

LA ESTRATEGIA DE LA IRONÍA EN EL DISCURSO DOCENTE Y SU MANIFESTACIÓN EN LAS RESPUESTAS DE UNA ALUMNA.

Mgtr. María Fernanda Freytes – Facultad de Lenguas -UNC

Introducción

El presente trabajo aporta las principales conclusiones del estudio de la ironía en el discurso docente, investigado en el marco de una Tesis Final de Maestría que centró su interés en la exploración de las interacciones que se produjeron en clases del nivel medio, dedicadas a la lectura de textos expositivos. La perspectiva teórica elegida integró aportes de la sociolingüística interaccional bajo los lineamientos teóricos de Hymes (1986), básicamente su noción de “comunidad de habla”, Gumperz (1982) “competencia comunicativa” y otros aportes teóricos de autores como Lemke (1997) “patrones de diálogo” y Wells (1998) sobre “diálogo triádico”. Estos lineamientos generales admiten fundamentos básicos de la Psicología Cognitiva, específicamente la teoría socio-histórico cultural de Vigotsky (1978) y las elaboraciones conceptuales que siguieron en esta línea como los estudios de Bruner (1986) y Rogoff (1993) entre otros, por los cuales se entiende la conversación como matriz de adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades a través del discurso. El principal postulado que guió la investigación fue: que el tipo de interacción que se produce entre los participantes del aula incide en el proceso de producción de los significados y sentidos del texto expositivo leído y reformulado cooperativamente en interacción cara a cara docentes y alumnos. Para ello se sometió a un grupo de alumnos a un pre y a un post- test de comprensión lectora antes y después de la interacción con el docente, se realizó un análisis de las estrategias del docente puestas en juego en la interacción y de allí surgió que una de las estrategias empleadas por el docente que posteriormente incidió directa y negativamente en las respuestas de una alumna, fue la ironía. Por ello se realizó un análisis más profundo de esta estrategia en particular, bajo el carácter de análisis de caso, con el objetivo específico de establecer si el recurso a la ironía efectivamente interfiere en los "andamiajes" que favorecen la comprensión por parte de los alumnos.

Algunas consideraciones teóricas sobre la ironía.

El fenómeno de la ironía en el discurso docente se ha manifestado frecuentemente durante el transcurso de las clases observadas en dos de los posibles *patrones de diálogo* (Lemke, 1997): dentro del *patrón de actividad*: como estrategia para mantener el control y evitar la transgresión de reglas y dentro del *patrón temático*: mientras el profesor explica un concepto relacionado con la lectura del texto.

Desde una perspectiva semántico-léxica Kerbrat-Orecchioni sigue al diccionario *Petit Robert* y define la ironía como una “manera de burlarse (de alguien o de algo) diciendo lo contrario de lo que se quiere hacer entender” (Kerbrat Orecchioni: 1983:146). Kerbrat-Orecchioni destaca así en esta definición dos propiedades constitutivas de la ironía, una de naturaleza locutoria: la ironía es una burla, un ataque, una agresión, y otra de naturaleza propiamente lingüística constituida por el procedimiento retórico de antífrasis.

Para la autora citada la ironía se inscribe en el problema de la *connotación asociativa* puesto que en una secuencia discursiva un significante recibe dos valores heterogéneos: uno literal y uno asociado. Esta dualidad tiene lugar bajo la acción de contextos lingüísticos y extralingüísticos sobre el significante.

En síntesis, ironizar es: “*decir lo contrario de lo que se quiere hacer entender*” y no “*decir lo contrario de lo que se piensa*”. Para Kerbrat hay dos clases de “insinceridad” (Kerbrat: 1983: 146):

- 1) la mentira: L dice A, piensa no-A y quiere hacer entender A;
- 2) la ironía: L dice A, piensa no-A, y quiere hacer entender no-A.

L puede no tener éxito tanto en uno como en otro caso pues al querer mentir puede comunicar no-A, y al querer ironizar puede comunicar A. Una diferencia fundamental entre el locutor que miente y el que ironiza radica en que el que miente intenta borrar toda huella de insinceridad mientras que, por el contrario, el que ironiza, aunque sutilmente, las hace evidentes a través de ciertos índices, “*La mentira pretende ofrecer una apariencia de verdad, mientras que la ironía debe ser codificada como tal*” (Kerbrat-Orecchioni: 1983: 147).

