

República Bolivariana de Venezuela



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ



La ironía en el Auja

María Torrealba

República Bolivariana de Venezuela



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ



María Torrealba



EDICIONES RECTORADO

©Copyright 2010 UNESR
Diseño y Diagramación
Dirección de Publicaciones y Comunicación
Impreso en Venezuela por: P & P Producciones Gráficas, C.A.
Caracas - Venezuela
Depósito Legal: IF76720103702051
ISBN: 978-980-288-043-0

Consejo Directivo

Dra. Mirian Balestrini
Rectora

Dr. Julio Valdez
Vicerrector Académico

Dra. Alba Chaustre
Vicerrectora Administrativa

Prof. Ana Alejandrina Reyes
Secretaria

Dra. Daissy Trinidad Marcano
Representante del Ministerio del Poder Popular
para la Educación Universitaria

Prof. Dionino Berardinelli
Representante Profesoral

Br. Luis Doubront
Representante Estudiantil

Dirección de Publicaciones y Comunicación

Lic. Edithmary Ugas
Directora de Publicaciones y Comunicación

Lic. Alf Viloría Cruz
Coordinador de Publicaciones y Comunicación

Prof. Jesús Everduim P.
Corrección

Lic. José Ferreira B.
Jefe de Diseño Gráfico

TSU. Ileana Esculpi
Diseño, Diagramación y Montaje

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	09
<i>Capítulo I</i>	
VISIÓN CONMUTACIONAL DE UN ENFOQUE COMUNICACIONAL	13
¿Por qué adopté el Enfoque Epistemológico Hermenéutico - Crítico?	
<i>Capítulo II</i>	
SOSPECHAS DE UN MUNDO AGOBIADO POR PALABRAS Y HECHOS	23
Espacio Observacional	
Afirmaciones, contemplaciones, observaciones e interrogantes	
No pretensiones pretendidas	
<i>Capítulo III</i>	
EL FETÉN DE LOS TEÓRICOS	29
Repaso histórico	
Conceptualización de Ironía	
Hacia el concepto de Ironía	
Acepciones de Ironía	
El aula de clase como contexto de una acción discursiva e interacción docente	
La Interacción Docente en el contexto de aula	
El Discurso Pedagógico de la Ironía. La Interacción Docente	
El enfoque lingüístico. La Teoría del Texto	
El enfoque Hermenéutico-Crítico	
El enfoque psicológico y el enfoque sociológico-cultural	
<i>Capítulo IV</i>	
UN MODELO TEÓRICO INTERPRETATIVO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA IRONÍA	51
Relaciones Interteóricas. Síntesis interteórica general	
Disfunciones en la Interacción Docente-alumnos	
El Discurso como clave de la Interacción y de sus posibles disfunciones	
La Ironía en el Discurso Pedagógico	
El MIDDPI: Dimensiones, Momentos y Componentes	
La Dimensión Temporal	
La Dimensión Estructural	

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	87
GLOSARIO	93
REFERENCIAS	97
ANEXOS	103

*A mis adorados hijos, Larry y Laymar
A ti José, invaluable tesoro*

INTRODUCCIÓN

Este libro constituye una introducción a los estudios de la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. Me refiero a sujetos que hablan y actúan en el mundo de la vida escolar, con expresiones y acciones susceptibles de ser comprendidas. Este punto de partida implica reflexionar sobre éste y otros modos de subjetivación-comunicativa-pedagógica que se apoya justamente en la fuerza de la palabra, o fuerza retórica, y la persuasión responsable del interlocutor; de allí que contenga alguna forma de oposición, una argumentación diferente, diálogo que involucra muchas veces un enfrentamiento; otros tejidos de significación.

Las investigaciones de las últimas décadas han puesto de relieve la importancia del proceso de construcción del alumno y de los procesos interactivos que se producen en el aula.

Es importante indicar que la interacción docente implica un proceso comunicacional inserto en un proceso de producción de conocimiento sistemático-socializado. Bajo esta concepción, es tarea prioritaria de los países optimizar los procesos de producción de conocimiento en cuanto hechos de comunicación, a fin de generar conocimiento y competir en el nuevo paradigma. Por lo tanto, es urgente explicar efectivamente la interacción docente y el discurso pedagógico para integrarlo a la esfera de las transformaciones sociales y educativas de este nuevo siglo.

