

## Indicativo y subjuntivo en las concesivas con “aunque” – un lugar de interpretación.

(Indicativo e subjuntivo nas concessivas com “aunque” – um lugar de interpretação.)

*Cómo citar este artículo*

María Teresa Celada

maitecelada@usp.br

Neide Maia González

nemago@usp.br

Universidade de São Paulo

### Resumen

En este artículo partimos de una afirmación encontrada en un libro didáctico de E/LE acerca del uso de las concesivas del español introducidas por aunque con indicativo y subjuntivo, para hacer consideraciones sobre la necesidad de movilizar reflexiones producidas en el campo de los estudios del lenguaje en el continuo proceso de actualización de profesores. Defendemos que esto permite evitar simplificaciones que afectan el acceso al modo como se produce el sentido, siempre pasible de análisis e interpretación por parte de los sujetos del lenguaje implicados en las prácticas de enseñanza/aprendizaje de una lengua. Además de movilizar una serie de saberes, abordamos discursivamente dos textos en los que aparecen las referidas formas.

**Palabras Clave** portugués, español, aunque+indicativo, aunque+subjuntivo, discurso

### Resumo

Neste artigo partimos de uma afirmação encontrada em um livro didático de E/LE acerca do uso das concessivas do espanhol introduzidas por *aunque* com indicativo e subjuntivo, para fazer considerações sobre a necessidade de mobilizar reflexões produzidas no campo dos estudos da linguagem no contínuo processo de atualização de professores. Defendemos que isso permite evitar simplificações que afetam o acesso ao modo como se produz o sentido, sempre passível de análise e interpretação por parte dos sujeitos da linguagem implicados nas práticas de ensino/aprendizagem de uma língua. Além de mobilizar uma série de saberes, abordamos discursivamente dois textos nos quais aparecem as referidas formas.

**Palavras-chave** português, espanhol, *aunque*+indicativo, *aunque*+subjuntivo, discurso

### Recorte de objeto y plan de trabajo

En este trabajo, partimos de algo que constatamos durante la experiencia realizada con el análisis de colecciones didácticas para la asignatura *Língua Estrangeira Moderna (LEM) - Espanhol* en el proceso de evaluación realizado dentro del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) del año 2011, para el período que va de 6º a 9º año de lo que en Brasil se designa *Ensino Fundamental*<sup>1</sup>. En las prácticas

---

<sup>1</sup> El PNLD es un programa del Ministerio de Educación de Brasil <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12391&Itemid=668](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668)> que se encarga, a partir de la publicación de una convocatoria, de analizar –mediante la reunión de un equipo– colecciones de libros didácticos en varias áreas de conocimiento, que se destinan a lo que en

de lectura y de evaluación que implicaba tal proceso encontramos, en el *Manual do Professor* de una determinada colección didáctica, una recomendación como la siguiente: "En español no hay una gran diferencia de significado entre usar 'aunque' con indicativo o con subjuntivo"<sup>2</sup>. Y, a partir de esta afirmación se llegaba a la conclusión de que, por ese motivo, era más conveniente que los alumnos usaran "aunque con subjuntivo" y, para ello, se daban razones tales como: a) en portugués es así con las conjunciones equivalentes (*mesmo que, embora, ainda que*), que funcionan con subjuntivo<sup>3</sup>; b) "a los aprendices les viene bien practicar las formas de presente de subjuntivo".

Dos aspectos llaman la atención en esos comentarios pero, antes de pasar a abordarlos, nos parece importante interpretar ese gesto en el horizonte de una política que va instrumentalizando el español en la dirección de borrar ciertas marcas de su funcionamiento lingüístico-discursivo, al subordinarlo a las conveniencias o ventajas de una *didáctica simplificadora*, que, con objetivos inmediatos y pragmáticos, no atiende a los principios de ninguna de las teorías del campo del lenguaje que se ocupa de la descripción de la lengua, pero que, además, ni siquiera atiende a la lógica de una descripción de la lengua de las más elementales y convencionales. Vemos el efecto aquí de lo que González (2014) describía como la negación o la relativización de la importancia del estudio de la lengua, justamente cuando se enseña lengua. Y como siempre "se termina teniendo que abordarlo", se lo hace sin haber optado por un cuadro descriptivo adecuado. Esto es lo que, en muchos casos, ocurre en colecciones didácticas y tiene como consecuencia que el modo en que se lo hace resulte limitado, cuando no se implementa una forma superada y hasta equivocada en la que casi nunca se establecen las relaciones necesarias entre lo que, en la línea discursiva que privilegiamos en este trabajo, se denomina **materialidad** (la materia lingüística) y el **sentido** (su relación con la exterioridad: el contexto más inmediato, la historia, la cultura, la ideología).

En nuestro caso específico, pensamos que el comentario del libro didáctico (LD) sobre las concesivas con "aunque" no atiende a una descripción adecuada. En verdad, se trata de un gesto radicalmente pragmático (lo que importa es practicar

---

ese país se designa "enseñanza básica". El programa (que viene funcionando desde 1929, con distintas versiones) pasó a incluir, a partir de 2010, la evaluación de colecciones didácticas de lengua extranjera".  
<sup>2</sup> En función de las exigencias de secreto del proceso de evaluación del PNLD no es posible dar el nombre de la colección en cuestión. Al mismo tiempo, nos parece que esa información no sería relevante puesto que en ella detectamos algo que podría fácilmente encontrarse en otros libros didácticos.

<sup>3</sup> Esta afirmación sobre el funcionamiento del portugués de Brasil ya es en sí misma demasiado categórica y sería necesario relativizarla, pero este no es un objetivo de nuestro trabajo.

el presente del subjuntivo), materializado a partir de una posición que privilegia una relación con la lengua marcada por una "filosofía espontánea"<sup>4</sup>, que hace que se borren las diferencias y los matices de la producción de sentido que va a funcionar como extranjera.

Pasamos ahora al abordaje de los dos aspectos a los que hicimos referencia al comentar la explicación que el LD daba sobre las concesivas con "aunque" y la recomendación que le seguía.