Desde perspectivas teóricas más actuales Anna Cros (2003: 130-131) realiza un rastreo del estado del tema en diferentes autores y puntualiza que tradicionalmente los estudios sobre la ironía, entre los que, como acabamos de ver, podemos incluir a Kerbrat-Orecchioni, la consideraron como un tipo de tropo de pensamiento por el cual se quiere hacer entender lo opuesto de lo que se dice (antífrasis), pero aclara que actualmente este fenómeno es tratado desde una perspectiva más amplia, principalmente pragmática, y se lo entiende como “citación”. La autora refiere el caso de Lausberg (1963, en Cros: 2003) quien sostiene que la ironía es una forma de ocultamiento aparente de la propia opinión tras las palabras de otros (los adversarios) con el fin de que los destinatarios reconozcan la ausencia de credibilidad. También alude a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958, en Cros: 2003) quienes consideran que bajo la forma de ironía el destinatario debe interpretar enunciados que no son explícitos y esto convierte a la ironía en una forma de argumentación indirecta. También recupera la *teoría de la cortesía* de Brown y Levinson (1987: en Cross: 2003) desde la cual la ironía constituye una transgresión de la máxima de calidad de Grice (“sé sincero”) y se convierte en una estrategia de *cortesía encubierta* que puede ser utilizada para reducir la distancia social entre participantes de un acto comunicativo.

Cros (2003) se sitúa luego dentro de la *teoría de la enunciación*, que es la que dará marco a su análisis, por la que se considera a la ironía un acto implícito entendido como fenómeno de *desdoblamiento polifónico*. El punto de partida es un estudio realizado por Sperber y Wilson (1978, en Cross: 2003) que entabla una relación entre ironía y discurso citado como una relación de *eco*, tanto de una situación, como de una actitud, un enunciado previo o un pensamiento con la intención de mostrar su imprecisión, impertinencia o absurdidad. Cros también apela a Ducrot (1984, en Cros: 2003) quien según la teoría polifónica de la enunciación entiende a esta última como expresión de un punto de vista de un enunciador (E) que no se hace responsable de ese punto de vista por estimarlo absurdo o inadecuado.

Finalmente Cros (2003) da su propia postura por la que entiende la ironía dentro del discurso docente como una *estrategia basada en la complicidad* en tanto *estrategia de aproximación* que tiene la finalidad de acortar distancias y promover buenas actitudes y expectativas. Retoma a Reyes (1994, en Cros: 2003) para quien la ironía puede servir para producir un acuerdo sobre valores compartidos entre enunciador y enunciatario. Dentro de algunos de los principios expuestos por Kerbrat- Orecchioni (1983) y la nueva visión integradora de Cros (2003), realizamos nuestro análisis.

La ironía en el patrón temático durante la interacción.

En la siguiente secuencia la docente recurre a la ironía como estrategia para explicar la función del limo en el proceso de fertilización de la tierra en Egipto antiguo:

- 324 LUIS: *crecida del Nilo / renovaba la fertilidad de los campos*
325 PROFESORA: bueno ba- no pará:: Luis ahí / vamos a ver ¿porqué dice *una siembra tan superficial hubiera producido un rendimiento mínimo?*
326 ?: °no sé°
327 PROFESORA: le ponían fertilizantes /abonos // de to::do a la tierra
328 ((silencio))
329 ?: °no°
330 ?: °sí°
331 PROFESORA: ahora si ustedes van acá a las afueras de Córdoba donde están todos los sembradíos de las cosas que comemos / trabajan la tierra así no le ponen ningún fertiliza::nte no le ponen ningún insecticida todo eso
332 ANABEL: sí sí le ponen
333 MAURICIO: [sí le ponen fertilizante todo eso]
334 DANIEL: sí le ponen
335 PROFESORA: ¿qué pasaba acá en Egipto? ¿le ponían?
336 FERNANDA: no

Luego de la lectura en voz alta de un párrafo del texto por parte de un alumno (324), la profesora realiza una pregunta que supone una inferencia causal (325) ante la que los alumnos no otorgan respuesta o bien demuestran desconocimiento (326), es entonces cuando la ironía aparece en el discurso docente (327 - 331).

