ARGUMENTOS VERBALES Y ORGANIZACIÓN TEXTUAL: LA DIMENSIÓN DISCURSIVA DEL VERBO

CARMEN MARIMÓN LLORCA
Universidad de Alicante
marimon@ua.es

Resumen

Along this work I'll try to show the relationship between textual organisation and verbal argumentative structure. The starting point is the controversial about the kind of links that clause and speech maintain and the grade in which verbs, as traditional «main word» of the clause, can tell us something about discourse configuration. In this case, such a wide researching field is going to be undertaken from a booth cognitive and textual typology perspective. To concrete this approach, we have selected two verbs «exponer» y «explicar» that share a big deal of meaning as verbal communication verbs, but that present important differences in their syntactic and semantic respective structures. We propose that those differences can be considered as relevant to define the narrow boundaries between their correspondent discursive activities: la explicación y la exposición usually confused and mixed in many textual typologies. In order to follow their his torical development we have also researched in their Latin and Rhetorical origins —as verbs and as discourses— as well as in the accuracy of the definitions of the concepts along Spanish Academic Dictionaries. Short explicative texts are used to exemplify the similarities between verb and discourse.

1. INTRODUCCIÓN: VERBO, GRAMÁTICA, TEXTO

Desde las distinciones platónicas -que la gramática occidental reconoce como inaugurales- hasta los estudios lingüísticos actuales, el verbo, junto con el nombre, ostentan el protagonismo absoluto de una disciplina, la gramática, y de una unidad de estudio, la oración, alrededor de las cuales han girado durante siglos la inmensa mayoría de los estudios acerca de cómo funciona el lenguaje. En efecto, como clase de palabra, el verbo y el nombre han sido consideradas categorías universales o, al menos, presentes como distinción en la totalidad de las lenguas, por lo que su análisis y clasificación ha entrado de lleno en los intereses paradigmáticos de la gramática, tanto desde el punto de vista particular de una lengua como desde el punto de vista universal o general. Desde criterios morfológicos, ha sido el sistema desinencial y, en particular, la posibilidad de expresión de la temporalidad el elemento que ha servido más insistentemente para caracterizar y definir al elemento verbal. De la semántica, por su parte, proceden conceptos identificadores del significado verbal como «hacer o padecer, hacer y obrar, acción y estado, actividad o proceso».

Por su parte, sintagmáticamente, el verbo es el eje de la oración, «la parte más importante» como afirma el Esbozo de la Academia, el que realiza la función obligatoria de predi-

cado; es, pues, el elemento central de la sintaxis y han sido, en consecuencia, su naturaleza como predicado y su organización argumental los principales objetos de atención de los estudios sintáctico-verbales.

A partir de los años setenta del siglo XX, las nuevas propuestas de la lingüística —textual-discursivas, pragmáticas y cognitivas— dieron un giro profundo a los estudios sobre el lenguaje y también al análisis y caracterización de las unidades gramaticales. Si la Lingüística del Texto proporcionó un nuevo espacio, el texto/discurso, que afectó al estudio de las unidades gramaticales tradicionales hasta el punto de hacer necesario en algunos casos redefinir sus funciones y reestructurar las categorías —piénsese en las unidades deícticas o en los enlaces supraoracionales—; la Pragmática y la Lingüística Cognitiva pusieron el acento en la configuración mental de los hablantes y en su actividad verbal en contexto aportando de esta manera una dimensión enunciativa que, hoy en día, resulta irrenunciable.

Lejos de disminuir el interés por el verbo, todo este novedoso conjunto de aportaciones a la investigación lingüística ha supuesto una reorientación y ha obligado a un replanteamiento de los conceptos tradicionales de caracterización e identificación de la unidad verbal. Así, la expresión de la persona está ahora necesariamente vinculada a la expresión de la referencialidad, es inexcusable hablar del modo sin tener en cuenta el concepto de modalidad, es decir, la posibilidad del hablante de expresar su posición con respecto a la acción, el aspecto entendido como la manera en que se desarrolla un evento tiene en el estudio de la aspectualidad léxica una de sus más innovadoras vías de investigación y en cuanto al tiempo, las distinciones de Benveniste y de Weinrich dieron al estudio del tiempo verbal una dimensión discursiva hasta entonces objeto de atención casi exclusivo del estudio de los estudios narratológicos.

Otro asunto importante en relación con el verbo y con los nuevos parámetros y métodos de la investigación lingüística tiene que ver con la unidad verbal en relación con el espacio textual. Desde esta perspectiva se trata de estudiar si el verbo desempeña algún tipo de papel en la organización general del discurso. El papel nuclear del verbo en el establecimiento de las relaciones que se dan en el marco oracional ha llevado a plantear la posibilidad de que el verbo tenga también algún papel en la organización general del discurso. Se trata de una cuestión cuyo estudio tiene que ver, entre otros asuntos, con la manera como organizamos y verbalizamos nuestro pensamiento, con la nuclearidad de ciertos elementos en relación con su papel cognitivo o con la universalidad de las categorizaciones léxicas básicas y que, en consecuencia, afecta muy en particular a las relaciones que se pueden establecer entre los dos niveles básicos de organización del lenguaje: el oracional y el textual o discursivo. Enrique Bernárdez en «Homeomorfismo de texto y oración» (2000: 201-221), realizó un trabajo en el que, a partir de principios cognitivos y topológicos y teniendo en cuenta las aportaciones anteriores sobre este tema —Greimas, Brandt o Wildgen— ofrece una base y una justificación teórica para el estudio de dichas relaciones. Bernárdez parte del hecho, que otros investigadores han señalado ya, de que entre la estructura sintáctica y la estructura textual no debe existir una separación tan radical como se había, en muchas ocasiones, sugerido en la medida en que, observados desde una perspectiva cognitiva, ambos son resultado del lenguaje que, a su vez, es producto de la cognición. Así propone el siguiente principio básico:

«La oración es el resultado de un conjunto de principios organizativos que operan sobre imágenes mentales que pueden definirse como simples, mientras que el texto es el resultado de los mismos principios sobre imágenes más complejas; puede suponerse un continuo que no sólo separa la oración del texto, sino también los diferentes tipos de textos, las cláusulas de las oraciones simples, las oraciones simples de las complejas, etcétera.» (Bernárdez, 2000: 205)

Para su propia explicación sobre la naturaleza de estas relaciones, Bernárdez utiliza conceptos topológicos. Así, rechaza que entre texto y oración haya una relación isomórfica, pues eso implicaría que ambos poseen la misma estructura y, como la gramática del texto ha demostrado, no son aplicables los principios que definen la gramaticalidad oracional al análisis textual. Sin embargo, si admitimos que texto y oración tienen en común principios organizativos cognitivos y socioculturales que «se realizan de formas diversas como consecuencia directa e inmediata de la diferente complejidad de las imágenes mentales (y las situaciones de comunicación) subyacentes.» (2000: 209), podemos decir que entre ellos hay una relación de homeomorfismo, es decir, que poseen idéntica organización. El problema principal y el campo de investigación que se abre en este sentido tendría que ver, en primera instancia, con el establecimiento de dichos principios organizativos. El propio Bernárdez plantea como un posible punto de partida las siete reglas del protolenguaje de Givón¹ a partir de las cuales establece las siguientes hipótesis de trabajo:

- (a) Debe existir una correlación sistemática entre el funcionamiento de los principios organizativos del texto y la oración.
- (b) Esta correlación puede medirse: en relación a los principios de contigüidad y separación de los elementos del texto y la oración, por ejemplo, podemos predecir que la relación entre distancia conceptual y extensión de las separaciones debe mantenerse constante entre oración y texto, haciendo la salvedad de las distintas escalas.
- (c) Cuanto más simples sean las imágenes mentales representadas lingüísticamente, mayor nivel de automatización o codificación podrá existir.

