



Colombian Applied Linguistics Journal

ISSN: 0123-4641

caljournal@yahoo.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Montoya Castillo, Mario

La fuerza del discurso epidíctico para motivar y tejer comunidad: el caso de profesores y estudiantes
de primer semestre de la Universidad Distrital

Colombian Applied Linguistics Journal, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 233-259

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305732268008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



La fuerza del discurso epidíctico para motivar y tejer comunidad: el caso de profesores y estudiantes de primer semestre de la Universidad Distrital¹

The power of the epideictic speech as motivation and *homonoia* strategy: A case of freshmen students at Universidad Distrital

MARIO MONTOYA CASTILLO, M.A. ²

Citation / Para citar este artículo: Montoya, M. (2014). La fuerza del discurso epidíctico para motivar y tejer comunidad. El caso de profesores y estudiantes de primer semestre de la Universidad Distrital. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 233-259.

Received: 4-Aug-2014 / Accepted: 28-Aug-2014

Resumen

La retórica epidíctica es muy *usada* en el territorio escolar especialmente cuando de valores se trata. El epidíctico contribuye a moldear el carácter, por lo que en nuestra época deba tomársele en serio.

Ubicar la retórica epidíctica en el ámbito del aula de clase y pensar las formas como se alaba y censura es lo que denominamos en este trabajo el epidíctico como valorización, y se muestra su fuerza para *co-construir* con los Otros. La vocación política consiste en llegar a convertir el epidíctico en un laboratorio social, que en esta perspectiva retórica exige comprender que la pedagogía también es un intercambio de emociones.

La orientación de este trabajo es pues resignificar el concepto del género discursivo epidíctico en la educación universitaria a partir de la investigación empírica que recoge las interacciones de profesores y estudiantes. En este artículo presentamos los resultados de investigación de dos categorías de análisis: el *Ethos* y las fórmulas *epidícticas*.

Palabras clave: aula de clase, educador, epidíctico, ethos, formulas epidícticas, homonoia, motivar, orador

Abstract

The praise and the censure are always present in the classroom rhetoric epideictic speech, particularly when the teacher transmits values. The epideictic speech also contributes to shape the students' personality, and this is why nowadays, this speech must be taken seriously. Locating this speech in the classroom environment, and thinking of the different ways to praise and to censure is what we call, in this work, the *epideictic as valuation* and its power to co-build with the *others*. The political vocation is making the epideictic to become a social laboratory under this rhetoric perspective, where the pedagogy must be also understood as an exchange of emotions. The approach here is to give the concept of the epideictic speech genre in the university education a different meaning, based on an empiric research. The results of the research of two categories of analysis are presented: The *Ethos* and the *Epideictic formulas*.

Keywords: classroom, epideictic, epideictic formulas, ethos, homonoia, motivation, orator, teacher, classroom

1 Este artículo muestra resultados de la investigación titulada "El género discursivo epidíctico en el aula de clase: el orgullo del maestro" desarrollada en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación (énfasis en lenguaje) de las universidades Distrital, Pedagógica y del Valle.
2 Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. mmontoya@udistrital.edu.co

Introducción

En la interacción maestro-alumno tiene una importancia inmensa el ambiente de clase. Cualquiera que haya pasado por un aula de clase sabe perfectamente que un niño o un joven asustado, inseguro, des-conocido, no reconocido, sin autoestima, sin deseo de conocer, estará en un terreno poco fértil para los procesos de aprendizaje. Dicho de otro modo, el derrotismo y el pesimismo del ambiente escolar serán los caminos que conduzcan al fracaso, a los choques, a la incomunicación y a procesos que nada tienen que ver con la formación del hombre. De esta manera, los espacios de formación en lugar de permitir el progreso, arruinarán las posibilidades de niños y jóvenes *inquietos* que realmente tienen deseo de conocer. Por ejemplo, la falta de interés en el aula, según Bielher y Snowman (1992)

a menudo conduce hacia un círculo vicioso. Una presentación aburrida que haga el maestro hace que los estudiantes demuestren que están aburridos e inquietos; la falta de respuesta de los estudiantes hace que el maestro pierda confianza y entusiasmo y suponga que nada puede hacerse para despertar el interés del alumno. La reacción fatalista del maestro aumenta el aburrimiento del estudiante, y así sucesivamente. (p. 442)

En algunos casos, se le pide al profesor que recurra al elogio como reforzador, aspecto que se encuentra en estrecha relación con nuestro trabajo,

hasta el punto de sugerir que usted conforme su propia conducta para aumentar su productividad como elogiador. Sin embargo, [se] supone que los maestros del aula rara vez utilizan el elogio como una forma eficiente o deseable de reforzamiento [...] la conducta del maestro respecto del elogio está condicionada por los estudiantes y no a la inversa. Algunos estudiantes piden el elogio y refuerzan al maestro reaccionando positivamente

cuando lo reciben. (Bielher & Snowman, 1992, pp. 440-441)

Podemos decir, entonces, que la motivación es fundamental para alcanzar los logros y el aprendizaje de los estudiantes; por lo mismo hay una preocupación por la formación de profesores que puedan mostrar a sus estudiantes las necesidades de cumplir sus expectativas, de responder a sus necesidades, pero especialmente profesores que puedan comprender dichos procesos como espacios cooperativos; en donde el estudiante juega un papel importante, que toma distancia de aquellas prácticas centradas en la competitividad organizada por el maestro (Cf. Bielher & Snowman, 1992, p. 452). En efecto, la autorrealización y el “efecto de expectativa”, son fundamentales, pues se sabe que si el profesor tiene expectativas altas frente a lo que pueden hacer sus estudiantes, ya que los valora y los considera portadores de una potencia que seguramente redundará en que realicen las cosas bien. De igual forma, las relaciones y los procesos se desarrollarán en ambientes positivos y afectivos, pues la pedagogía sería, fundamentalmente, un intercambio de emociones. Didácticamente esto anima al profesor a ofrecer materiales más avanzados. Por el otro lado, crear ambientes desagradables puede afectar todo proceso de aprendizaje, pues habrá menos atención, más tensión, menos goce y menos tranquilidad (Cf. Goldenberg, 1992).

En este trabajo la relación profesor-estudiante es el centro, a pesar de que solo nos interesa abordar el discurso del profesor. Lo anterior, en razón a que no podemos descuidar la perspectiva contextual del discurso, la situación, que en este caso responde a las primeras clases de primer semestre de la carrera. Sin duda, allí se puede apreciar una proximidad entre estos dos actores, que podemos traducir en una interacción *cara a cara*, como camino posible para hacer confortable el salón de clase y lograr que los estudiantes se sientan libres, motivados y comprometidos con su carrera profesional. En general los profesores

consideraron a sus estudiantes como seres humanos y nunca como números, lo cual es indicador de relaciones efectivas y afectivas, fundamentales en los procesos de comunicación y en los procesos de aprendizaje de todo estudiante. Notablemente, esta proximidad individual puede dificultarse en los salones con mayor cantidad de estudiantes. No obstante, esta es una necesaria e importante meta para el profesor cuando crea un ambiente de aprendizaje creativo en su salón de clase (Cf. Cole, Sugioka, & Yamagata-Lynch, 1999). En suma, podemos decir que

[...] el uso contingente de la atención del maestro puede ser un medio efectivo en el desarrollo de conducta deseable en el salón de clase. Hace mucho que los maestros eficientes saben que elogiar en forma casual las conductas deseadas e ignorar sistemáticamente las perturbadoras pueden ser procedimientos útiles para ayudar a mantener la disciplina adecuada dentro del salón. Lo que quizá le resulte sorprendente al personal docente, es el grado en que la conducta del alumno responde a la atención sistemática del maestro. (Vance, Lund, & Jackson, 1980, p.253)

La enseñanza no puede ser, entonces, un proceso solitario, sino que exige una comprensión de esta como un proceso en el que intervienen diferentes actores, de los cuales el profesor y el estudiante son la médula. El trabajo en el aula debe ser compartido, *co-construido*, debe ser un acto comunicativo que permita ser y estar *para, con y en el Otro*, para construir, crear y transformar la realidad. El aula de clases debe ser un espacio para construcción, de *co-construcción* de nuevas formas de solidaridad.

En el contexto anterior, indicamos que este trabajo se inscribe en un marco muy general de los discursos retóricos de algunos profesores universitarios y, desde allí, se quiere hacer el análisis de sus interacciones discursivas que tengan como objeto el elogio y la censura, es decir, las secuencias discursivas epidípticas. Podemos decir,

entonces, que la tarea es el análisis lingüístico de un texto retórico y que los instrumentos de análisis son los recursos del método lingüístico, pues sabemos que esta es la vía para poder analizar los datos y, en tal sentido, debemos recordar que “toda aplicación estratégica de un sistema semiótico puede ser legítimamente considerada como una retórica. Hay así una retórica de lo verbal y de lo no verbal, de lo consciente y de lo inconsciente” (Cf. Plantin & Muñoz, 2011). En este sentido, entrar a los datos nos exige acercarnos a estos instrumentos que ofrece la lingüística. De otro modo, el centro de este trabajo es el análisis del discurso público de algunos profesores universitarios en el aula de clase, el cual se orienta a un auditorio concreto con intencionalidades, propósitos y contenidos bien definidos y que busca, fundamentalmente, que los estudiantes adhieran y apropien contenidos y valores propios de la Universidad, la Facultad y la Carrera, así como también los saberes disciplinares; es decir, nos interesa el discurso epidíptico en el que el orador se hace educador (Cf. Perelman & Olbrechts Tyteca, 1994).

Perspectiva retórica de investigación y el uso social del discurso

Es sabido desde Cicerón que en el origen de la humanidad hablar es situarse en un equilibrio de fuerzas (Cf. Cicerón, 1983); a su vez reconocemos que cada vez que nos inscribimos en el imperativo de la comunicación, la tarea es siempre tratar de acortar dichas distancias o, algunas veces, agrandarlas (Cf. Meyer, 2008); pues se trata de orientar la pregunta de si podremos vivir juntos, la cual ocupa un lugar importante en las tareas de la filosofía contemporánea. Así, más allá de interpretar a la retórica como arte de persuadir y convencer (Cf. Aristóteles, 1999; Perelman & Olbrechts Tyteca, 1994; Danblon, 2005), estamos *convencidos* de que la retórica encara ese desafío tan crucial de lo humano, en un presente que requiere acuciantemente de nuevas formas

de solidaridad. En esta misma línea, indicamos que nos interesa una concepción de comunicación que sea interpretada como un estar para y con el Otro, a fin de construir, transformar, cambiar el mundo (Cf. Restrepo, 2012, pp. 123-124), siempre con Otro para movilizar los sentidos y las realidades. De este modo, la retórica la interpretamos como un campo en el que es posible formular la pregunta de si podemos vivir juntos y, en consecuencia, la retórica sería toda aplicación estratégica de un sistema semiótico (Cf. Plantin & Muñoz, 2011) que nos permite acortar distancias y estar con el otro, *co-construyendo* la realidad, el mundo.

De acuerdo con lo anterior, diremos que la perspectiva retórica de esta investigación y el uso social del discurso están ligados por el género discursivo epidíctico que sitúa el papel fundamental que juega en toda comunicación el espectador (*theorôs*); pues este evalúa, critica, analiza y vigila lo que se elogia, lo preferible y lo creíble y se encuentra siempre en la posibilidad de proponer observaciones al discurso del hablante y del orador (Cf. Pernot, 1993). Desde esta perspectiva, diremos que el auditorio o el espectador asumen el epidíctico como valorización, pues lo que hacen está ligado a reforzar o a desvirtuar cierto tipo de creencias, cualesquiera que ellas sean, por lo que el epidíctico es realmente transversal, ya que este ejercicio se puede hacer en cualquier campo del mundo de la vida: la ciencia, la política, la ética, la filosofía y la cultura, entre otros. El epidíctico puede inscribirse, también, en el marco de discusión que ha existido siempre entre retóricos y filósofos. Esta relación es de suma importancia para nuestro presente y contexto, pues se ponen en correspondencia estas dos, filosofía y retórica, para pensar la educación.

Lo anterior requiere de una nueva orientación y concepción de lo que es la argumentación epidíctica, pues aquí se toma distancia de esa mirada peyorativa y despreciativa que tuvo este género, al ser interpretado solamente como el juego de ornamentación, de estilística. En realidad la

mirada al epidíctico desde este horizonte está en proximidad con lo que es una teoría de la acción. Baste decir aquí que en el *Tratado de la argumentación* se indica que los otros dos géneros discursivos (el deliberativo y el judicial), tienen efectos en el mundo de la vida, gracias al papel que cumple el género epidíctico, que no es otro que el de fortalecer la adhesión.

En fin, la perspectiva retórica de investigación y el uso social del discurso que se aborda en este trabajo, cuestiona esa mirada tradicional de la argumentación epidíctica como mera decoración y abre un panorama amplio que ubica este discurso en convergencia con dimensiones éticas, estéticas, sociales y políticas del discurso. Esta apertura de panorama seguramente haga fértil el estudio del epidíctico a futuro y haga cada vez más fuerte el análisis de este género discursivo entendido como valorización. El primer paso se ofrece en este trabajo que muestra su funcionamiento y su potencia valorativa.

El discurso epidíctico o ¿la valorización como acto?