Los alumnos responden luego de un silencio (328) por “sí” y por “no” (329, 330). El tono bajo y apenas audible de sus emisiones da cuenta de que lo hacen de manera dubitativa y de que por lo tanto no han decodificado la ironía en la afirmación de la docente, quien ante esto re-inicia el intercambio (331), esta vez combinando dos estrategias, una la apelación al conocimiento extra-textual sobre un referente que supone compartido con los alumnos - los sembradíos actuales en Córdoba - y otra la ironía por la que afirma lo contrario de lo que quiere hacer entender.

Las dos ocasiones en las que la docente recurre a la ironía, ésta aparece codificada bajo los siguientes índices:

- ✓ la entonación marcada por la pausa más larga que antecede a la expresión “*de to::do*” (330) y el alargamiento vocálico de esta misma expresión y de la expresión “*ningún fertiliza::nte...*” (327).
- ✓ la enumeración seguida de hipébole “*fertilizantes / abonos // de to::do*” (327)
- ✓ el contexto extralingüístico, que según Kerbrat-Orecchioni puede intervenir de dos maneras:
 - a. la contradicción entre las palabras expresadas y lo que cree saberse del enunciador. En este aspecto la autora citada hace referencia a aquello que el enunciatario posee como “informaciones previas” acerca del enunciador de acuerdo a su sistema ideológico, criterios de valoración, características psicológicas o capacidades intelectuales que le permiten interpretar la ironía, aquello que el enunciador “quiere dar a entender” (Kerbrat-Orecchioni: 1983: 150).

En 327 el silencio que sucede a la pregunta de la profesora y las respuestas dubitativas e incluso erradas (330 “sí”) dan cuenta de que los alumnos no han logrado interpretar la ironía y en parte esto se debe a que lo que ellos saben o conocen acerca del enunciador lo saben o conocen desde los roles de docente-alumno. Los roles en la relación docente-alumno no son simétricos sino jerárquicos y la palabra del docente es la palabra legitimada por la institución escolar y por la sociedad como la palabra del poseedor de los conocimientos, por lo que sus afirmaciones aparecen por lo general como incuestionables ante los alumnos. Estos últimos no decodifican la ironía en el

plano del patrón temático pues para el alumno las “informaciones previas” que tiene de un docente como poseedor de los conocimientos le impide aceptar que éste desde ese rol diga algo “errado”, algo que “está mal”.

- b. la *contraverdad* o contradicción entre las palabras expresadas y lo que se sabe o se comprueba acerca del referente descripto. Ej: en un día de lluvia y frío decir “¡qué hermoso tiempo!” mientras el enunciario, presente en la situación, comprueba por la propia experiencia lo contrario e interpreta la afirmación como irónica.

En los fragmentos analizados en el ítem anterior hemos visto que los alumnos no decodifican la ironía y por ello no pueden dar una respuesta certera a la docente quien entonces re-inicia el intercambio combinando esta vez la estrategia de la ironía con la de apelación a los conocimientos previos o del mundo extra-textual (331). Estas dos estrategias combinadas dan un resultado óptimo a nivel de las respuestas de los alumnos (332, 333, 334) quienes sin dudar interpretan la ironía en el patrón temático al poder contraponer las palabras expresadas por la docente con sus propios conocimientos previos y de mundo del referente aludido y poder comprobar la contradicción. La comprobación que realizan los alumnos en esta ocasión no era posible en la ironía anterior de la docente (327) por no poseer los conocimientos pertinentes del referente aludido (la función del limo en Egipto), referente muy lejano a sus experiencias personales que en este caso les impide acceder a la comprensión del párrafo leído. La comprensión de los alumnos da pie a la docente a re-preguntar y retomar la comprensión del texto (331) por comparación entre lo que sucede en la actualidad en Córdoba y lo que sucedía en el Egipto antiguo. Esta vez los alumnos no dudan en sus respuestas (332, 333, 334) y recuperan adecuadamente el contenido semántico propuesto por el texto (336). La docente confirma las respuestas y las expande.