Aunque se trata de una propuesta programática más que de un programa definitivo de investigación, si he traído hasta aquí este trabajo es porque comparto una clara intuición acerca de la posibilidad de esa semejanza organizativa entre texto y oración y mi propio trabajo quiere, de algún modo participar, muy modestamente desde luego, en esa misma línea de búsqueda de vinculaciones entre esos dos productos de nuestra capacidad para interactuar verbalmente. Por mi parte, abordaré la cuestión de lo que he denominado la dimensión discursiva del verbo desde un aspecto muy concreto, el de la organización tipológica de textos,

1. La información menos perceptible está acentuada.
 2. La información que forma una unidad conceptual se presenta unida bajo un mismo contorno melódico.
 3. El tamaño de la ruptura temporal entre unidades de información corresponde al tamaño de la distancia cognitiva o temática entre ellas.
 4. Los elementos de información que forman una unidad conceptualmente se mantienen en proximidad espacio-temporal.
 5. Los operadores funcionales se mantienen lo más cercanos posible al operando por el cual son relevantes.
 6. La información más importante se presenta inicialmente.
 7. El orden temporal en que suceden los eventos se refleja en la representación lingüística de esos eventos.

y propongo que la organización de los argumentos verbales puede decirnos algo o, más aún, estar en el origen de determinadas organizaciones discursivas y que, por lo tanto, el estudio de su configuración puede ayudarnos a realizar deslindes entre organizaciones discursivas muy próximas. Se trata, por tanto, de establecer puntos de contacto entre ciertos verbos y la actividad discursiva que enuncian. Para ello he escogido el verbo «explicar» que, a su vez, da nombre a una actividad verbal-discursiva homónima. A lo largo de la breve historia de la investigación sobre tipos de textos por parte de la lingüística, pero también en las etapas previas, «explicar» se ha confundido, superpuesto o identificado con otra actividad, «exponer» sin que se haya establecido firmemente un criterio para diferenciarlas. No hay duda de que se trata de modelos textuales semejantes pero también resulta claro, incluso para los propios hablantes, que no son idénticos y creo que la estructura argumental de los verbos que enuncian la actividad tiene mucho que ver con esa diferencia en la organización textual que cada modelo representa y en las funciones, por tanto, que como discurso pueden desempeñar.

Dada pues la perspectiva cognitiva y textual desde la que realizo mi propuesta, revisaré muy brevemente algunos aspectos de la organización textual —tipos, secuencias, modelos—. Aunque la tipología es una tarea que la lingüística ha asumido sólo recientemente, clasificar y organizar la realidad es algo que venimos realizando los seres humanos como parte de nuestras posibilidades de conocimiento del mundo. En cuanto a la lingüística, sólo después de su orientación textual a partir de los años setenta se interesará por el problema de la diversidad textual y de las dificultades teóricas y metodológicas para establecer esa clasificación. Para el caso que nos ocupa, me limitaré a exponer aquellas propuestas que, independientemente de la denominación, han abordado la cuestión de las distintas estructuras tipológico textuales en relación con los procesos de categorización —también textual— que llevamos a cabo los hablantes dentro de una determinada comunidad lingüística. En este punto, creo necesario realizar una breve aclaración terminológica. Utilizaremos el concepto «forma de organización textual» para hacer referencia a un enunciado con una cierta organización semántico-conceptual y expresivo-verbal reconocible por parte de los hablantes, independientemente de la capacidad que esa forma de organización tenga o haya tenido para denominar o determinar una clase o género discursivo en una lengua dada. Llamaremos «discurso» o «género discursivo» a las formas más complejas de organización lingüístico-textual, socialmente condicionadas y con alto grado de convencionalidad, reconocibles también por parte de los hablantes y que «sirven para hacer algo con el lenguaje» en un determinado ámbito sociocomunicativo. Digamos que este último término es más bajtiniano (Bajtin, 1989) y está más centrado en aspectos sociopragmáticos, mientras que el primero es más próximo a los conceptos de tipo de texto o secuencia textual acuñados por la Lingüística del texto, incluidas ya las implicaciones cognitivas y pragmáticas que dicha corriente de investigación ha asumido plenamente (Ciapuscio, 1994; Vilarnovo, 1992; Adam, 1997).

2. EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN TEXTUAL Y LA ORGANIZACIÓN TIPOLÓGICA DE TEXTOS

La lingüística cognitiva, encargada de aplicar los conocimientos de la ciencia cognitiva al estudio lingüístico, ha proporcionado reveladores datos sobre hasta qué punto los procesos que hacen posible la adquisición, uso, organización y comprensión de una lengua están estrechamente relacionados con los procesos generales de percepción del mundo. La

teoría de los prototipos nos ha mostrado cómo también en la lengua, organizamos la gramática en categorías en las que los elementos que las componen poseen distintos grados de aproximación al modelo —mayor o menor prototipicidad— (Ungerer-Schmid, 1996, Lakoff, 1986, Langacker, 1987, Cifuentes, 1998). Es esta perspectiva cognitiva la que ha permitido plantearse la existencia no sólo de categorizaciones a nivel gramatical, sino de procesos de categorización textual que nos permiten reconocer y comprender unidades textuales complejas, estructuras globales en las que encajamos nuestras intenciones y de las que nos valemos para establecer intercambios comunicativo-verbales más o menos complejos. La existencia de Modelos Cognitivos Idealizados (Lakoff, 1987) o dominios cognitivos (Langacker, 1986) gracias a los cuales organizamos el mundo y a nosotros mismos en él es probable que tengan como principal tarea, tal y como opina Cifuentes (1998: 53) «suministrar coherencia conceptual, es decir, actuar como un medio para integrar y unificar un cuerpo material conceptualmente disperso» y esa integración muy bien puede realizarse también en el nivel textual.

En efecto, en la actualidad, los estudios sobre adquisición de lenguas y sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje han puesto en evidencia que en el desarrollo de la adquisición del lenguaje, que está integrado en el desarrollo cognitivo general, también se aprende a reconocer y procesar estructuras complejas que representan acciones o intenciones globales y que se expresan a través del lenguaje. Para Heinemann y Viehweger (1991) existe un «saber sobre estructuras globales o sobre clases de textos». Su postulado se basa, como enumera Guimar E. Capiusco (1994: 18-20) en las siguientes reflexiones:

1. Los hablantes producen y entienden textos que pueden relacionar sistemáticamente con situaciones, contextos e instituciones.
2. Los hablantes están en condiciones de producir en forma repetida un mismo texto en distintas situaciones comunicativas sin reiterar en las mismas estructuras ni llenados léxicos.
3. Los hablantes están en condiciones de incluir textos en clases y probar esas inclusiones con entradas léxicas que existen en una comunidad.
4. Para muchos textos hay señales características que pueden tener una función indicadora. También formas de organización.
5. Los hablantes han obtenido un saber sobre el hecho de que una forma textual convencional o esquema puede ser relacionada sólo con determinados contenidos y funciones específicos.
6. Los hablantes de una comunidad lingüística han adquirido la capacidad de reconocer errores clasificatorios en los textos.
7. Los esquemas textuales o estructuras textuales globales son el resultado, como también la precondition de la actividad lingüística de una comunidad lingüística.
8. Antes que las teorías lingüístico textuales, muchas esferas comunicativas clasificaron en clases sus textos confirmando así que existen esquemas característicos.

La constatación de que los seres humanos, en el seno de sus modelos culturales, establecen categorías textuales reconocibles, es también el principal argumento de Adam (1997) para la presentación de su modelo secuencial. Para el lingüista francés, es posible hablar de «esquemas textuales prototípicos» entendidos como «representaciones, progresivamente

elaboradas por los sujetos en el curso de su desarrollo, de propiedades estructurales de textos canónicos que su cultura reconoce y, en consecuencia, su lengua nombra»(Brassart, 1990: 300, apud Adam, 1997: 7).

Podemos afirmar, en definitiva, que la lingüística de base textual y discursiva tiene entre sus tareas la de teorizar e intentar establecer principios a partir de los cuales sea posible comprender y estructurar la diversidad textual que, por otra parte, los hablantes de una lengua suelen reconocer y utilizar con relativo poco esfuerzo en la mayoría de sus intercambios comunicativos. De hecho, el que se puede considerar el concepto fundacional de los estudios tipológicos de base lingüístico textual, el de *superestructura*, se asienta sobre la existencia de esas estructuras globales en el seno de determinados grupos sociales. Las superestructuras se definen como «las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto» (van Dijk 1978: 142). El hecho de que se trate de estructuras comunes a un número indeterminado de textos está directamente implicado tanto con el conocimiento de los hablantes como con la facilidad con la que se producen los intercambios comunicativos. La existencia de superestructuras nos habla de las dimensiones de la competencia textual de los hablantes; éstos no sólo son capaces de construir textos en una lengua natural, es decir, de utilizar el lenguaje teniendo en cuenta las exigencias de la organización textual, sino que deben, además, ser capaces de construir y reconocer las estructuras textuales institucionalizadas propias de su ámbito sociocomunicativo.