Puede decirse que la pedagogía es también un intercambio de emociones.³ De hecho, la interacción pone en escena las tres instancias retóricas (*logos, pathos, ethos*) en un mismo nivel y es justamente una de las posibilidades de la retórica contemporánea (Cf. Meyer, 2008). En este sentido, las emociones, las pasiones, el talante del orador, entre otros tantos elementos que se dan en los procesos de interacción, florecen y se manifiestan en el mundo de la vida, en los discursos retóricos. En esta línea, la de reconocer a la pedagogía como intercambio de emociones, diremos que

3 Esta fue una intuición que me acompañó desde mis inicios como profesor. Hoy, luego de una comprensión compleja de las emociones (Ramírez 2001), de una comprensión de la retórica que reconoce el mismo valor de las tres instancias retóricas (*ethos, pathos y logos*) (Meyer 2008) y, luego de comprender el papel que juegan las emociones en la interacción (Meyer, 2008; Plantin, Doury, Traverso, 2000), puedo decir que es una tesis que bien vale la pena seguir defendiendo para bien de la educación y de todo proceso pedagógico.

las emociones y las pasiones se convierten en un tema esencial para la retórica de nuestro presente.

Sobre la riqueza del género epidíctico poco se ha dicho. Una primera revisión documental da cuenta del bajo número de estudios dedicados a este objeto de estudio o, dicho de otro modo, son pocos los investigadores del lenguaje que encuentran en el elogio, el encomio, el vituperio y en la censura la posibilidad de construir un espacio que arroje conclusiones fecundas para la interpretación del ser actual. Lo anterior se debe, quizá, a las limitaciones que a lo largo de la historia ha tenido la retórica como campo de estudio, que ha orientado una lectura bastante peyorativa de la misma retórica y, en su interior, una mirada más negativa de lo que entendemos como género discursivo epidíctico, pues se le interpreta como un discurso marcadamente convencional que ofrece pocas posibilidades de análisis y, en consecuencia, pocas posibilidades para interpretar el complejo tejido de la cultura.

Retórica del elogio y la censura o de la amplificación como argumento

Las intenciones del elogio y la censura se inscriben en la retórica del elogio y la censura. La amplificación es la técnica que usa el orador para lograr su propósito. Recordemos, sin embargo, que dicha técnica no necesariamente evoca y describe minuciosamente las acciones, las virtudes, sino que más bien referencia categorías generales que el auditorio puede reconocer o, más bien, se supone que conoce (Cf. Danblon, 2001); es decir, la amplificación como técnica permite que el auditorio vea categorías generales a través de las cuales es posible reconocer virtudes y vicios. Como ya se ha indicado, este reconocimiento provoca emociones, por lo que la argumentación epidíctica está coligada con las emociones, con los enunciados poéticos, con la catarsis y, en consecuencia, con el compromiso, la figura del héroe, la indignación, la insatisfacción, el modelo, la motivación, la orientación,

la satisfacción, la victimización y, en fin, con el epidíctico interpretado como valorización que es lo que nos ocupa en este trabajo. En suma, siempre hay una convergencia entre el epidíctico, la emoción (*pathos*) y el *ethos*, especialmente cuando el orador toma cierto tipo de riesgos y cuando hace uso de la palabra. En palabras de Dominicy (2001), diremos que el epidíctico es una fábrica de construcción de *ethos*.

Lo interesante de la amplificación es el hecho de que se muestra desprovisto de alguna intención que intente persuadir al auditorio y, más bien, la amplificación se presenta como si se tratara de un argumento natural, se pone en escena como si se tratará de una exclamación que no depende únicamente del orador. El juego de una retórica epidíctica consiste en que el mismo auditorio descubra el valor argumentativo de la amplificación. Sin embargo, la amplificación como argumento no es inferencial, tal como sucede con argumentos deliberativos y judiciales (el ejemplo y el entimema), sino más bien la amplificación es una imagen total que se da para ser vista (Cf. Dominicy & Franken, 2001). Esta idea es muy cercana a la imagen de Grice (1979), cuando afirma que la amplificación destaca la significación natural o, en términos epidícticos, diremos que el elogio significa naturalmente que tal o cual personaje es virtuoso, lo cual indica que el camino de la amplificación se muestra, no se dice.

El epidíctico en la realidad práctica: la motivación y la homonoia

Lo anterior abre una nueva ventana en esta discusión. A propósito del discurso epidíctico del profesor, suceden dos cosas que son de mucha importancia para este trabajo. La primera, que los estudiantes se adhieren a las valorizaciones que hace el profesor (también pueden efectivamente rechazarlas, pero esto no se produce, normalmente, en el momento del acto comunicativo, este hecho no se da en la presentación que hace el profesor). En este contexto, diremos,

preliminarmente, que en el epidíctico no se toma ninguna decisión, ni se busca la verdad, ni la verosimilitud, sino que más bien se evocan decisiones que se debatieron con anterioridad y sobre las cuales todos están de acuerdo. Desde esta perspectiva, el profesor busca que los estudiantes se adhieran a un conjunto de valores y acciones propios de la vida universitaria: el rigor, la persistencia, la disciplina, la crítica, la lectura, la escritura, el estudio, entre otras. El hecho de estar allí, en este espacio, el universitario, significa que hay un orador que se presenta en una actitud de aceptación y recepción a ese tipo de discurso y que propicia la adhesión a cierto tipo de valores y acciones.

En el discurso del profesor circulan, entonces, unos valores propios del quehacer universitario sobre los cuales los estudiantes se adhieren, pues están de acuerdo con ellos. En este sentido, la argumentación epidíctica contribuye a la construcción de la realidad social y del tejido social que los griegos denominaban la *homonoia*. En lo que respecta a los “primíparos”, diremos que ellos están de acuerdo con la idea, según la cual, se va a la Universidad a estudiar, que es, por ejemplo, importante ocupar una plaza en la universidad pública; ahora, cuando el profesor hace el elogio de su propia área, de su programa curricular, de su Facultad, de la Universidad, lo que hace es amplificar todas sus virtudes: su equipo, su calidad, su procedencia. Con dicha amplificación, lo que busca es un efecto de *homonoia*, es decir, una emoción colectiva que creará una disposición a la acción (Cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1994, pp. 19-47).

Decimos entonces que la argumentación epidíctica, entendida como valorización, tiende a reforzar la *homonoia* social, que se sitúa más allá de la deliberación pues, en el fondo, el epidíctico tiene como resultado un tipo de consejo que refuerza una disposición hacia razonamientos, valores, costumbres y, en general, representaciones ya establecidas; por consiguiente, el epidíctico puede tener como resultado un consejo orientado

a la acción de los estudiantes, desde una valorización que se puede considerar como virtuosa. De acuerdo con lo anterior, diremos también que el epidíctico se puede desarrollar en una cultura que considera el discurso como factor de cohesión social y de las comunidades y las tribus.

Siempre nos orienta la preocupación por una *homonoia* que recontextualice una pregunta central del siglo XX ¿podremos vivir juntos? (Touraine, 2000), bajo la perspectiva de poder vivir una buena vida que permita resignificar la retórica como persuasión y, en últimas, pensarla como posibilidad de comunidad y de habitar en colectivo; esto es, una retórica que permita aproximarnos a la *homonoia* en un presente que tanto lo necesita.

Para el caso de los “primíparos”, la importancia de la *homonoia* está en tejer lazo social e instituir una comunidad que se motive, se comprometa y se anime a habitar el mundo universitario desde las bondades que ofrece; pero también tomando distancia de los peligros que allí se pueden encontrar, pues sabemos que todo espacio está atravesado por virtudes y por vicios.

Aristóteles muestra que el carácter del orador es uno de los elementos más persuasivos y firmes medios para la consecución de la persuasión, tanto en los discursos epidícticos como en el deliberativo y el judicial. Pero también con este planteamiento se hace del talante del orador un accesorio del discurso persuasivo, pues solo es un medio para lograr la persuasión. La condición del orador no es el fin del discurso epidíctico sino que es en este último donde se puede, a partir de la aceptación de los valores de la comunidad, presentar al orador como defensor de unos valores morales, lo que permite la persuasión del auditorio. Ya que, como se dijo antes, la persuasión del orador es digna de crédito cuando hace suyos, por medio del discurso, dichos valores.

Por lo tanto no es cierto que en el arte, como afirman algunos tratadistas, la honradez del que habla no incorpora nada en el orden a lo

convinciente, sino que por así decirlo, casi es el talante personal quien constituye el más firme medio de la persuasión. (Aristóteles 1999, p. 1356a, 10)

El talante del orador es, pues, un medio para la persuasión efectiva del auditorio y su construcción inicia a partir de la exposición de los discursos epidípticos.

Diseño metodológico

Nos hemos preguntado sobre la importancia de los “planos” en el ejercicio investigativo. En alguna parte, recuerda Marx que “el hombre se distingue del topo en que, antes de construir, levanta los planos” (Marx citado por Bloch, 1962). De alguna manera, esto es lo que se pretende hacer en un diseño metodológico con el propósito de avanzar por el camino *abierto* y llegar a una respuesta y cosecha de unos objetivos a partir de una pregunta formulada, lo que puede traducirse en el campo de la investigación como el ejercicio de una sociedad del conocimiento que además de producirlo, sabe cómo se produjo, cómo debe usarse en los diversos contextos para que este pueda aproximarse a los problemas sociales.

El diseño metodológico no es necesariamente lineal, sino que se emergen elementos en paralelo o también de forma circular. De esta forma, en el desarrollo de este trabajo ubicamos tres grandes fases: análisis documental, descripción e interpretación.

Análisis documental

Una forma de analizar teoría

Se busca armar el marco de referencia sobre nociones y conceptos de *retórica* (género discursivo epidíptico, el epidíptico como valorización, argumentación epidíptica, instancias retóricas del *ethos*, el *pathos* y el *logos*), *lingüística* (prácticas discursivas, comunicación, actos de habla, funciones del lenguaje, análisis del discurso y análisis del discurso en interacción). Con lo anterior

estamos señalando que este estudio es la convergencia entre retórica y lingüística, pues se hace, como ya se indicó, un análisis desde las herramientas que ofrece el análisis del discurso en interacción, de un discurso retórico.

En esta fase se hizo un rastreo en bases de datos, a partir de las palabras clave: epidíptico y educación. Infortunadamente se encontró un solo artículo sobre este tema, titulado “Prophetic Epideictic Rhetoric: Poetic Education Beyond Good and Evil” de Jim Garrison (2003), en la *Revista Educational Theory* (53) pp. 221–41. También se hizo una pesquisa en las bibliotecas de la Universidad Javeriana, Universidad Nacional y Universidad de los Andes, así como en la biblioteca Luis Ángel Arango. Allí se encontraron referencias al epidíptico pero en su formulación clásica, es decir, el epidíptico visto como decoración o asociado únicamente a lo poético.

Descripción: Una forma de observar prácticas

El propósito de esta fase es capturar y sistematizar las secuencias discursivas epidípticas en el discurso retórico de algunos profesores en el aula de clase, es decir, aquellos discursos que se utilizan para la valorización.

Las secuencias discursivas epidípticas: unidades de análisis

Para capturar y sistematizar nuestro corpus hemos definido nuestras unidades de análisis como “secuencias discursivas epidípticas” que, parafraseando a Plantin (2012), son las unidades discursivas que nos permiten el estudio de la expresividad o del discurso epidíptico siempre en situación, en contexto. Desde esta perspectiva, una secuencia no es una categoría sino más bien una unidad discursiva que posibilita, operativamente, la comprensión del funcionamiento del discurso epidíptico en el contexto del aula de clase, con estudiantes de primer semestre (Plantin, 2012a, p. 58).

Para procesar y sistematizar nuestro corpus, a fin de tener nuestras secuencias epidípticas, recurrimos al software Transana. Las secuencias

discursivas epidípticas se obtuvieron con la función *Time Code*, que es un marcador que el investigador utiliza de acuerdo con sus necesidades de análisis. El procesamiento se hace en una pirámide de tres niveles. El primer nivel es lo que se denomina las series. La serie de nuestro corpus está dividida en cuatro partes que corresponden a los profesores que permitieron grabar sus clases. Luego de las series vienen las colecciones; así pues, tenemos cuatro colecciones de la siguiente manera: Martha Graham, Pina Bausch, Santiago García y Konstantín Stanislavski. Cada colección contiene las secuencias epidípticas a partir de lo que llamamos ahora colecciones y que constituyen las categorías de análisis que mostraremos más adelante: tipologías expresivas, formulas epidípticas y *ethos*. Finalmente, Transana permite vincular las colecciones a un conjunto de palabras que amplíen las posibilidades del análisis.

En la Tabla 1. presentamos las convenciones de transcripción definidas exclusivamente para esta investigación. Las convenciones de transcripción generales utilizadas para la transcripción de nuestro corpus son las definidas para el software.

El corpus y el marco institucional

El corpus sobre el que trabajamos se recogió a partir de la observación y grabación de los discursos retóricos de cuatro profesores universitarios, durante las primeras dos semanas de clase del primer periodo académico 2012 (del jueves 8 de marzo al miércoles 21 del mismo mes). En la descripción del funcionamiento del epidíptico en estos espacios, podemos observar las representaciones, las creencias y valores del profesor. Dicho corpus nos llevó por buen camino y la grabación de casi 21 horas de clase fue suficiente, luego del análisis con nuestras categorías, con el propósito de mostrar el funcionamiento del discurso epidíptico.