Un supuesto básico de este estudio es considerar que el lenguaje trasciende los discursos y éstos sólo pueden ser comprendidos en el marco de la interacción social. En tal sentido, el análisis de las relaciones interpersonales en contextos educativos (aula de clase) lleva a considerar que una parte de la efectividad didáctica del discurso docente se basa en la regulación de las relaciones de poder y de distancia que caracterizan las situaciones de clase. Una mejora rigurosa de la práctica docente no puede llevarse a cabo sin el conocimiento de los mecanismos en que se sustentan los discursos desarrollados en las aulas.

Al explicar el discurso del docente y considerar que muchas veces se podría relacionar con un discurso irónico, se explican las distintas ocasiones en que se presenta y sus diferentes modalidades; consecuentemente, pretendo clarificar determinadas disfunciones en el terreno de las relaciones interpersonales, las cuales son consideradas como un factor importante en la calidad de la acción pedagógica. Así, el discurso pedagógico debe ajustarse a la nueva concepción educativa en función de la satisfacción de las necesidades de conocimiento y vinculados a los requerimientos sociales. Esto implica una transformación radical en los estilos tradicionales de comunicación. Es decir, es inaplazable la consolidación de un nuevo esquema comunicacional, sustentado en la posibilidad de vincular el discurso pedagógico y más específicamente el discurso pedagógico de la ironía a la redimensión de las relaciones interpersonales en el sistema educativo.

Esta obra está orientada a explicar las disfunciones interpersonales docente-alumnos a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente, tomando como referencia observacional a docentes de la segunda y tercera etapa de educación básica. En tal sentido se contemplan los siguientes capítulos:

1. Visión conmutacional de un enfoque comunicacional. Abarca una clase general de hechos referida a la práctica pedagógica cotidiana y a las relaciones interpersonales docente-alumnos

tal como éstas pueden quedar reflejadas en los hechos discursivos, tanto en el ámbito internacional como en aulas de clase del ámbito nacional y regional.

Presento el enfoque hermenéutico-crítico (Habermas, 1999) como paradigma epistemológico que sustenta el estudio (al que varios autores, entre ellos Padrón (2001), llaman "introspectivo-vivencial"), donde se busca interpretar toda expresión de significado vinculada a las condiciones de la comunicación, incluida la relación interpersonal, el lenguaje y la realidad. Se ocupa, además, de la triple relación de una manifestación que sirve: a) como expresión de las intenciones de un hablante, b) como expresión para el establecimiento de una relación interpersonal entre el hablante y el oyente y c) como expresión sobre algo que hay en el mundo.

II. Sospechas de un mundo agobiado por palabras y hechos. Allí describo el espacio observacional y la formulación de la pregunta de investigación, donde se destacan las relaciones interpersonales docente-alumnos como factor esencial de la efectividad de la acción docente y viene a ser el área global de hechos bajo estudio; luego, un área intermedia de hechos referidos a las relaciones interpersonales disfuncionales y culmina con un área específica sobre las relaciones interpersonales disfuncionales asociadas al discurso irónico. Formulé la siguiente interrogante de investigación: ¿Qué disfunciones en las relaciones interpersonales docente-alumnos se expresan a través de las formas irónicas en el discurso del docente?

III El fetén de los teóricos, referido a las bases teóricas; elegí como teorías de base la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1999) y la teoría del dispositivo pedagógico (Bernstein, 2000). La primera tiene dos ideas principales: a) toda comunicación lingüística humana implica unas "pretensiones de validez" que los hablantes transmiten implícitamente. Y b) es el argumento de la "situación lingüística ideal" presumible en el uso del lenguaje. La segunda teoría, como eje principal, considera al dispositivo pedagógico como una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura y proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de un complejo conjunto de reglas.

Entre otras teorías que utilicé en el estudio se encuentran la teoría de acción de Argyris, la teoría de Dell Hymes, la teoría crítica de Pérez Gómez-Gimeno Sacristán y la teoría sobre el análisis del discurso presentada por José Padrón.

IV Un modelo teórico interpretativo de la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. Contiene los hallazgos de esta investigación, los logros planteados en los objetivos del trabajo o la respuesta al problema. Se trata de un modelo teórico interpretativo que permite comprender las relaciones disfuncionales entre el Discurso Pedagógico de la Ironía y la Interacción Docente-alumnos. Este modelo está orientado bajo una perspectiva hermenéutico-crítica y pretende conjugar todos los factores que están de algún modo vinculados o implícitos en las relaciones entre el discurso irónico del docente y la interacción del aula. Este estudio habrá logrado su objetivo si el modelo expuesto realmente es capaz de captar todo el sentido del hecho humano que pretende interpretar, es decir, si de verdad logra hacernos ver aspectos y relaciones de fondo que a simple vista o a simple consideración no pueden revelarse.