También en los primeros años de la Lingüística del Texto, Werlich (1975, apud Isenberg, 1983: 113-115, Bernárdez, 1982: 219-221, Ciapuscio, 1994: 74-87) presentó una tipología de base cognitiva fundamentada sobre principios lingüísticos y contextuales. En ella se distinguen cinco tipos de textos según una base de tipologización que él denomina *focus contextual*. El *focus contextual* hace referencia a operaciones cognitivas básicas tales como orientarse en el espacio o percibir el transcurso temporal. Los cinco tipos de textos que resultan son en realidad «bases textuales», es decir, estructuras que pueden formar parte de textos mayores en secuencias sucesivas. Este hecho, el de que un texto pueda ser definido como descripción + narración, es lo que, señala Isenberg, incumple el requisito de la *monotipia*, y lo que, por otra parte, constituirá el origen del concepto de secuencia que Adam presentará varios años después. Destacamos también que Werlich incluye el *idioma textual* que sería la estructura lingüística básica que caracteriza verbalmente a cada tipo de texto. En el esquema que sigue se resume la propuesta de Werlich:

	FOCUS CONTEXTUAL	IDIOMA TEXTUAL
1. descripción	Fenómenos fácticos en el espacio	Frases (y sus variantes) que expresan fenómenos en la secuencia.
2. narración	Fenómenos fácticos y/o conceptuales en el tiempo	Frases (y sus variantes) que señalan una acción en la secuencia.
3. exposición	Análisis o síntesis e ideas conceptuales (conceptos) de los hablantes.	Frases (y sus variantes) que identifican y relacionan fenómenos en la secuencia.
4. argumentación	Relaciones entre conceptos y manifestaciones de los hablantes.	Frases (y sus variantes) que atribuyen cualidades en la secuencia.
5. instrucción	Comportamiento futuro el emisor o su destinatario.	Frases (y sus variantes) que reclaman la acción en la secuencia.

Mucho más recientemente, Jean-Michel Adam (1985, 1992 y 1997) es el autor de una de las propuestas que más eco ha tenido en los últimos años y que en España ha sido muy bien recibida por muchos estudiosos del texto. A partir de unas reflexiones sobre las ideas de Bajtin, propone el concepto de secuencia. Las secuencias son estructuras prototípicas, es decir, son modelos a los que las manifestaciones concretas se aproximan en distinto grado. La secuencia puede considerarse el patrón composicional básico capaz de organizar estructural y lingüísticamente textos enteros o partes de textos según determinados principios organizativos y expresivos.

Las secuencias tendrían como base de tipologización la realización de una función que algunos autores como Roulet (1991) o Petitjean (1987) han denominado prelingüística, pero que nosotros consideramos que se trata de una función cognitiva que, a diferencia de la base de tipologización de Werlich —el focus contextual— hace referencia a acciones lingüísticas elementales que llevan consigo unas ciertas determinaciones composicionales y expresivas que son las que acaban definiendo los rasgos prototípicos de la secuencia. Así, una secuencia puede considerarse una unidad de significado dentro del texto, de extensión variable que se caracteriza por expresar una función lingüística determinada (Adam 1982). En el siguiente esquema se resumen las cinco secuencias prototípicas a las que, finalmente, el propio Adam reduce su primera propuesta de siete, en la que incluía las secuencias instructiva y retórica:

TIPO DE SECUENCIA	FUNCIÓN
Descriptiva	Informar sobre el estado de las cosas fenómenos y situaciones: DESCRIBIR
Narrativa	Informar sobre acciones y hechos: NARRAR
Argumentativa	Exponer opiniones, defenderlas, rechazarlas, persuadir: ARGUMENTAR
Explicativa	Entender ideas y conceptos: EXPLICAR
Conversacional	Establecer interacciones entre dos o más interlocutores: DIALOGAR

2.1.¿Texto explicativo y/o texto expositivo?

Como podemos comprobar en estos dos ejemplos, no hay un acuerdo absoluto sobre cuáles son esos esquemas textuales prototípicos. Descripción, narración y argumentación constituyen el núcleo básico de acciones cognitivo-verbales más universalmente reconocidos. Hay menos acuerdo respecto a la naturaleza del texto dialogal y a la instrucción². Junto a ellos, sin embargo, aparece otra actividad elemental relacionada con el hecho de comprender el mundo que se denomina de forma poco precisa exposición o explicación. Exponer, informar o enseñar —actividades cercanas pero como pretendemos mostrar, no asimilables a explicar— han sido consideradas por los especialistas con muy diversa atención. El propio Jean-Michel Adam, en sus trabajos de 1985 y 1987 hablaba de *texte expositif* y sólo en 1992, tras la publicación de los monográficos de las revistas *Pratiques* (1986 y 1988) y *Recherches* (1990) dedicados a profundizar en la naturaleza de la explicación en

2 Distintos puntos de vista sobre el texto instructivo en los números monográficos de Langages, 141, marzo 2001 y Pratiques, 111-112, diciembre 2001.

el ámbito de la didáctica, consideró la *explication* como una secuencia prototípica. En el caso español, en 2002 la revista *Textos* dedicó un monográfico a «Explicar y Argumentar» —en el que por cierto se dedica bastante más atención a la argumentación que a la explicación—. Con anterioridad se aborda el prototipo de la secuencia explicativa según el modelo que hemos mencionado de Adam (1992) en los libros de Margarida Bassols y Anna Torrent (1997) y en el de Helena Calsamiglia y Amparo Tusón (1999). Por su parte, los manuales de Aznar, Cross y Quintana (1991), Miriam Álvarez (1995) o de Estrella Montolio y otros (2000) sólo estudian la exposición y las técnicas expositivas. La escasez, pues, y una cierta redundancia son las características de los trabajos sobre la explicación en español tanto en lo que se refiere al estatus de la explicación como forma de organización discursiva como, en consecuencia, acerca de sus posibles relaciones con otros tipos textuales o formas de organización textual.

Pero describir, narrar, argumentar, explicar/exponer y dialogar conforman no sólo un conjunto básico de procedimientos cognitivos sino que, además, representan también acciones verbales diferenciadas, actos de habla que, en mi opinión, condicionan y dirigen la organización y las características del texto al que nombran. Si «describir» puede considerarse el acto de habla constatativo por excelencia, aquel para el que, según Austin (1962:56), rige el criterio de verdad/falsedad, «narrar», «argumentar», «explicar» y «exponer» son verbos performativos explícitos que dan lugar a enunciados realizativos, es decir, aquellos en los que se concretan lo que Austin considera actos de habla básicos: locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios. No parece haber mayor dificultad en considerar «narrar» como un acto de habla ilocucionario y «argumentar» como un acto de habla perlocucionario pues el propio Austin (1962: 170 y ss.) y después Searle (1964: 34) así los incluyeron en sus clasificaciones. Por su parte, «dialogar» supone una acción compleja formada por una serie de actos de habla de naturaleza ilocucionaria —informar, expresarse, comprometerse, ordenar...—. En cuanto a exponer, Austin distinguió cinco clases de verbos realizativos entre los que se encontraban los expositivos que son lo que se «utilizan en los actos de exposición que suponen expresar opiniones, conducir debates y clarificar usos y referencias» (Austin 1962: 209). «Explicar» se encuentra en la lista que el propio Austin realiza de verbos expositivos subagrupado en séptimo y último lugar junto con «ejemplifico y formulo». Por su parte Searle no realiza ninguna distinción entre ambos y los suponemos incluidos dentro de los verbos representativos cuyo objeto ilocucionario es «comprometer al hablante con la verdad de la proposición» expresada (Searle, 1969: 451). Al igual que en las clasificaciones anteriores, «explicar» y «exponer» no parecen encontrar un lugar concreto como acto de habla y, sin embargo, los hablantes de manera consciente en unas ocasiones «explicamos» y en otras «exponemos» aquello que queremos comunicar.