El primero de ellos tiene que ver con la relación que, mediante el comentario, se establece entre el español (como lengua extranjera) y el portugués, la lengua de la mayor parte de los aprendices a la que se dirigía la referida colección. Con lo que designamos como un gesto pragmático que evita la diferencia y niega las especificidades que con respecto a la producción de sentido nos promete y proporciona cada forma de decir o cada expresión particular de esa lengua extranjera, parece allanarse el camino para no "complicar las cosas", indicando que sería ventajoso explotar una cierta *continuidad*, para decirlo de algún modo, entre formas del portugués y de la lengua española<sup>5</sup>. Este aspecto se vincula a los sentidos de una memoria que de modo privilegiado, en el Brasil, significaron esas lenguas como "cercanas" y, por lo tanto, "parecidas" y "fáciles". El segundo aspecto consiste en que, partiendo de ese supuesto, "de paso", "se aprovecha", con la finalidad de garantizar una especie de gimnasia saludable de la repetición, la práctica de una morfología verbal, que en definitiva parecería ser lo que importa: las formas del subjuntivo<sup>6</sup>.

Con esta manipulación de ciertos saberes gramaticales, se puede decir que la "gramática" (o su forma de abordaje) es efectivamente "restrictiva" y "limitante", tal como registra Franchi (2006 p. 100) en su trabajo "*Mas o que é mesmo gramática?*", en el que justamente se opone a tal postura. En ese texto, el autor señala que, cuando se aborda la gramática con aparatos descriptivos adecuados, es posible ver cómo la misma (que concebimos como una exposición de la serie de regularidades propias de la lengua) es "*condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais*".

La pregunta que podríamos hacernos es: si tanto se gana con el abordaje de la referida concesiva que propone el LD, ¿hay algo que se pierde? Desde nuestra

---

<sup>4</sup> Cf. Pêcheux (1988).

<sup>5</sup> Véase, en este sentido, lo que presentamos más arriba como punto a).

<sup>6</sup> Véase lo que presentamos antes como punto b).

perspectiva, como el lector puede anticipar a partir de lo que venimos diciendo, sí. No solo porque opera ahí una simplificación mediante la cual "se pierde" en términos del funcionamiento de la lengua, sino también por todo lo que el sujeto aprendiz "se pierde"; de hecho, como ya anticipamos, se estaría defendiendo la repetición de un modo verbal que debe regularizarse, a costa de sacrificar la producción de sentidos en la lengua extranjera<sup>7</sup>. Así, la referida simplificación renuncia a trabajar con los sentidos que implica la aparición del indicativo pero, además, sacrifica aquellos que supone la aparición del subjuntivo, anula y neutraliza lo que podría ser un espacio o punto de interpretación. Y un punto de interpretación como ese, en el funcionamiento de la lengua del otro, siempre implica un posible extrañamiento ("*Aunque*" con *indicativo, profesor(a)?*) y el también posible, necesario, productivo y bienvenido desplazamiento por parte del sujeto del aprendizaje.

Se anula así, desde nuestra perspectiva, una vía por la cual un aprendiz puede significarse o resignificarse al **decir, al enunciar y ser sujeto en esa otra lengua**, teniendo acceso a saberes sobre el funcionamiento del lenguaje que inclusive, como veremos, son muy importantes para cualquier interlocución, en los términos de Revuz (1998), "creativa" y para las diversas prácticas en las cuales podrá inscribirse como sujeto del lenguaje, sea la lengua que sea. Esa autora (1998, pp. 229-230), que desde su lugar teórico no concibe la lengua como un simple "instrumento de comunicación", establece una diferencia entre "comunicaciones operatorias", en las que nos contentamos en transferir informaciones ya identificadas y codificadas, y una "comunicación creativa", en la que pueden surgir informaciones, significaciones y elaboraciones nuevas. Se trata, como ella misma explica (*ibid.*), de dos niveles que no requieren el mismo grado de apropiación de la lengua extranjera y tampoco el mismo grado de compromiso por parte del aprendiz. Si no tenemos en cuenta esta gradación, agrega, se multiplican los diálogos de sordos y las situaciones "grotescas" en las que no se comprende lo suficiente para comprender que no se comprende (*ibid.*). En ese sentido, en nuestro caso, no tener en cuenta, en beneficio de una supuesta simplificación, las sutiles diferencias entre dos estructuras que, como veremos, pueden desencadenar sentidos muy distintos y traer consecuencias considerables para la interlocución, puede ser una forma de estimular la multiplicación de los "diálogos de sordos".

---

<sup>7</sup> La regularización de las formas de la lengua extranjera es fundamental en los procesos de aprendizaje, el tema es de qué modo la propiciamos como docentes.

De acuerdo con esa serie de observaciones, en este capítulo trabajaremos con el sentido de los modos verbales en la sintaxis de las concesivas con “aunque”, tratando de movilizar los conceptos a los que nos dan acceso algunas descripciones realizadas en el campo de los estudios del lenguaje. Este tratamiento tan puntual nos permitirá avanzar en el sentido de interpretar tales funcionamientos en el contexto de teorías como las del Análisis del Discurso (AD), para que se pueda ver cómo la materia de la lengua –que una formulación **describe** como estructura (gramática descriptiva) o incluso impone como **norma** (gramática normativa)<sup>8</sup>– carga o abriga sentido. Haremos este movimiento a través de la presentación, en el próximo apartado (“Sobre cuáles suelen ser las explicaciones lingüístico-gramaticales”), de una síntesis de las explicaciones más frecuentes que aparecen en algunos trabajos sobre el español (gramáticas, manuales, estudios, etc.) acerca del funcionamiento de los modos verbales con el marcador **aunque**. En los dos siguientes apartados, por un lado, en “Aunque muera”, pasaremos a trabajar con una viñeta del dibujante Quino, en la cual aparece un diálogo y en este surge una concesiva de **aunque** con subjuntivo; y, por otro, en “Aunque conocemos bien”, abordaremos el análisis de la presencia de la sintaxis de **aunque** con el modo indicativo. Cerraremos este artículo con algunas consideraciones que reforzarán la importancia de una perspectiva discursiva tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua en la escuela como en la formación del docente que lo conducirá.