La incidencia de la ironía en la comprensión textual: análisis de caso.

Cuando la ironía está presente en el discurso docente dentro del patrón temático, sus efectos en la comprensión de los alumnos no siempre pueden ser medidos, sin embargo hemos registrado un caso en el que la incidencia se hace patente en la respuesta de una alumna en el post-test, mostrando hasta qué punto influye la intervención docente. En el cuadro de abajo vemos en la comparación del texto fuente con la secuencia de interacción docente-alumnos y las respuestas pre y post-test cómo puede incidir esta estrategia en la comprensión textual. Los fragmentos de interacción analizados corresponden a la secuencia temática del texto “el sistema de riego”, sobre la cual en el pre y en el post-test efectuamos una pregunta de inferencia causal “¿Por qué se necesitaba un buen sistema de riego?” cuya respuesta esperada es: “para evitar la sequía puesto que en Egipto no llueve” (Avalos, M. comp.: 2000: 153)

El texto fuente insta relaciones semánticas de tipo causal: la ausencia de lluvias en Egipto provocaba la necesidad de contar con un sistema de riego, esta relación de causa está mediada a su vez por una relación de finalidad: para evitar la sequía en los campos.

Texto fuente	Explicación de la docente	Respuesta de la alumna Pre-test A la pregunta ¿Porqué se necesitaba un buen sistema de riego?	Respuesta de la alumna post-test
--------------	---------------------------	--	----------------------------------

<p>Sin embargo, en Egipto no llovía, y para evitar que los campos se secaran era necesario disponer de un eficaz sistema de regadío.</p>	<p>355 SERGIO: <i>sin embargo en Egipto no llovía y apara evitar que los campos se secaran era necesario disponer de un eficaz sistema / de regadío</i></p> <p>356 PROFESORA: bueno <u>hasta acá todo fantástico / cultivaban / bárbaro</u> / pero y ¿qué pasaba? / a parte una vez que ustedes sembraron ¿qué necesitan para que crezcan las plantas?</p> <p>357 FERNANDA: °[no llovía]° [agua]</p> <p>358 VARIOS: agua</p> <p>359 PROFESORA: [agua] y entonces el del río ()</p> <p>360 PABLO: no que- e:: ya tenía agua</p> <p>361 PROFESORA: las tierras que se cultivan a los costados ((ingresa una alumna de afuera)) las tierras que se cultivan a los costados no se riegan solas no pueden regarse solas</p> <p>362 FERNANDA: no</p> <p>363 PROFESORA: entonces ¿qué es lo que tienen que hacer?</p> <p>364 ?: agua / agregarle agua</p> <p>365 FERNANDA: hacer u::n eficaz sistema</p> <p>366 PROFESORA: [entonces ¿cómo lo hacés?] <u>¿a baldazos?</u></p> <p>367 FERNANDA: no:::</p> <p>368 DANIEL: no</p> <p>369 ALUMNO: regando</p> <p>370 PROFESORA: [no] / entonces ¿qué van a hacer?</p> <p>371 PABLO: buscamos una manguera / y regamos</p> <p>372 VARIOS: ((risas))</p> <p>373 PROFESORA: mmm ¿pero si tenés un muchos kilómetros para regar?</p> <p>374 FERNANDA: °¿vas a buscar la manguera?°</p> <p>375 REGINA: alguna máquina profe alguna máquina profe así</p> <p>376 VARIOS: ((comentarios superpuestos))</p> <p>377 PROFESORA: ¿QUÉ es lo que inventaron?</p> <p>378 FERNANDA: un sistema de regadío</p> <p>379 VARIOS: (((comentarios superpuestos)))</p> <p>380 PROFESORA: un sistema de regadío muy bien / que es un sistema que permite regar ()</p>	<p>Porque en Egipto no llovía</p>	<p>Porque no se podía cargar con baldes y sino se secaban los campos*</p> <p>*Respetamos la ortografía de la respuesta de los alumnos</p>
--	--	-----------------------------------	---