Finalmente, señalo algunas conclusiones y recomendaciones derivadas de los hallazgos expuestos en este capítulo.

En cuanto al diseño de investigación, puede decirse que el estudio abarcó varias fases. En una fase descriptiva, realicé una revisión bibliográfica de la información teórica, donde describí todo lo relacionado con la interacción docente-alumnos y el discurso pedagógico de la ironía. Luego, en una fase analítica, relacioné las ideas centrales de las teorías bajo estudio. Por último, en la fase explicativa, previo análisis cualitativo de lo descrito y analizado, obtuve un modelo teórico tomando en cuenta las precategorias teóricas y las precategorias reales suministradas por la observación empírica.

Efectué la interrelación entre las precategorias teóricas y las categorías reales a través de la comparación e interpretación (teorización original), resultando el sistema de factores que intervienen en la Interacción Docente-alumnos y el Discurso Pedagógico de la Ironía, el cual explica las disfunciones en las relaciones interpersonales entre docente-alumnos, con las consecuentes implicaciones en la calidad de la acción pedagógica.

Según lo expuesto, las categorías de análisis (variables) manejadas en el estudio fueron: textos orales, que incluyó frases, expresiones y palabras de docentes y el contexto o el componente pragmático (categorías reales) y el contexto comunicativo que involucró al principio interactivo y al principio locativo (precategorias teóricas). El ámbito de ocurrencia del estudio fueron unidades educativas pertenecientes al estado Trujillo y adscritas a la Dirección de Educación, Cultura y Deporte, de la segunda y tercera etapa de educación básica; específicamente se involucraron docentes de aula con el título de Licenciados en Educación Mención Educación Integral.

Las unidades de análisis fueron recogidas primeramente, a través de la consulta de fuentes bibliográficas y en segundo lugar, valiéndome de **grabaciones** como tipo de instrumento de observación participante. En ambos casos las unidades de análisis fueron organizadas, procesadas y analizadas cualitativamente, siguiendo los procesos de categorización, comparación e interpretación (teorización original), considerando las funciones del discurso, de las cuales se mencionan: la expresiva, la apelativa, la referencial y la metalingüística (Padrón, 1996).

Por último, los beneficiarios del estudio son investigadores, profesionales de la docencia, psicólogos, lingüistas y en general académicos que de una u otra forma se sientan identificados con el estudio.

Capítulo I

VISIÓN CONMUTACIONAL DE UN ENFOQUE COMUNICACIONAL

El mundo no habla. Sólo nosotros lo hacemos. El mundo, una vez que nos hemos ajustado al programa de un lenguaje, puede hacer que sostengamos determinadas creencias. Pero no puede proponernos un lenguaje para que nosotros lo hablemos. Sólo otros seres humanos pueden hacerlo. No obstante, el hecho de advertir que el mundo no nos dice cuáles son los juegos del lenguaje que debemos jugar, no debe llevarnos a afirmar que es arbitraria la decisión acerca de cuál jugar, ni a decir que es la expresión de algo que se halla en lo profundo de nosotros.
Rorty, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*, pp.26

El aula es un espacio de intercambios socioculturales donde se producen comportamientos valorativos que tienen estrecha relación con las demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura sobre los participantes en un proceso educativo. Concebir el aula desde esta perspectiva supone considerar tanto las acciones verbales como no verbales del docente y de los alumnos, en el contexto que define el aula, infringiendo las intencionalidades del comportamiento interactivo bajo la influencia de las llamadas “variables contextuales”, psicológicas y sociales. (Tifunoff, citado en Pérez Gómez, 1998).

Lo que ocurre dentro de un aula es una especie de “maraña interactiva” compleja y dialéctica, en la que intervienen factores o elementos de diversos tipos (preferencias, sentimientos y emociones, creencias, ideales, metas u objetivos, conocimientos y experiencias) que desencadenan sutiles y variados procesos comunicativos e interactivos.

En el aula están involucrados conflictos y contradicciones ocasionados por la cohesión entre la normativa de las instituciones sociales que representan las concepciones y estructuras de poder imperantes, con las manifestaciones o resistencias sociales que se generan en las instituciones educativas. De modo que el docente refleja intereses y conflictos sociales que se manifiestan en acciones y prácticas cotidianas a través del discurso manifiesto y oculto, verbal y no verbal del mismo docente. Uno de tales conflictos es el de tipo comunicativo, cuya manifestación en los procesos de interacción que ocurren en el aula es indiscutible.