### **Sobre cuáles suelen ser las explicaciones lingüístico-gramaticales**

Al contrario de lo que sucede en el LD cuya consideración dispara esta reflexión–según la cual las diferencias entre los usos de “aunque” + indicativo o subjuntivo se neutralizan en beneficio de la ejercitación de una forma– con mucha frecuencia se encuentran explicaciones en publicaciones dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera (otros LDs, paradidácticos, gramáticas pedagógicas, etc.) que abordan de distintas maneras la diferencia, que es preciso reconocer, en el funcionamiento de ambas estructuras. No obstante, es necesario observar que tales explicaciones, a veces transformadas en cuadros y en esquemas gramaticales, frecuentemente se limitan a considerar, sin ninguna relación con lo que se podría

---

<sup>8</sup> Sobre las distintas formas de abordaje de lo que genéricamente se suele llamar “gramática”, sugerimos algunas lecturas: Possenti (1996) y la ya citada de Franchi (1988). En otra línea de reflexión teórica, indicamos el texto de Orlandi (1994). Esta última autora, en un capítulo de su libro de 1996 (pp. 45-47), observa la dimensión del *orden* de la lengua y la de la *organización* de la misma, destacando que la primera se relaciona con el real funcionamiento y, por ello, no equivale a la *organización* que –bajo la forma de clasificaciones, reglas, explicaciones y descripciones– los diversos campos de los estudios del lenguaje imponen a la lengua. Franchi(2006[1988])???

designar como cotexto ni tampoco con los contextos de producción, aspectos relacionados a supuestos valores dichos generales e intrínsecos que “poseerían” esos dos modos verbales. El indicativo sería, entonces, el modo de la realidad y de lo posible, mientras el subjuntivo sería el modo de la irrealidad, de la virtualidad, cuando no de la imposibilidad y también de lo no comprobado o de lo que no presentaría relevancia para el locutor o para los interlocutores. En esta línea de sentidos, el indicativo se usaría para expresar acciones experimentadas (información vieja o dada, o **tema**, según la perspectiva adoptada), mientras que el subjuntivo se usaría para referir acciones no experimentadas (información nueva o **rema**, también según la línea adoptada).

Dichas generalizaciones sobre los valores de estos dos modos verbales (que en sí mismas podrían discutirse, sobre todo si hiciéramos consideraciones desde una perspectiva enunciativa o discursiva) no dan cuenta, sin embargo, de los diversos efectos de sentido que puede conllevar la aparición de uno u otro de esos modos con el marcador **aunque** en una determinada situación; y no lo explican del todo ni siquiera cuando consideramos los muchos pares de enunciados que se ofrecen, fuera de contexto, para ejemplificar esas explicaciones gramaticales:

Aunque *es* profesora, tiene muchas dudas. / Aunque *sea* profesora, tiene muchas dudas.  
Aunque *estoy* enferma, voy a trabajar. / Aunque *esté* enferma, voy a trabajar.  
Aunque *soy* brasileña, no puedo darte clases de portugués. / Aunque *sea* brasileña, no puedo darte clases de portugués.

Ya el propio gesto de disponer una frase al lado de la otra, desgajada de un texto o sin estar incluida en una determinada escena de interlocución específica, propicia la interpretación de una cierta “equivalencia” entre las formas que justamente opera a favor de borrar la diferencia. En realidad, como el modelo de abordaje por el cual se atribuyen valores intrínsecos a los modos verbales, se limita a clasificar, por medio de parámetros muy generales que, además, hay que aplicar al análisis de *frases* y no de *enunciados*<sup>9</sup>, se pierde la posibilidad de interpretar pensando la escena de interlocución. En los ejemplos utilizados, la propia estructura lingüística nos permite decir, según el abordaje de Flamenco García (1999), que se trata de concesivas factuales con indicativo y subjuntivo. Pero para comprender la diferencia entre esos pares es necesario avanzar hacia otro nivel interpretativo.

Ciertos modelos que podríamos caracterizar como composicionales o multifactoriales, porque en ellos se tienen en cuenta tanto factores asociados al empleo de los modos como aspectos de naturaleza argumentativa, se acercan un

---

<sup>9</sup> Estamos tomando como base la diferencia entre “frase” y “enunciado” tan bien trabajada por Foucault (1970) en el capítulo sobre la función enunciativa, en su **Arqueología del saber**. (1986 [1970])

poco más a los valores que cobran esos usos, incluso porque contextualizan sus explicaciones, al trabajar con las posibles presuposiciones en juego. Pasamos, entonces, a resumir las propuestas de tales abordajes<sup>10</sup>. Según ellos, el uso de "aunque" + indicativo o subjuntivo estaría determinado por dos factores: el hecho de que se trate de un hecho posible o no (algo que ya aparecía en el abordaje anterior, más estrictamente gramatical), y el carácter informativo o no de la oración encabezada por "aunque". Tendríamos, en consecuencia, los siguientes esquemas:

(a) Aunque + indicativo: el hablante conoce el hecho; el hablante presupone que el oyente lo desconoce; tanto la oración principal como la subordinada, introducida por "aunque", aportan *información* (nueva).

Ej.: Aunque *estoy* enferma, *iré contigo al cine*.

La hablante, que sabe que está enferma, también sabe o presupone que para su interlocutor este es un dato nuevo, por eso, aparece el indicativo. La segunda información que aporta es que ese hecho no será un impedimento para que vaya al cine. Se trata de una concesiva factual.

(b) Aunque + subjuntivo:

- Primera posibilidad: el hablante conoce el hecho y presupone que el oyente también lo conoce; solo la principal aporta *información* (nueva).

Ej.: Aunque *esté* enferma, *iré contigo al cine*.

La hablante presupone que su interlocutor sabe que está enferma, este dato no sería nuevo, por eso el subjuntivo; lo nuevo sería solamente lo que se presenta como información: que irá al cine con su interlocutor. Si el hablante asume que los contenidos proposicionales de la subordinada y de la principal son verdaderos (cf. Flamenco García, 1999), podemos decir que también se trata de una concesiva factual.

- Segunda posibilidad: el hablante desconoce el hecho (lo presenta como una hipótesis); puede considerarlo, por tanto, de cumplimiento apenas posible o muy difícil.

Ej. 1:

Aunque mañana *haga/hiciera* buen tiempo, no *saldré/saldría*.

Aquí se trata de una hipótesis y el hablante deja marcas de una mayor probabilidad ("haga") o de menor probabilidad ("hiciera"). Dentro del cuadro que presenta Flamenco García (1999), se hablaría de mayor o menor grado de contingencia y esta sería una semifactual de subjuntivo. Vale la pena decir que también existen semifactuales de indicativo: "Aunque mañana *hará* buen tiempo, no *saldré*."

---

<sup>10</sup> Entre otros, el lector puede consultar el capítulo dedicado a las "Concesivas" en García Santos (1993) y el centrado en "La concesión y las frases adversativas" en Matte Bon (1995).

Ej. 2:

No sé cómo fue el tiempo en Valencia ayer, pero aunque *haya hecho* temperaturas bajas, mis primos deben haber ido a su casa de campo.

