

# El discurso académico oral en el marco de la nueva retórica

YOLIMA GUTIÉRREZ RÍOS  
Profesora de Lengua Castellana y Literatura  
Escuela Normal Superior Distrital María Montessori  
Bogotá, Colombia

---

## 1. Implicaciones en la puesta en escena del discurso académico oral de los profesores

El discurso educativo ha sido motivo de análisis desde diferentes perspectivas, con diferentes objetos de estudio y diversos planteamientos en relación con su tratamiento. Desde este planteamiento, intentaré acercarme a la teoría de la argumentación para analizar el discurso oral del maestro en el marco de la nueva Retórica y específicamente, en relación con el género epidíctico y la manera como los elementos del hecho retórico se constituyen en un modelo analítico de este discurso, además intentaré justificar como siendo el maestro portador de una autoridad y de un discurso, es susceptible de ser aceptado o rechazado por su auditorio particular, los estudiantes. Lo anterior se ubica en el plano de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Parto del trabajo realizado con un grupo de maestros en relación con la discusión sobre el favorecimiento del discurso oral en diversos niveles de escolaridad y asignaturas<sup>1</sup>.

En este contexto, la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), posibilita el análisis del discurso académico oral desde una perspectiva retórica. Además, permite estudiar la estructura del discurso académico, toda vez que éste es considerado como una disertación usada por una autoridad en el campo (el maestro). con el fin de comunicar un saber a partir de unas condiciones previas que pueden estudiarse mediante las operaciones retóricas; hecho que permite caracterizar el discurso del maestro encarnado en el género epidíctico y estudiar su adhesión o rechazo por parte del auditorio, representado en los estudiantes. Parto de la consideración de entender que en el aula de clase no se privilegia el discurso argumentativo; por ello el objeto de estudio aquí corresponde al proceso que realiza el maestro para construir su discurso antes del contacto con su auditorio, es decir, el proceso de planificación<sup>2</sup> que implica la organización de unas actividades discursivas previas al encuentro con sus estudiantes.

La nueva retórica, rescatada por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), deja atrás la falsa concepción de una práctica enmarañada en el uso ampuloso de la palabra y se nos presenta como el estudio de los

---

<sup>1</sup> Estas discusiones se llevaron a cabo mediante la técnica de grupos focales, la cual buscó generar una interacción comunicativa entre un grupo de profesores de preescolar, primaria y secundaria, a fin de compartir ideas, experiencias y reflexiones en relación con el favorecimiento de la oralidad, la lectura y la escritura en el aula. Este trabajo corresponde al proyecto: *Lectura, Escritura y Oralidad, un desafío en la formación de maestros*, desarrollado en la Normal Superior Distrital María Montessori, ubicada en la localidad 15 de Bogotá D.C.

<sup>2</sup> Clark y Peterson (1986:216), definen la planificación como aquella que "incluye los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes de la interacción en clase, así como los procesos de pensamiento o reflexiones que se producen después de la interacción en clase". En este estudio solo se tendrá en cuenta esa fase previa o *preactiva* como la llaman los mismos autores.

medios de argumentación que permiten obtener o aumentar la adhesión de otra persona o auditorio a la tesis que se le propone para su asentimiento, adhesión que no depende estrictamente de la lógica formal. En el prólogo a la edición española, Jesús González Bedoya (1989), explica la distinción entre la nueva retórica y la lógica formal, definiendo a la lógica como ciencia de la demostración y a la retórica como ciencia de la argumentación, de lo probable. De ahí que la retórica forme parte de la filosofía y tenga como esencia la argumentación, por ello, la argumentación retórica pretende ‘persuadir’ a un auditorio particular, mientras la argumentación filosófica se dirige a un auditorio ideal y universal al que intenta ‘convencer’. El convencimiento no permite la reflexión, mientras la persuasión posibilita la adopción de una actitud determinada o de la puesta en práctica de la acción.