En sí, el objeto del conocimiento se encuentra contenido parcial o totalmente en el **discurso del docente**, en los recursos para el aprendizaje, en el entorno físico, social, familiar y en el grupo de clase. El docente gerencia los objetivos y contenidos por medio del discurso (interaccional); éste debe estar encaminado a mediar el aprendizaje, cuidando de no predirigir la información, de interponerse entre el sujeto y el objeto de conocimiento, evitando introducir distorsiones que desvíen u obstruyan la comprensión, la curiosidad, el surgimiento de la motivación intrínseca inherente en la construcción del aprendizaje.

De esta interacción se desprenden acciones que se adecuan, corrigen o ajustan en una dimensión dinámica, cambiante, que compromete unas políticas muy concretas, resultado de ciertos saberes y culturas que entran en consonancia en un momento dado.

Dentro de este proceso se percibe una acción relacionada con el desarrollo del ser humano, una realidad que se concreta con la experiencia y cultura y una influencia que consciente o inconscientemente lleva implícita la intención o el propósito educativo.

Al respecto, Vygotsky (citado por Wertsch, 1988) afirma que la interacción es considerada como una herramienta psicológica social, en el sentido de que es el producto de la evolución sociocultural cuya función principal primaria tanto para los adultos como para los niños es la comunicación, de contacto social, de interacción plena, de influencia sobre los individuos del entorno.

El desenvolvimiento cotidiano está impregnado de frases o expresiones que comparten individuos y grupos de una misma cultura quienes la reflejan a través de su interacción comunicativa, sus acciones y comportamientos. De modo que, si se desea comprender, interpretar y explicar el significado de la dimensión comunicativa que subyace en una determinada realidad, en su contexto temporo-espacial específico, es preciso conocer el discurso explícito y oculto que subyace en la interacción social, así como el significado que

se otorga a dicho discurso.

Al respecto, el aula supone experiencias comunicativas que involucran una actitud abierta que muestra un ser humano respecto de la presencia de otro. Por ello, la utilización de un lenguaje y de una expresión corporal significativa, como factores importantes de la interacción docente, marcan una pauta en el fortalecimiento de la utilización de un determinado discurso. En el discurso del aula, los participantes (docente y alumnos), en un momento determinado, interactúan social y académicamente, a través de los procesos dialógicos que eventualmente permiten a los estudiantes inferir conceptos, analizar leyes y reflexionar sobre valores implícitos de la materia.

Sin embargo, en esta experiencia comunicativa surgen problemas que se relacionan con la práctica pedagógica, la formación y cultura docente; día a día la gran mayoría de los docentes se ven involucrados en prácticas pedagógicas donde predomina una educación rutinaria, memorística y verbalista, aunque también existen docentes que de una u otra forma responden a estas críticas y tratan de legitimar ante la sociedad su identidad y su quehacer.

Como afirma Pérez Gómez (1998):

Es fácil reconocer cómo la escuela ha ejercido y sigue ejerciendo un poderoso influjo etnocéntrico, algunos maestros refuerzan de manera machacona la tendencia etnocéntrica de los procesos de socialización, tanto en la delimitación de los contenidos y valores del currículo, como en la manera de interpretarlos como resultados acabados, así como en la forma unilateral y teórica de transmitirlos y en el modo repetitivo y mecánico de exigir su aprendizaje. (p.34).

Por ello, el cambio educativo ha de provocar y facilitar el perfeccionamiento de la institución y el desarrollo individual, mediante la transformación de la cultura docente, la cultura de la escuela y la cultura experiencial de los agentes implicados. Y esa cultura docente se halla impregnada de la utilización del lenguaje como mediatizador del desarrollo social y cultural del niño.

Al respecto, refiere Vasco (1997): "El proceso educativo es una estructura comunicativa. Educación es primero que todo comunicación, tanto que si la comunicación se desvirtúa fracasa el proceso educativo". (p.41). Por lo que, si el principal ente comunicacional en este proceso es el docente, él -indudablemente- está influido por una cultura tradicional que determina su modo de pensar, sentir y actuar y que se adecua a los cambios acelerados que ocurren en su entorno.

Del mismo modo, Scribner y Cole (1982), citados por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998), plantean que la enseñanza debe descansar sobre el lenguaje (p.29) Por lo tanto, el lenguaje adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre el docente y los alumnos. El docente utiliza el lenguaje y éste en su interacción social implica el uso de signos con un significado generalizado que juega un rol fundamental en el desarrollo de los procesos mentales del individuo.