La docente recurre, dentro del patrón temático de diálogo en clase, a la ironía desde el comienzo de la explicación de esta secuencia textual mediante una hipérbole remarcada además por la entonación “hasta acá todo fantástico / cultivaban / bárbaro” (356), por la que quiere hacer entender lo contrario de lo que expresa – no estaba “todo fantástico”: la ausencia de lluvias era un problema - ironía que queda relativizada por el conector que introduce una adversación a lo afirmado “pero y / ¿qué pasaba?” y, en

lugar de continuar refiriendo a lo que sucedía en Egipto antiguo, la profesora utiliza nuevamente como estrategia la apelación a los conocimientos previos y de mundo de los alumnos. La estrategia aparece expresada en este caso como una situación hipotética en la que los alumnos deben situarse como participantes. En 357 Fernanda responde correctamente a la primera de las preguntas que formula la docente pero superponiendo su voz, apenas audible, a la de ella. Como la profesora no otorga turno por medio de una pausa de silencio para que los alumnos respondan a la primera pregunta y formula inmediatamente la segunda, la misma alumna da respuesta a esta última que es la que finalmente es reafirmada por el resto del grupo (358), y también evaluada y aceptada como correcta por medio de la repetición por parte de la profesora, en una estructura típica de diálogo triádico.

La estrategia de apelar a los conocimientos previos sirve a la profesora para llevar a los alumnos a la comprensión de que era necesaria el agua, en este punto es indispensable entablar una relación causal entre la falta de agua y la invención por parte del campesino de un sistema de riego. Sin embargo, si bien el problema de la sequía por ausencia de lluvias en Egipto es explicitado en el fragmento leído por Sergio en voz alta (355) y es correctamente advertido por Fernanda en 357, la docente en ningún momento hace alusión directa al problema de la ausencia de lluvias, elide este eslabón de la cadena causal y apunta a entablar una relación semántica de tipo agente-acción (361) por medio de una negación “las tierras que se cultivan a los costados no se riegan solas no pueden regarse solas”, lo que significa alguien hace algo: el campesino regaba las tierras a través de un sistema de riego. Los alumnos infieren correctamente la relación (364-365), la profesora acepta las respuestas y nuevamente apela a dos estrategias a las que ya ha recurrido antes para el logro de la comprensión: el crear una situación hipotética en la que los alumnos deben situarse como participantes, combinada con la estrategia a la ironía (366).

En 366 Profesora: entonces “¿cómo lo hacés? ¿a baldazos?” la ironía radica puntualmente en la entonación de la pregunta y en la contraverdad que surge al oponer lo propuesto por la docente con lo que los alumnos saben o conocen de los referentes de mundo aludidos. Para poder efectuar esta contraposición los alumnos deben conocer previamente:

1. qué significa regar “a baldazos”, es decir regar echando sucesivos baldes de agua.
2. en qué circunstancias es posible regar “a baldazos”, generalmente se realiza en un ámbito doméstico.

Y, por contraposición:

3. que los sembradíos en grandes extensiones de tierra requieren formas especiales de riego que difieren de las domésticas.
4. que los campos a sembrar en Egipto eran de gran extensión por lo que regar con baldes era imposible.

Sólo si el alumno posee estos conocimientos puede decodificar la expresión de la docente como irónica, tal es el caso de Fernanda (367), que hace evidente la decodificación por medio de la negación marcada por el alargamiento vocálico, y Daniel (368), como así también un alumno no identificado que aporta la respuesta correcta aunque parcial (369). La docente reafirma las respuestas correctas y re-inicia el intercambio con una nueva pregunta que apunta a la especificación (370).