En este marco sucinto, la nueva teoría de la argumentación hace uso del discurso para persuadir a las personas, para producir un efecto en su comportamiento. El discurso actúa como un medio para incidir en el auditorio, por lo tanto tiene un contenido social y se centra en el entramado de un campo específico. Es ahí donde surgen los enunciadores - ¿quién habla? y ¿a quién se dirige?-, sus posturas -¿de qué habla?-, sus significaciones y representaciones en un contexto que se va construyendo discursivamente. En este panorama ocurren diferentes formas de uso y comunicación de dicho discurso denominados géneros discursivos y explicados por Perelman de la siguiente manera:

Aristóteles, (...) inspirándose en la práctica ateniense, distingue estos géneros según el papel reservado al auditor: “Ahora bien, es preciso necesariamente que el auditor sea o espectador o juez, y que el juez se pronuncie sobre el pasado o sobre el porvenir. Quien se pronuncia sobre el porvenir es por ejemplo, el miembro de la asamblea; quien se pronuncia sobre el pasado, el juez; quien se pronuncia sobre el talento del orador, es espectador. Hay pues necesariamente, tres géneros de discurso en retórica: el deliberativo, el judicial y el epidíctico” (Aristóteles, I,1385B 2-7 - citado por Perelman, 1997, p. 40)

Es en el género epidíctico<sup>3</sup> en el que me quiero detener, en tanto mantiene una relación estrecha con el campo educativo, ya que procura la creación de una cierta disposición en los oyentes a la acción, esto es, trabaja en pro de una participación común en torno al fortalecimiento de valores o al tratamiento de temas aceptados socialmente y desprovistos de contradicción alguna. Por ello, el discurso educativo, por lo menos el que se planea para llamar la atención de los actores pedagógicos (planes curriculares, decretos educativos, propuestas didácticas, proyectos...) puede sustentarse en una estructura argumental orientada a promover ciertos valores o tareas delegados a la escuela. En este sentido, el orador del discurso epidíctico está muy cerca del educador porque no suscita controversia, ni busca un interés práctico inmediato; no defiende, ni ataca, sino cumple con unas tareas y promueve unos valores, aunque esta última labor debe considerarse en razón de la gran influencia que poseen los medios de comunicación e información en la actualidad. Por todo lo anterior, en el discurso académico del maestro subyace el propósito de intensificar la adhesión de sus estudiantes a un determinado campo u objeto de estudio.

Este tema de la comunicación de valores y saberes ha sido nuclear para la educación; comunicar con eficacia un saber implica lograr la integración del entendimiento de ese conocimiento y el acto de comprensión del que lo recibe. En este orden de ideas, el discurso epidíctico se constituye así en un medio para enseñar y aprender las tareas educativas entendidas en toda su amplitud; González Álvarez (1994: 168), señala al respecto:

<sup>3</sup> El género epidíctico, también llamado “demostrativo” es el discurso que apela al público a atender y mirar lo que sucede en el aquí y el ahora, es decir en el tiempo presente. Las exequias fúnebres fueron en la antigüedad una de las ocasiones típicas para la oratoria epidíctica, pero hoy podemos verla extendida a todo tipo de prácticas de la comunicación.

La lección del maestro es de carácter instrumental y es educativa en cuanto posee la capacidad potencial de educir actos virtuosos, intelectuales y morales. El maestro, al buscar enseñar algo a alguien, no se limita a elaborar el objeto a enseñar según los dictados de la ciencia, sino también según el oyente. Y la tarea educativa no se remitirá solo a la transmisión de conocimientos. En el "arte de la enseñanza" el "público" es un elemento tan esencial, que cuando no se le tiene la consideración debida, el arte mismo queda destruido o falseado. A nadie se le oculta la necesidad de que el medio de transmisión de la enseñanza se adecúe perfectamente a las exigencias cognoscitivas del discípulo (1994, p.168).

El discurso epidíctico media en una necesaria interacción entre el orador y su auditorio que supone la existencia de un 'contacto intelectual', en razón de que no hay interacción que no posea unas reglas, unos contenidos y actúe sobre la base de una realidad o de una pregunta, una información, una discusión, cuya base sensible es el carácter discursivo del conocimiento intelectual humano. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), explican como el discurso retórico debe reunir ciertas condiciones previas como la realización del 'contacto intelectual' entre los participantes del discurso, es decir, el dominio de un lenguaje común, el conocimiento de las reglas de conversación, la atribución de valor a la adhesión del interlocutor y la disposición a escuchar. Para que el contacto efectivamente tenga lugar, es necesario captar la atención del interlocutor y lo que se infiere. Por ende, el orador debe tener cierto conocimiento previo del auditorio hacia el que se dirige, con miras a garantizar una argumentación efectiva. En el caso del profesor, es importante tener un conocimiento detallado del grupo de estudiantes, hecho que le permitirá seleccionar, organizar y adecuar mejor su discurso.