Qué clase de organización gramatical y semántica suponen estas dos acciones y qué consecuencias discursivas tiene es lo que pretendemos estudiar a continuación. Estamos convencidos de que la respuesta a estas preguntas será fundamental para entender algo más acerca de la dimensión discursiva del verbo, objetivo y tarea que da nombre a este trabajo.

3. ARGUMENTOS VERBALES Y ORGANIZACIÓN TEXTUAL: EL CASO DE EXPLICAR/EXPONER

Con el fin de clarificar conceptualmente ambos términos, empezaremos por conocer las bases léxico-gramaticales, cognitivas e histórico-discursivas sobre las que se asientan las

actividades verbales a las que denominamos explicar y exponer. Vamos a investigar tanto en aspectos gramaticales —sintácticos y semánticos— como en aspectos históricos —léxicos o discursivos— con el fin de poder observar la organización, el desarrollo, las denominaciones o las funciones asumidas por dichas actividades. Queremos que sean su etimología, su contenido léxico y su gramática las que nos orienten sobre qué clase de organización sintáctica y conceptual traen consigo el hecho de «explicar» y cual el de «exponer» y comprobar si dicha organización puede proyectarse textualmente. Los verbos explicar y exponer están vinculados histórica y conceptualmente pues ambos enuncian actividades verbal-discursivas, la exposición y la explicación, cuyas diferencias no siempre han sido estrictamente deslindadas (vid. más adelante). Será pues, importante también, investigar en sus raíces como discurso y como forma de organización textual. En este último caso se trata de comprobar qué funciones han desempeñado y a qué organizaciones discursivas han estado más frecuentemente vinculados pues es posible que de ahí podamos obtener información acerca de la organización lingüística y cognitiva que los seres humanos necesitamos desplegar para realizar el acto de explicar o el de exponer. La perspectiva histórica será sólo el soporte que nos permita establecer los deslindes a partir de los cuales pretendemos definir la configuración verbal-discursiva de la explicación, pues como queremos mostrar en esta parte del trabajo, es precisamente la diferente organización argumental de ambos verbos así como la distinta naturaleza del acto de habla que enuncian lo que, a nuestro juicio, permite establecer sus diferencias y, al mismo tiempo, poner en relación la actividad explicativa con otras actividades discursivas, como la argumentativa, con la que ésta posee no pocos elementos en común³.

3.1. A qué llamamos explicar

Explicamos cuando creemos que algo no está suficientemente claro o no ha sido comprendido por nuestro interlocutor. Al acometer un acto explicativo ponemos todo el empeño en aclarar ideas o conceptos que ofrecen alguna dificultad. Nuestra actividad lingüístico-comunicativa cotidiana se fundamenta en el hecho de que los demás van a entender lo que queremos comunicarles, por eso, nuestro esfuerzo explicativo puede concebirse, al observarlo desde la perspectiva discursiva, como una actividad dirigida a «hacer que el otro comprenda» el hecho, la situación, el concepto sobre el que gira el discurso del hablante tal y como ocurre en el ejemplo (1):

(1)

62 <E1>: Bueno, ¿guardas algún recuerdo especial de la escuela, del instituto?

63 <H2>: Pues, <fático = duda> lo que guardo especial es que... los profesores, ahora, claro, acabo d<(e)> entrar en la universidad y no sé cómo será, pero los profesores en el instituto me parec<e> que <sic> es una mafia y que (--)... que (--) muchos son muy explotadores y (--)... y que no te <palabra cortada>, vamos a ver cómo me explico, o sea que (--) todo queda en ellos, y (--)... y... aunque te dicen que sí pero no, realmente

3 Los textos que servirán de ejemplo en cada caso proceden de los corpus CREA, ALCORE y COVJA.

no existen unos derechos de los alumnos... definidos, o sea, eso es una tontería y es un engaño. (COVIA)⁴

donde mediante una reformulación introducida por «o sea» el hablante intenta hacerse entender por su interlocutor.

No es exagerado decir que nos pasamos la vida explicándonos a nosotros mismos y explicándoles el mundo a los demás aunque no siempre nos sintamos capaces de hacerlo como les ocurre a los hablantes del ejemplo (2):

(2)

<P8,M,2,Me,ELE>: ¿El panorama político? Pues lo veo generalmente como todos, el panorama político<pausa></pausa> Vamos a ver, es que no sé cómo **explicarlo**.

<F2,M,2,Ba,EL,V>: <pausa></pausa>Con su padre una mala cara. Yo me lo he tomado siempre para dentro. Entonces, ellos han<pausa></pausa> <repetición> han<pausa></pausa> han</repetición> visto, no sé cómo **explicártelo**, han visto siempre<fático></fático> un apoyo, una persona que la tienen ahí, que nunca tiene un mal gesto⁵. (ALCORE)

Así observado, explicar se nos presenta como una actividad verbal no restringida a acontecimientos demasiado concretos ni especializados, sino más bien implicada con nuestra capacidad general de interactuar verbalmente.

Por otra parte, sin embargo, nuestra experiencia como hablantes nos indica que hay determinadas circunstancias en las que la actividad explicativa encuentra plena justificación y se convierte en la forma predominante de organización discursiva. Explican los profesores, las lecciones de los libros o los estudiantes al resolver un ejercicio, y también se explica cómo se ha realizado un experimento o por qué se produce un determinado fenómeno. En los siguientes ejemplos (3) procedentes de un libro de texto (Carrión 1997, 50 y 51) es ese el sentido que se adjudica a la actividad explicativa:

(3)

«La **explicación** acerca de los fenómenos eléctricos que manifiestan algunos cuerpos se encuentra en la naturaleza de la materia...»

«A la vista de las dos experiencias que has realizado (descritas en las ilustraciones): intenta encontrar una posible **explicación** a los fenómenos que hemos descrito.»

Desde esta perspectiva, explicar parece estar asociado a la necesidad humana de adquirir y comunicar conocimiento. En su libro sobre la explicación científica, Carl Hempel (1979, 329) afirma que son dos las preocupaciones humanas sobre las que se ha sostenido la in-

4 *Corpus de la Variedad Juvenil Universitaria del español hablado*, dirigido por Dolores Azorín Fernández y Juan Luis Jiménez Ruiz y publicado por el Instituto de Cultura Juan Gil-Albert de la Diputación Provincial de Alicante en 1997.

5 El proyecto ALCORE (ALICANTE-CORPUS ORAL DE ESPAÑOL): dirigido por Dolores Azorín Fernández (2002) fue posible gracias al Proyecto de Investigación I+D del Ministerio de Educación y Cultura PB98-0967 y a los contratos de investigación suscritos con el Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert, de la Excm^a Diputación Provincial de Alicante. A partir de ahora los textos procedentes de dicho corpus se señalarán como ALCORE.

vestigación científica, una, de naturaleza práctica: el hombre no sólo quiere sobrevivir sino mejorar su situación estratégica; y, otra, relacionada con su curiosidad intelectual: el hombre desea, también, conocerse a sí mismo y a su mundo. Si aplicamos ese mismo razonamiento a nuestras posibilidades de procesamiento cognitivo y de expresión lingüístico-discursiva podríamos decir que los seres humanos no tenemos suficiente con observar transcurrir los acontecimientos en el tiempo —y narrarlos— ni con relacionarlos en el espacio —y describirlos—, necesitamos, además, comprender el cómo y el porqué se producen —y explicarlo—.

¿Qué es, por tanto, explicar? ¿Qué actividades mentales y verbales están implicadas en la explicación? ¿Tenemos codificado algún tipo de organización reconocible para explicar? Un repaso a los orígenes etimológicos de este concepto y de los otros con los que mantiene proximidad conceptual nos va a ser de gran ayuda.