Aquí se trata de una hipótesis no comprobada, vinculada al pasado ("haya hecho"). De acuerdo con el citado cuadro de Flamenco García (1999), se trata de una semifactual referida al pasado.

Reyes (1994), que trabaja con un abordaje de naturaleza pragmática y tiene en cuenta la interlocución y los conocimientos compartidos o no por los interlocutores, incluye las construcciones concesivas entre lo que designa como "procedimientos de cita". Para la autora, "lo concedido" (lo que indica la subordinada concesiva) "es una proposición que forma parte del contexto de los hablantes" (*ibid.*, p. 43). En el caso de "aunque" + subjuntivo, la autora afirma que este modo verbal "deja en suspenso la afirmación", lo que permite que el ejemplo a continuación se pueda interpretar de tres maneras (*ibid.*, p. 44):

Ej.: Aunque sea caro, lo voy a comprar.

- La primera interpretación posible es "no sé si lo es"; es decir, el locutor enuncia la concesiva como una **posibilidad**.
- La segunda interpretación posible es "no quiero decir si lo es"; es decir, el locutor, que sabe si el libro es caro o no, "por razones argumentativas", no quiere afirmar que el libro es caro y que lo va a comprar, se limita a afirmar que lo va a comprar, es decir, **da la información que le parece importante**.
- La tercera interpretación posible es la de que se trata de una "construcción citativa" (se cita, indirectamente, lo que alguien ha dicho): alguien ha dicho que el libro es caro, **los interlocutores, por tanto, saben que sí, lo es, y el hablante lo retoma para contraponerle su decisión de comprarlo**.

Cabe aclarar que lo que traemos aquí corresponde a solo una parte de los estudios hechos sobre el funcionamiento de "aunque" con indicativo o subjuntivo. No hemos tenido en ningún momento la intención de agotar las posibilidades de abordaje del tema, puesto que no es este nuestro objetivo en el trabajo. Por falta de espacio, no hemos entrado –a no ser tangencialmente– en cuestiones importantes como la de las secuencias modo-temporales de las concesivas factuales, semifactuales y contrafactuales (cf. Flamenco García, 1999). Aprovechamos para reiterar que este trabajo no está hecho para tratar exhaustivamente el tema de las concesivas introducidas por *aunque*, sino que más bien se centra en abordar cuestiones de la lengua –en este caso la posibilidad de que aparezca indicativo o subjuntivo en una concesiva– para mostrar su relación con la construcción del sentido.

Como se puede ver, de la muestra acotada que hemos presentado, la complejidad que comporta la estructura con subjuntivo, sumada a los posibles valores de la estructura con indicativo, no nos permite aceptar la idea de que habría una especie de neutralidad en la aparición de una u otra y que debemos renunciar a comprender esos distintos valores posibles en beneficio de la práctica de la morfología verbal. Desde nuestra perspectiva, la serie de rasgos señalados por diferentes abordajes de los estudios del lenguaje, sobre todo los que hemos vinculado a los modelos composicionales o multifactoriales, debe ser movilizadora y puede ser muy productiva, siempre que trabajemos ciertos casos a modo de ejemplos que resulten significativos. Y más aún, movernos dentro de marcos teóricos como el de la enunciación o el discursivo nos permitirá hacer relaciones con contextos más inmediatos en un primer momento y propiciará que establezcamos relaciones con el contexto cultural e/o histórico, algo que trataremos de ensayar en los próximos apartados.

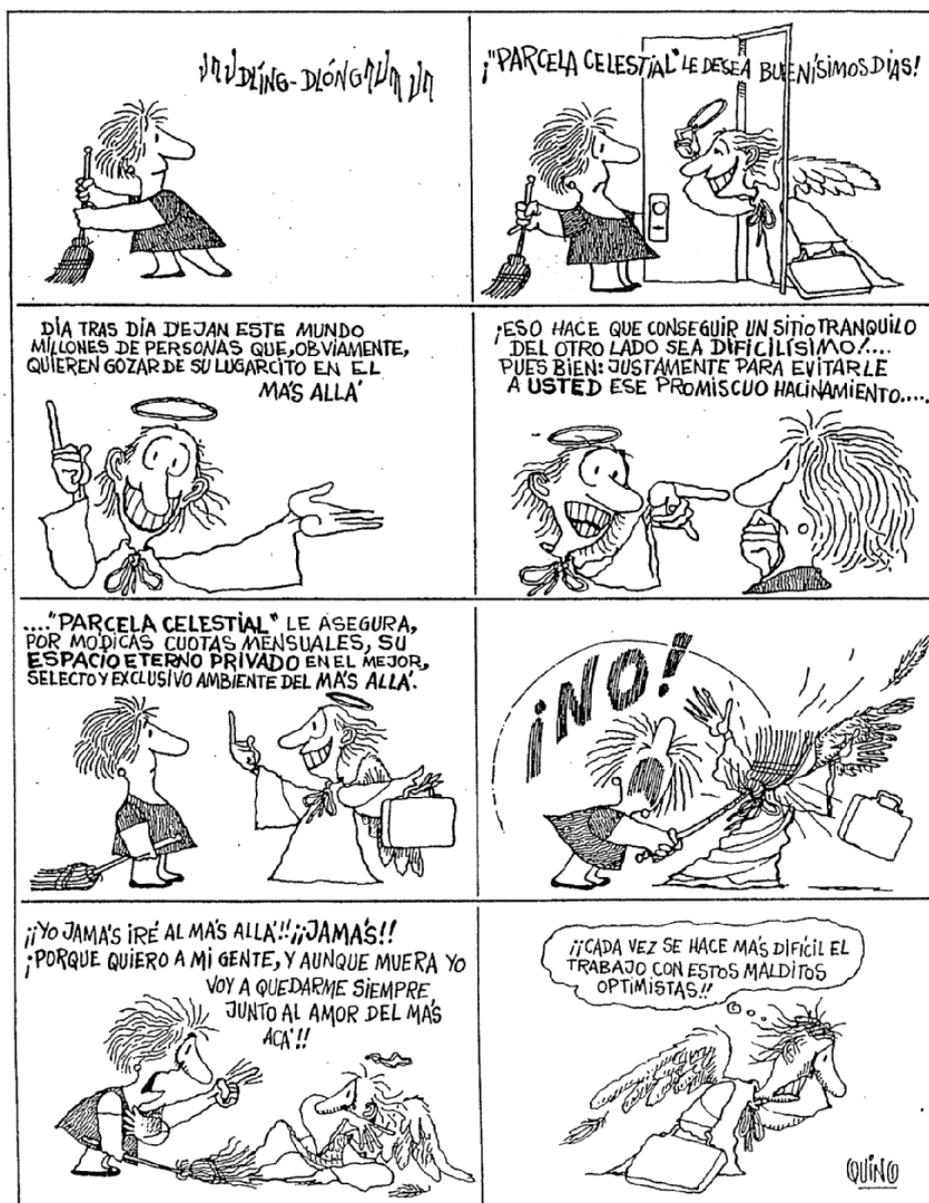
Resta observar que trabajar a partir de esos marcos teóricos, en vez de “complicar las cosas”, como solemos proyectar, en realidad, permite trabar relaciones con interpretaciones que los hablantes realizamos a partir de las prácticas de lenguaje en las que somos (inter)locutores cotidianamente. No estamos banalizando el valor de esas teorías ni acercándolo al sentido común; estamos diciendo que las mismas permiten tender un puente entre saberes más abstractos, necesarios para explicar el funcionamiento de la lengua, y saberes (implícitos o explícitos, que a veces faltan cuando se trata de un hablante extranjero) que todos tenemos o ejercemos cuando realizamos interlocuciones en la vida de todos los días.