A mi modo de ver, la riqueza del proceso previo a la interacción en el aula es determinante en la aceptación o rechazo del discurso del profesor por parte de los estudiantes, situación que obedece en gran medida al modo como se ha construido o planeado este discurso. El momento previo a la intervención del maestro en el aula podemos analizarlo mediante las operaciones discursivas que estudia la Retórica (*inventio, dispositio y elocutio, memoria y actio*), operaciones que se pueden considerar cuando el profesor elabora un discurso que encarna el diseño o la creación de su propuesta de trabajo o su actividad para la clase, ahí está haciendo uso de la invención (*inventio*); cuando toma decisiones o realiza elecciones conscientes para planear situaciones de la clase está actuado bajo unos criterios de organización y disposición (*dispositio*) y cuando expresa su pensamiento, acude a las modalidades del lenguaje y a las herramientas que selecciona (*elocutio*); en este proceso adquiere una comprensión e interiorización de unos conocimientos y acciones (*memoria*); comprensión que le posibilita llegar a la enunciación o al momento en que socializa e interactúa con los estudiantes (*actio*). Las partes constitutivas del discurso, propuestas por la Retórica, son configuradas en torno al discurso académico oral del maestro, un discurso que éste construye a partir de su pensamiento profesional y su acción pedagógica, proceso que como vemos puede ser objeto de reflexión a partir de la interrelación de los elementos que hacen parte de la estructura retórica.

Este uso proyectivo y estratégico dado a la Retórica, ha sido aplicado en otros campos como la tecnología o las ciencias de la comunicación y la información con el fin de analizar la estructura de sus discursos y su calidad comunicativa (Gómez, 2006). Desde esta perspectiva y con los aportes de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y Plantin (1998), quienes explican y dan sentido a estas operaciones retóricas (muchas de ellas propuestas por Aristóteles), intentaré evidenciar la estructura del discurso académico oral del maestro.

## 2. El discurso académico oral del maestro

**La creación de la propuesta o *inventio*.** Es uno de los momentos más complejos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que corresponde al momento en que el profesor busca ideas, selecciona elementos y argumentos para comunicar unos saberes o unos valores que hacen parte de una realidad posible. A continuación se puede observar como en una discusión de maestros en torno al favorecimiento de la oralidad en el aula, se evidencia la necesidad de pensar en unas estrategias y argumentos que den sentido a la promoción de la expresión oral de los estudiantes:

**Prof.:** En primaria uno siempre tiene que estar creando situaciones en las que el niño sienta la necesidad de hablar y de escribir lógicamente. Es importantísimo detectar a los estudiantes que sienten pánico escénico, porque a mi eso me afectó mucho, por eso soy tan tímida. Pero en serio, los estudiantes necesitan un apoyo del profesor, yo tengo dos que cuando vamos a leer un mensaje o vamos a hacer un trabajo que les exige una exposición, no quieren o no son capaces, y si ya los convengo tiene que ser mirando al tablero, y así llegan a secundaria con este fenómeno. Yo tengo niñas en grado séptimo que son incapaces de leerte algo en público, hablan llorando. Entonces, me parece que yo voy a encaminar más mis estrategias para que el niño pueda o venza este temor porque además es muy difícil, yo lo he sentido, es de verdad, yo lo he sentido y a mi casi no me gusta hablar en público (...).

**Prof.:** Pienso que, en cuanto a la oralidad, la escuela frena, entre más van pasando los años. Yo que he tenido experiencia en preescolar, la oralidad en preescolar es mucho más libre; va pasando uno a primaria y no sé si para bien o para mal, pero pienso que el maestro empieza ya a frenar. Cállese, no empiece usted a hablar, pida la palabra, todavía no, tranque, tranque, frene, frene y va uno a quinto de primaria y cuarto de primaria y el niño esta muy cerrado para hablar espontáneamente y libremente, solamente contesta lo que le preguntan (...).

Vemos como los argumentos que se buscan para idear un proceso de enseñanza, se relacionan con experiencias personales del profesor o con situaciones reales de aula. En otros casos, seguramente incidirán las decisiones curriculares o la iniciativa del maestro. Los estudios relacionados con la planificación de la enseñanza (Clark y Yinger, 1979<sup>o</sup>; Posner, 1981; Shavelson y Stern, 1981; Marcelo, 1987, Perafán, 2002, Fandiño, 2007), entre otros, hacen hincapié en la influencia de las concepciones y creencias del profesor en su práctica pedagógica, ya sean éstas explícitas o implícitas.