3.2. Expono, explano, explico

El latín posee al menos dos verbos para denominar la acción que nosotros llamamos explicar:

Explano que significa «extender, allanar y también explicar, desenvolver», y

Explico que significa «hacer fácil, aclarar, desarrollar, explicar». Existe, además, *expono*, un verbo que quiere decir «expresar, poner por escrito o de palabra; referir, contar, narrar» y que equivaldría al actual español exponer, actividad entonces y ahora estrechamente vinculada con la de explicar. Las actividades desarrolladas por estos tres verbos son la *explanatio*, la *explicatio*, y la *expositio*. Los tres están compuestos por la preposición latina *ex* —que indica relaciones de procedencia, origen o punto de partida del movimiento— a las que se añade *pono* que significa poner, colocar, disponer, fijar, establecer; *plano*, que es un sustantivo que significa algo claro y evidente; y *plico* verbo con el significado de plegar, doblar. Aunque ninguno de los tres es un verbo de movimiento, la presencia de la partícula *ex* sirve para expresar el desplazamiento conceptual o actividad intelectual que supone el paso de lo que está plegado, envuelto o establecido a lo que, mediante una acción verbal y cognitiva estará aclarado, desenvuelto o referido. No en vano son verbos de transferencia comunicativa (Gutiérrez Ordóñez, 1999) lo que significa que hay algún tipo de relación de movimiento entre los actantes implicados en la acción verbal. Los ecos de ese movimiento conceptual o mental están presentes en la estructura léxica del verbo *explicare*. Que *plico* exprese la acción de plegar o doblar algo y *explico* la de desempaquetarlo o abrirlo resulta cognitivamente una imagen muy elocuente, pues crea una expresión metafórica con dominio de origen en un movimiento físico realizado con las manos —un gesto— y dominio de destino en una actividad cognitivo-verbal, la *explicatio*, que es así el resultado del movimiento conceptual llevado a cabo por un sujeto enunciator que al desarrollar o desplegar un determinado concepto lo abre, lo «hace fácil», lo aclara en relación con un destinatario. También en *expono* se percibe un movimiento, pero como explica Cifuentes (1999, 73 y ss.) no implica ninguna trayectoria o dirección, únicamente una localización en dos fases: el objeto está localizado en un lugar y luego en otro.

Podemos decir, pues, que ya desde sus raíces etimológicas entre exponer y explicar se presenta una diferencia importante y que tiene que ver con la dinámica del movimiento conceptual que ambas expresan. Mientras explicar, como hemos visto, expresa modélicamente

dicho movimiento, exponer parece indicar el lugar «en donde» está el conocimiento pero no el desplazamiento hacia ningún destinatario. Se trata de una diferencia que podría parecer de intensidad o de grado en la acción de comunicar, pero, como vamos a ir comprobando, encierra diferencias aún más profundas y determinantes para la configuración de los respectivos actos verbales.

Por su parte, en español, el significado de explicar y explanación fue progresivamente asumido por explicar y explicación y aunque hoy en día se mantiene el sentido figurado de explanación como «declaración y explicación de un texto» (DRAE, 2002) sus ocurrencias se reducen a la anécdota. El CREA ofrece algunos ejemplos relativamente recientes como los siguientes: «Así, la *explanación* de estas lecciones está íntimamente ligada...», Guillermo Díaz-Plaja, *Historia de la Literatura Universal*, Barcelona, Egado, 1949; «Siento tocar de pasada este tema, pero su *explanación* nos llevaría muy lejos», Luis Rosales, *Cervantes y la libertad*, I, Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid, 1960. Hablaremos, pues, a partir de ahora, de explicar y exponer pues son los términos que han hecho fortuna en castellano.

3.3. Explicar y exponer: configuración gramatical y semántica

En español, tanto explicar como exponer son predicados triactanciales (Gutiérrez Ordóñez, 1999) es decir, que necesitan tres argumentos para completar su predicación (Campos, 1999). Son verbos de comunicación verbal, de decir o *dicenci* (Cano Aguilar, 1981) que remiten a un acto verbal para el que hacen falta tres elementos: un sujeto o argumento personal en papel de agente, un complemento Objeto Directo, inanimado y del tipo complemento efectuado, es decir, de los que designan el resultado de la acción o proceso del verbo (Demonte, 1990 y 1999) y un complemento Objeto Indirecto, de persona, que, con esta clase de verbos es un dativo de recepción o destino pues, en palabras de Campos (1999, 1547): «recibe algo que es la meta o destino de lo que denota el predicado». Se trata de esquemas formales y agentivos del tipo que señala Gutiérrez Ordóñez (1999, 1873-1874):

Suj - NPred - CD - CInd.

SUJETO	Npred.	CD	CInd.
Agente	proceso agentivo	término (o tema)	meta u origen

Que dan lugar a enunciados del tipo:

—«Expuso su punto de vista a los asistentes»

—«La tenista explicó a la prensa los motivos de su retirada»

Un primer nivel de expansión de este esquema lo supone la utilización de oraciones subordinadas con una determinada función argumental. Al explicar la estructura: verbo *dicenci* + Subordinada Sustantiva de CD + CInd., y estudiar las propiedades distribucionales de dicha estructura, Delbecque-Lamiroy (1999) observan que el papel de Sujeto, además de un ser animado —como en los ejemplos anteriores— lo puede realizar un ser inanimado pero con relación metonímica con un agente humano, del tipo:

—«El texto expone que....»

—«La agencia ha explicado que....»

o inanimado sin relación metonímica con ningún agente humano. En este último caso, el papel de Sujeto lo realiza una Subordinada sustantiva del tipo «(El) (hecho de)que». Sin embargo, esta posibilidad sólo la admiten algunos verbos, como advertir, demostrar, enseñar y el propio *explicar* mientras que la rechazan la mayor parte de predicados de expresión, como decir o exponer tal y como vemos en los siguientes ejemplos:

—(El)(hecho de) que no la invitaran a la cena explica/*expone su disgusto.

—(El)(hecho de) que haya persistido esa niebla explica/*expone que tardaran tanto en llegar.

¿En qué radica esta diferencia en las posibilidades argumentales de explicar y exponer? ¿Por qué exponer no admite sujetos inanimados y explicar sí? En nuestra opinión, la justificación se encuentra en la diferente naturaleza del acto de habla que exponer y explicar representan.

Como vimos más arriba en este trabajo, exponer es uno de los verbos realizativos que, en la clasificación de Austin (1962) introducen actos de habla ilocucionarios expositivos del tipo: «Yo digo, enunció informo, refiero que X» y que, posteriormente, Searle (1969) reclasificará como acto de habla asertivo o representativo del tipo «Yo afirmo, enunció que X». La fórmula ilocucionaria básica «Al decir X yo estaba enunciando, informando, afirmando o refiriendo» responde perfectamente al tipo de actividad que asociamos a la idea de exponer: alguien expone un tema o un asunto y con esa acción queda completado el acto de habla, tal y como parece desprenderse de los siguiente fragmentos del *corpus* juvenil y del *CREA* respectivamente (4):

424 <E1>: Bueno, vamos a pasar a hablar de... ideología, que es un tema que lo hemos deja-<(d)>o mejor para debate <simultáneo> para el final, para que así podamos hablar todos y (-->)... que cada uno **exponga** sus puntos de vista y (-->) claro, con mucho respeto <risas>. Que aquí no nos comemos a nadie y (-->)... que cada uno diga lo que de verdad piense. (COVJA)

«Aunque así sea, no podemos menos de **exponer** nuestras ideas y recordarlas....» (Ezequiel Martín de Pedro, *Manual de Patología y clínica médicas*, Oficina tipográfica del Hospicio, Madrid, 1876)

El caso de explicar es distinto. Mientras que exponer depende sobre todo de la actividad de un sujeto agente que toma la palabra —por eso es imprescindible—, para que el acto de habla que indica explicar quede completado es necesario que esa actividad se proyecte sobre un destinatario, que se realice la transferencia cognitiva y que ésta produzca un determinado efecto sobre dicho sujeto. Así, si bien explicar, por su naturaleza de verbo *dicendi* admite la misma fórmula que exponer «Al decir X, yo estaba explicando» puesto que, efectivamente, un hablante puede estar realizando esa acción, la fórmula perlocucionaria «Porque dije X, le di a conocer, le hice comprender, le aclaré, le expliqué» es en la que la acción de explicar queda reflejada pues se expresa, no sólo la actividad del hablante, sino el hecho de que dicha actividad tiene consecuencias en el destinatario. Como acto de habla, explicar resulta estar más cerca de un acto de habla perlocucionario en el que lo que importa son los efectos o consecuencias que ese acto tiene sobre los destinatarios (Searle 1969: 34) que de un acto ilocucionario, más centrado en la actividad del emisor. Exponer, por tanto, no puede prescindir de su sujeto animado porque es sobre él sobre el que recae toda la fuerza

ilocucionaria del enunciado; sin embargo, explicar acepta un sujeto inanimado porque más que quién es el sujeto explicante importa el objeto explicado, es decir, el asunto, la materia que sintácticamente representa el complemento efectuado; y esto en relación siempre con un destinatario hacia el que se dirige la actividad explicativa. La posibilidad de combinarse con sujetos inanimados y su posible naturaleza perlocucionaria acercan al verbo explicar a un grupo de verbos claramente perlocucionarios entre los que se encuentran demostrar y enseñar, —«Porque dije X, le estaba enseñando/le demostré»— que enuncian acciones discursivas con las que, como veremos, explicar tiene desde sus orígenes mucho en común.

