puede pretender ayudar a los demás a aprender a hacer algo que uno mismo no sabe hacer y no ha vivido?

Existen algunos muy buenos profesionales de la enseñanza de idiomas que no hablan perfectamente un idioma extranjero, pero se trata por lo general de personas bilingües por otros motivos, para las que ninguna de las dos lenguas es extranjera, y de todas maneras suelen ser capaces de arreglárselas en más de una lengua. También hay casos aislados de personas que aun sin hablar lenguas extranjeras son buenos profesores: en esos casos son personas que han tenido que hacer un esfuerzo enorme para mirar las cosas desde otra perspectiva. Naturalmente, con el correr del tiempo, a medida que crece la experiencia, se corrige paulatinamente la carencia inicial, pero esto no quita que un elemento fundamental de la formación de un profesor de idiomas es el haber vivido la experiencia de aprender uno o varios idiomas.

A menudo nos encontramos con profesores de idiomas que son incapaces de aprender idiomas o incluso se niegan. Desde mi punto de vista, es como si, sin saber nadar, uno quisiera enseñarles a los delfines cómo se hacen las piruetas que ellos son capaces de hacer en el agua... Para poder ser profesor de idiomas debería ser obligatorio poder demostrar que uno ha sido capaz de aprender bien, no digo aprender a chapurrear, insisto, me refiero a aprender bien, por lo menos un idioma extranjero. Así, al dar consejos, el profesor dispondría de puntos de referencia. Con demasiada frecuencia oigo a gente que sentencia cosas absurdas sobre el aprendizaje y la adquisición de idiomas, simplemente porque no lo han vivido. Gente que decreta: eso es posible y eso no, eso es útil y eso no, eso hace sentir al alumno así o asá... Pero ¿de dónde sacan tanta seguridad? A mí no me gusta hablar de cosas que no conozco personalmente. Y éste es uno de los motivos por los que nunca he dejado de aprender idiomas.

He hecho menos de lo que hubiera querido y debido, porque todos andamos liados y hay épocas de la vida en que las cosas se hacen más cuesta arriba. Pero me muevo aceptablemente bien en español, italiano, francés e inglés. Entiendo, leo y me las arreglo con cierta fluidez en alemán. Puedo charlar y sobrevivir cómodamente en portugués y en ruso. En chino soy capaz de entrar en un restaurante y pedir la cena, charlar un poco

con la camarera, pagar... Puedo sobrevivir y charlar un poco sobre cosas elementales, pero sólo oralmente. Reconozco algunos caracteres, pero mi conocimiento del código escrito es limitadísimo. El latín también es otra maravilla tan menospreciada debido a la manera en que se enseña. La mayor parte de los que estudian latín, cuando no acaban siendo latinistas, se quedan con muy poco y es una verdadera lástima. El latín es una lengua en la que se puede hablar y que se puede aprender a leer y escribir como cualquier lengua. Sin embargo, para buena parte de la gente común como yo, lo que queda es un recuerdo algo frustrante. Me propuse el reto hace algunos años, y los resultados fueron alentadores. Al cabo de unos meses empezaba a leer sin tener que traducir, y era capaz de escribirme pequeños mensajes (sms) en latín con una compañera profesora de español, que tenía estudios de letras clásicas, pero para ella también era un desafío. Ahora afortunadamente la didáctica del latín está cambiando y hay experimentos de enseñanza activa del latín, con manuales muy interesantes. También me he acercado al griego, pero mis conocimientos son todavía muy limitados. Es uno de los proyectos que esperan su turno.

Creo que aprender idiomas es importante sobre todo por dos razones: aprendiendo idiomas se aprende a aprender idiomas. Es algo que he vivido personalmente. Cada nuevo idioma se hace más fácil, porque uno dispone de más parámetros de referencia. Y a un profesor esto le abre muchos horizontes.