**La planeación didáctica de las actividades o *dispositio*.** Llamada por Plantin (1998), etapa textual, corresponde al arte de ordenar los argumentos y unirlos según un plan y en relación con una finalidad. Los argumentos que el maestro organiza para orientar su propuesta didáctica dan cuenta de acciones que desde su punto de vista favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, como en este caso:

**Prof.:** (...) Precisamente con los niños pequeños, habitualmente, casi a diario, leemos un cuento y el ejercicio es reproducir la narración e identificar lo que son los planteamientos y los puntos de vista; siempre trabajo esos elementos como parte determinante en la formación y preparación no solo para la escritura sino para el ejercicio de la expresión corporal. Aún con los niños de transición lo hago así. Por lo general, en clase ponemos un tema que les guste a los niños, hablamos [de] cosas cotidianas para ellos y ellos, a partir de eso, resuelven preguntas, inquietudes y entonces estamos todo el tiempo hablando.

En el contexto escolar, la planificación y secuenciación del aprendizaje que va a ser comunicado cobra importancia cuando se piensa en las necesidades, dificultades e incluso potencialidades que posee determinado grupo de estudiantes; en la situación anterior vemos la urgencia de preparar a los niños para la escritura formal y para la expresión corporal, de ahí que se planeen acciones como las de leer todos los

días un cuento y suscitar comentarios. Tanto a nivel del pensamiento del maestro como de su acción se entrelazan argumentos seleccionados y organizados para obtener un fin de índole pragmático y social, en tanto enseñar a escribir y a leer es la misión que se le ha encomendado a la escuela y particularmente, al profesor de grados iniciales; de ahí que se justifique como el profesor selecciona y planea una acción que está soportada en unos argumentos admitidos y aceptados por un grupo social. En ese sentido, el profesor León Gómez (2007), explica como el discurso epidíctico se encarga de reforzar, con una adhesión previa, los valores fundamentales de una sociedad:

El educador tiene su público, su institución está favorecida por la sociedad porque él defiende no sus puntos de vista, sino los puntos de vista de la sociedad que lo ha delegado para iniciar en los niños las creencias y valores de la sociedad o del grupo, se piensa en sociedades pluralistas.<sup>4</sup>

**Las modalidades del lenguaje como forma de *elocutio*.** Denominada etapa lingüística, corresponde al momento en que se hace uso de la lengua escrita u oral para plasmar la propuesta. Un maestro, normalmente, adopta una estrategia para registrar la propuesta que ha ideado y planeado, veamos:

**Prof.:** Yo siempre trabajo con talleres, por ejemplo todo lo que sea producción, la pregunta divergente no, la pregunta divergente, la pregunta abierta después de la clase, desarrollo a través de preguntas, entonces todo el tiempo estoy estimulando la oralidad. Por ejemplo a través de la expresión de sentimientos, eso les gusta a ellos muchísimo de por sí hay mucha timidez, pero igual uno los va motivando y ellos van hablando, van expresando.

En el caso de este estudio, tanto la *dispositio* como la *elocutio* son muy importantes para llegar a la realización oral del discurso (*actio*). Vemos como el profesor, a partir de la selección y organización de unos saberes o de unos contenidos de aprendizaje, deja ver en el ejemplo como los configura y les da sentido para luego ser puestos en escena. Además, habla desde la experiencia que ha tenido y que le sirve para valorar y medir el grado de adhesión a su propuesta. Estos conocimientos, relacionados con un saber didáctico y un saber experiencial, además de ser considerados como tipos de conocimiento de especial relevancia para la enseñanza y el aprendizaje escolar, son decisivos para garantizar la adhesión de los estudiantes a la propuesta del profesor.

**El uso de una *memoria comprensiva y explicativa*.** Referida a la internalización de un discurso, con el fin de ser expresado con propiedad y claridad. Es una operación discursiva que se puede manifestar a través del discurso oral, bien sea antes, durante o después del *actio*. Cabe anotar que, en esta *memoria comprensiva y explicativa*, juega un papel importante el 'conocimiento profesional' del profesor<sup>5</sup>, integrado por otros conocimientos de carácter disciplinar, pedagógico, del contexto y conocimiento didáctico del contenido (Grossman, 1990). En el siguiente ejemplo, el profesor manifiesta y explica como el uso de ciertas estrategias discursivas son fundamentales en el proceso de enseñanza:

**Prof.:** Todo el tiempo se les está hablando a los niños porque es como común que el chiquito espere que uno haga presencia, yo siento que todo el tiempo que se les está hablando él está sintiéndose acompañado, entonces eso ayuda al desarrollo de él, también [es] cierto. Además, que uno le esté indicando las cosas, como

<sup>4</sup> Cita tomada de la relatoría correspondiente al seminario de Argumentación y Educación en los énfasis de Lenguaje y Matemáticas del Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá, Noviembre de 2007.