Tabla 1. Convenciones de transcripción

| Convenciones utilizadas exclusivamente para la transcripción del corpus de esta investigación | | |
|---|---|---|
| Símbolo | Nombre | Uso |
| Pa | Profesora | Indica que el turno de palabra es de la profesora |
| Pr | Profesor | Indica que el turno de palabra es del profesor |
| EF | Estudiante femenino | Indica que el turno de palabra es de una estudiante |
| EM | Estudiante masculino | Indica que el turno de palabra es de un estudiante |
| VE | Varios estudiantes | Indica que el turno de palabra es de varios estudiantes (reacciones, respuestas, actuaciones en coro) |
| Tr. CMG | Transcripción colección Martha Graham | Indica la transcripción del personaje |
| Tr. CPB | Transcripción colección Pina Bausch | Indica la transcripción del personaje |
| Tr. CSG | Transcripción colección Santiago García | Indica la transcripción del personaje |
| Tr. CS | Transcripción colección Stanislavski | Indica la transcripción del personaje |
| Eth. | Ethos | Indica el nombre de la colección |
| T.E. | Tipologías expresivas | Indica el nombre de la colección |
| F.E. | Fórmulas epidípticas | Indica el nombre de la colección |

Fuente: elaboración propia.

Sobre la recolección de datos

Las grabaciones se hicieron con videograbadora y los actores (profesores y estudiantes) estaban informados de dicha grabación, lo cual significaba hacer abiertamente la instalación de equipos. La Coordinación del Proyecto Curricular nos facilitó la tarea, pues mostró, a través de un comunicado oficial, a la comunidad académica la importancia de esta investigación en el marco de lo que significa la calidad académica y la pertinencia de interrogar las prácticas educativas universitarias.

Los participantes

Los estudiantes de primer semestre que se llaman también “primíparos”, se encuentran en edades entre los 15 y 21 años. La gran mayoría viene de colegios públicos del Distrito Capital. Estos estudiantes no se conocen entre ellos pues la procedencia es para cada caso diferente.

Los profesores que participan en esta investigación poseen larga trayectoria en la educación superior. Las profesoras Martha Graham⁴ y Pina Bausch⁵ son profesoras de planta, tiempo completo, con doctorados en Ciencias de la Educación y en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, respectivamente. Los profesores Konstantín Stanislavski⁶ y Santiago García⁷ son profesores de cátedra con dedicación de ocho horas por semana, con maestría en educación y literatura, respectivamente. Todos los profesores tienen como compromiso político motivar y sensibilizar a los estudiantes que ingresan, en lo que se refiere al el objeto de estudio de la carrera.

Interpretación: Una forma de analizar corpus

Toda interpretación es la apertura a un horizonte y exige unas categorías de partida. De igual

forma es importante señalar que en el proceso de investigación casi siempre emergen otras nuevas, que finalmente son las que complejizan la investigación.

Se formularon un conjunto de preguntas que consideramos elementos fundamentales para el análisis de los datos. A cada pregunta se le asignó una categoría de análisis o un conjunto de palabras clave. Veamos la guía de análisis:

- ¿Quién o qué es objeto de la valorización hecha por el profesor? Categoría: el modelo.
- ¿Cómo se hace la valorización? Categoría: verbos, fórmulas epidípticas, tipologías expresivas.
- ¿Cuál es la naturaleza de la valoración? Categoría: indicadores de amplificación.
- ¿Para qué se realiza la valorización? Categoría: *pathos* y *ethos*.

Categorías de análisis

Definimos tres categorías de análisis: tipologías expresivas, fórmulas epidípticas y *ethos*. Salvo la categoría de *ethos* que no tiene subcategorías, las otras dos las hemos subdividido, por lo que a continuación presentamos las categorías y subcategorías. Para este trabajo tenemos en cuenta solamente las fórmulas epidípticas y el *ethos*.

Grupos de palabras clave

Estas categorías dan cuenta de nuestro marco teórico que pone en convergencia *retórica* y *análisis del discurso en interacción*: a su vez, nuestro interés de describir el discurso epidíptico o argumentación epidíptica, contando con las herramientas de lo pragmático, lo semántico-enunciativo y gramatical. Para lo anterior, definimos ocho grupos de palabras clave desde la caracterización de lo expresivo o la expresividad, los cuales permitieron dar cuenta del funcionamiento del género discursivo epidíptico interpretado como **valorización**. Veamos:

- a. **Verbos expresivos de elogio:** admirar, agradecer, alabar, aprobar, condoler, cumplido, desear,

4 “Los grandes bailarines no son geniales por su técnica. Son geniales por su pasión”.

5 “Hay que dejar que cada cual se exprese según sus motivaciones internas”.

6 “En arte, la tesis debe transformarse en idea espontánea, en sentimiento”.

7 “Los hombres y mujeres se hicieron verdaderamente humanos cuando empezaron a celebrar la vida y a conservar la memoria”.

despedir, disculpar, exaltar, felicitar, gloriar, jactar, ponderar, realzar, reconocer, respaldar, saludar, verificar.

b. Verbos expresivos de censura: abuchear, acusar, adular, advertir, corregir, cuestionar, denunciar, deplorar, depreciar, desaprobar, desencantar, excusar, indignar, lamentar, quejar, recriminar, rehacer, victimizar.

c. Indicadores de amplificación: compromiso, héroe, indignación, insatisfacción, modelo, motivación, orientación, satisfacción, victimización.

d. El modelo: el estudiante, el profesor y su quehacer, el saber académico, el saber disciplinar, el saber pedagógico, la clase, la cultura, la disciplina, la educación, la escritura, la figura representativa, la institución, la lectura, TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

e. Ethos: animador, autoridad, autoritario, carismático, cínico, demagógico, gracioso, irónico, maternal, orientador, provocador, respetuoso, sincero.

f. Pathos: alegrar, amedrentar, animar, apiadar, avergonzar, comprometer, condicionar, displacer, divertir, encolerizar, invitar, motivar, recordar, responsabilizar, retar, seducir, simpatizar.

g. Sujeto discursivo: nosotros, portavoz, ustedes, yo.

h. Valores de persuasión: lo bello, lo bueno, lo malo, lo vergonzoso.

Puesta en escena para cuatro personajes: las secuencias epidípticas para “primíparos”

La tarea que sigue es mirar cómo funciona el epidíptico en nuestro corpus. Abordamos, entonces, en esta parte, la puesta en escena que se hace de la palabra en situación de interacción dentro del aula de clase. Este espacio es donde entran en escena cuatro personajes que representan cuatro monólogos o cuatro conferencias para los que habitan el mundo de los “primíparos”.

Iniciamos con la imagen de sí o el *ethos* como se le conoce desde la época antigua, es decir, la manera como se pone en escena el maestro, la forma en que construyen modelos,

antimodelos y los maniobras retóricas que utiliza para proyectar la mejor imagen de sí; lo cual nos pone muy de cerca con la concepción pragmática del lenguaje, específicamente en las interacciones que constituyen nuestro corpus, donde al cumplir su rol social como maestro, este construye una forma de presentarse o, mejor, se producen ciertas emergencias del *ethos*, a pesar de que este rol puede estar atravesado por modelos contruidos y articulados al interior de cada cultura y de cada sociedad.

Para seguir, recordemos con Pernot (1993) que “antes de ser un género oratorio, el elogio y la celebración constituyen [...] más ampliamente, un fenómeno político y social” (Pernot, 1993, p. 621), que sin duda se materializa (o se espera que se materialice) en toda puesta en escena del maestro; ya que al proyectar una imagen de sí, el maestro lo hace a fin de influenciar a sus estudiantes, con el propósito de ofrecer un orden al poder, ejercer el poder, acortar o agrandar las distancias, argumentar y fascinar, dar instrucciones, “regañar”, explicar, construir comunidad, entre tantas otras cosas que se tejen en la red de significaciones del aula de clase, cosas que sin duda tienen que ver con el funcionamiento del discurso epidíptico en el aula de clase. Bajo esta perspectiva, en esta parte veremos el género epidíptico en su relación con una de las tres pruebas de la retórica: el *ethos* o la imagen que proyecta de sí el profesor, en el aula de clase.

Desde la perspectiva de lingüística interaccional, es decir, aquel espacio en el que interactúan los hablantes, la imagen de sí es una *co-construcción* hecha en y por el discurso y ejerce una influencia mutua entre los hablantes. Esta perspectiva es central en nuestro trabajo que interpreta la retórica, no necesariamente como la disciplina de persuadir y convencer sino, más bien, la retórica como posibilidad de habitar con el otro, es decir, ser uno mismo *con* el otro. En el imperativo de la comunicación siempre estaremos con un otro que siempre necesitamos.

El término comunicación proviene de *communis*, que según algunas etimologías se descompone en *co*, que implica ser-con, y *muni*, que proviene de la raíz *mei*, del sanscrito *méthati*, que significa ‘cambiar’, ‘mover’. La comunicación, en esta visión, es la acción de cambiar, de mover sentidos uno-con-otro. Esta manera de reconocer la comunicación transforma la visión unidimensional y vertical de la transmisión de significado de uno a otro, en donde el emisor es quien ostenta el poder sobre un receptor en estado de pasividad. La influencia es mutua; es una co-relación en la que entre uno y otro se gestan interpretantes que transforman el pensamiento, crean hábitos de acción y producen conocimiento. (Restrepo, 2012, p. 124)

La puesta en escena: valorizaciones dominantes

¿Quién o qué es objeto de valorización?

Al analizar los datos en la perspectiva del objeto a valorizar, observamos que en la categoría

de *ethos* lo que más se valoriza es el saber pedagógico; en las fórmulas epidípticas es la cultura y en las tipologías expresivas es la disciplina.

Desde el punto de vista de la argumentación epidíptica diremos que lo más edificante del discurso del profesor son estos tres aspectos que se aprecian en la Figura 1.

Veamos ahora lo más valorizado por personaje. En la Figura 2. se evidencia que Martha aprecia en primer lugar la cultura, luego la disciplina y el profesor y su quehacer. En el caso de Pina (Figura 3.) el modelo más fuerte o, lo que más estima, es el profesor y su quehacer, lo mismo que sucede con Santiago (Figura 4.). Finalmente, el profesor Stanislavski (Figura 5.) valoriza mucho más la disciplina.

¿Cómo se hace la valorización?

Recordemos las palabras clave de dos conjuntos de palabras que definimos en el diseño de esta investigación: 1) **Indicadores de amplificación**

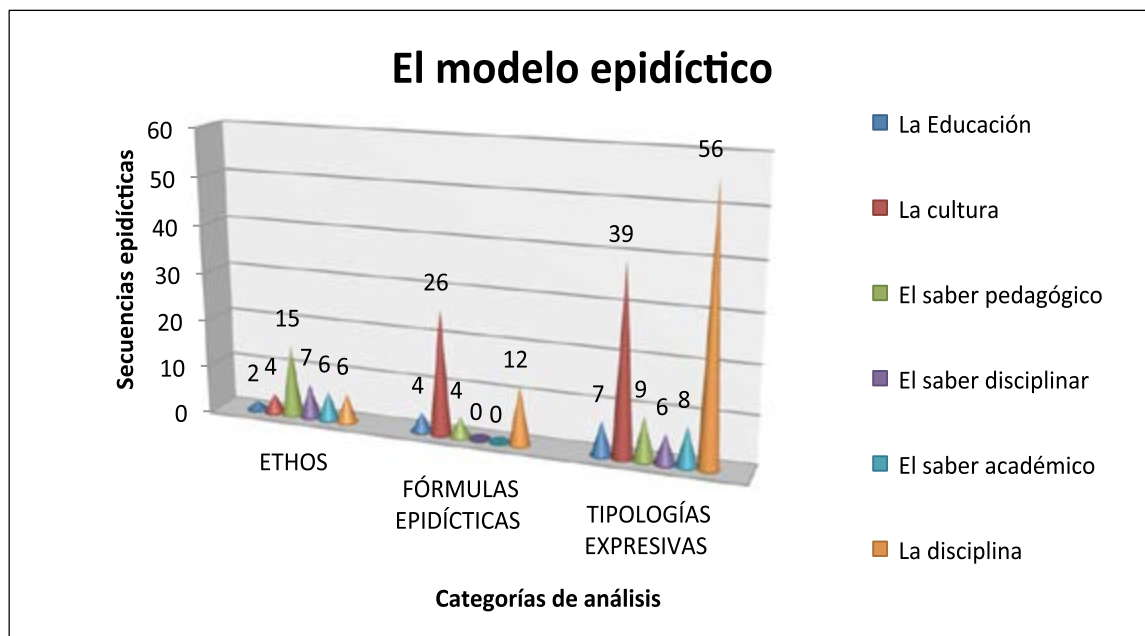


Figura 1. El saber pedagógico, la cultura y la disciplina como modelo

Fuente: elaboración propia.