Así, según Pérez Gómez (1998) "la cultura docente se identifica con una perspectiva cultural y academicista que la ubica dentro de un enfoque tradicional con un carácter político esencialmente conservador"; aunque en la actualidad este planteamiento parezca

contradictorio, sigue siendo un enfoque vigente en muchas instituciones educativas, que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad y en el pensar y hacer de los propios docentes.

En esta perspectiva, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998) plantean que:

El conocimiento acerca de la enseñanza se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica pedagógica del docente experimentado(p.27)

Por ello, el conocimiento profesional presente en el buen hacer del docente experimentado es tácito y teóricamente poco organizado, que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización para asimilar una cultura. Al respecto, Zeichner (citado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998) plantea: “La relación docente-alumnos se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento ‘cultural’ que posee el buen profesor. El futuro profesor o docente es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento”.(p.32)

Uno de los aspectos más relevantes, según Pérez Gómez (1998) es que “esta cultura escolar se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada y se afianza en la utilización de un discurso que se manifiesta en el ‘mundo privado’ del aula”, con un conocimiento profesional acumulado a lo largo de décadas, saturado de sentido común que se destila en la práctica. Es interesante ampliar esta interpretación culturalista a la comprensión de la vida de la escuela y entenderla como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes.

Por lo que, al interpretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas, resalta el carácter sistémico de los elementos que influyen en la determinación de los intercambios y conductas dentro de la institución escolar. Como afirma Pérez Gómez (1998) la interacción docente-alumnos se encuentra impregnada de vicios y obstáculos “epistemológicos” del saber, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante, donde ambos están en una situación paralizante. Me pregunto, ¿acaso el docente y el alumno no viven su realidad?. Al respecto, Mora-García (1997) afirma que “las prácticas pedagógicas deben ser repensadas en presencia de una realidad cambiante”.(p. 16).

Ante esta situación, la escuela, el docente y la práctica pedagógica sufren una de las crisis más significativas, entre otras razones porque son los mismos alumnos quienes denuncian muy sutilmente que los discursos, conocimientos y aprendizajes impartidos en la escuela no son relevantes para la vida; lo demuestran día a día en su vivir con rasgos de insuficiencia, dependencia e inseguridad.

Por lo que, para cubrir tales deficiencias surgen desde temprano y a lo largo de la historia diferentes formas de abordaje como son la reflexión y el cambio de la cultura docente, que constituye para Pérez Gómez (1998) “el componente privilegiado de la cultura de la escuela que se especifica en la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, métodos, definición de roles y procesos de toma de decisiones”(p.163).

Por supuesto, hay quienes argumentan que esta práctica pedagógica tiene su origen en la

cultura y formación docente dominante, bajo la concepción de un enfoque tradicionalista; según Scardamalia y Bereiter en 1989 (citado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998), “la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimientos disciplinares que constituyen nuestra cultura” (p.36). Esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas.

No obstante, en nuestros días la educación es diferente, ya que el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela y requiere de la emergencia y fortalecimiento del docente, donde la función educativa, referida por Pérez Gómez (1998) “ofrezca al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad” (p.18). ¿Se adapta la cultura existente a los cambios del mundo global? Si esta adaptación la enfocamos desde el punto de vista de la cultura docente, innegablemente la respuesta es negativa, puesto que el docente no está respondiendo al impacto de los cambios estructurales y culturales.

Evidentemente, la realidad educativa refleja la esencia de su práctica a través del discurso. A partir de él se deduce cómo ha sido la formación del docente, la estructura de la sociedad, las presiones de los lugares de trabajo y las condiciones de la vida profesional de la enseñanza, que de alguna manera proyectan sentimientos de frustración y fracaso, como una preocupación constante.

Además, el discurso pedagógico es una forma de razonamiento presente en las organizaciones educativas, y que pone de manifiesto la adhesión de los participantes del hecho educativo al orden institucional, a lo instituido, y a las ideas y representaciones cristalizadas en torno a un régimen de verdad. Como todo discurso, es controlado con una serie de procedimientos que tienen varias funciones: conjurar peligros, seleccionar lo que conviene, redistribuir lo que se debe saber y lo que se debe hacer.

Por otra parte, es una práctica que involucra la utilización de un lenguaje asequible para el niño y el adolescente y naturalmente esta responsabilidad es una tarea para la que se necesita una sensibilidad extrema; y por otra parte, el aspecto vital del propósito pedagógico es mucho más trascendental que cualquier afirmación intelectual de intenciones que se pueda tener respecto de la situación o del futuro del niño.