<sup>5</sup> Esta línea de investigación sienta sus bases en el conocimiento particular que poseen los maestros y que los hace profesionales de la educación. La complejidad de la profesión docente radica en el objeto de su enseñanza, conformado por una población heterogénea con características diversas que implican relaciones e interacciones complejas y la formulación de unos objetos amplios y ambiciosos orientados a lograr un proceso de formación de carácter intangible e inmaterial (Tardif, 2004).

dando explicaciones todo el tiempo no sé porque, por eso termina uno como tan afectado de la garganta. Hay actividades de canto, de adivinanzas, de trabalenguas, también hay actividades de saludos especiales en donde ellos comentan las situaciones familiares y también comentan las cosas agradables que les han sucedido, las desagradables, una forma de practicar la oralidad.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje las rutinas y guiones de acción (Porlán y Rivero, 1998), guían la planeación y realización discursiva del maestro. En relación con el ejemplo anterior, la maestra configura unas pautas de acción acordes con unos acontecimientos recurrentes que se constituyen en el saber más próximo que compromete una serie de decisiones.

**El desarrollo de la actividad o *actio*.** Corresponde a la puesta en escena del discurso que encarna una propuesta de aprendizaje que ha sido creada, planificada, producida y ahora, socializada ante un auditorio para obtener su adhesión. Cabe agregar que esta manifestación en el ámbito académico es propia del discurso oral, es decir que la mayoría de los aprendizajes que se construyen en el aula se comunican y comprenden a través del discurso oral, el cual se actualiza de modo diverso cada vez que es expresado por el maestro; aunque las técnicas de grabación que hay en la actualidad permiten volver sobre ese momento particular y analizarlo. Si bien este estudio no contempla la interacción entre maestro y estudiantes, presento a continuación un ejemplo que da cuenta de la manera como el profesor, luego de pasar por un proceso de sustentación de una propuesta orientada a la necesidad de comunicar un saber, usa su discurso oral para darlo a conocer, aunque no necesariamente sea un discurso oral argumentativo:

**Prof.:** La fusión, o sea la unión de las partículas nucleares, y la bomba atómica es un claro ejemplo de que el átomo sí se puede dividir, y que la división y el choque de las partículas permite grandes movimientos de masa y de cosas; primer postulado de la teoría de Dálmton es falso, a pesar de eso el átomo se sigue llamando átomo. Segundo postulado, Jhon Dalton decía que si la materia estaba constituida por átomos, los átomos tenían las mismas propiedades y las mismas características de acuerdo al elemento que las conformaba, entonces, los átomos de cualquier objeto material sí eran iguales; y si eran iguales, poseían las mismas características. ¿Cómo explica esto a través de la tabla periódica?, vamos .....el ejemplo, este es el segundo postulado. Para darle claridad a ese ejemplo vamos a mirar con un elemento de la tabla periódica.

**E.** Yo, yo, yo, oxígeno,

**Prof.:** ¿Cuál?

**E.** Hidrógeno.

**Prof.:** Hidrógeno, listo. Para todos el hidrógeno, se sabe que es un elemento de naturaleza gaseosa, o sea que la materia tiene diferentes estados y uno de ellos es gaseoso (...), si yo tengo una bala o un tanque de hidrógeno, ¿cuál será la masa de esa bala?

**E.** Hidrógeno.

**Prof.:** Será solamente hidrógeno, no podrá ser de otra cosa, o sea que todas las propiedades son iguales, segundo si yo quisiera armar una molécula con el hidrógeno, ¿qué molécula cercana a la que conocemos podemos hacer?

**E.** El agua.

**Prof.:** El agua, gracias muy bien., el agua. Para el agua necesitamos ¿qué elemento?

**E.** Oxígeno.

**Prof.:** Oxígeno, muy bien. Pero escuchen lo que decía Jhon Dálmton sobre la materia: si la materia tiene una armonización en la naturaleza se puede reagrupar; y es el tercer postulado, en proporciones sencillas definidas o simples (...)