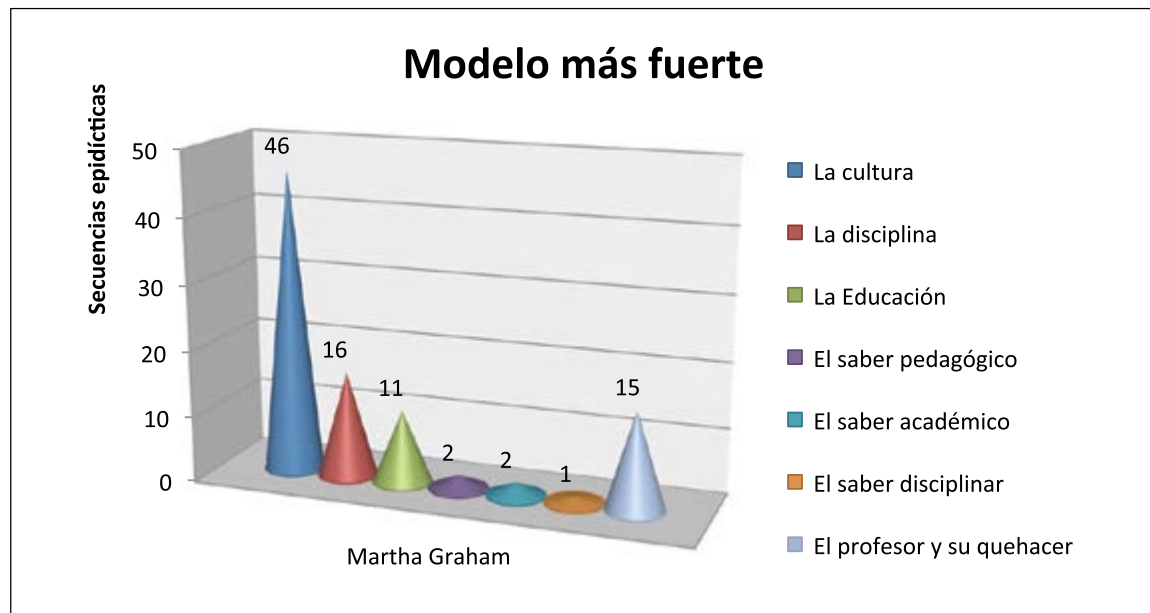


Figura 2. Martha y el orgullo de la cultura

Fuente: elaboración propia.

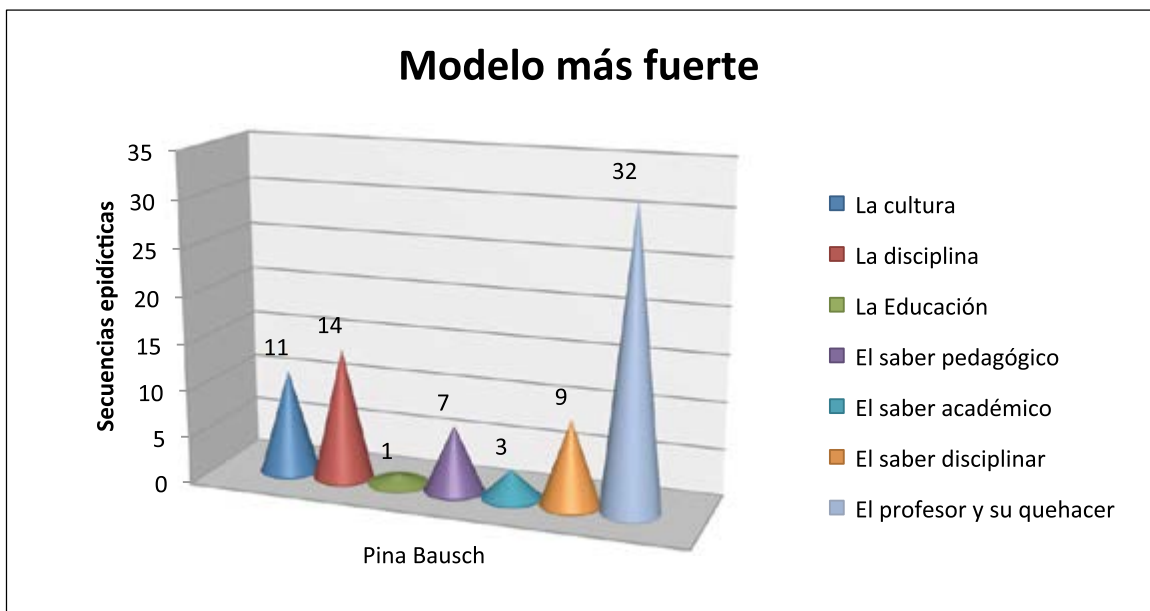


Figura 3. Pina y el orgullo del profesor y su quehacer

Fuente: elaboración propia.

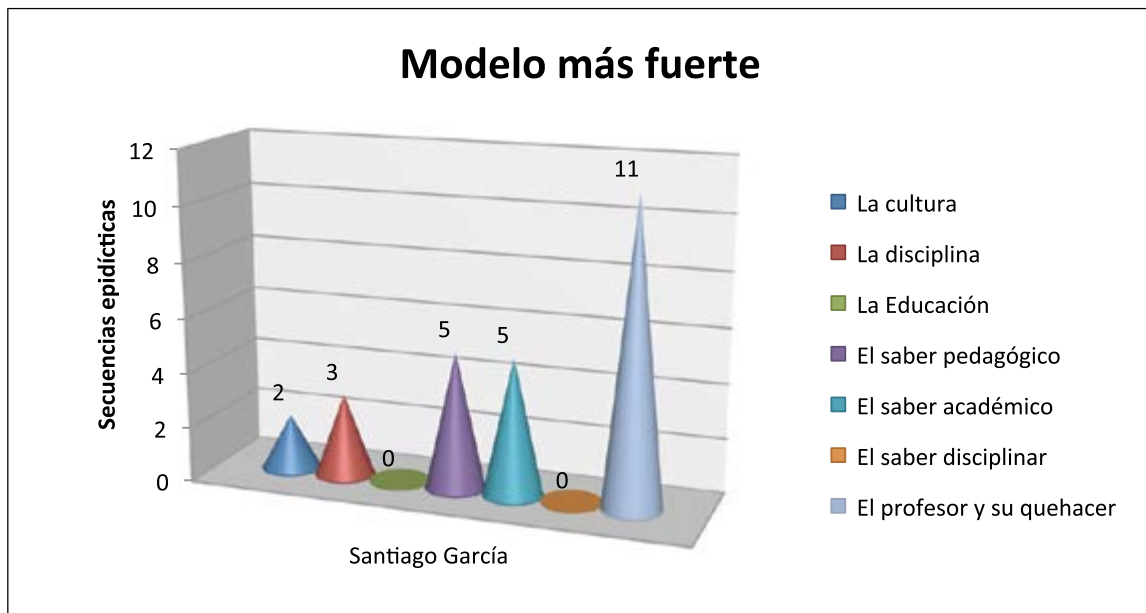


Figura 4. Santiago y el orgullo del profesor y su quehacer

Fuente: elaboración propia.

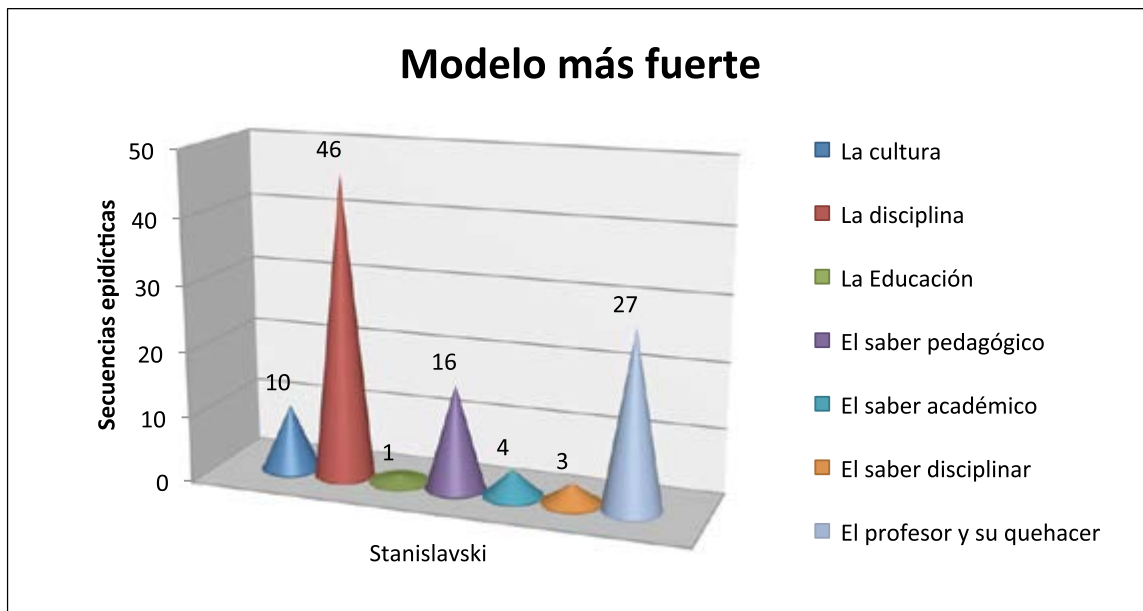


Figura 5. Stanislavski y el orgullo de la disciplina

Fuente: elaboración propia.

(compromiso, héroe, indignación, insatisfacción, modelo, motivación, orientación, satisfacción, victimización) y 2) **Ethos** (animador, autoridad, autoritario, carismático, cínico, demagógico, gracioso, irónico, maternal, orientador, provocador, respetuoso, sincero). Así que frente a la pregunta de ¿Cómo se hace la valorización?, la Figura 6. muestra que se realiza fundamentalmente con las palabras que se muestran allí, es decir, con indicadores de amplificación y con los elementos que definimos para caracterizar el *ethos* de nuestro corpus. Vemos que el modelo, el elogio y el *pathos* también son importantes para las valorizaciones que hace el profesor. Es relevante también destacar que en estos discursos retóricos los profesores recurren con menor frecuencia a la censura.

Si el discurso retórico de los profesores recurre con mayor frecuencia al *ethos* y a los indicadores de amplificación, ahora veamos cuáles son las palabras más recurrentes de estos conjuntos.

Podemos decir, entonces, que la forma más frecuente como se hace la valorización es con los indicadores de amplificación. La Figura 7. muestra que es la *orientación* y el *compromiso* lo que predomina, es decir, que el discurso retórico del profesor muestra la dirección en la que se orienta la Licenciatura, la disciplina y la Universidad; con lo cual, si seguimos nuestras definiciones de palabras clave, podríamos traducirlas como la invitación a seguir una conducta o una tendencia que en este caso es la invitación a seguir sus estudios, a asumir el contrato que inician en estos

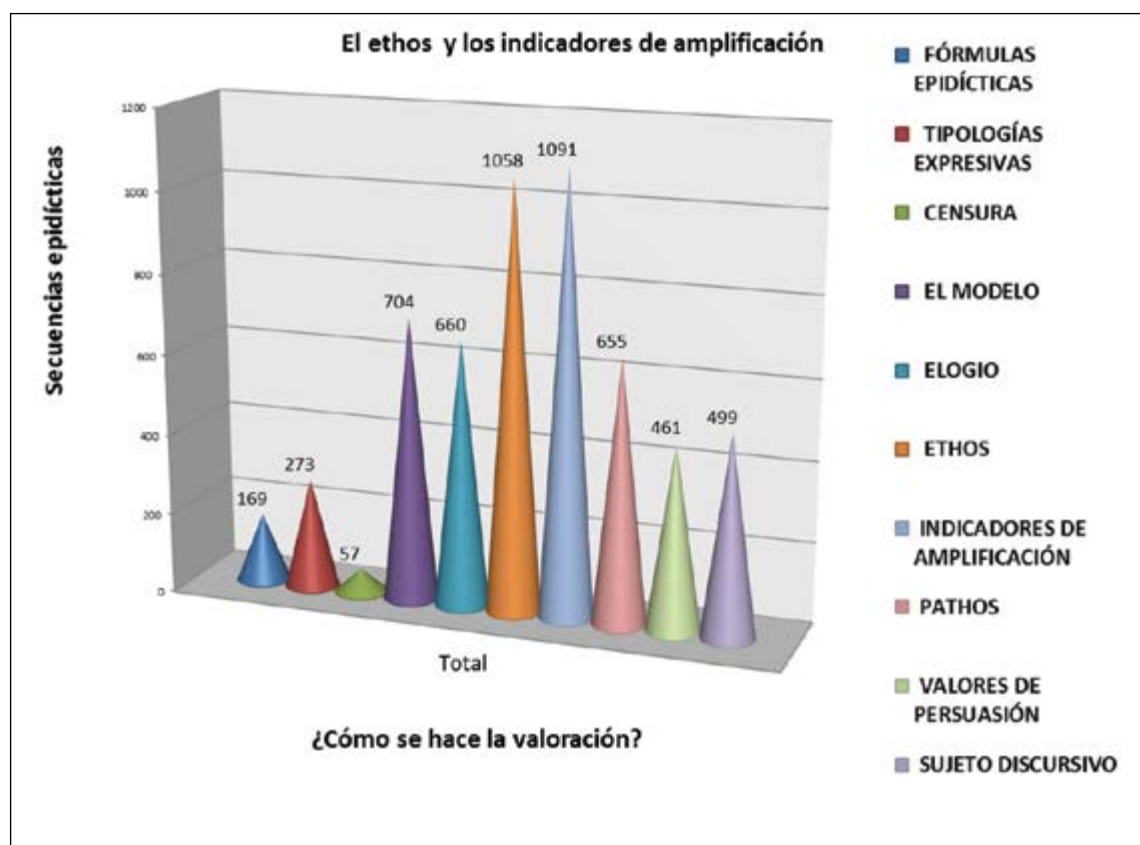


Figura 6. Argumentación epidíptica: *ethos* e indicadores de amplificación

Fuente: elaboración propia.

momentos (nos referimos al inicio del semestre) como estudiantes. Sin duda, este contrato es, a la vez, un acuerdo y un consenso inmediato sobre lo cual no se da ninguna discusión, al menos en ese momento. Con el *compromiso*, lo que se pretende es mostrar la obligación social que se impone en este espacio, pues de lo que se trata es de cumplir el rol de estudiante, de asumir el proyecto de formarse como profesor investigador, que no se da por el compromiso solamente del estudiante sino también de los profesores y, en general, de la comunidad universitaria. Esta acción conjunta lo que quiere es producir un entusiasmo en los estudiantes que más adelante mostramos en la perspectiva del *ethos* como la *motivación*. Es importante destacar también que en el discurso

retórico de los profesores la victimización y la indignación son muy poco frecuentes, al fin y al cabo nuestro espacio de interacción se construyó en las primeras clases que normalmente tienden a mostrar el camino fértil y abierto a seguir.