Las definiciones de explicar que ofrecen los diccionarios ponen de manifiesto la necesidad de un destinatario en el que se complete el acto explicativo. En el diccionario de Autoridades de 1732, explicar significa «dar noticia clara de lo que significan las cosas», pero en el Diccionario Usual de la Academia de 1843 aún se hace más explícita la presencia de ese destinatario al presentar la siguiente definición: «Declarar, manifestar, *dar a conocer a otro* lo que uno piensa. Se usa también como recíproco. Manifestarse. Declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto difícil *por palabras muy claras con que se haga más perceptible*, y a veces se hace poniendo ejemplos.» Y no es casual que aún hoy en día y desde el diccionario de la RAE de 1843, explicar tenga como tercer significado enseñar en la cátedra. Enseñar es, como persuadir, una actividad perlocucionaria en la medida en que son las consecuencias de esa actividad en el otro —que haya aprendido o que haya sido convencido— lo que les da sentido como actividades verbales y cognitivas. De las implicaciones discursivas de esta triple relación —explicar, enseñar, persuadir— vamos a ocuparnos a continuación.

3.4. La explicación y los orígenes del discurso

Como actividad discursiva, la explicación está estrechamente vinculada tanto con las instrucciones de la disciplina clásica del discurso, la retórica, como con la estructura del propio discurso. En el marco de la retórica clásica, la explicación puede ser observada desde tres niveles distintos:

1. Como requisito general del discurso
2. Como parte de la estructura del discurso persuasivo
3. Como modo de organización discursiva centrada en el *docere*

En el nivel más general, Hermógenes relacionó la *explanatio* con la *perspicuitas*, es decir, con la claridad tanto verbal como conceptual que debía poseer el discurso. Para que surja el efecto deseado por el orador, el discurso intencional que se elabora gracias a los preceptos de la retórica debe poder ser comprendido por los destinatarios.

Construida sobre la *latinitas* —corrección gramatical— la *perspicuitas* o *claritas* es la primera virtud estrictamente retórica y su objetivo es, precisamente, conseguir la comprensibilidad intelectual del discurso. La *explanatio*, por tanto, es una virtud, propiedad o condición *sine qua non* de todo el discurso cuyos límites son las otras dos propiedades imprescindibles del discurso: la adecuación al contexto y el cuidado en la expresión verbal. La *perspicuitas* afecta tanto a los aspectos semántico-conceptuales del discurso como a los verbal-expresivos, de ahí que para conseguir el objetivo de la comprensibilidad sea necesario tener cuidado tanto en la elaboración y organización conceptual del asunto del discurso como en los recursos lingüísticos en los que éste se materializa verbalmente. Desde

este punto de vista, la *perspicuitas* o *explanatio* es la cualidad que afecta a la totalidad del discurso y a todas las etapas de su construcción y cuyo cumplimiento asegura que el texto va a ser comprendido.

En ese nivel general, la explicación puede identificarse con una máxima discursiva. Tal y como han señalado varios autores, la máxima de manera de Grice (1975): «sea claro» está directamente vinculada con la *perspicuitas* retórica (López Muñoz y Salazar García, 1997). Se trata de una exigencia general a cualquier discurso y que, como el resto de las máximas, establece unas condiciones ideales en las que desarrollarse el intercambio comunicativo. Por otra parte, y puesto que esa claridad reside tanto en la organización semántica como en la léxica y sintáctica, podemos decir que la cualidad explicativa de un texto depende de la debida articulación de la coherencia y de la cohesión textual. Si entendemos la coherencia como hace Bernárdez (1995) como la responsable del «equilibrio suficiente» que compensa los altos grados de indeterminación que existen entre el texto del productor y el texto del receptor y que se concreta en determinadas elecciones por parte del hablante en cuanto a estructuras lingüísticas y discursivas para compensar esa indeterminación, la explicabilidad de un texto estaría también relacionada con dichos procesos. En definitiva, la explicabilidad de un texto tiene que ver con la competencia comunicativa (Cenoz-Valencia 1996) del hablante e implica acciones textuales —organizativas y gramaticales— y acciones pragmáticas —establecimiento de fines y adecuación al contexto—.

Pero este no es, desde luego, el único lugar que la actividad explicativa ocupa en la Retórica. Como parte de la organización o superestructura del discurso persuasivo que propone la preceptiva retórica, la *explicatio* o *expositio* pues aparece con ambas denominaciones, está asociada a la *narratio*. La *narratio* es la parte del discurso en la que se realiza la exposición detallada de los hechos o tema que constituyen el tema o asunto del discurso. Se trata de un momento nuclear dentro del discurso pues las explicaciones ofrecidas en la *narratio* son la base epistemológica sobre la que se desplegará el aparato argumentativo. Posterior al *exordium* y antes de la *argumentatio*, la *narratio* no es, sin embargo, una narración tal y como entendemos hoy la palabra, es decir, un encadenamiento temporal de acontecimientos; a pesar de ser denominada *expositio*, no es tampoco una mera presentación —un *ponere*—; el fin de la *narratio* es engendrar en el oyente «*cognitio*» (Lausberg 1969), es decir, hacer que el otro comprenda, conozca, sepa y es en este sentido en el que podemos afirmar que estamos ante una *explanatio*. Dentro de la finalidad persuasiva que dirige toda la construcción del discurso, el papel de la *narratio* —y, en consecuencia, de la explicación mediante la que ésta se desarrolla— se concentra en iniciar el camino de persuasión de los destinatarios a través del *docere*, es decir, mediante la transmisión de un conocimiento organizado de forma comprensiva a unos individuos concretos. Podríamos decir, pues, que, desde los orígenes de la estructuración y reflexión sobre el discurso, la *explicatio* es considerada el acto verbal que hace posible la transferencia conceptual, de cuya organización depende que el oyente, finalmente, posea un determinado conocimiento. Como vamos a ver a continuación, la característica que hasta ahora nos aparece como singularizadora del acto de explicar que es la tendencia hacia el destinatario y la necesidad de que se concrete en él la actividad de explicar, se ve reforzada al analizar las posibilidades combinatorias de los abstractos deberbales que dan nombre a las respectivas actividades de exponer y explicar y nos permiten plantear, de forma cada vez menos intuitiva y más comprobable las diferentes funciones de los discursos que enuncian.

3.5. Las estructuras argumentales y el discurso explicativo

En efecto, la naturaleza de la explicación queda en evidencia en español al comprobar la clase de verbos de los que los abstractos deverbales «la/una explicación» «la/una exposición» pueden ser argumentos pacientes. «Exposición» combina con «hacer», verbo de acción resultativa, de manera que la exposición sería el resultado de la acción llevada a cabo por el sujeto agente al hacer, efectuar, llevar a cabo una exposición. El esquema sería: «X + hacer + una exposición».