En este encuentro de voces que intercambian puntos de vista en torno a una misma cuestión, observamos como el profesor posee un conocimiento que comunica a sus estudiantes y estos asienten o

responden a las preguntas que formula luego de cada intervención. Ese saber dominante encarna unas convicciones no discutidas y unas premisas que se admiten sin vacilar y que dan lugar a unas concepciones aceptadas por una cultura, por lo tanto, a todo orador que quiera persuadir a un auditorio particular no le queda otro remedio que adaptarse a él. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994: 57). Pero más allá del reconocimiento y caracterización de un discurso epidíctico, en el ejemplo anterior se percibe la emergencia del 'contacto intelectual' que se hace más latente en esta interacción oral; así sea a través de la pregunta y la respuesta. En condiciones deseables, la co-presencia de los participantes puede hacer posible el tener en cuenta al otro, escucharlo, valorar sus aportes, contradecir con argumentos razonados, es decir, construir un escenario discursivo democrático con condiciones más justas, igualitarias y pacíficas.

Un problema preocupante que se deriva del 'contacto intelectual' manifestado mediante el discurso oral en el aula, es la desigual intervención de los estudiantes con respecto al profesor en las discusiones de clase. Si bien el maestro, consciente o inconscientemente, se prepara para el 'contacto intelectual', predomina el uso de su palabra, la cual ocupa un tiempo considerable y cuando el estudiante tiene que tomar la decisión entre hablar o no, muchas veces opta por esta última; autoexcluyéndose y limitando así las pocas posibilidades de interacción verbal en un espacio académico. Situación que, en primer lugar, deja un espacio marginal a la participación del otro y, en segundo lugar, debilita el 'contacto intelectual' y deja en evidencia una comunicación unidireccional.

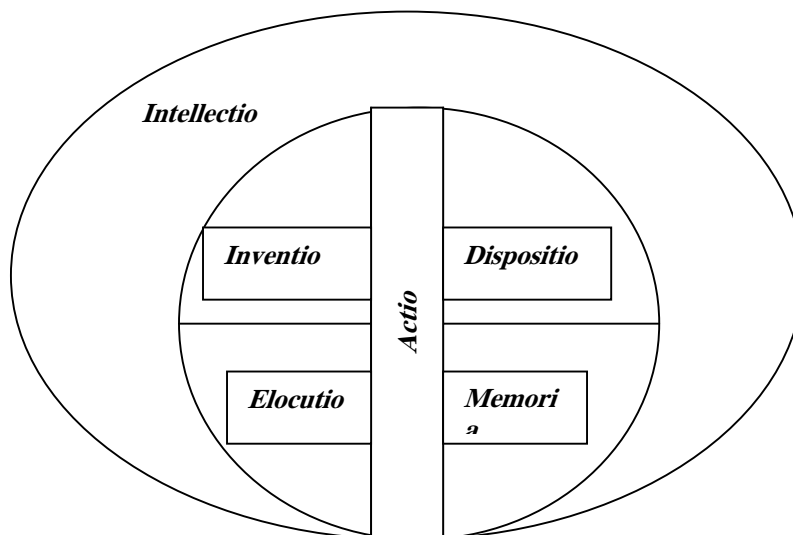
Capdevila (2004), agrega una sexta operación retórica, se trata de la *intellectio*, que consiste en el examen de todos los elementos y factores del hecho retórico por parte del orador antes de comenzar la producción del discurso. Así como es importante este ejercicio de intelección antes de la producción discursiva; en el ámbito educativo, y particularmente cuando el profesor construye un discurso dirigido a sus estudiantes, es importante la reflexión *a posteriori*; esto porque una autovaloración de la acción discursiva, aportaría elementos valiosos en relación con los efectos producidos en el auditorio. Estamos entonces frente a una operación retórica de orden pragmático y seguramente frente a uno de los requerimientos de la investigación educativa y de diversas alternativas pedagógicas que han situado a la reflexión como fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje con miras a la resignificación del hacer docente. Considero que en el *intellectio* está la clave de muchos discursos o prácticas pedagógicas deseables, en términos de lo que consideramos la recepción y construcción de saberes en el contexto escolar. Si los maestros actuamos reflexivamente frente a las operaciones constitutivas del discurso, estaríamos garantizando una actividad creativa y heurística alrededor de la práctica docente.