En consecuencia, la formación docente, el psiquismo y la conducta intelectual juegan un papel muy importante en la relación maestro-alumno. Es así como el discurso pedagógico, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998), “es el resultado de una peculiar y singular impregnación social del organismo de cada individuo” (p.14). Esta impregnación está relacionada con el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas del mismo docente. Por ello, la actividad y la coordinación de las acciones que éste realiza y la apropiación del bagaje cultural producto de la evolución histórica de la humanidad es responsable de la formación de las estructuras formales de la mente y que de algún modo se transmiten de generación en generación.

La posición anterior está avalada por Bernstein (2000), quien afirma que la interacción docente es en última instancia el medio fundamental para la producción, reproducción y

transformación de la cultura.

En esta transmisión no sólo están implicados los contenidos, conocimientos de la realidad, espacio temporal o cultural, sino también supone formas, estrategias, modelos de conocimiento, de investigación, de relación..., que el alumno capta, comprende, asimila y practica. Además, el discurso pedagógico es, según Gallego-Badillo (1997):

Epistemológicamente hablando, una estructura explicativo-descriptiva e hipotético-deductiva que se elabora allegando los saberes pertinentes de la psicología cognitiva y de la evolutiva, de la sociología, la antropología cultural, la epistemología e historia de los diferentes saberes al interior de la constitución de la multiplicidad de su objeto de conocimiento, de la psicolingüística, la semiótica y la neurología, sin ser ninguno de ellos, sin sufrir de “ismos”.(p.36).

De modo coherente, Pérez Gómez (1998) reafirma que la escuela soviética concede una importancia fundamental al desarrollo del lenguaje, puesto que “la palabra es el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad”(p.42). Me pregunto, ¿cuál es la teoría implícita sobre el discurso pedagógico y las relaciones interpersonales que posee el docente?

Esta teoría se basa en observaciones previas al discurso utilizado por el docente; diariamente se escuchan frases como éstas: *Vas a salir con garrote; no seas burro ¿quién está estudiando? ¿tú o tu mamá?; vienes a calentar un pupitre; espero que hoy vengan mejor preparados; ¿entienden más o menos?; pobrecito: él no tiene la culpa; el que asa dos conejos alguno se le quema; si no prestan atención no van pa' l baile y otras más; me los voy a llevar por los cachos; estudien: porque están fritos, los tengo montados en la olla.*

Si es a través del lenguaje como el niño se adueña de un nuevo factor de desarrollo, de la adquisición de la experiencia humana social, entonces ¿cómo se explica que el docente emplee estas frases? Definitivamente, el docente, según Cazden (1991), debe “mantener su teoría sobre el lenguaje, abierta a una posible revisión, ya que incurre en actos amenazantes, que constriñen la libertad de los alumnos y critican su comportamiento y su trabajo, frecuentemente en público” (p. 174).

Como afirma Bogoyavlensky, citado por Pérez Gómez (1998): “El lenguaje, pues, es el instrumento prioritario de transmisión social” (p.21), por lo que, el lenguaje es asimilado en la comunicación que se desarrolla con los adultos y pronto se transforma establemente de medio de generalización, en instrumento de pensamiento y en instrumento para regular el comportamiento.

En la interacción docente-alumnos se percibe a través del discurso pedagógico elementos o rasgos característicos que se identifican con ironía, entendida ésta, según Maturana (1997), como “la manifestación verbal o gestual, que lleva implícito un fingimiento, una burla sutil, carácter ficticio de contradicción entre lo que se dice y lo que realmente se quiere dar a entender”. Desde este punto de vista es importante reconceptualizar este término y relacionarlo con la interacción docente, pues ésta se constituye en una dimensión microscópica de los aspectos macroestructurales (sociales, culturales e institucionales) que permite comprender las disfunciones y los complejos problemas de la comunicación considerados un factor importante en la calidad de la acción pedagógica.

El enfoque psicológico analiza los fenómenos de la comunicación y de la interacción desde la perspectiva individual, la cual implica el empleo de variables estrictamente psicológicas. Es decir, variables internas del sujeto: afectivas (actitudes, motivaciones, sentimientos, emociones), cognitivas y de acción, que provocan disfunciones o acciones inapropiadas a su condición natural como ser social.

Por otro lado, al abordar la ironía desde una perspectiva hermenéutica se analizó el discurso pedagógico en el contexto del aula; para llegar a la "interpretación" (Habermas, 1983), se hizo énfasis en los significados e intenciones del docente que interactúa en un determinado escenario.