En la era de los profesores nativos son numerosísimos los profesores que no entienden la perspectiva de sus estudiantes, que es la del extranjero, simplemente porque para ellos su lengua es la normalidad. Y a veces se descubre que se dedican enormes esfuerzos a cuestiones que para un extranjero, desde la perspectiva del extranjero, son totalmente irrelevantes, como las distinciones entre la pasiva refleja y las construcciones con *se* impersonal. O se dan explicaciones que pueden parecer claras para quien ya domina la lengua y el fenómeno estudiado, pero que confunden a quien tiene que aprenderla. Cuando los profesores han vivido la experiencia de aprender bien un idioma, disponen de más elementos para evitar estos errores.

Pero en lo que más ayuda el estudio de nuevos idiomas es en la comprensión de las categorías. Aprendiendo idiomas se aprende a relativizar mucho, y a distinguir, para desechar las categorías inexistentes y buscar maneras de dar cuenta de la realidad. Es sorprendente la facilidad y la superficialidad con la que en los estudios lingüísticos se pasan las categorías de análisis de una lengua a otra, sin preguntarse si de verdad lo que se está diciendo es procedente. ¡Hay libros de gramática española que presentan supuestas declinaciones en español! Y los libros de gramática inglesa presentan paradigmas enteros de verbos en pasado, con todas las personas... Cuando en inglés eso no existe. ¿No sería más fácil decir que existe una sola forma verbal de pasado que sirve para todas las personas y que en presente existen sólo dos formas, una que sirve para todas las personas excepto la tercera de singular y una para la tercera de singular? Así ayudaríamos a nuestros alumnos a entender que la lengua extranjera que están aprendiendo no es la suya, y a tratar de afrontarla con una nueva mirada, en lugar de querer reconducirlo siempre todo a lo que ya tenemos. ¿Tiene sentido hablar de un infinitivo en inglés? Hay razones poderosas para decir que no, es absurdo, y cuando se dice que el infinitivo inglés está compuesto por *to* seguido del verbo se están sentando las bases para el caos. En lugar de ayudar a descubrir un sistema organizadísimo y emocionante por su coherencia, se comete una gran injusticia hacia una lengua perfectamente organizada presentándola como caprichosa.

Aprendiendo lenguas se aprende a mirar las cosas de otras maneras. Cuando uno se ha enfrentado de verdad con el aspecto verbal en lenguas que lo codifican, es más prudente a la hora de usar esta categoría en español, ya que el español no codifica el aspecto, que en nuestra lengua puede darse sólo como interpretación contextual relacionada con numerosas otras cuestiones: adverbios y expresiones temporales, singular / plural, etc. Por último, nunca me cansaré de decir que los idiomas se iluminan unos a otros: cuando entendí la oposición SHALL / WILL en inglés británico entendí mejor el uso de ANDARE y VENIRE en las construcciones pasivas en italiano (“Il gazpacho va servito freddo / Il gazpacho viene servito freddo”), pero también la oposición DI / DA en italiano. A su vez, el italiano me permitió captar mejor los matices del inglés, en un ámbito muy diferente. Todo esto me ayudó a entender mejor la oposición DEBER / TENER QUE en español, y el sistema de tres elementos a los que acudimos más a menudo para hablar del futuro en español: futuro gramatical, presente de indicativo y perífrasis *ir a + infinitivo*. La oposición SER / ESTAR en español también tiene que ver con todas estas dicotomías. Es decir que aprendiendo lenguas uno descubre claves de lectura de lo que conoce. No se trata de transportar los mecanismos de una lengua a otra, sino de volver a considerar lo que se conoce bajo una nueva luz, con una mirada renovada gracias a la frescura y el cambio de perspectiva que va imponiéndose a medida que se avanza en la nueva lengua.

5. Dada su condición de profesor e investigador, ¿cómo caracterizaría la situación de la investigación lingüística aplicada a ELE? ¿Cuáles son en su opinión los campos temáticos o ámbitos en los que se ha avanzado más y cuáles aquellos otros en los que la investigación en ELE está más rezagada?