Es conveniente estimar la *intellectio*, antes, durante y después de la puesta en escena del discurso oral académico. La Retórica propone identificar qué parte de la realidad usó el orador para sustentar su discurso, en tanto que es ahí donde se establecen los criterios relacionados con la comprensión del auditorio. En consecuencia, hay que considerar la categoría del discurso oral académico como una estructura con un soporte argumentativo preliminar, en tanto se constituye por diversas funciones del hecho retórico, para lo cual el maestro acude a lineamientos de orden epistemológico, metodológico, curricular, social e ideológico, orientados a lograr la formación integral de unos sujetos en un campo de saber particular.

Según lo anterior, las partes de la retórica constituyen un modelo analítico interesante que se puede adaptar a una determinada producción discursiva, en este caso porque se parte de entender el acto educativo como un acto comunicativo. En este evento, participan los actores escolares que asumen los roles

de orador y auditorio en pro de construir un discurso común que puede ser analizado mediante los elementos que considera la Retórica y que se pueden representar gráficamente:

FIGURA 1.  
La realización del discurso académico oral



Fuente Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y elaboración propia

En este orden de ideas, la comunicación discursiva que caracteriza a la educación es una comunicación que se puede dar libre de dominio es decir, una comunicación en la que yo expreso o apporto algo y escucho al otro, puede crear un escenario discursivo con unas condiciones dadas para la argumentación. De hecho, el discurso áulico se presenta así como un modo de comunicación en el que el profesor no busca imponerse, ni persuadir en su provecho, sino que existe una igualdad de condiciones y de posibilidades de los sujetos y de las interacciones. De ahí que el auténtico diálogo sea escaso. Sin embargo, esta realidad no es tan evidente en el contexto escolar, donde aún prevalecen discursos unidireccionales, excluyentes y no se cuenta con la conciencia discursiva orientada a la construcción de sentidos.

### 3. Conclusiones

Así pues, el maestro es el vocero de su propio punto de vista, entrañado en creencias y valores del grupo que lo ha designado para ser maestro. Tanto el orador epidíctico como el profesor gozan de un privilegio, en tanto cuentan con un espacio propio y un público disponible para escuchar sus discursos. Este privilegio obedece también a la autoridad que representa y que se sustenta en un conocimiento profesional o, en palabras de Bochenski (1979:24), posee autoridad en un campo o ámbito:

Ciertamente que en ocasiones se dan autoridades tan grandes que parecen cubrir todos los campos (como ocurre con la autoridad de la madre respecto a la del niño pequeño). Pero esos son casos excepcionales y (como veremos más adelante) aún entonces la autoridad no tiene validez totalmente universal. De ley ordinaria la autoridad humana se limita siempre a un terreno. El profesor de matemáticas es una autoridad en el campo de las matemáticas, el coronel en el ámbito de las cuestiones militares, el recaudador en el de los impuestos.



Esto es una nota esencial del concepto de autoridad, y es preciso prestarle atención para no caer en confusión mental.

Entonces, el profesor goza de una autoridad<sup>6</sup> por ocuparse de un campo de la ciencia; de allí que la llame 'autoridad epistemológica', en efecto, es la del hombre que sabe más y mejor que el sujeto de esa autoridad, por ello el ejemplo de la autoridad del profesor sobre sus estudiantes es muy válido, en tanto es una autoridad del que objetivamente es más instruido o tiene cierta experticia o dominio de una parcela del saber universal. Recordemos en el ejemplo del *actio*, cuando el profesor dice a sus estudiantes: "Oxígeno, muy bien, pero escuchen lo que decía Jhon Dálton sobre la materia (...)", ahí está haciendo uso de una proposición que pretende señalar de manera objetiva lo que se ha estudiado sobre la cuestión. Lo que quiere decir que el ámbito de la autoridad epistémica se manifiesta mediante una serie de proposiciones.

Por el contrario, en el segundo tipo de autoridad que presenta Bochenski (1979), la 'autoridad deontológica', ésta no corresponde a quien sabe más acerca de algo, sino al que preside, al jefe, al comandante, al dirigente. Es el caso del sargento que da órdenes a un cabo, dicha orden se sustenta en 'lo que deber ser' y no en 'lo que es'. Sin embargo, esta diferencia no es tan clara en la actuación de unos y otros, ya que una misma persona con respecto al mismo sujeto y dentro de un mismo ámbito puede operar con ambas autoridades. En el contexto escolar es claro; cuando el maestro, en el desarrollo de su discurso académico, le ordena al estudiante que bote el chicle; o quizás una orden más represiva determinada por el comportamiento del estudiante y que se constituya en un abuso de autoridad.