Veamos ahora lo que sucede con el *ethos*. La Figura 8. muestra con claridad que para la valoración el profesor recurre a la *autoridad* y al hecho de *orientar*. Evidentemente, la situación evidencia a los personajes, en este caso profesores de primer semestre, con atributos materializados en saberes disciplinares, conocimiento del mundo universitario, experiencia como docentes, pero fundamentalmente, personajes que en esta primera escena son los actores centrales y los estudiantes son los de reparto, en el sentido de que

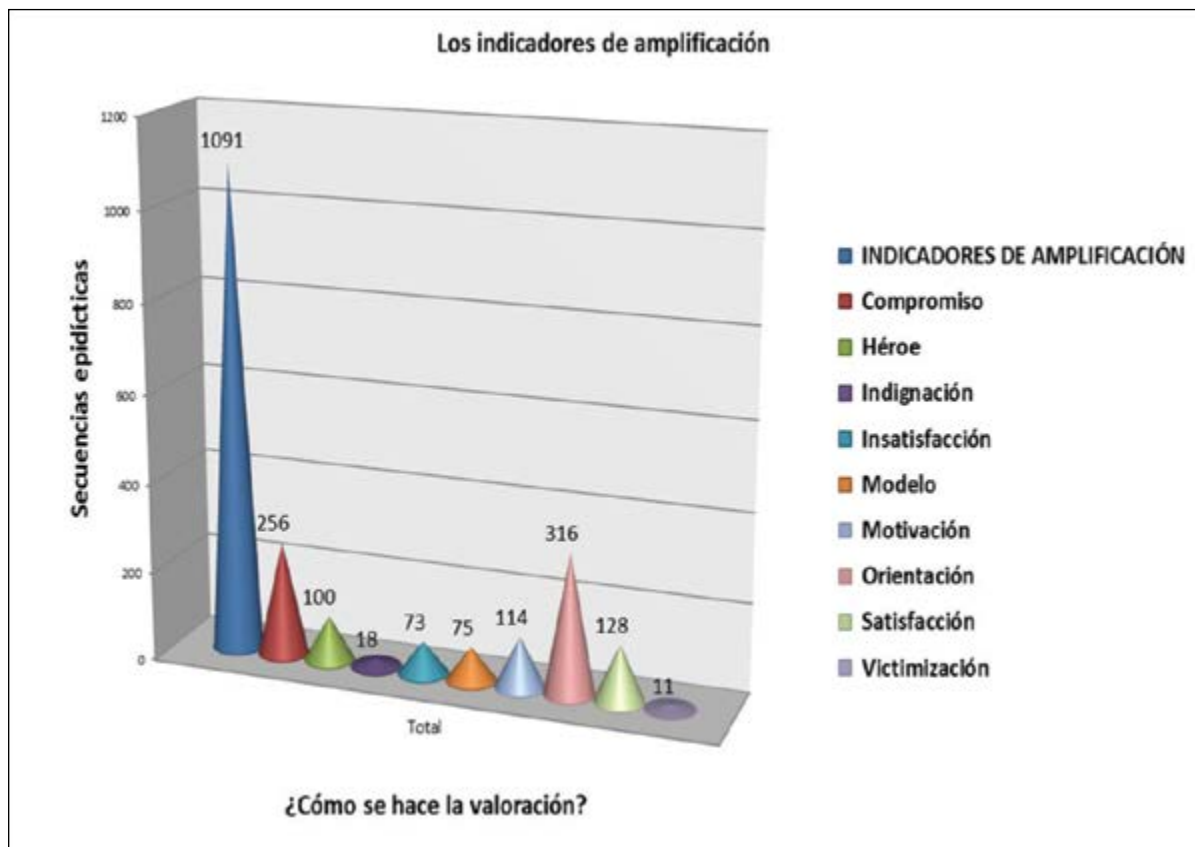


Figura 7. Argumentación epidíctica, amplificación: orientación, compromiso y motivación

Fuente: elaboración propia.

la mayor parte de parlamento lo tienen los profesores y allí se siente la fuerza social del discurso.

De otro lado, el corpus muestra también, que en el género discursivo epidíctico del profesor hay una dominancia a *orientar*, pues una tarea central es la de mostrar el camino, dirigir un conjunto de acciones a determinados objetivos y por determinados caminos, es decir, en tanto profesores, nos caracteriza la vocación política de mostrar a nuestros estudiantes el camino por el que más conviene seguir, lo cual no escapa a los valores y a las valorizaciones.

Si nos detenemos en este punto y miramos el *ethos* dominante por personaje encontramos la

misma situación, es decir, la *autoridad* y el *orientar* son las formas más fuertes como se hace la valorización (Figura 9.).

Es importante indicar que lo demagógico, lo carismático, lo autoritario y lo irónico rara vez aparecen en el parlamento de nuestros actores. Esto puede ser un indicador de interés, para evaluar la actuación de los profesores y bien podrían ser nominados, pues su discurso epidíctico se caracteriza fundamentalmente por aquellos elementos que hacen sentir orgullo y admiración, pues se hacen valorizaciones *edificantes* del profesor y su quehacer, de la disciplina, la cultura y el saber pedagógico. Un comentario que no podemos

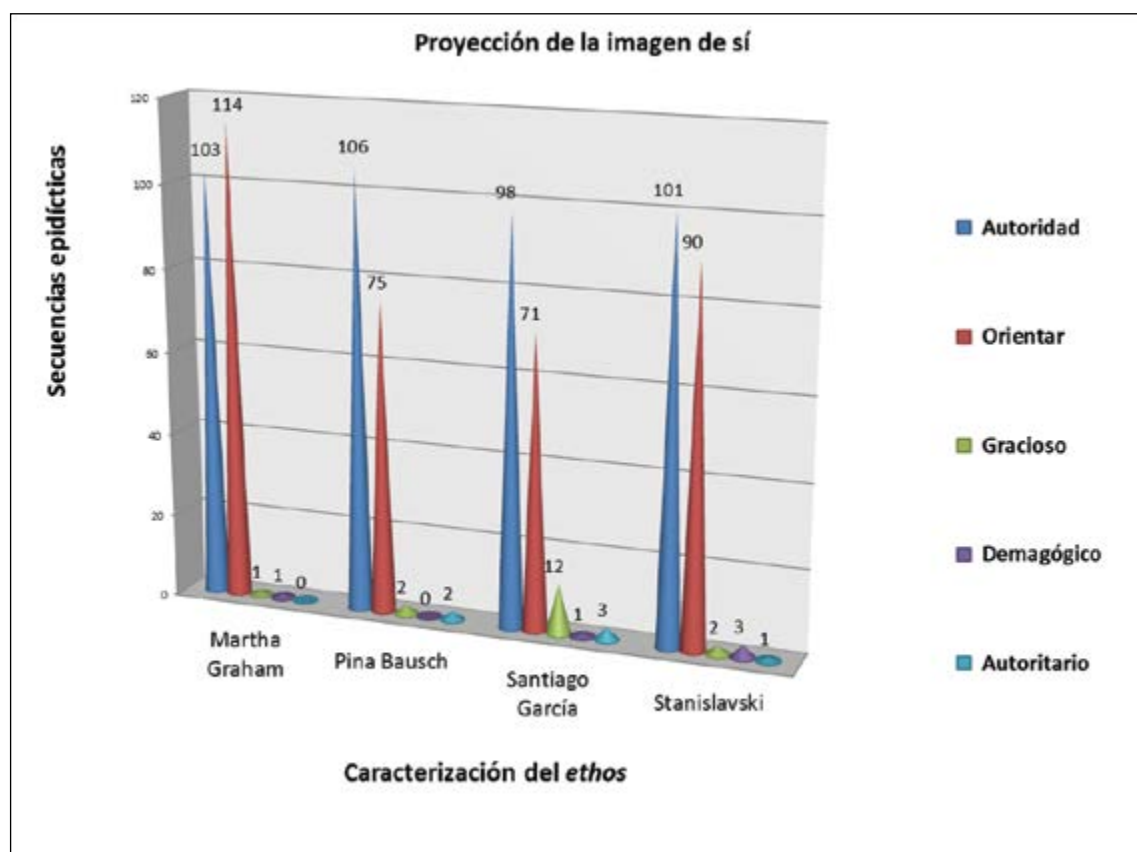


Figura 8. Argumentación epidíctica, *ethos*, autoridad y orientar

Fuente: elaboración propia.

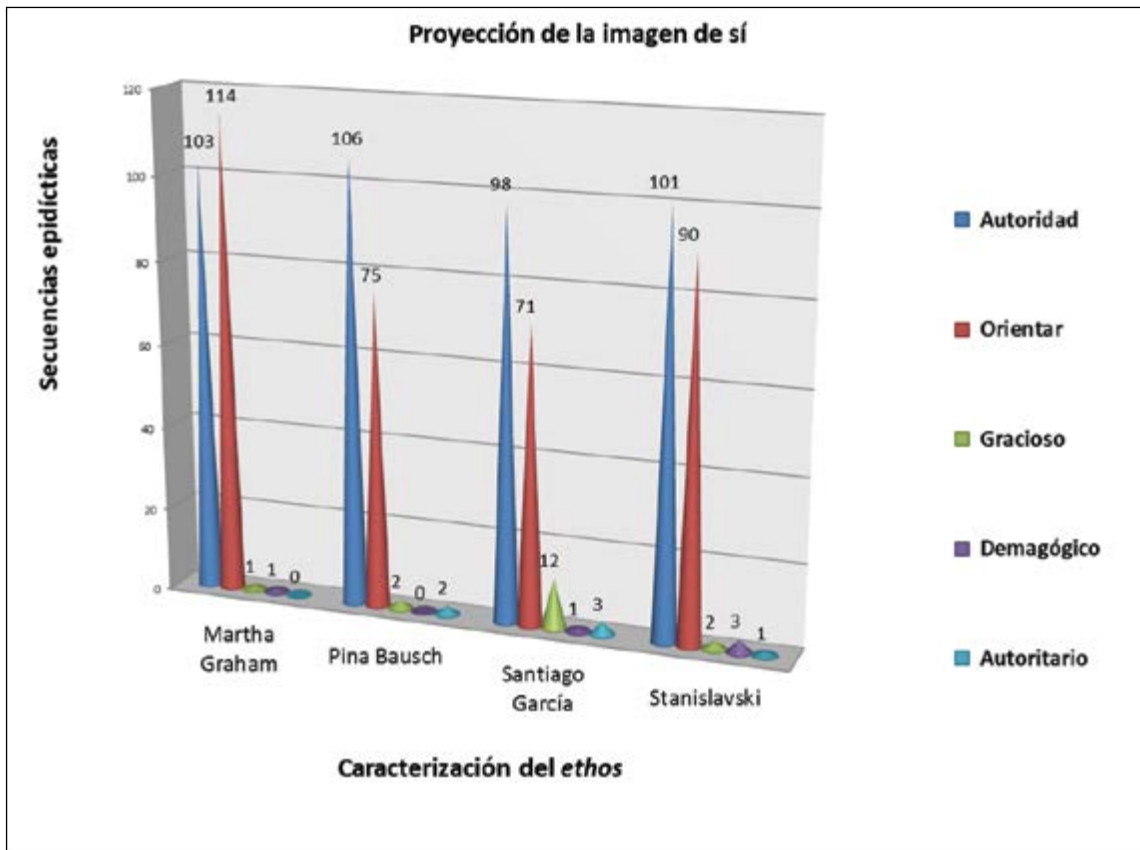


Figura 9. Caracterización *ethos* de nuestros cuatro personajes

Fuente: elaboración propia.

dejar pasar, refiere a los modelos más débiles: la escritura y la educación. A pesar de ser, de cierta manera, elementos medulares de la formación, en esta etapa de iniciación poco se referencian.

Ahora veamos algunos datos con relación al *ethos* y los verbos que hemos indicado para el elogio. Realmente, para la argumentación epidíctica desde el *ethos* y el conjunto de palabras para *elogiar*, lo que más hace el profesor en el aula es *realizar*, *aprobar* y *reconocer* (Figura 10.).

La Figura 11. nos muestra la valorización desde la censura. Lo que más hacen los profesores con el discurso epidíctico es *desaprobar*, (hacer) *rehacer* y *cuestionar*. Es de mucho interés este asunto, pues tiene que ver con la pregunta ¿para qué se hace la valorización? Seguramente, el profesor censura de esta manera, para fin de que los estudiantes puedan y logren hacer bien las cosas.