Globalmente yo diría que el panorama es muy alentador. Si pienso en la situación cuando todo esto empezó a moverse de manera considerable a partir de la mitad de los años ochenta, estos 25 años no han pasado en vano. Se han consolidado muchos programas de formación en los que se ha hecho mucho trabajo de investigación, dirigidos por colegas muy serios y de gran valor. Un rápido vistazo a la biblioteca de redELE lo demuestra. Hasta ahora he sido muy crítico con el análisis gramatical, pero hay que reconocer que se ha hecho mucho en temas relacionados con la adquisición, con la didáctica y con la cultura. Es alentador, también, el hecho de que se lean cada vez más tesis doctorales relacionadas con nuestro ámbito, que ha dejado de ser menospreciado por los colegas académicos de las universidades del mundo hispanico. Pero también un vistazo a los materiales didácticos demuestra lo mismo. Así como el mayor número de colegas de universidades que se ocupan del tema. Creo que hay un ámbito en el que todavía no se ha hecho todo lo que se podría hacer, si bien mucho se ha hecho también: el análisis de la lengua. Pero es posible que esta dificultad se deba precisamente al hecho de que se trata del ámbito que tiene más antigüedad en los estudios universitarios, por lo que es más difícil que se recojan las propuestas y las dificultades que llegan del mundo de ELE. Pero vamos por buen camino, a pesar de que sigo pensando que, en general, seguimos en la prehistoria del análisis de la lengua.

6. La idea de aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a las lenguas genera amplias expectativas y posibilidades tanto para la investigación como para la docencia en ELE. ¿Cree usted que en la parte docente las TIC están siendo integradas productivamente y en línea con el paradigma comunicativo?

Muchos profesores usan las TIC en sus clases, y en numerosos foros o jornadas para profesores esto salta a la vista. Basta con mirarse los programas. Sin embargo, creo que las TIC, igual que otros temas como la cultura, pueden ser, en ocasiones, una salida fácil, por la línea de la metodología, para quien quiere presentar algo en un congreso y no tiene propuestas contundentes. A veces se asiste a presentaciones muy apreciables, pero muy a menudo uno se encuentra con personas que presentan experimentos didácticos que no van muy lejos y no enriquecen todo lo que pudieran el panorama, sino que se contentan con poco. Cuando empezó a desarrollarse de forma consistente todo el ámbito de ELE, recuerdo que muchos de nosotros íbamos a los congresos con la actitud de “convertir infieles”. Es un error que yo mismo cometí muchas veces. Sin darme cuenta de que no se trataba de convertir a nadie, sino de proponer nuevas líneas de reflexión para seguir profundizando en lo que hacíamos, entre todos. Pues bien, me parece que con la cultura y con las TIC ocurre algo análogo. Muy a menudo, escuchando las propuestas en congresos, se tiene la sensación de que los ponentes quieren llevar a su público a descubrir estas herramientas. Se trata de herramientas que pueden ser poderosas tanto para la investigación como para la didáctica, pero hay que atreverse a salirse del camino y explorar nuevas perspectivas aprovechando las enormes posibilidades que ponen a nuestra disposición.

Desde la perspectiva de la comunicación se usan bien, o bastante bien, pero de lo que se trata es de aprovechar las enormes potencialidades que ponen a nuestra disposición para descubrir ámbitos nuevos. Sorprende, por ejemplo, que se usen mucho para favorecer el uso activo de la lengua, lo que es muy bueno, y demasiado poco para descubrir otras cuestiones en el análisis y la descripción del funcionamiento de la lengua, si bien he visto, en ocasiones, propuestas interesantes.

7. La inversión de recursos para la formación de profesores de ELE es una de las demandas más notables en aquellos países donde crece el estudio de la lengua española como L2. En su opinión ¿a qué aspectos de la formación habría que darles prioridad?