Estas autoridades, representadas en un sujeto, pueden ser rechazadas o aceptadas por los sujetos que las reciben. En el caso del maestro interviene no sólo la autoridad epistémica que detenta, también elementos de orden afectivo e incluso cultural. Es decir, el discurso del maestro es aceptado o rechazado por sus estudiantes de acuerdo con el dominio real de su saber, las estrategias que proponga para acceder a él, la relación emotiva que genere y el reconocimiento que tenga ante otros miembros de la comunidad educativa. En nuestras comunidades educativas cuenta mucho lo referido del maestro, de ahí que se catalogue como un 'buen maestro' o 'mal maestro'. Por consiguiente, el auditorio también se atribuye una autoridad, ya sea para legitimar o deslegitimar a aquellos que poseen la autoridad en determinado campo.

En consecuencia, en el discurso del maestro y particularmente en el discurso académico oral situado en el género epidíctico, además de encarnar una autoridad y generar un contacto intelectual, posee unas formas discursivas que entran en juego cuando el maestro, en su papel de orador, pretende ganar la adhesión de sus estudiantes o auditorio particular. Por lo anterior, es fundamental el conocimiento previo que el orador tenga de su auditorio y viceversa. Reconocer el saber experiencial del maestro ayuda en la determinación de los objetivos de aprendizaje y en la comprensión de su discurso; de igual manera el profesor que atiende a las necesidades y expectativas de sus estudiantes hace que pueda idear, planear, configurar, adecuar, producir y reflexionar sobre la secuencia de su discurso.

Esto demuestra que la teoría de la argumentación, puesta en un contexto discursivo concreto, posibilita el análisis y la comprensión de un entramado de elementos y relaciones que dan sentido al pensamiento y a la actuación del hombre en relación con su razonamiento lógico (*logos*), el entendimiento

---

<sup>6</sup> El término autoridad es un sustantivo que viene del supino *autum* del verbo *augeo*, de donde vienen, en castellano, auge y aunar. Una persona X tiene autoridad para otra cuando se pone al servicio de esta, aupándola, colocándola en sus hombros, haciendo que pueda ver mejor y más lejos, gracias al apoyo que X le presta.

del carácter humano (*ethos*) y la bondad en sus distintas formas y entender las emociones (*pathos*). (Clark, 1957).

La propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca, sitúa a la teoría de la argumentación como un campo de estudio muy prolífico, puesto al servicio de todos aquellos interesados en recorrer este género discursivo. En este caso, permitió estudiar la estructura argumentativa del discurso y el modo como es manifestado.

## Bibliografía

- BOCHENSKI, Joseph (1989). *¿Qué es la autoridad?* Barcelona: Herder.
- CAPDEVILA, Arantxa. (2004). El discurso persuasivo. La estructura retórica de los spots electorales en televisión. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra,
- CLARK, Christopher & PETERSON, Penelope (1986). Teachers Thought Process. In *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. (M. Wittrock; Ed.) New York, Macmillan, pp. 255-296.
- GÓMEZ, Gloria. (2006). "Aplicación de la estrategia retórica (partis orations) para el estudio de la comunicación web", en Revista *Fisec Estrategias*, Año II, núm. 3. pp. 33-46. Disponible en: <http://www.fisec.estrategias.com.ar/fisec0603pp33-46.pdf> [consulta: Junio de 2008]
- GÓMEZ, Adolfo León. (2006). *Seis lecciones sobre teoría de la argumentación*. Cali: Alego Editores.
- GROSSMAN, Pamela. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- NAVAL, Concepción (1994). La Retórica en Aristóteles y la investigación pedagógica. En García, Víctor, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* Madrid : Rialp, pp. 144-172.
- PERELMAN, Chaim. (1977/1997). *El Imperio Retórico*. (1ª Traducción al castellano de Adolfo León Gómez Valencia, 1997). Bogotá: Norma.
- \_\_\_\_\_ y OLBRECHTS-TYTECA, Lucía. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. (Traducción de Julia Sevilla, 1989). Madrid: Gredos.
- PORLÁN, Rafael & RIVERO, Ana. (1998) El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla: Díada.
- PLANTIN, Christian. (1998/2001) C. *La argumentación*. (Traducción de Amparo Tusón, 2001). Barcelona: Ariel.
- TARDIF, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (Traducción de Pablo Manzano). Madrid: Nancea, S.A. de ediciones.