En el marco de la investigación se profundizó sobre aspectos referidos al discurso pedagógico de la ironía y la interacción docente. Este estudio se orientó hacia la conceptualización del término ironía como primer paso de la investigación, ya que existían diferentes acepciones que representaban enunciados categóricos interpretativos, lo que obstaculizaba la esencia de la investigación. Al respecto, es necesario distinguir y clarificar el concepto de ironía como acto de pensamiento y como contenido de pensamiento, para posteriormente relacionarlo con el discurso pedagógico desde un enfoque hermenéutico-crítico.

Se planteó la necesidad de conceptualizar este término enfocado a la investigación de procesos discursivos y culturales en educación; por ello, para dar cuenta del problema general de investigación se explicó la dimensión del lenguaje no como un área secundaria al análisis en los procesos de construcción teórica en torno a la acción social, en cualquier ámbito sociocultural donde tal concepto operara, sino como la dimensión básica de las acciones cotidianas, las cuales fundarían las estructuras básicas de la conducción social colectiva.

El tránsito hacia una visión más activa del lenguaje y, por lo tanto, de los discursos, es parte del aprendizaje que se necesita profundizar actualmente; se reconoce que de manera lenta e irreversible el discurso no es un mero instrumento pasivo en la construcción del sentido que toman los procesos sociales ya que, la preocupación por el discurso es parte de una preocupación mayor: el lenguaje. Por ello, Foucault (1969) señala que "es fundamental analizar los sistemas de discursividad dominantes, indagando 'la voluntad que los mueve', 'la intención estratégica que los sostiene'." También Martinic (1992) plantea que hoy parece que estamos en un momento de retorno crítico al lenguaje, ante una nueva concepción:

"observar el lenguaje como una acción y no sólo como medio de representación de la realidad, nos obliga a realizar un giro importante (...) en estos contextos educativos se habla de la realidad, pero al mismo tiempo se produce otra realidad a través del lenguaje" (p.29).

Por lo tanto, el elemento clave para regular los procesos interactivos es el discurso pedagógico de un docente en su ambiente de trabajo, a través de los textos. Al analizar cada texto, definido por Padrón (1996) "como el resultado de la transmisión de representaciones mentales por una vía física de percepción, mediante un lenguaje y a partir de ciertas condiciones socio-espacio-temporales", se tiene la intención de captar el principio crítico y conceptual que, como hilo conductor, se halla presente en todo pensamiento humano, y cuyo punto de partida está en el discurso que utiliza diariamente el docente, dentro del cual se afirma que el discurso pedagógico de la ironía es puesto en práctica por cada uno, de manera consciente o inconsciente, como la primera (y por ello mismo, la más abstracta) manifestación subjetiva

basada en la importancia hermenéutica-crítica que el concepto de ironía ha tenido, sobre todo en las relaciones interpersonales.

Por ello, se trata primeramente de explicar la dimensión del lenguaje o del discurso, como la dimensión básica de las acciones cotidianas (como las acciones sociales por excelencia), las cuales fundarían las estructuras básicas de la conducción social colectiva.

Al respecto, Mehan (1996) expresa que:

“los lenguajes (verbales y no verbales) construyen in situ la realidad del aula como una particular realidad sociocultural, mostrando tanto la configuración edificante de los procesos educativos como sus estructuras represivas y/o reproductivas del status quo de los sistemas educacionales”.(p.36).

¿Por qué adopté el Enfoque Epistemológico Hermenéutico-Crítico?

La educación en cuanto cuerpo de conocimientos y los hechos educativos en cuanto práctica real, son susceptibles de investigación y a través de la historia han sido tratados bajo diversas concepciones o enfoques que, a su vez, descansan en una base epistemológica determinada. El basamento epistemológico permite establecer las condiciones fundamentales de coherencia y validez que, desde el punto de vista de la filosofía y metodología de la ciencia, sustentan y justifican las decisiones tomadas en la búsqueda de una respuesta a una necesidad de conocimiento.

La escogencia de esa base y de sus respectivas concepciones investigativas, es decir, de lo que podría llamarse “Modelo Epistemológico-Metodológico” del proceso de investigación, depende estrechamente de las circunstancias particulares que rodean el hecho a investigar en un cierto ámbito sociocultural y, sobre todo, del tipo de “estilo de pensamiento” de la investigadora. Aparte de esto, muchos autores han planteado que esa escogencia epistemológica tiene motivaciones individuales de orden psicológico, hasta el punto de que los individuos pueden ser clasificados en “tipos” de acuerdo con su tendencia hacia una u otra escogencia.