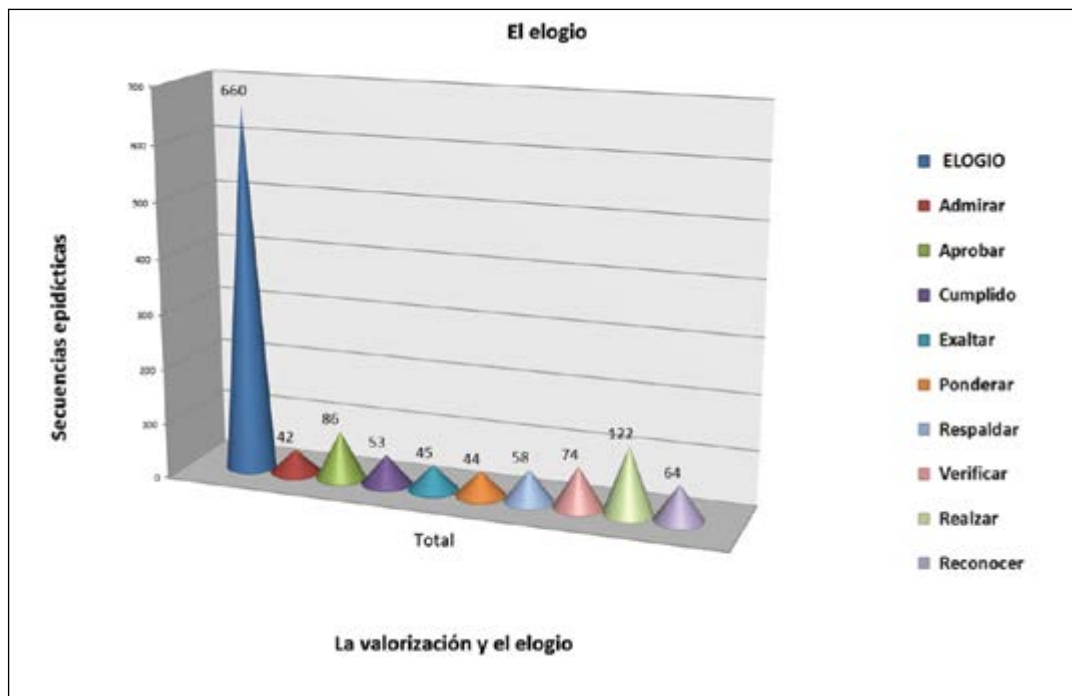


Figura 10. La puesta en escena de los profesores para elogiar

Fuente: elaboración propia.

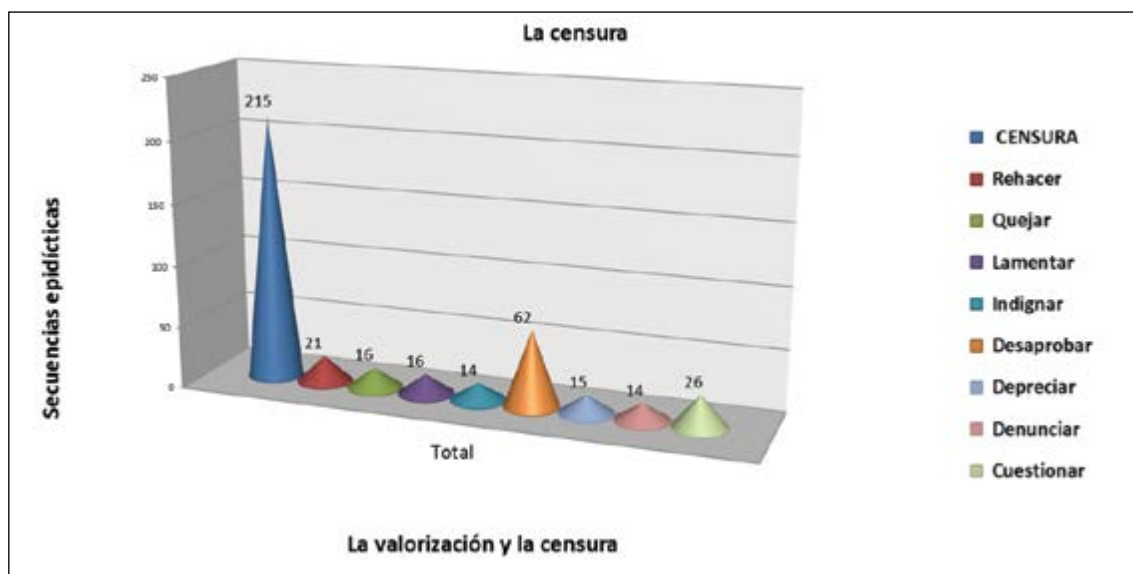


Figura 11. La puesta en escena de los profesores para censurar

Fuente: elaboración propia.

¿Cuál es la naturaleza de la valorización?

Con el propósito de revisar la naturaleza de la valorización recurrimos a los valores de persuasión, los cuales hemos definido con las palabras clave que siguen: lo bello, lo bueno, lo malo y lo vergonzoso (Figura 12.).

Como se observa, el discurso epidíptico del profesor sigue siendo **edificante** en su naturaleza, pues lo que más hace el profesor es mostrar las cosas buenas y bellas. Podemos decir que este es otro motivo de orgullo o, mejor, que el discurso retórico epidíptico del profesor está lleno de orgullo y admiración y muy distante de las cosas malas, vergonzosas y reprochables.

Evidentemente lo bueno aquí indica el lugar que deben ocupar las cosas, cómo deben ser y cómo conviene que sean. La argumentación epidíptica del profesor orienta la mirada a lo deseable, lo cual se encuentra lleno de cualidades afortunadas, que a la vez caracterizan un modelo: la disciplina, la cultura y el quehacer del profesor; los cuales en el marco institucional indican que

el modelo es también la Licenciatura y la Universidad, es decir el espacio que los “primíparos” llegan a habitar.

Si se observa la frecuencia de lo malo y lo vergonzoso diremos que el discurso epidíptico aquí no hace valorizaciones para mostrar desgracias ni vergüenzas, sino todo lo contrario, aspectos que llenan de orgullo. De alguna manera, todo el discurso se esfuerza por mostrar este espacio universitario como un modelo.

¿Para qué se realiza la valorización?

Ya indicamos que la función del género discursivo epidíptico en el aula es fundamentalmente el de orientar e instalar y proyectar la imagen de autoridad. Estos dos elementos son los que permiten a nuestros profesores construir discursos edificantes, resaltar cierto tipo de *ethos* colectivos y ocultar o rechazar otros; es decir, ir a la defensa de un cierto tipo de *ethos* y declinar otros. Por supuesto el discurso epidíptico también les sirvió a nuestros actores para construir comunidad (*homonia*), a fin

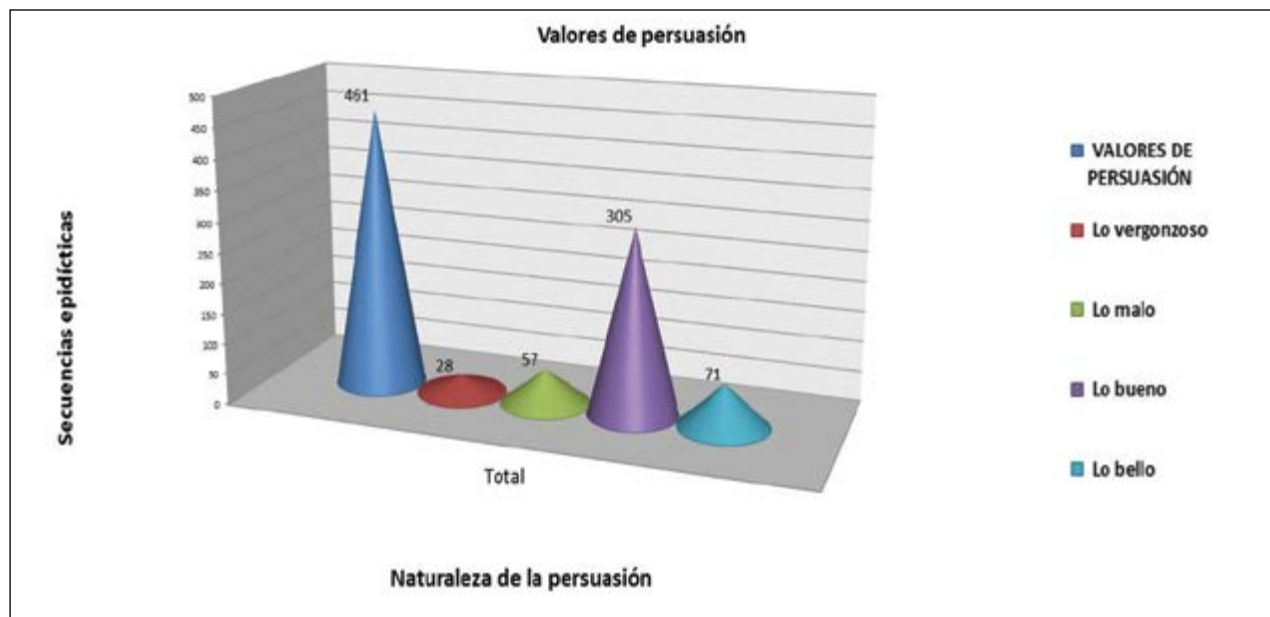


Figura 12. Los valores de persuasión más frecuentes

Fuente: elaboración propia.

de llegar a los consensos y decisiones inmediatas, con el propósito de motivar y comprometer con la vida académica universitaria a los estudiantes, a los “primíparos”.

La puesta en escena de Martha Graham

53 Pa: vamos eh a crear un correo. Entonces aquí con Danna . vamos a crear un correo, aquí, en particular;. entonces vamos a ° buscar un nombre, en el próximo encuentro que tenga que ver mucho . Ya se (amauta) . ya sea (jaibaná) o ya sea . un nombre que tenga que ver con el saber (1) (amauta) significa sabedor en . En quechua . y (jaibaná) significa sabedor en . en los (1) en la gente. En los emberas katio . En el Chocó. Entonces son palabras para que nos podamos, (bauticemos) el grupo y creemos un correo y empezamos a enviar y empezamos a trabajar también de forma virtual. Si en algún momento, de pronto yo no estoy o no puedo o estoy en una reunión o tengo algo (urgente) algo adverso. Entonces. nos escribimos por correo, pero yo siempre estoy aquí todas las semanas, siempre estoy aquí con ustedes. Los voy a estar acompañando en este trasegar. (Tr. CMG, eth., clip 088)⁸

Este discurso de Martha pone en evidencia el epidíptico como valorización. Se hace una valorización a través del reconocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, pues a través de estas se instituye un espacio de trabajo en donde las tareas que se van a desarrollar se pueden hacer de manera más fluida, más eficaz. Las tecnologías en nuestro presente contribuyen a construir comunidad, contribuyen a tejer una sociedad red. También se hace una

valorización al saber, mucho más en estos espacios universitarios, en donde es posible nombrarnos *sabedores*, a fin de situar el lugar en el que debe estar el saber en una institución universitaria. El nombrar, en este caso, indica el camino por el que se avanzará a lo largo de la formación: un camino de saber, en el que transitan los *sabedores*. El discurso de Martha realiza una *valorización* de las culturas prehispánicas, pues al nombrar el saber (*sabedores*) con las palabras de lenguas prehispánicas (*jaibaná* en quechua y *amauta* en embera) se les está reconociendo también y esto podría generar algún entusiasmo o motivación en los estudiantes. Hasta aquí vemos las diferentes maniobras retóricas que utiliza la profesora para la *valorización* que se muestra en este caso como algo bueno, como algo que debe ser elogiado. Al hacer estas valorizaciones Martha, como profesora, reconoce una realidad que es por la que los estudiantes deberían inclinarse o, también, diremos que desde la argumentación epidíptica se orienta a los estudiantes con el propósito de que realicen cosas que son consideradas como buenas y bellas. Podemos inferir que es bueno seguir por la senda del saber, que nuestro saber ancestral es bello y en tanto tal, debe ser digno de elogio.

Decimos, entonces, que la forma de nombrar es la de *sabedores* y se escogen dos lenguas prehispánicas. Podemos inferir que aquí hay una censura pues hay un esfuerzo por recuperar estas lenguas poco estudiadas, poco reconocidas. En definitiva, el uso del correo no está desprovisto de significado y más bien se le muestra como algo de suma importancia y todo el discurso se orienta a comprometernos en su uso para potenciar procesos de aprendizaje. De otro lado, todo lo anterior cobra sentido retóricamente cuando se muestra una imagen de Martha comprometida, que acompaña, que va a estar ahí, siempre acompañando el trasegar del camino, de los estudiantes. Desde la retórica ubicamos esta secuencia como manifestación del *ethos*, es decir, proyección de la imagen de la profesora que está comprometida con su quehacer y a la

8 Transcripción para colección “Martha Graham > *Ethos*”, clip “Martha_Graham_088”. (Ver convenciones Tabla 1 de este trabajo). Las transcripciones del corpus procesado con el software Transana recupera la colección (en este caso es “Martha Graham > *Ethos*”); luego el clip (en este caso es “Martha_Graham_088”). Esta información es de mucha utilidad pues da cuenta de la manera como se procesó la información y además permite al investigador y al lector movilizarse en la complejidad textual que resulta de una transcripción de textos orales auténticos. Para el lector que no pueda tener acceso a la base de datos creada en Transana, puede recurrir al Tomo II Anexos de esta investigación, donde se presenta el corpus debidamente procesado.

vez compromete a sus estudiantes en las diversas tareas a desarrollar. Evidentemente, se trata, también, de un *ethos* colectivo pues se trata de un compromiso de todos los actores, no solamente del profesor sino también de los estudiantes.