La respuesta de Pablo “buscamos una manguera y regamos” (371) hace evidente la interposición de sus conocimientos de mundo ya que alude a su experiencia vivencial de adolescente residente en un ámbito urbano donde es perfectamente adecuado regar con una manguera. La no pertinencia de la respuesta provoca la risa del resto de la clase

que advierte una nueva contraposición en la respuesta errada de Pablo. La docente re-inicia la pregunta, esta vez dirigida sólo a Pablo intentando re-orientar su respuesta. Una vez más la estrategia elegida es crear una situación hipotética en la que el alumno debe situarse como participante “¿pero si tenés muchos kilómetros para regar?” (373), otra alumna toma el turno para responder “alguna máquina profe” (375) pero el término que elige, “máquinas”, si bien cercano, no es el esperado por la profesora que re-inicia una vez más su pregunta “¿QUÉ es lo que inventaron?” subiendo el tono de voz al pronunciar el pronombre interrogativo “Qué” que remarca el carácter especificativo de su pregunta ante la que finalmente Fernanda, quien ya había intentado esa misma respuesta en 365 sin que fuera recuperada por la profesora, otorga la respuesta esperada y repite los términos del texto. La respuesta es aceptada por la profesora por medio de la repetición y evaluada positivamente a través de un elogio, cerrando parcialmente esta secuencia en una nueva estructura de diálogo triádico.

Análisis comparativo pre y post-test.

En las pruebas aplicadas antes y después de la interacción con la docente el caso de la alumna Anabel da una muestra clara del alto grado de incidencia del discurso docente en la comprensión textual. Como ya explicamos en los apartados precedentes el texto plantea una relación causal y de finalidad. De estas dos relaciones la alumna en el pre-test infiere la relación causal “Porque en Egipto no llovía” y omite la de finalidad. La alumna incurre en un error que, dentro de la taxonomía de errores para las inferencias de causalidad propuesta por Viramonte de Avalos y Carullo (2000), está catalogado como *respuesta parcial*: “Frente a dos o más razones, se responde con una sola de ellas” (Viramonte de Avalos y Carullo: 2000: 76). Sin embargo la respuesta de Anabel, aunque parcial, es correcta y contiene en realidad el núcleo central de la respuesta esperada ya que podemos considerar que la relación de finalidad “para evitar que los campos se secan” está supeditada semánticamente a la primera. Si hubiese sido a la inversa y la alumna hubiera omitido la relación causal y colocado sólo la de finalidad, la respuesta, además de parcial, hubiera contenido otro error, *finalidad por causa*: “Frente al por qué se responde con el para qué” (Viramonte de Avalos, M. comp.: 2000: 76).

En el post- test, luego de la interacción con la docente, la misma alumna responde: “Porque no se podía cargar con baldes y sino se secavan los campos”. La interferencia de la ironía a la que recurrió la docente en su explicación es evidente.

Anabel omite la relación causal entre la ausencia de lluvias en Egipto y la necesidad de contar con un sistema de riego, que sí había entablado anteriormente, y establece una relación causal entre esta necesidad y la imposibilidad de regar con baldes, propuesta irónicamente por la docente y absolutamente ausente en el texto. En esta relación elide la palabra “agua”, dándola por sobreentendida. Luego por el nexos aditivo “y” cambia la relación de finalidad presente en el texto por una relación de condicionalidad “sino se secavan los campos”.

Si retomamos la fórmula de Kerbrat-Orecchioni (1983) a la que aludíamos al comienzo, podemos decir que la profesora Dice A ¿a baldazos?, piensa No A No a baldazos, y quiere hacer entender NO A No a baldazos, con un sistema de riego. La alumna escucha A, piensa No A entiende No A pero no entiende B.

Agregamos a esta fórmula un cuarto elemento porque la Profesora al decir A “a baldazos” no sólo piensa No A y quiere hacer entender No A¹, sino que además piensa y

¹ Kerbrat-Orecchioni (1983:147) advierte: “En realidad, la relación entre Sdo1 y Sdo2 no es siempre de una antonimia estricta.”

quiere hacer entender B “con un sistema de riego”. La alumna por su parte, al escuchar A piensa y entiende No A “no a baldazos” pero lo recupera en su respuesta como enunciado único, no irónico y que no implica B “con un sistema de riego”.