Es muy difícil contestar a esta pregunta, porque cualquier propuesta, en cualquier ámbito, puede ser interesante y enriquecer el panorama general, si está bien planteada. En varias ocasiones he tenido que evaluar proyectos de investigación y decidir si era conveniente que se les concediese una financiación. Y algo análogo ocurre cuando uno se encuentra en un tribunal de oposición. Lo que no es aceptable es que uno valore positivamente sólo aquello que tiene que ver con lo que hace uno personalmente. La formación de profesores y la investigación pueden enriquecerse mucho de muchas maneras. Cuando me encuentro en tribunales de oposición nunca me pregunto si los candidatos hacen cosas que a mí me parecen interesantes pensando en mis líneas de investigación. Eso sería la muerte de la investigación. Por poner un ejemplo: creo que los estudios de corte generativista, por más que nos han ayudado a descubrir numerosos ámbitos, no ayudan mucho en la enseñanza de ELE, sino de forma limitada. Ahora bien, esta es una consideración personal que nada tendría que ver con mi comportamiento en un tribunal de oposición. Un buen generativista puede aportar mucho más que un mal “comunicativista”, aun cuando la plaza es de ELE. De lo que se trata, pues, es de evaluar la coherencia y la capacidad que tienen las personas de enriquecer la disciplina, independientemente del corte que den o hayan dado hasta el momento a sus estudios. Si hablamos de formación de profesores y de cómo destinar los fondos, el problema es

idéntico. Creo que los estudios sobre la cultura, por poner un solo ejemplo, nos han dado mucho, pero se ha abusado de ellos. Ahora bien, nunca me atrevería a denegar recursos a los estudios sobre la cultura si viera proyectos que pueden aportar innovación. Porque creo que son necesarios igual que todo lo demás.

En mi opinión un buen profesor es una persona que tiene objetivos claros y sabe en cada momento por qué está haciendo lo que está haciendo. Algo que no siempre se da. También creo que un buen profesor tiene que tener espíritu crítico y saber analizar la lengua. ¿Cómo se traduce esto en términos de inversión de recursos? Es difícil decirlo.

Yo dedicaría mucho espacio (y recursos) a la formación del espíritu crítico y de personas que sepan por qué están haciendo lo que están haciendo.

Pueden ayudar mucho los recursos técnicos, pero también la formación teórico-metodológica de la gente. Profesores que dispongan, por ejemplo, de herramientas para ocuparse de fonética: bienvenidos. O profesores que sean capaces de apreciar los logros y los límites de un enfoque de análisis de la lengua: igual de bienvenidos. Si tuviera que decidir a qué destinar los recursos disponibles, tal vez optaría por estos ámbitos. El desarrollo de la capacidad crítica y de criterios de programación y el análisis de la lengua. Pero estoy contestando de forma teórica a algo muy complejo. Habría que tener proyectos concretos delante para analizarlos.

8. Como hablante de español chileno, residente en Europa desde hace muchos años, ¿cómo valora el estado y unidad de nuestra lengua en la actualidad? ¿Qué papel desempeñan las variaciones diatópicas en sus clases? ¿Qué tratamiento cree que se les debe dar en las clases de ELE?

No es fácil expresar valoraciones sobre el estado o la unidad de una lengua.

Creo que este problema se suele enfocar mal. Muy a menudo oigo a profesores de español decir cosas como “yo no lo digo pero en Hispanoamérica...” y me parece que se usa el tema como recurso para huir de las dificultades o para decir que todo es posible. Otras veces, veo que la gente sensible al problema cree que tiene que enseñar todas las variedades del español y se agobian por esto. Cada uno de nosotros es un representante de una variedad, la suya. Esa variedad se inserta en algo más amplio, la comunidad a la que pertenecemos. Pero es absurdo que pensemos que tenemos que saberlo y enseñarlo todo. Yo le daría la vuelta al problema y diría que la mentalidad adecuada sería la del profesor que dice cosas como “yo eso no lo digo pero es posible que otros lo digan” (si es que es verdad que no lo dice, porque no somos plenamente conscientes de lo que decimos). Hace años a veces coincidía con colegas de diferentes nacionalidades que expresaban valoraciones arriesgadas por la seguridad egocéntrica desde el punto de vista lingüístico con las que las afirmaban. ¿Por qué no decir simplemente, cuando uno no está seguro, que no sabemos y que lo tenemos que controlar? Ahora disponemos de recursos que nos permiten controlar muchas cosas en un tiempo mínimo. Recuerdo un episodio de una alumna chilena a la que los colegas españoles le corregían la expresión “zapatos de taco alto” (perfectamente común en Chile y en otros países) y le explicaban casi con desprecio que se dice “zapatos de tacones”. Esa seguridad en lo que conocemos y el desprecio de lo que no conocemos es lo peligroso. Sin que ninguno de nosotros tenga que saberlo todo.