La explicación, sin embargo, no se «hace», sino que se «da», se «ofrece». Combina, por tanto, con verbos de posesión que indican «no sólo que algo pertenezca a otra entidad, sino el llegar a tener, el dejar de tener o —y esto es lo que a nosotros nos interesa— el hacer que otra entidad pase a tener o dejar de tener algo» (Campos 1999: 1534). En este caso el sujeto es también el agente pero el CD —la exposición— es el objeto desplazado en relación con un destinatario pues dar es un verbo triactancial que indica una transferencia material. Así el esquema «X + dar + una explicación + a Y» se traduciría como «un agente X hace que Y pase a tener un objeto explicado». Recordemos, además, que también se «dan» enseñanzas y argumentos con lo que de nuevo estas actividades discursivas vuelven a mostrar su proximidad conceptual con el acto de explicar. Estamos, pues, ante lo que, en mi opinión, es el hecho definitorio de la naturaleza del acto explicativo: el hablante tiene que hacer que los destinatarios, al final y como consecuencia de su actividad verbal posean un conocimiento que antes no tenían. Se trata de una cuestión muy importante para comprender la naturaleza del acto explicativo pues es ahí donde se ahonda en las diferencias con respecto a «exponer». Al exponer adoptamos una actitud mostrativa, informativa, cercana a una descripción conceptual. Una exposición proporciona una base de conocimiento organizado y listo para ser utilizado en cualquier sentido; pero al explicar, además, tenemos que desplegar una relación de causalidad explicativa en relación directa con una determinada finalidad comunicativa. Las explicaciones se pueden «dar» u «ofrecer» porque se «tienen» —o no se pueden «dar» porque no se tienen—, pero nunca se tiene una exposición, como vemos en los ejemplos de *ALCORE*: (5)

<B4,M,1,Ba,El,E>: <suspiro></suspiro>Dices:«Señor, ¿por qué te ha pasa<(d)>o esto,<repetición>por qué te ha pasa<(d)>o esto</repetición>? Y no te encuentras **explicación**».

<E3>: Claro, porque no tiene <simultáneo>**explicación**.

<B4,M,1,Ba,El,E>: No tiene **explicación**</simultáneo> porque una criatura que pensamos que como era joven, no fumaba, no bebía, pensamos que todo le iba a ir bien los medicamentos y no le fue nada <repetición>nada</repetición> bien las operaciones que le hicieron fueron en la cabeza.

(6)

<C7,M,1,Me,EE,E>: Bueno, pues lo menos hay <número>siete</número> banquitos y yo digo: «Bueno».

<C8,M,1,Mf,EE,E>: ¿Pa<(r)><(a)> qué?

<C7,M,1,Me,EE,E>: ¿Para qué? Ni hay una parada de autobús allí.

<C8,M,1,Me,EE,E>: Nada, <repetición>nada</repetición>.

<C7,M,1,Me,EE,E>: Porque si dijeras, bueno, es que el autobús para aquí

<C8,M,1,Me,EE,E>: Para aquí, claro.

<C7,M,1,Me,EE,E>: Entonces tiene una **explicación**, la gente se sienta y ya está, pero

no, allí no hay parada de autobús, no hay una palmerita, no hay un arbolito, no hay un jardincito. Es sólo asfalto y bancos. Y yo digo: «No comprendo esto a qué santo».

Las posibilidades de conseguir ese objetivo se sostienen sobre la organización sintáctico-organizativa de un discurso que tiene como elementos privilegiados a un objeto o *explanandum* y a un sujeto-meta o destinatario.

La importancia del destinatario para la actividad explicativa ha sido puesta en evidencia desde la retórica clásica hasta la actualidad por todos los autores que se han interesado por el tema. Para Hempel (1979: 418), por ejemplo, es el destinatario el que condiciona toda la actividad explicativa hasta el punto de que «Una explicación A explica el hecho X a la persona P1» pero que esa misma explicación de X podría no ser válida para P2, pues P2 podría no necesitarla o no comprenderla. «En un sentido pragmático —continúa Hempel— la explicación es una noción relativa: puede decirse significativamente que algo constituye una explicación, en este sentido, para éste o aquel individuo». Más aún, Grize (1981) hace depender la eficacia explicativa del texto de toda la configuración pragmática que rodea al evento: «un discurso explicativo no tiene realidad tomado aisladamente, es decir, aislado de su contexto, de su referencia a otros discursos, de la situación que le determina y donde él tiene sus efectos». En el siguiente ejemplo de *ALCORE* los hablantes se plantean las posibilidades reales de explicar una hecho —de dónde vienen los niños— a una niña: (7)

<B2,H,3,Ba,El,E>: Que creo que es importante que den información no sólo eso sino, una información que deberíamos dar, o sea a los niños, o sea enseñarles, porque <vacilación> </vacilación>, a mí, por ejemplo, es muy duro que mi hija me diga: «papá, ¿cómo se hacen los niños?», me entiendes, entonces yo.

<E3>: Sí, pues se lo tienes que **explicar**, pues bien claro.

<B2,H,3,Ba,El,E>: Pero es muy duro **explicarle** a una niña de <número>ocho</número> años, **explicarle**.

<E3>: Porque algunas cosas no las entiende, pero siempre hay maneras.

<B1,H,1,Me,El,E>: Yo tengo mi nieto que tú se lo **explicas**, pero tú le dices a mi nieto que los niños vienen de Madrid.

<E3>: Y se ríe.

En cuanto al *explanandum*, la mayoría de los especialistas considera que una explicación se identifica por responder a las llamadas «preguntas con por qué que requieren una explicación» del tipo ¿por qué ocurre que p? ¿Por qué se da el caso de que p? Al realizarlas estamos focalizando toda la atención sobre el objeto al que denominamos *explanandum*. Recordemos que en el discurso, el *explanandum* era el asunto, los hechos o el tema sobre el que se iba a desarrollar el cuerpo argumentativo y en la organización argumental del verbo explicar se correspondería con el complemento efectuado, es decir, con el objeto sobre el que se realiza la acción verbal. Pues bien, tomando como base la organización argumental del verbo explicar que hemos presentado, una explicación puede concebirse como el cuestionamiento del objeto efectuado o *explanandum* con el objetivo de hacer este comprensible o accesible a un destinatario. En los ejemplos anteriores (5), (6) y (7), el *explanandum* correspondería a una desgracia inesperada, a cómo nacen los niños o qué hacen unos bancos en medio de la nada. En un texto sobre el dolor de cabeza, la acción llevada a cabo en el texto responde al esquema:

Sujeto inanimado metonímico (el texto)+ explicar + complemento efectuado (el dolor de cabeza) + a un grupo o destinatario colectivo X.

Para iniciar el proceso explicativo debemos partir, tal y como acabamos de ver, del cuestionamiento del complemento: ¿Por qué ocurre que ha fallecido una persona joven, nacen los niños, unos bancos están en un lugar inverosímil, se sufren cefaleas? Si de lo que se trata es de que los destinatarios acaben «teniendo» un conocimiento sobre cualquiera de estos hechos, el acto explicativo tiene que estar guiado por la exigencia del *docere*, es decir, por la necesidad de engendrar conocimiento, de hacer comprender el asunto esos destinatarios en particular. Para conseguir la comprensión, la retórica clásica proponía que se efectuaran una serie de preguntas —los *elementos narrationis*— con el fin de ofrecer un análisis detallado del objeto que en español se corresponden con las preguntas introducidas por los pronombres interrogativos qué, quién(es), cuál(es), cuánto(s), dónde, cómo, cuándo, porqué, cuán. Y es el conjunto de las respuestas gracias a las cuáles el destinatario podría responder a su pregunta inicial sorbe el objeto ¿por qué ocurre que p? lo que constituye una explicación. Si, en efecto, aplicamos ese cuestionamiento al *explanandum* nos encontramos con una estructura sintáctica que puede formularse a partir de subordinadas interrogativas indirectas:

El texto explica → el dolor de cabeza
 → qué es el dolor de cabeza
 → cuántas clases hay
 → por qué se produce
 → cómo actuar

Una vez más, la gramática del verbo explicar nos ayuda a comprender el desarrollo del esquema discursivo. Debido a su naturaleza de verbo de comunicación, el verbo explicar puede, en efecto, regir construcciones subordinadas interrogativas indirectas (Suñer, 1999), pero indirectas impropias, es decir, aquellas que no introducen una pregunta sino que aseveran una proposición. Si transformamos el esquema anterior en un esquema textual, el complemento efectuado, ahora *explanandum*, el dolor de cabeza, se desarrolla en una serie de proposiciones aseverativas del tipo:

- «El dolor de cabeza o cefalea es...»,
- «Puede ser primaria [ejemplos] o resultado de enfermedades [ejemplos].
- «El dolor se produce por la presión o tracción que se provoca...»
- [Hay que] anotar la frecuencia, duración, localización....