Desde nuestra forma de agrupar las palabras clave indicamos que el modelo referido en esta secuencia es el profesor y su quehacer, las TIC y la cultura. El elogio es a la vez reconocer los modelos, es decir, las TIC, la cultura, el profesor y su quehacer. En esta misma línea, el *ethos* del profesor es el de orientador, pues su rol es el de orientar a estos jóvenes “primíparos” que entran al mundo universitario, que se abren camino en el campo de las humanidades, la lengua castellana y la educación. Epidípticamente diremos que los indicadores de amplificación más fuertes de esta secuencia son el compromiso y el modelo, cuyo sujeto discursivo es el nosotros (profesor y estudiantes) y los valores de persuasión son lo bello y lo bueno.

53 Pa: no sé si ustedes tienen alguna pregunta al respecto (1) a ver si me hacen alguna pregunta que estoy esperando . >estoy esperando una pregunta< (3) ya leí el programa, estoy esperando una pregunta .

54 EM: (además) ¿la forma de evaluar?

55 Pa: esa pregunta en especial (3) entonces . Bueno eh... la forma de evaluar mía, es un tanto... Rompe ciertos (paradigmas). Yo manejo procesos de evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (Tr. CMG, eth., clip 089)

En esta secuencia es interesante la manera como la profesora inicia con “no sé si ustedes tienen alguna pregunta al respecto”. Esta es una pregunta que no tiene la función de preguntar nada, sino más bien es una pregunta que se utiliza para reforzar y puntualizar aspectos que se explican, a partir de las preguntas de los estudiantes, pues Martha más que preguntar les dice que “estoy esperando una pregunta”. Así que en lugar de preguntar lo que se busca es que los estudiantes formulen una pregunta en especial. La

afirmación genera una expectativa que propicia otras afirmaciones y finaliza con una lista de tipos de evaluación.

Ahora, la profesora presenta el programa que se irá a desarrollar a lo largo del semestre. Pero en esta secuencia no se hace énfasis en aspectos referidos a contenidos y metodologías, sino a algo que aún no se ha dicho y que es de suma importancia. Seguramente, con el propósito de motivar a los estudiantes para que abran la boca, para que digan, para que participen, para que *co-construyan*, la profesora les informa que está esperando una pregunta. Estar a la espera de una pregunta en este momento es algo crucial que no vale la pena decirlo literalmente, sino más bien es necesario poner el discurso en una dramaturgia en donde alguien espera lo más querido, lo máspreciado: en este caso lo máspreciado para la profesora para el caso que la ocupa, el de presentar el programa universitario, refiere al tema de la evaluación. En este sentido, la maniobra retórica desde un punto de vista pragma-dialéctico es mostrar la importancia que tiene la evaluación para todo proceso académico-universitario. En el enunciado: “e:::sa pregunta en especial”, la ‘e’ prolongada le está dando fuerza a la respuesta de los estudiantes y “pregunta especial” está amplificando el tipo de pregunta que se hace, pues la pregunta por la evaluación no es cualquier pregunta, es una muy especial. A todas luces encontramos el uso epidíptico en este nivel fonológico y sintáctico del enunciado. Luego viene el enunciado “la forma de evaluar mía (.) es un tanto (.) rompe ciertos (parámetros)”, que proyecta una imagen de sí. Es decir, si estábamos esperando una pregunta especial, también vamos a mostrar una forma especial de evaluar, en donde se ve el orgullo de la profesora, pues “mi propuesta”, puede interpretarse epidípticamente, especialmente desde Perelman y Olbrechts Tyteca, como una profesora revolucionaria que es capaz de transgredir y romper con ciertos valores tradicionales de la evaluación y proponer un nuevo marco para esta acción. De esta forma, lo epidíptico se manifiesta y funciona desde la

instancia retórica del *ethos* y recurre a posicionar una imagen amplificadora de la profesora Martha.

- 1 Pa: ... (.) VAMOS A LANZAR (.) vamos a hacer UNA MINGA de pensamiento (.) a lanzar (.) una palabra (.) que reúna lo que ustedes crean (.) y que esa palabra (.) a ver a dónde se ajusta más (.) a este contexto ((*Pa señala la primera columna*)) (.) o a ° este ° ((*Pa señala la segunda columna*)) (.) ¿LISTO? (.) entonces vamos a escuchar (.) (frases) (.) espero que todos de una u otra manera participemos (.) porque todos venimos de un proceso de formación (.) entonces escucho (.) que nos evoca educación (.) a ver (Tr. CMG, eth., clip 094).

En términos de lo que se elogia en esta secuencia tenemos lo que aprueba la profesora, es decir, las respuestas de los estudiantes; quien reconoce, también, lo dicho por algunos de ellos pero a la vez lo verifica, por lo que el modelo en este caso es el estudiante que forma parte activa de la “minga”⁹ o, en nuestro registro, la *co-construcción* del discurso en el aula de clase que sin duda potencia la *homonoia* y el tejido de lazo social, que como ya hemos dicho es una función importante del discurso epidíptico. La imagen que proyecta Martha es la de animadora y orientadora y el indicador de ampliación es la motivación. A su vez, podemos ver en términos del *pathos* la función de animar y de invitar a los estudiantes a que habiten la Universidad desde la *co-construcción* del discurso.

Pero, ¿por qué se está en la *co-construcción* del discurso? Se observa en esta secuencia epidíptica que la profesora Martha no entra con una definición, sino que quiere habitar en el ejercicio de recordar, es decir, pensar aquello que se caracteriza, para luego, seguramente, llegar a una definición. Es en el marco de la *co-construcción*

en la que participan los estudiantes y la profesora, esta última interviene a través de preguntas, de aprobaciones o desaprobaciones a ciertas respuestas. Aquellas respuestas que le parecen buenas las escribe en el tablero, las que considera no tan importantes no las escribe en el tablero. En esta *co-construcción* la profesora anima e invita con expresiones como: “escucho”, “otra” (denme otra respuesta), “sin callarse, tú la dices yo te la acepto”. Con lo anterior se busca aumentar la participación de los estudiantes y hacer del aula de clase una auténtica *co-construcción* (aumentar la adhesión a la acción que se desarrolla), pues tal como lo indica la profesora desde una proyección de sí como alguien que escucha, los anima a poner su voz, pues “faltan voces”, en este caso la de los estudiantes y, además, en la *co-construcción* es necesario escuchar todas las voces y “yo escucho todas las voces”. También diremos que en el plano disciplinar es importante la descripción y definición de educación, pues al no dar una definición, de entrada, la profesora considera pedagógicamente más importante construir con los estudiantes, pues seguramente le parece más significativo. La figura del profesor en esta construcción es importante y se visualiza discursivamente en el sujeto discursivo “yo”, es decir, el profesor “los escucho”, “denme”, “otra”. En la orientación epidíptica que tenemos, el estudiante es el modelo porque es quien es reconocido en esta secuencia, pues lo que él dice es importante y, algunas veces, aprobado. En otras palabras, aquello que se dice de parte del estudiante es considerado como bueno, independiente de que sea falso o verdadero. También en el marco epidíptico y disciplinar, la caracterización de educación es interesante pues se enuncian aspectos marcadamente positivos: emprendimiento, formación, valores, innovación, didáctica, investigación, las cuales definen una lista de aspectos positivos de lo que podría ser educación. En general es una secuencia epidíptica que enuncia la palabra educación, a través de una descripción positiva.

9 La *minga* es un vocablo de uso en los países latinoamericanos que hace referencia al trabajo comunitario o colectivo en favor de la comunidad, es decir, de interés social. Forma parte de la tradición precolombina y recontextualiza el sentido de los valores colectivos, tan importantes en este trabajo. La *minga* es un correlato de lo que era en los griegos la *homonoia*, para nuestros indígenas es la *minga*.

Es de un interés mayor esta secuencia, si recordamos que el género discursivo epidíctico es una herramienta para construir y alimentar una realidad social a través del refuerzo de la *homonoia*, es decir del sentido comunitario o colectivo que, sin duda, da cuenta de una racionalidad colectiva. En este caso, “una minga de pensamiento” indica una comunión de valores ligados al género epidíctico del aula de clase como ritual, que siempre busca reforzar los lazos comunitarios a fin de construir y poner a circular el conocimiento. En este caso el aula es un espacio “ritualístico” que recurre al epidíctico, pues allí circulan unos valores, entre los que se encuentra la fundación y promoción de una comunidad, en este caso una comunidad interpretativa, científica de “sabedores”, por lo que diremos que el epidíctico no forma parte de un ritual sino que en sí mismo es un ritual, que en este caso es la clase introductoria al campo y al mundo universitario. Evidentemente, el ritual del aula de clase con estudiantes nóveles que ingresan a este mundo universitario es marcadamente epidíctico por la intención de motivar, animar, orientar, tejer lazo social, construir comunidad, pero especialmente con el fin de promover valores propios de esa comunidad, que sin duda están en relación directa con el tema que se desarrolla, como es la educación que promueve: aprendizajes, formación, innovación, emprendimiento.

¡Qué bien! ¡Imagínense! ¡Importantísimo! ¡Dale!: Formulas epidícticas en el aula

Señalamos en la segunda parte que una de nuestras categorías de análisis son las fórmulas epidícticas. Nos interesan las fórmulas epidícticas (*discursivas y psico-sociales*), para este análisis.

El discurso epidíctico recurre a la amplificación con el propósito de elogiar o censurar y esto se materializa lingüísticamente, también, en expresiones cortas como interjecciones, verbos, nombres, entre otros (por ejemplo, un profesor dice con frecuencia “muy bien” para alabar una acción de un estudiante).

En el contexto del aula se producen fórmulas epidícticas de elogio y censura que van desde el elogio con carácter de aprobación hasta la ironía que censura. Para comenzar existe una gama y la abordaremos desde el elogio y, según el caso, su contraposición de censura para observar cómo nuestros actores ponen en escena construcciones lingüísticas, tales como las fórmulas epidícticas o, en otro registro ‘unidades fraseológicas’, definidas en la segunda parte de este trabajo y de las cuales hemos escogido cuatro grupos de fórmulas epidícticas: *está bien, muy bien, ¡qué bien!*; *imagínese/imagínense, se imagina, imaginar*; *importante, es importante, importantísimo* y, por último, *dale, dale*.

Cada grupo se caracteriza por permitir identificar tanto la intención del profesor de elogiar y censurar como el hecho de ser construcciones discursivas, que permiten ver la proyección que nuestros cuatro profesores/actores realizan de su propia imagen.

Está bien, muy bien, ¡qué bien!

El adverbio *bien* presente en el discurso del profesor posee un primer uso epidíctico: *aprobar* (estar de acuerdo, dar consentimiento). Es establecer de forma explícita la aceptación de una participación, tanto en su grado de corrección o inexactitud, que esta posee en relación con la tematización que dirige el profesor, ya que, no necesariamente el error es inadmisible o el acierto puede llegar a ser acreedor de una felicitación. Veamos un caso de inexactitud que es aprobado por Santiago García como una participación que **da pistas**:

384 Pr: señorita]((indica a otro estudiante))

385 VE: [((hablan))]

386 EF: [es que . ()]

387 Pr: sh::: sh::: . (escuchemos a la niña) . si hubiera estado qué?

388 EF: si hubiera sido correcto . de usar lo del cien por ciento . en un contexto (formal) . (de carácter público) . uno no puede abreviar . en los números

. me hago entender? . hubiera tenido que ser la palabra completa (cien por ciento) . pues . sí . sí se puede digamos . () . pero en un texto (escrito con más corrección no son números)

389 Pr: póngale cuidado Oscar. lo que está (dando pistas) . está bien . quién más hace falta de comentarios

390 VE: [((hablan))] (Tr. CSG, F.E., clip 130).

El aporte de EF no es totalmente correcto en su construcción pero es aprobado, es algo que *está bien*, sirve para la actividad propuesta por Santiago, que en esta secuencia es la revisión de la escritura de un protocolo. Con esta primera fórmula epidíptica y siguiendo el valor de *bien*, tenemos un segundo uso, la construcción de fórmulas que tienen por objetivo “[...] que el receptor haga algo.” (Corpas, 1996, p. 203), es decir, fórmulas epidípticas de tipo directivo:

57 Pa: ... entonces . ya se acabaron las vacaciones . ya tuvimos un receso un poquito la:::rgo . YA estamos descansados . están todos ávidos por leer . por trabajar . pues aprovechen todo esto muchachos . si? . no . no se dejen . no se dejen amilanar . sino sigan pa'lante . como sea. y bien fuertes . bien fuertes . en todas sus . en todas sus posiciones . y a lo que vinieron muchachos . ¿(tres) minutos? . (que nos lean) . entonces . ¿si? ... (Tr. CMG, eth., clip 193).