En muchas ocasiones he visto a colegas reírse ante un artículo de periódico hispanoamericano porque aparecían en él cosas que ellos no decían. Lo que tiene que cambiar, y está cambiando, y ya ha cambiado mucho, es la actitud de la gente.

Esa actitud cambia con el conocimiento y la experiencia de un número mayor de variedades. Ahora gracias a los medios de los que disponemos, y gracias a la mayor movilidad, todo es más fácil. Y en este sentido, creo que se puede hablar de una mayor unidad de la lengua. Los medios de comunicación e Internet están contribuyendo a un mayor conocimiento de las variedades sin que un profesor tenga que ser un especialista de las variedades.

Creo que globalmente se han dado grandes pasos hacia adelante, especialmente si pienso en el profundo desconocimiento que existía entre la gente común entre los dos lados del Atlántico. En Hispanoamérica la gente condenaba usos que son muy españoles de algunos tiempos verbales, por ejemplo, pero no sólo eso. Y en España ocurría lo mismo. En esto creo que hemos progresado mucho. (Naturalmente no me refiero a la gente que ha viajado o por diferentes razones ha tenido más posibilidades de estar en contacto con diferentes variedades).

Globalmente, diría que vamos hacia un mayor conocimiento recíproco y de las riquezas de nuestra lengua. En este sentido, y para volver a la pregunta inicial sobre la unidad de la lengua, tal vez podría decir que la unidad de la lengua es mayor. Pero estoy expresando sensaciones más subjetivas, al no haber llevado a cabo ningún estudio científico sobre el problema.

9. Desde hace unos años se vienen realizando esfuerzos para integrar los distintos usos de las variedades del español en obras de referencia sobre la lengua. Así se refleja en los trabajos de la Asociación de Academias de la Lengua como el *Diccionario panhispánico de dudas* o la reciente *Nueva gramática de la lengua española*. Por otra parte, se ha firmado recientemente [el 2 de junio de 2010], en Guadalajara, México] el Convenio marco multilateral de SICELE. ¿Cómo valora estos esfuerzos de unidad lingüística y armonización académica?

Me parece que toda esta entrevista ha tenido un tono muy personal, porque he hablado mucho de mi experiencia. Para contestar a esta pregunta empezaré, pues, por dos anécdotas personales que pueden permitir entender mi valoración muy positiva de todos estos esfuerzos. No puedo ocultar todos los datos, pero por respeto a las personas, evitaré los nombres.

En los primeros años de mi trayectoria profesional, cuando trabajaba como profesor en un instituto de bachillerato y como lector en la universidad de Roma “La Sapienza”, tuve la suerte de coincidir con un colega, con el que nos hicimos amigos, que, además de trabajar como lector en la misma universidad que yo, coordinaba el área académica del Instituto Español de Cultura de Roma. En un momento en el que aumentaba el número de alumnos y de cursos y necesitaban profesores, me propusieron que diera algunas clases, junto con numerosas otras personas que empezaban a trabajar allí en aquella época. Di algunos cursos, no recuerdo cuántos. Se trataba de cursos intensivos que compartía con otras personas y esto me dio la posibilidad de conocer personas extraordinarias con las que desde entonces he estado en contacto, si bien no siempre con la constancia que hubiera querido, porque la vida nos ha ido separando y volviendo a juntar. En un determinado momento, mi amigo, el coordinador de esos cursos, me dijo muy incómodo, que el director no veía bien que yo, que no era español, trabajara allí y que para solucionarlo lo único que podía proponerme era que yo figurara como asistente o ayudante de un profesor español. Yo, que por aquellos años empezaba a ser algo conocido en el mundillo de ELE, le contesté que no entendía las razones y que renunciaba tranquilamente a esos cursos porque no entendía. Al cabo de unos días todo

se había resuelto. Fue un primer caso de discriminación muy tímida y, de hecho, pude seguir trabajando en el Instituto. Pero da una idea de las ideologías dominantes en la época.