Una secuencia irónica se presenta como un: “*significante único con el cual se relacionan dos niveles semánticos, en el momento de la codificación y decodificación, en caso de que la comunicación se logre*” (Kerbrat-Orecchioni: 1983: 147),

Estos dos significados tienen un estatuto diferente. El Sdo1 se decodifica en primera instancia en virtud de la competencia léxica del sujeto, luego ciertos índices como los que ya hemos mencionado remiten al Sdo2 a partir del Sdo1 y en un segundo momento: “*el sentido intencional se vincula con lo implícito discursivo y se deduce del Sdo1, al término de un razonamiento complejo y azaroso*” (Kerbrat-Orecchioni: 1983: 147).

Como vemos, la interposición de la explicación de la docente incide negativamente en la comprensión del texto, dado que la alumna si bien interpreta correctamente el Sdo1 y logra, en términos de Kerbrat-Orecchioni (1983: 147), la “*inversión semántica*” (a baldazos – no a baldazos), la relación con el Sdo2 no queda totalmente establecida en su propia respuesta pues integra la información obtenida durante la interacción con la docente en un plano discursivo no irónico y entabla relaciones causales erróneas. Puesto que Anabel no toma ningún turno en la conversación con la docente en la secuencia en la que se produce la ironía, nos queda la duda de si realmente la alumna durante la interacción logró entablar la relación entre el Sdo1 y el Sdo2, razonamiento que como la autora citada afirma es de alta complejidad, o si sólo retuvo en su memoria aquello de lo que “se habló” en clase a nivel de dato o información circulante.

Para finalizar este análisis podemos concluir que el recurso a la ironía en el discurso docente parece tener virtudes positivas cuando se produce en el patrón de actividad de una clase en tanto estrategia de aproximación ya que entabla una relación de complicidad entre docente-alumno, disminuye la asimetría jerárquica de los roles entre los participantes del aula y mitiga las amonestaciones de profesores a alumnos que podrían conducir a confrontaciones.

Sin embargo no podemos afirmar que la estrategia a la ironía posea las mismas virtudes cuando se produce como recurso explicativo del profesor en el patrón temático de la clase durante la interpretación de textos expositivos altamente descontextualizados. La decodificación de la ironía supone un doble proceso de interpretación que sólo puede lograrse a partir de un desarrollo fehaciente de competencias no sólo lingüísticas sino fundamentalmente discursivo-pragmáticas que permitan interpretar los variados índices que la revelan, además de amplios conocimientos enciclopédicos que actúen como referentes a confrontar con el signo irónico.

Por otra parte consideramos que dentro del patrón de actividad la ironía permite la complicidad docente-alumno pues los referentes son compartidos por el grupo y fácilmente decodificables al estar contextualizados por la misma situación comunicativa, pero dentro del patrón temático al interpretar un texto la ironía más que estrategia de aproximación puede actuar como estrategia de distanciamiento ya que el docente desde el rol de poseedor de los conocimientos no puede entablar complicidad con el alumno porque éste carece o bien posee en forma limitada esos mismos conocimientos necesarios para la decodificación de la ironía. Existe así el riesgo de caer en la burla del alumno, o lo que sería aún más grave, en su subestimación como sujeto cognoscente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cros, A. (2003) *Convencer en clase*. Barcelona. Ariel.
- Golluscio, L. A comp. (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires. Eudeba.
- Gumperz, J.J. (1982) “Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa”. En: Golluscio, L. A comp. (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires. Eudeba. Traducción de Corina Coutis pp.323-334.
- Hymes, D. (1986) “Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social”. En: Golluscio L.A comp. (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires. Eudeba. Traducción de Claudia Oxman pp.38-43; 52 y ss.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1983) *La connotación*. Buenos Aires. Hachette.
- Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona. Paidós.
- Levinson, S. (1983) *Pragmática*. Barcelona. Teide.
- Nassaji H., Wells, G. (1999) *What's the use of triadic dialogue?: an investigation of teacher-student interaction.*, http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/dialogic_inquiry.txt.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Viramonte de Avalos, M. y Carullo de Díaz, A. (1997) "Hacia una evaluación lectora", "Pruebas para la evaluación lectora", en *Lingüística en el aula I*. Córdoba: CIL, ESL, UNC.
- Viramonte de Avalos, M. (comp.) (2000) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.
- Wells, G. (1998) “Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky.” <http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/dialogic-inquiry.txt>