Pasamos, ahora, al análisis del primero de los textos elegidos para este trabajo, que hemos seleccionado por su carácter expresivo: su autor es el dibujante Quino, y en él nos llama la atención, justamente, el uso de un inesperado y cómico “aunque” + subjuntivo.

### **iAunque muera!**

En los comentarios dirigidos al profesor en el *Manual do Professor* de otro LD que analizamos en el PNLD 2011, era posible encontrar una formulación que explicaba la diferencia entre el uso de indicativo y de subjuntivo atribuyendo al segundo “un matiz más hipotético o incierto”. Se podría decir –de acuerdo con lo que ya presentamos en el apartado correspondiente– que esto es, por lo menos, una media verdad que, además, podrá ser verdad en unos casos y no en otros. Si tomásemos esta descripción como suficiente, podríamos decir que una frase como

“Aunque muera”, fuera de su contexto de producción, entraría en el campo de lo hipotético e incierto y no en el campo de lo inevitable, inexorable o indefectible, de aquello cuya negación es imposible, pues “todos los humanos estamos sujetos a la muerte”. Es justamente este carácter de operar como una hipótesis absurda lo que desencadena el efecto cómico de ese enunciado en el texto de Quino (1995, p.10.) que citamos a continuación:



Abordemos, entonces, la escena de interlocución, tomada de la viñeta de su autoría. Se trata de una escena muy corriente en otra época – pensemos en el contraste con los procedimientos del *telemarketing* de hoy en día – entre una ama de casa concentrada en los quehaceres hogareños y el vendedor que va de puerta en puerta con su maletín en mano. En este caso, llega vestido de ángel, atuendo

acorde al tipo de producto que ofrece y que en la viñeta, como veremos, funciona como un elemento que acentúa el rasgo que lo caracterizaría, como personaje, en la historia que coprotagoniza: ser un farsante al hacerle a la gente "el cuento del tío". Cuando le toca el timbre a la referida señora, esta le abre y él la saluda sacándose el aura (como si fuese el sombrero) e, inmediatamente, la abrumba con su parlamento:

- "PARCELA CELESTIAL" le desea buenísimos días. Día tras día dejan este mundo millones de personas que, obviamente, quieren gozar de su lugarcito en EL MÁS ALLÁ.  
¡Eso hace que conseguir un sitio del otro lado sea difícilísimo! Pues bien: justamente para evitarle a usted ese promiscuo hacinamiento...  
..."PARCELA CELESTIAL" le asegura, por módicas cuotas mensuales, su espacio eterno privado en el mejor, selecto y exclusivo ambiente del más allá.

Después de esa larga intervención de tono grandilocuente, una muestra ejemplar del discurso del vendedor que es capaz de ofrecerle a uno cualquier cosa, inclusive un terrenito en el "más allá" (un fragmento de nube, o "un buzón" como reza el dicho que se suele oír en Argentina), la señora le responde con un rotundo "¡NO!", que acompaña con un certero escobazo (aplicado sobre el cuerpo del supuesto ángel). Inmediatamente, agrega:

- ¡¡Yo jamás iré al más allá!! ¡¡Jamás!! ¡Porque quiero a mi gente, y **aunque muera** yo voy a quedarme siempre junto al amor del más acá!! (destacados nuestros).

La escena termina con el ángel perdiendo las plumas de sus alas por la calle mientras hace la siguiente reflexión:

- ¡¡Cada vez se hace más difícil el trabajo con estos malditos optimistas!!

El comentario del vendedor nos permite comprender que, de acuerdo con su interpretación, el problema de la señora es que ella pone en duda su muerte. Veamos. En el primer fragmento del parlamento de esa ama de casa, el objeto de conflicto parece ser el "más allá" y vemos que se comienza con un "yo" –un pronombre sujeto explícito que funciona como marca de que el sujeto del discurso asume la singularidad de su deseo– y se presentan una serie de refuerzos de la primera negación, especialmente mediante la reiteración del "jamás". Inmediatamente, viene la justificación "porque quiero *a mi gente*" (obsérvese que destacamos el objeto directo introducido por preposición) y en el fragmento siguiente ya tenemos la concesiva con "aunque" + subjuntivo ("aunque me muera"), seguida de otro fragmento (la oración principal, se diría, a partir de la perspectiva de los estudios sintácticos) que comienza con un "yo" y reafirma el deseo propio de ese sujeto del decir: **no ir jamás al más allá.**

Esta interpretación solo nos llevaría a pensar que la señora es atea o no cree en un mundo después de la muerte, lo que justamente no iría en la dirección de que el vendedor concluya sobre su optimismo y se lo atribuya; en realidad, el comentario del vendedor se centra en ese rasgo de su interlocutora (a esta altura, una cliente ya perdida) porque justamente lo que ella plantea como hipótesis es que “puede no morir”: la muerte no se enuncia como siendo del orden de lo indefectible o de lo inevitable, tal como vimos antes, sino del orden de aquello sobre lo que podemos levantar una hipótesis (más factible o probable)<sup>11</sup>. Centrándonos en esa forma, “aunque muera”, con ese subjuntivo que nos arranca una sonrisa, vemos que el modo como la señora formula la concesiva (el modo en el que dice lo que dice y, en este caso específico, el modo verbal que ahí aparece) es un elemento que contribuye a que su interlocutor saque las conclusiones que saca.