En esos mismos años me invitaron a dar un seminario-taller en un gran encuentro internacional promovido por instituciones de alto nivel, con la colaboración de uno o dos ministerios españoles. Se trataba de un encuentro que duraba varios días, muy bien organizado. Un día apareció por allí un alto cargo (cuyo nombre nunca quise registrar en mi memoria para evitar la rabia y el rencor, sentimientos innobles que envenenan el alma) de uno de los ministerios que participaban en la organización. Había ido a saludar y a representar su institución, algo que hacía muy bien. Sin embargo, en un momento en que me encontré con él a solas (no recuerdo si tenía que firmar algún papel o resolver cuestiones prácticas o si simplemente se trató de una conversación inútil e innecesaria), él se apresuró a explicarme que le parecía muy mal que yo estuviera allí como invitado, al no ser español, con todos los españoles que podían hacer lo mismo. Recuerdo que mi taller todavía no se había celebrado, era por la tarde o al día siguiente. Y estuve a punto de contestarle que si lo prefería podía marcharme al instante y dejarle a él o a quien quisiera él el honor de dar mi seminario (que duraba varias horas). No lo hice por respeto a las personas que habían trabajado en la organización. Supe, después, que la organización había intentado invitar a otra persona hispanoamericana, argentina, pero no habían podido porque les habían dicho que uno ya era demasiado.

Recordar estas anécdotas ahora, viendo todo lo que hacen las instituciones españolas por el español y por el reconocimiento de las variedades en todos los niveles, desde los centros del Instituto Cervantes, donde ahora me parece entender que se acoge de la misma manera a todos los hablantes, es casi chocante y anacrónico. Pero da una idea del enorme progreso que se ha producido. De hecho, ya en el año 1993, pocos años después, cuando entré a trabajar en el Instituto Cervantes de Múnich como Jefe de Estudios, recuerdo la insistencia con que se decía que todos los hablantes del español tenían el mismo derecho de ciudadanía en una institución cuyo objetivo era promover el conocimiento del español y de las culturas hispánicas. El director de Múnich de la época no paraba de repetirlo, y no se trataba de declaraciones vacías, sino de una estrategia muy concreta. Un vistazo a los programas culturales de la época lo demuestra. Pero también basta con mirar esos preciosos pósters de textos literarios, muy bien escogidos, o las portadas de los cuadernos de apuntes que el instituto producía y sigue produciendo, para entender lo concreto que era y que es este proyecto.

Creo que los esfuerzos, que se mueven en varias direcciones, pueden tener más éxito en el terreno político. Y todo lo que acabo de contar, con el enorme paso adelante que se ha dado, lo demuestra. Ahora bien, en lo que respecta a la unidad de la lengua, es difícil valorar los efectos que pueden tener las intervenciones “desde arriba”, desde las instituciones, porque es siempre muy difícil influir en el desarrollo real de las lenguas, si bien algo es posible, especialmente si se consigue implicar a las instituciones que se dedican a la formación: institutos de bachillerato, universidades. Obras como el *Diccionario panhispánico de dudas* o la *Nueva gramática de la lengua española* se dirigen a élites y tardan más en surtir efectos. Sin embargo, son dignas de mucho aprecio por su contenido, por cómo se han hecho, por el esfuerzo que representan y los colegas de todo prestigio implicados en ellas, y pueden contribuir en el terreno político. Ahora bien, tiene que estar claro que en la enseñanza del español como lengua extranjera pueden contribuir poco. Pueden representar una referencia valiosa para profesores, pero no siempre las explicaciones que ofrecen son directamente utilizables en las clases de ELE.

De cualquier forma, mi valoración de los esfuerzos no puede sino ser positiva. Y no puedo menos de notar que ha cambiado también la actitud de los profesores en las universidades extranjeras. Hasta hace pocos años eran muchos los que consideraban con cierta desconfianza a los hispanoamericanos que enseñaban lengua. En más de una ocasión he oído comentarios críticos sobre la pronunciación de algunos colegas. Ahora, desde hace mucho, no me ocurre.