En esta secuencia Martha Graham proyecta un *ethos* de animador, es decir, pretende que los estudiantes consideren el primer semestre en la universidad como un inicio, ellos vienen sin cargas académicas pasadas, con toda la motivación; pero, este carácter animador no le quita la imposibilidad de expresar de forma implícita que ingresar a la universidad no va a estar exento de fracasos o dificultades, por ello, esta actriz procura impregnar su discurso de la intensidad suficiente para garantizar que su público, sus estudiantes, serán afectados por sus palabras. Martha les pide

que sean bien fuertes . *bien fuertes*, así, *bien* trasladada su valor no hacia lo que *está bien hecho* o *bien dicho*, sino hacia lo que se debe hacer, *bien* adquiere el carácter de determinante intensificador (para el caso sería el valor de *muy*). De esta forma, hay una acción de censura contenida en la fórmula “*bien fuertes*”. Martha censura con la construcción de una advertencia, advierte que habrá problemas, que habrá dificultades, pero que todas la contraposiciones existentes serán superadas si ellos *tienen un carácter centrado en sus metas y en consecuencia, son conscientes de van a lo que van: y bien fuertes* . *bien fuertes* . en todas sus . en todas sus posiciones . y a lo que vinieron muchachos.

Estos dos ejemplos, que ilustran dos polos de la fórmula epidíptica, van de la *aprobación* a la *advertencia*, dan pie para observar, en esta línea de intensificación del elogio y la censura, dos fórmulas igualmente ricas en las posibilidades discursivas de la proyección del *ethos* del profesor, estas son: *muy bien* y ¡qué bien! Para el primer caso, observaremos a Stanislavski, ya que, además de ser, entre nuestros cuatro actores quien registra mayor uso ejemplar de esta fórmula del valor del elogio proferido por el profesor hacia el estudiante, es también quien registra mayor uso de esta fórmula expresiva y a su vez este uso es el que mayor carga emocional posee.

Stanislavski expresa su sentir frente a las participaciones del estudiante donde el indicador de amplificación predominante es la satisfacción, veamos:

106 Pr: ... alguien más nos quiere compartir su texto

107 EF: es problemática porque es netamente humana . está con nuestras contradicciones . con nuestro lado oscuro . y en sí . se vuelve como despedida . indeterminada y misteriosa

108 Pr: muy bien . una escritora ° completa °

109 EF: ((*rié*)) (Tr. CS, F.E., clip 066)

115 EF: profe . yo quiero leer también.

116 Pr: pobre . los tengo abandonados

117 EF: no . yo lo que escribí . fue que . la literatura a través del tiempo adquiere un valor problemático . y que ese valor genera controversia y contradicción . y que por ende . el mismo despierta el interés . eh . conlleva una- una connotación que le atribuye:: un carácter obscuro . y ahí es donde juega un papel (intenso) . porque es ahí es donde se asemeja con el comportamiento humano . que hay una controversia entre el yo interno . entre el comportamiento que- o sea . un comportamiento como individuo . y el comportamiento que da ante la sociedad . que muestra ante la sociedad . y:: que es indeterminado . porque varía según la sensibilidad de cada individuo

118 Pr: muy bien . no . >toda una escritora también< . analítica (Tr. CS, F.E., clip 068).

Como se observa, *muy bien* supera la aprobación y pasa al cumplido, al reconocimiento de las cualidades e importancia de la actuación del estudiante, más que estar *bien hecho*, EF tiene como atributo *ser escritora* y por demás, *ser analítica*. Este último carácter del elogio denota otro indicador de amplificación del discurso del profesor, *la motivación*, y por ende el objetivo implícito de *motivar* al estudiante para que mantenga estas cualidades. Tenemos aquí, por decirlo así, un muy alto rango de elogio a un estudiante, en el sentido de la satisfacción que vive el profesor.

Ahora, observemos algunas secuencias que presentan cómo es el inventario para una puesta en escena:

¿de acuerdo?, no sea malito . vea lea . mire mijito por vida suya, no muchachos, bueno . entonces, algo así, ay!, ay! (.) Virgen . San Pedro, bien . entonces, es cosecha de ustedes, tan, o sea, disponible para ustedes, MUY BUENA la pregunta, bienvenida . sí?, estar mínimo, PERO QUÉ RICO, listo=, ¡huy! . tan juiciosos, muy bien, ¡ajo!, ese respeto, esos fueron más vanidosos, bien . otra, qué más?, muy buena pregunta, AY! . ERA UNA DELICIA, ° exactamente °, MUY . muy muy, él sí

que se adelantó a la historia, afortunadamente, es importante eso, ESTO ES UN TEMPLO, de acuerdo? . aquí está todo, bue:::no! . ya . se apagaron, ah::, yo::: dejé todo, <na:::rrativa>, QUÉ más que lenguaje, ay! Digo, muy fuerte, más fuerte, muy importante, IMAGÍNSE uno decir, ay! No, aquí está todo, INSISTO . INSISTO, a ver . cuéntenos, te escucho, no . dilo dilo, ojalá, no::, OBJECIONES, es el más importante, MUCHO MÁS, eso! . eh::, eso está muy bien, sí . correcto, eh::! . muchacho!, gracias . hay que darle gracias al señor, aquí hay una cosa importante, dale dale dale, listo, seguimos, le tocó muy duro . muy bravo, UN PEN-SADOR MARAVILLOSO, pero especialmente, hay una cosa muy linda, : a ver, SOY INCAPAZ DE DECIRLO, algo así, es un texto . mu:::y mu:::y bello . muy bello, sale muy caro, me gustaría, qué más podemos decir . tú querías decir algo . tú querías decir algo, suerte muchachos, ALGUNA EVENTUALIDAD, bueno . ahora sí, entonces . (veamos) más . aquí . amigo, no . ninguna otra . cierto? . bueno entonces SALTEMOS A ESTA, y tal, pero SOBRE TODO, bien . qué más sigue, mire . ahí es la primera parte . sí o no?, ahí ya la embarró . otra vez, estamos?, entonces pilas con eso, usted es el que tiene que- y aquí le damos duro ahí en la cabeza . o::: duro en la cabeza es un decir . o::: no . estamos?, . entonces . ¡ajo!, uff::, ush!, sí . interesante, así no haya hecho un carajo, si la embarran (1) lo lamento, no cierto?, ah . no, ah . sí?, se nota que, sh::: sh::: (1) chito please, tú tranquis, ahoritica . hablamos, bueno . bien . (es evidente), bueno . amigos::: . amigas, ¡ay! . sl (shhh) . tenaz, ah . ese sí lo conozco, ah . está bien . listo gracias, hay un gran grupo que . que salió de . del glorioso barrio . de Bosa (3) bueno . la niña allá, m::: . muy buena pregunta, algún comentario adicional?, la palabrita que a mí me gusta más, muy bien . (muy buena la cita), se ven muy juiciosos . y juiciosas, así por las buenas, qué pena, bueno . bien por esa parte, muy bien . una escritora ° completa °, no no no bien . bien . bien . ahí . ya con eso . ya con eso . correcto, bueno . va por ahí pero, muy bien . ° ah eso °

. ° eso ° . ° sí °, qué bien . si ve . que sí se puede .
ja:::h bueno! . ¡muy bien! . ¡la tesis! . ¡correcto!,
cómo vamos hasta ahí, no . siempre me pasa lo
mismo, estuvo . muy . muy bueno ¹⁰.

Vemos que a la hora de hacer valorizaciones los profesores recurren con mayor frecuencia a las cosas que consideran buenas y bellas, es decir, que la puesta en escena de los valores desde lo que denominamos valores de persuasión dan cuenta de un discurso que destaca más lo bueno y lo bello. Lo mismo sucede con la valorización desde lo que son las fórmulas epidícticas, pues esta se hace más con el discurso del elogio que con el de la censura. Ahora, cuando miramos las fórmulas epidícticas que utiliza el profesor en su clase, vemos que también usa con menor frecuencia la censura. Lo que más hace el profesor a la hora de censurar es desaprobación, cuestionar y quejarse. Por el otro lado, cuando valorizamos a través del elogio, vemos que lo que más usa el profesor es realzar, aprobar, verificar, reconocer, respaldar y exaltar. Es decir, estas son las maniobras retóricas, específicamente la argumentación epidíctica, que utiliza para construir realidad y defender modelos, pero especialmente en estas clases de inicio el profesor utiliza el epidíctico para motivar.

Conclusión

Los datos de esta investigación dan cuenta de un discurso epidíctico con una fuerza inmensa en lo que refiere a los indicadores de amplificación y al ethos. Sin duda, el discurso potenció fundamentalmente la orientación, la motivación y el compromiso. En cuanto a la puesta en escena de los profesores la predominancia fue la figura de autoridad, el profesor orientador y provocador. Es gracias al género discursivo epidíctico que los profesores logran estas cosas.

Lo anterior nos muestra la vocación política que orientó este trabajo: la fuerza social del discurso epidíctico, más allá de la decoración, más allá del ornamento. Así el epidíctico es una posibilidad poderosa para tejer comunidad, alcanzar consensos inmediatos, la toma de decisiones y poner en circulación en el aula las emociones y también las razones. Un discurso epidíctico en voz de nuestros cuatro personajes, nos muestra cómo este tiene una fuerza enorme para la construcción social de la realidad, donde emergen sin duda los modelos, los anti-modelos, las cosas que son reprochables y vergonzosas. En nuestro estudio el discurso epidíctico dio cuenta de aquello que es digno de admiración, de aquello de lo que sentimos *orgullo*. En tal sentido el epidíctico debe convertirse en un laboratorio fundamental de toda práctica pedagógica, pues de lo que se trata es de acortar las distancias, es decir de comunicar, de estar *en y para* con el *Otro* para construir, co-construir, para comprometer, para motivar, para apartar de aquello que consideramos peligroso, para tejer comunidad alrededor de unos valores aceptados; con Platón podemos decir que el epidíctico es fundamental para tener una buena vida (Cf. Platón, 1999a)

A lo largo de esta investigación se pudo establecer la relación entre retórica y emoción; consideramos que son las emociones la puerta abierta a toda retórica y que estas definen también el discurso como algo inacabado, en permanente construcción. Al indagar sobre la argumentación epidíctica en las prácticas discursivas del profesor, se pudo constatar cómo el *pathos* como instancia retórica se superpone al *logos* en estas puestas en escena. Son las emociones las que instituyen fundamentalmente la identidad de los maestros, también sus diferencias, es decir, las emociones materializadas en el discurso epidíctico pueden reafirmar la identidad y la diferencia de todo sujeto. En este sentido, acortar o agrandar distancias siempre será un imperativo de la comunicación que pone en juego las emociones.

10 Este es un pequeño inventario de las secuencias epidícticas de los profesores. Las fórmulas lo dicen todo casi sin hablar.

Bibliografía

- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Bielher, R., & Snowman, J. (1992). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Limusa.
- Bloch, E. (1962). *Marx y la dialéctica idealista*. México: Grijalbo.
- Cicerón. (1983). *De oratore*. Madrid: Gredos.
- Cole, D., Sugioka, H., & Yamagata-Lynch, L. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *Journal of Creative Behavior* (33), 277-293.
- Danblon, E. (2001). *La justification argumentative. Vers une théorie de la rationalité*. Bruxelles: Thèse Doctorale: Université Libre de Bruxelles.
- Danblon, E. (2005). *La fonction persuasive. Anthropologie de discours rhétorique: origines et actualité*. Paris: Armand Colin.
- Dominicy, M., & Frédéric, M. (2001). *La mise en scène des valeurs: la rhétorique de l'éloge et du blâme*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Garrison, J. (2003). Prophetic Epideictic Rhetoric: Poetic Education Beyond Good and Evil. *Educational Theory* (53), 221-41.
- Goldenberg, G. (1992). The limits of expectations: A case for case knowledge about teacher expectancy effects. *American Educational Research Journal* (29), 517-544.
- Grice, P. (1979). *Studies in the Way Words*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Meyer, M. (2008). *Principia rhetorica: une théorie générale de l'argumentation*. Paris: Fayard.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pernot, L. (1993). *La rhétorique de l'éloge dans le monde gréco-romain: les valeurs* (Vol. 2). Paris: Institut d'Études Augustiniennes.
- Pernot, L. (1993). *La rhétorique de l'éloge dans le monde gréco-romain: l'histoire et technique* (Vol. 1). Paris: Institut d'Études Augustiniennes.
- Plantin, C. (2012). Seminario permanente de investigación "Argumentación". Lyon: Université Lumière Lyon2.
- Plantin, C. (2012a). Les séquences discursives émotivées: définition et application à des données tirées de la base CLAPI. En F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klingler, P. Ligas, S. Prévost, & S. Teston-Bonnard, *3e Congrès Mondial de Linguistique Française* (pág. 58). Lyon: Institut de Linguistique Française, EDP Sciences.
- Plantin, C., & Muñoz, N. I. (2011). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos.
- Plantin, C., Doury, M., & Traverso, V. (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Platón. (1999). Gorgias. En Platón, *Diálogos II* (pp. 23-145). Madrid: Gredos.
- Ramírez, G. E. (2001). Antropología "compleja" de las emociones humanas. *Isegoría*, 25, 177-200.
- Restrepo, M. (Diciembre de 2012). Aperturas de la teoría de la retórica peirceana. *Revista de Estudios Sociales* (44), 123-124.
- Vance, R., Lund, D., & Jackson, D. (1980). Los efectos de la atención del maestro sobre la conducta de estudio. En Bijou, & Rayek, *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. México: Trillas.