Si entendemos el concepto de *docere* como la posibilidad de engendrar conocimiento en el otro, explicar estará asociado a cualquier esfera de la actividad humana que tenga como objetivo «hacer comprender», «poner algo en palabras claras», «aclarar», en definitiva «que alguien comprenda X». La práctica totalidad de los textos explicativos, tengan estos una función divulgativa, persuasiva o estrictamente didáctica o sean explicaciones de la vida cotidiana pueden reducirse a un esquema organizativo muy parecido al de arriba. El orden de las preguntas o su precisión depende de sobre qué elemento recae el interés de los oyentes o en el que converjan los intereses del hablante —en el qué, en el quién, en el cómo, etc—. Las reformulaciones, los ejemplos, las clasificaciones y demás recursos de la explicación

forman parte de la codificación de técnicas a las que los hablantes recurren cada día para asegurarse de que están «dando» una explicación, como vemos en unos ejemplos más del ALCORE:

<E3>: <fático= asentimiento></fático>¿Y de la violencia que hemos estado hablando antes, ¿qué piensas de la violencia?

<B2,H,3,Ba,El,E>: Muy mal, <repetición>muy mal</repetición> porque el tema que ha tocado antes Rafael tiene razón en la justicia, es la mayoría por lo menos también opino igual, que la justicia está muy mal, <repetición>muy mal</repetición>, porque es lo que ha explicado antes. Que se ve la violencia que se está viendo hoy en día se ve mucho, no es ya culpa de policía porque ellos tienen sus <repetición>sus</repetición> reglas, tienen sus cosas y tienen que hacerlas como, <repetición>como</repetición> las tienen que hacer, y pero de qué valen de qué, **por ejemplo**, <sic>detengas a unas personas en la cual estén en la calle</sic>o que, **por ejemplo**, ahora mismo los detengas por un delito que sean juzgados o estén lo que he dicho un tiempo en comisaría y luego dentro de <número>cuarenta y ocho</número> horas en comisaría y están<pausa></pausa>. Mejor <número>un</número> año, <número>dos</número> años o <número>tres</número> años se le juzgue por ese delito y en<vacilación></vacilación> mientras tanto estén en la calle, **o sea**, eso es muy injusto y todo va y yo creo que es la justicia, yo para mí que está muy mal hecha, yo para mí que la justicia.

Un estudio —todavía por hacer— sobre un corpus extenso de textos explicativos del español actual no hará sino confirmar y establecer, quizá, algunos criterios sobre esa organización. Pero, y esto es lo que nos interesa, ha sido la naturaleza del verbo explicar la que nos ha conducido al texto explicativo. La comprensión del significado etimológico y de las implicaciones cognitivas del verbo explicar nos han llevado a situarlo en un plano de actuación intelectual distinto al de exponer; la constatación de su naturaleza de verbo perlocucionario ha puesto en primer plano el efecto de la acción de explicar; las restricciones en su estructura argumental nos han llevado a preguntarnos sobre la importancia de los otros elementos de la estructura triactancial; finalmente, la especificación de los predicados con los que los abstractos deverbales explicación y exposición se pueden combinar ha acabado de perfilarnos la diferencia en la función discursiva de ambas organizaciones. Incluso el hecho de que admita interrogativas indirectas impropias nos ha abierto la posibilidad de provocar un esquema explicativo a partir de una técnica milenaria de cuestionamiento del objeto. La dimensión discursiva del verbo explicar nos da cuenta de una forma de organización textual que traduce una actividad cognitiva básica, comprender el mundo y las ideas y conceptos entre las que nos movemos; posee, pues, la misma naturaleza pretextual que otras actividades cognitivo-verbales como narrar o describir, y en ese sentido, es posible que también la descripción y la narración posean esquemas argumentales a partir de los cuales se puedan desarrollar los esquemas organizativos lingüístico-verbales más complejos que constituyen los textos descriptivos o narrativos. La tipología textual es un campo con muchas y muy distintas posibilidades de investigación. Esta que hemos intentado ahora, la de vincular la organización de los argumentos verbales con la organización textual de la actividad que enuncian, me parece una vía interesante y apenas iniciada en el camino por comprender cómo conseguimos los seres humanos que funcione eso a lo que llamamos comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M (1992): *Les textes. Types et prototypes*, París, Nathan.
- Adam, J.M. (1987): «Types de séquences textuelles élémentaires» en *Pratiques*, núm. 56, págs. 54-79.
- Alvarez, M. (1994): *Tipos de escrito I: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco/Libros.
- Artigas, *El significat textual*, COM, Materials Didàctics, 1, Barcelona, 21-27.
- Austin, J.L.(1962): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.
- Aznar, E., Cross, A. y L. Quintana (1991): *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, ICE Universidad de Barcelona.
- Azorín Fernández, D. (coord.) (2002): *Alicante corpus de español. ALCORE*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Azorín Fernández, D. y Jiménez Ruiz, J.L. (eds.)(1997): *Corpus oral de la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Bajtin, M. (1985): *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI, 2a ed.
- Bassols, M. & Torrent, A. M. (1997): *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Vic: Eumo Editorial.
- Bernárdez, E. (1995): «La coherencia del text com a fenomen d'autoregulació», en A. Bernárdez, E. (2000): «Homomorfismo de texto y oración», De Bustos Tovar, J.J., P. Bosque, I. y V. Demonte.(eds.)(1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Calsamiglia, Helena, Tusón, Amparo (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel,
- Campos, H.(1999): «Transitividad e Intransitividad», BOSQUE, I. y V. Demonte.(eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1519-1576.
- Cano Aguilar, R. (1981): *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*, Madrid, Gredos.
- Cenoz, J.(1996): «La competencia comunicativa: su origen y componentes, en Cenoz, J. y Valencia, J., (eds.): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 95-114.
- Ciapuscio, G. E. (1994): *Tipos textuales*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cifuentes Honrubia, J.L.(1999): *Sintaxis y semántica del movimiento. Aspectos de gramática cognitiva*, Alicante, Generalitat Valenciana-Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Cifuentes, J.L (1998): «Relaciones entre lenguaje y cognición: propuestas de metodología lingüística», en *Revista Portuguesa de Humanidades*, vol. II, pp 49-85.
- Charaudeau y otros (2000): *Lengua, Discurso, Texto*, pp. 201-225.
- Delbecque, N. y Lamiroy, B. (1999): «La subordinación sustantivas: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales», en Bosque, I. y V. Demonte.(eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1965-2081.
- Demonte, V.(1990): «Transitividad, intransitividad y papeles temáticos», en Demonte, V. y Garza Cuarón (comps.): *Estudios de lingüística de España y México*, México, El Colegio de México-UNAM, 115-150.
- Grize J.B. (1981): « Logique naturelle et explication » , *Revue européenne des sciences sociales* n° 56, Tome XIX, Genève, Droz.
- Gutiérrez Ordóñez, S.(1999): «Los dativos», en Bosque, I. y V. Demonte.(eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1855-1930
- Hempel C. (1979): *La explicación científica*, Buenos Aires, Paidós.
- LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986.
- Langacker. R W (1987-91): *Foundations of Cognitive Grammar*, I-II, Stanford Univ. Press. Stanford.
- Lausberg, H. (1969): *Manual de Retórica literaria*, Madrid: Gredos.

- López Muñoz y Salazar García (1997): «Antecedentes de las máximas conversacionales en la retórica antigua», en Delgado, F., Calero, M^a L. y Osuna, F. (eds.): *Estudios de Lingüística general. Actas del II Simposio de Historiografía Lingüística*, Córdoba, Universidad de Córdoba, 315-326)
- Montolio, E., Garachana, M., Santiago, M. & Figueras, C. (2000): *Manual práctico de escritura académica*, 3 v., Barcelona, Ariel.
- Searle, John R. (1964): *¿Qué es un acto de habla?*, en L. Valdés Villanueva (ed.): *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/Universidad de Murcia, pp. 431-448.
- Searle, J. R. (1969): *Actos de habla*, Madrid. Cátedra, 1980.
- TEXTOS, nº 29, enero 2002
- Ungerer, F. & Schmid, H. J. (1996): *An Introduction to Cognitive Linguistics*, Londres: Longman.
- Vilarnovo, A. y Sánchez, J.F. (1992): *Discurso, tipos de texto y comunicación*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1992.