De hecho, si hubiera aparecido un enunciado como “aunque voy a morir”/“aunque moriré” (ambos con indicativo) el sentido sería otro, pues implicaría una aceptación del hecho, ya que según Flamenco García (1999) se estaría considerando muy probable el cumplimiento del mismo; en cambio, al enunciar “aunque muera” resuena el sentido de que ese enunciador lo plantea como si desconociera la necesidad de la muerte y, tal como anticipamos, estaría levantando una hipótesis con relación a su ocurrencia.

Veamos que, además, ese “aunque muera” entra en relación parafrástica con lo que dice el vendedor al referirse a los millones que dejan este mundo y se van al más allá. En esa paráfrasis, hay un llamar las cosas por su nombre, decirlo con todas las letras (hablar de la muerte sin usar eufemismos), reforzado por la negación inicial según la cual la señora no irá jamás al más allá. Podríamos pensar que funciona, tomando como base lo que observaba Reyes (1994, p. 44), como una “construcción citativa” (se cita, indirectamente, lo que el ángel dijo) para contraponerle la idea de que se quedará siempre “junto al amor del más acá”. Aquí podríamos aprovechar lo que observa García Santos (1993, pp. 203-204) cuando dice que esa forma puede implicar **polémica** y llevar “implícito o explícito el contenido de ‘eso no es verdad’ o ‘eso no importa’”. Entonces, se retoma lo dicho por el interlocutor –aunque dicho “sin pelos en la lengua”, sin darle vueltas<sup>12</sup>– para colocarlo en el plano de lo

---

<sup>11</sup> Según Flamenco García (*ibid.*), se trata de una semifactual con subjuntivo y podría tener un tono de menor probabilidad: “Aunque me muriera”.

<sup>12</sup> Esto nos permite interpretar que la señora se distancia del “discurso” del vendedor y que, de esa forma, señala que se da cuenta del tono afectado y rebuscado que el mismo usa para venderle “nada”, literalmente.

hipotético, lo que entra en fricción con el hecho de que para el vendedor se trata de algo (el del "ir al más allá"), que no se discute ni sobre lo cual se duda.

Esa serie de relaciones que tejemos nos permite ver la alta productividad de ese "subjuntivo", crucial en la producción del chiste proyectada por la función autor que se plasma en ese texto.

Pasamos ahora al segundo enunciado.

### **Aunque conocemos bien**

En la breve nota publicada en el diario *Clarín* el 12 de junio de 2005 (que colocamos en el anexo)<sup>13</sup>, la crítica literaria argentina Beatriz Sarlo relata que, de modo insistente, los periodistas la llamaban para preguntar cómo se forma un lector. Esta cuestión funciona como un disparador del texto en el que la autora pasa por algunas reflexiones que aquí retomamos de modo sintético:

**Si supiéramos cómo se forma** un lector, probablemente también sabríamos responder a las preguntas sobre la formación de ciudadanos y de públicos musicales, deportivos o audiovisuales (destacados nuestros).

Por la forma material de la condicional que destacamos, ya se niega ese saber. Veamos, en este sentido, el modo curioso como Sarlo, en el mismo texto, define la formación de un público audiovisual:

Un televidente se forma sentado frente a la televisión. Si llegara un extraterrestre con nuestras mismas disposiciones intelectuales y durante una semana mirara televisión, sabría casi todo lo necesario para convertirse en televidente.

Y, después de pasar por varias comparaciones, Sarlo retoma su pregunta (una verdadera cuestión) y concluye:

[...] sabemos cómo se forma un lector de libros técnicos, de divulgación histórica, de autoayuda o best-sellers: esos libros entregan casi exactamente lo que prometen, valen lo que cuestan.

Tal afirmación le permite llegar al reconocimiento con el que cierra su nota:

Lo que ignoramos es cómo se forma un lector que soporte la incertidumbre y la complejidad. En pocas palabras: no sabemos cómo se forma un lector de literatura.

---

<sup>13</sup> Sarlo, B. "¿Cómo se forma un lector?" en: *Clarín*, Opinión, 12 jun. 2005. URL <http://edant.clarin.com/diario/2005/06/12/sociedad/s-993777.htm>.

Para llegar a esta conclusión, el sujeto de ese discurso pasa por un doble reconocimiento: “[...] en el fondo, no sabemos cómo se forma un lector, *aunque* conocemos bien cuáles son las destrezas necesarias”. Como se observa en este enunciado, al primer reconocimiento le sigue un segundo, que se materializa en una concesiva de “aunque” con indicativo. Interpretamos que ese modo verbal aparece como una marca de la proyección que hace el sujeto del discurso con respecto a los saberes que al menos una parte de los posibles lectores del diario (bibliotecarios, docentes, investigadores etc.) viene agenciando y conquistando. Ese modo indica, entonces, que funciona ahí un reconocimiento que legitima esos saberes inmediatamente después de otro reconocimiento muy contundente: “no sabemos cómo se forma un lector”. Ese indicativo, que según algunas explicaciones presentaría una información nueva, al contrario, trae aquí algo reconocidamente consabido; eso sí, lo recupera y lo resignifica valorizándolo. Y también funciona ahí como una marca que busca un punto en común, dejando claro que se trata de una tarea hecha por todos.

La presencia del subjuntivo, en cambio, habría implicado cierta fricción con esos interlocutores, un distanciamiento, y no una complicidad, pues significaría poner en tela de juicio que sí hay avances en el terreno del conocimiento de las destrezas relacionadas con la lectura (por todos conquistadas), y que son valiosos. Vemos que indicativo y subjuntivo funcionan en ese enunciado del texto con diferentes orientaciones argumentativas.

### **Consideraciones finales**

Hemos querido mostrar, a partir del análisis del funcionamiento de dos concesivas con “aunque” –una con subjuntivo y otra con indicativo, en dos textos: una tira cómica y un artículo de diario – que se pierde mucho cuando, supuestamente para simplificar las cosas y también para estimular la incorporación de una determinada forma verbal, se renuncia a aprovechar lo que las descripciones hechas en el campo de los estudios del lenguaje pueden ofrecernos para trabajar la interpretación en el campo de la producción de sentidos. Se pierde incluso la oportunidad de poner a prueba y relativizar algunas afirmaciones de dichas descripciones, como se puede ver en lo que observamos sobre los efectos de sentido que produce el “aunque” + indicativo en el texto de Sarlo. Como docentes, este modo de alimentar nuestra forma de trabajar con una lengua –para muchos de nosotros extranjera– es una vía potable en la formación inicial y continuada; y lo es, inclusive, en el caso de los que la tienen como materna y la enseñan como extranjera o se preparan para hacerlo.

A modo de síntesis, para reforzar la importancia de movilizar esos saberes, podríamos traer una razón mediante un ejemplo y decir que el modo subjuntivo en el funcionamiento de ese tipo de concesiva presenta un dato o un hecho como consabido (entre el locutor y el interlocutor) y, en algunos casos, puede ser el punto en el cual el locutor retoma algo dicho –tal como observaba Reyes (1994, p. 44) cuando hablaba de la “construcción citativa”– por su interlocutor para polemizar con este (cf. García Santos, 1993), para distanciarse de lo que este dijo y hasta para ironizar, según el caso. Tal producción de sentidos podría producirse “automáticamente” si siguiéramos la recomendación del LD que citamos al inicio de este artículo y que nos llevaría a usar siempre y únicamente el “aunque” + subjuntivo, lo que no es poco, ya que podría producir tensiones en la interlocución, inclusive porque llegaría, en algunos casos, a hacerle decir al otro lo que no dijo.

Teniendo en cuenta la serie de observaciones aquí realizadas, podríamos decir que dicha recomendación alimentaría, en el caso en que los aprendices de español tengan la oportunidad de entablar interlocuciones con hablantes de esa lengua, los “diálogos de sordos” de los que habla Revuz (1988) y, probablemente, multiplicaría lo que se suele denominar “malentendidos culturales”, poniendo en una especie de bolsa de gatos lo que no se sabe ni cómo explicar. Además, aprovechando una serie de conceptos que presentamos en nota al pie, siguiendo la explicación reductora de practicar el subjuntivo enseñando “aunque” exclusivamente con ese modo, estaremos produciendo una reducción en el plano de las explicaciones que forman parte de lo que Orlandi (1996) llama “organización” de la lengua, e impidiendo la posibilidad de que el sujeto del aprendizaje se inscriba en el orden del funcionamiento de la lengua española, en el que las diferentes formas producen efectos de sentido distintos y requieren, justamente, un trabajo de interpretación, algo que no debemos ahorrarles a nuestros alumnos en pro de la higiene de una cierta didáctica. Podríamos terminar diciendo que no vale la pena subordinar el orden de la lengua, con su potencia de decir y de producir sentidos, a una cierta organización reductora y mezquina. Y aún agregar: si buscamos tanto el “extrañamiento” (Revuz, 1998) por parte del aprendiz y nos parece productivo que este llegue a experimentarlo, ¿por qué privilegiamos, con frecuencia, el *qué se dice*, como si el *cómo se dice* no tuviera nada que ver con la producción de sentido? Actuamos como si, para llegar al sentido, pudiéramos prescindir de lo lingüístico, justamente cuando estamos enseñando una lengua, como si se tratara de una cuestión de “temas” o de “contenidos” sin relación con la materialidad.

El gran desafío en la formación del profesor que deberá actuar en la escuela es, por un lado, movilizar los saberes producidos en el campo de los estudios lingüísticos – incluyendo las descripciones gramaticales– a partir de una perspectiva que coloque las prácticas de lenguaje en relación con la producción de sentidos en una sociedad (con lo que es exterior al lenguaje: la historia, la cultura, la ideología); y, por otro, entender que hay formas en una lengua, propias a su orden y funcionamiento, que los estudios lingüísticos y gramaticales no logran explicar del todo, porque no siempre las pueden prever. El acontecimiento de la lengua en cada escena puede llegar a superar o incluso contradecir las explicaciones.

Resta decir que, a todas esas formas, explicadas o no, todos los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje deberemos exponernos porque en esto consiste algo que consideramos fundamental no perder de vista: abrirse al otro y conocerlo.

### Referencias bibliográficas

- FLAMENCO GARCÍA, L. (1999) "Las construcciones concesivas y adversativas." en: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. v. 3. Madrid, Espasa, 1999, pp. 3809-3878.
- FOUCAULT, M. (1970) *Arqueología do saber*. 2. ed. Traducción de Luiz Felipe Baeta Neves. Río de Janeiro, Forense Universitária, 1986.
- FRANCHI, C. (1988) "Criatividade e gramática." En: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo "GRAMÁTICA"?* São Paulo, Parábola, 2006, pp. 34-101. (Publicado originalmente pela CENP/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.)
- GARCÍA SANTOS, J. F. *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Madrid, Santillana, 1993.
- GONZÁLEZ, N. T. M. La reflexión teórica en la formación del profesor, en su práctica y en la producción de materiales. In CORDEIRO, A.L. et al: **Hispanismo no Brasil: reflexões e sentidos em construção**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, pp. 9-41.
- MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del español. De la idea a la lengua*. v. II. nueva edición revisada. Madrid, Edelsa, 1995.
- ORLANDI, E. "Ordem e organização na língua". En: \_\_\_\_\_. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Río de Janeiro, Vozes, 1996, pp. 45-51.
- \_\_\_\_\_. "O lugar das sistematicidades lingüísticas na Análise de Discurso." en: *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, 1994, pp. 295-307.

\_\_\_\_\_. (1975) *Semântica e discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Traducción de Eni P. Orlandi, Lourenço Ch. Jurado Filho, Manoel L. Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani. Campinas, Editora da Unicamp, 1988.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB; Mercado de Letras, 1996.

QUINO, J. S. L. T. *El País Semanal*. Madrid, 17/10/1995, p.10.

REYES, G. *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid, Arco Libros, 1994.

REVUZ, C. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio." Traducción de Silvana Serrani-Infante. En: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, FAPESP, FAEP, Unicamp, Mercado de Letras, 1998, pp. 213-230.

## **Anexo**

Domingo | 12.06.2005

OPINION

### **¿Cómo se forma un lector?**

Una pregunta de difícil respuesta, que vale también, por ejemplo, para espectadores deportivos o televidentes. Y un ciudadano, ¿cómo se forma?

**POR BEATRIZ SARLO\*.**

bsarlo@viva.clarin.com.ar

Llaman de un organismo oficial dedicado a las bibliotecas populares. Van asacar una revista para los bibliotecarios y están buscando algunos artículos sobre un tema misterioso: ¿cómo se forma un lector? Las respuestas son conocidas: el papel de la escuela, de los maestros, de la familia, etc. Pero en la pregunta hay algo que me deja pensando y me doy cuenta de que, más allá de las fórmulas institucionales, no hay una respuesta.

Realmente, ¿cómo se forma un lector? O quizás, ¿es posible formar un lector? Dicho con mayor precisión: ¿un lector de qué? Es perfectamente posible que todo el mundo se entrene en las habilidades necesarias para ser lector; también es posible poner libros y material escrito, impreso o no impreso, al alcance de todo el mundo. Sin embargo, este programa mínimo es muy difícil de cumplir. En las últimas décadas, por ejemplo, la Argentina ha dado pruebas de que no lo cumple y de que muchas escuelas no están en condiciones de distribuir las habilidades necesarias por razones educativas internas y por motivos que chocan con la escuela e influyen sobre ella, como la desigualdad y la pobreza. Todo esto es bien sabido, pero nos deja lejos de la pregunta.

Probablemente la respuesta sea imposible. Un televidente se forma sentado frente a la televisión. Si llegara un extraterrestre con nuestras mismas disposiciones

intelectuales y durante una semana mirara televisión, sabría casi todo lo necesario para convertirse en televidente.

Es más difícil la formación de un aficionado a cualquier música popular. No quiero decir simplemente un fanático de una banda, sino un aficionado, alguien que entiende de estilos, diferencia intérpretes, conoce períodos más allá del estricto presente; no quien escucha música como ruido de fondo o siente amor por un solo artista. Sin embargo, a pocos les interesa la pregunta sobre cómo se forma un aficionado al rock o a la salsa. ¿Cómo se forma alguien que sepa ver fútbol o tenis o hockey sobre césped? Entiendo bien que nadie piensa que el destino de la sociedad pasa por formar espectadores que se concentren como expertos mientras que a su alrededor las hinchadas suscriben el viejo principio de que los goles son amores y no buenas razones. Hay motivos para que eso no le interese a nadie, aunque quizás alguien debiera preocuparse de que el deporte sea, para una gran mayoría, algo que se mira y no se juega. La pasión deportiva que casi todos sienten es una pasión de la mirada que no toca el propio cuerpo. ¿Cómo se forma un ciudadano? La escuela parece nuevamente responsable de responderla bien y con éxito. Sin embargo, los mejores profesores de instrucción cívica del planeta no pueden competir con un par de periodistas televisivos incultos o malévolos que, un día cualquiera, agitan la opinión pública con la falsedad de que la libertad condicional de un encausado equivale, en la práctica, a declararlo inocente. Es bueno preocuparse por la formación de los lectores, pero casi me parece más importante la de ciudadanos que puedan distanciarse de los peores representantes del establishment audiovisual. Una pregunta interesante, ya que hablamos de televisión, sería cómo se forma un público que no corone los programas de Susana Giménez con las cinco estrellas de la popularidad. ¿Es posible ese público? ¿O se trata sólo de una fantasía de intelectuales enajenados del mundo?

Si supiéramos cómo se forma un lector, probablemente también sabríamos responder a las preguntas sobre la formación de ciudadanos y de públicos musicales, deportivos o audiovisuales. Pero, en el fondo, no sabemos cómo se forma un lector, aunque conocemos bien cuáles son las destrezas necesarias. Por supuesto, sabemos cómo se forma un lector de libros técnicos, de divulgación histórica, de autoayuda o best-sellers: esos libros entregan casi exactamente lo que prometen, valen lo que cuestan. Lo que ignoramos es cómo se forma un lector que soporte la incertidumbre y la complejidad. En pocas palabras: no sabemos cómo se forma un lector de literatura.

<http://edant.clarin.com/diario/2005/06/12/sociedad/s-993777.htm>. (Consultado el 2 dic. 2015).

### María Teresa Celada

Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, con doctorado en Lingüística por la UNICAMP. Docente del Área de Español en la Universidad de São Paulo desde 1992 y docente e investigadora en el respectivo Programa de Posgrado. Coordinadora del "Área de Español" en el "Centro de Línguas" de la FFLCH/USP. Realizó posdoctorado en la UBA en 2008, con beca FAPESP, sobre el tema "Trilhas da memória discursiva sobre o português na Argentina. Sujeitos/línguas. Saberes." Publicó diversos capítulos en libros y artículos en periódicos, y coordinó la publicación de *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones* (2010), además de varios números de revistas: *Letras*, 42; *abehache*, 1-4; *Caracol*, 9. Fue lectora crítica de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, componente curricular Lengua Extranjera-Español (SEB-MEC). Participó como coordinadora adjunta y redactora para el *Programa Nacional del Libro Didáctico* (2011), del Ministerio de Educación de Brasil.

### Neide Maia González

Profesora Senior del *Departamento de Letras Modernas* de la *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas* (FFLCH) de la *Universidade de São Paulo* (USP). Graduada en Letras (Portugués, Francés, Español) y Doctora en Lingüística por la misma universidad. Fue investigadora becaria del CNPq. Es docente y directora de tesis en la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (MAELE) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Impartió cursos en universidades extranjeras (UBA, UNC, UNCuyo, Argentina; U. Antonio de Nebrija, U. Complutense, España). Desarrolla investigaciones comparativas entre el portugués brasileño y el español y sobre los procesos de adquisición/aprendizaje de lengua extranjera. Es coautora de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, componente curricular Lengua Extranjera-Español (SEB-MEC). Fue representante del área de lenguas extranjeras (Inglés y Español) en la *Comissão Técnica do PNLD 2011* (SEB-MEC). Es coautora de dos diccionarios bilingües (español-portugués-español) publicados por Arco-Libros, Madrid, y autora de diversos capítulos de libros, de artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras; es coautora y coorganizadora del libro *Espanhol e Português Brasileiro. Estudos Comparados* (São Paulo: Parábola, 2014).

### Subir

Cómo citar este artículo:

CELADA, María Teresa y Neide Maia González. "Indicativo y subjuntivo en las concesivas con "aunque" –un lugar de interpretación", en: GONZÁLEZ, Neide Maia y María Teresa CELADA (coord. dossier). "Interlocuciones entre el campo de los estudios del lenguaje y el de la formación de profesores" *SIGNOS ELE*, diciembre 2015, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3447> ISSN 1851-4863 1-19 págs. URL del dossier <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/,3436>, ISSN 1851-4863

### Subir