Beveridge (1986) expone una reseña de estos autores y él mismo, acogiéndose a esa idea, insiste en que:

El estudiante puede hallar por sí mismo su natural tendencia hacia uno u otro de estos tipos. Bencroft opina que difícilmente un tipo pueda convertirse en el otro. Probablemente, lo mejor es que cada quien siga su tendencia natural y a uno le gustaría saber cuántos científicos no han sido influenciados por el maestro con quien comenzaron. Lo realmente importante es no esperar que todo el mundo piense del mismo modo que nosotros. Es una gran desgracia para un joven científico del tipo especulativo natural, caer bajo la influencia de un tipo sistemático y que éste llegue hasta el extremo que, por tratar de reprimir su imaginación, logre aniquilarla por completo (p.227).

Esto induce a pensar que el enfoque epistemológico de una investigación no puede ser impuesto desde núcleos de autoridad académica ni desde modas intelectuales, sino que debe responder a los intereses del investigador y a las circunstancias de trabajo.

Todo esto significa que, por encima de la discusión acerca de cuál es la mejor escogencia, lo más importante es que la investigación sea coherente con un trasfondo epistemológico y que éste se explicita y justifique a satisfacción, por referencia con las investigaciones exitosas que han tenido lugar en la historia de la ciencia bajo el enfoque seleccionado y, correlativamente, también por referencia con alguna corriente de pensamiento que lo haya justificado, explicado y promovido.

En este caso, y sin menospreciar otras opciones epistemológicas, para la concepción y realización del presente estudio asumí la hermenéutica como posición filosófica, bajo el modelo "Hermenéutico-Crítico" de base teórico-deductivo y que tiene sus expositores y defensores en autores como Habermas (1999), Argyris (1985), Gimeno Sacristán-Pérez Gómez (1998), Bernstein (2000) y Padrón (1996).

El enfoque Hermenéutico-Crítico intenta una reconsideración del problema de la racionalidad en conexión con la discursividad y el significado en el marco de su relación con el mundo de la vida, con la praxis interpersonal y la acción comunicativa. Intenta reconciliar este problema de la racionalidad con la preocupación de la teoría crítica por la clarificación de la acción social, entendiendo ésta en el marco de la interacción simbólica.

Asimismo, asumí la investigación desde un enfoque inspirado en la teoría misma propuesta por Habermas (TAC), a la cual se le ha llamado "hermenéutica-crítica". Para poder sustentar este enfoque se hace necesario abordar la problemática de la comprensión (Verstehen) y la explicación (Erklären) en las ciencias sociales, para llegar a enfatizar en la "comprensión" al interior de la hermenéutica-crítica de Habermas en el análisis del uso del lenguaje que Habermas llama "Tipos puros de interacciones mediadas lingüísticamente", los cuales son los que finalmente permiten develar la racionalidad de la acción, a partir de las conexiones entre lenguaje, acción y racionalidad, por medio de la comparación analítica de los lenguajes de los textos con los conceptos de la pragmática formal del lenguaje.

Una vez seleccionado el modelo epistemológico como soporte elemental de investigación, escogí el método, el cual debe ser adecuado y coherente con respecto a dicho modelo. Como se indicó antes, en esta investigación el modelo epistemológico seleccionado fue el hermenéutico-crítico, y su método asociado es el análisis hermenéutico. Este método "se convierte en una interpretación que además de partir de lo dado, busca lo no manifiesto, es decir, encontrar en el lenguaje tanto lo intencional como lo no intencionado de las expresiones"(Habermas, 1999).

Capítulo II

**SOSPECHAS DE UN MUNDO AGOBIADO
POR PALABRAS Y HECHOS**

Espacio Observacional

Este aspecto está referido a mis descripciones intersubjetivas. Expresado de una manera sencilla, corresponde al espacio de hechos, al contexto donde se ubica el tema objeto de investigación, según mis apreciaciones. Es decir, lo que veo y me motiva a emprender el proceso investigativo. En este sentido presento lo siguiente:

La escuela, al igual que el conjunto del sistema educativo, vive hoy grandes crisis que pueden resumirse en el concepto de “destiempo” frente a los procesos culturales y a los cambios estructurales de la sociedad venezolana, situación que ha determinado que el Gobierno instrumente en los últimos años una serie de reformas educativas con la intención de que la escuela se adecue a las nuevas condiciones y necesidades del país. Igualmente, percibo una tendencia cultural dominante de dar un tratamiento instrumental a lo comunicativo, concepción que permea múltiples escenarios de la vida social en general.

Al respecto, reconozco que el componente comunicativo de la escuela es uno de los ejes claves para llevar a cabo la renovación del proceso educativo, en el sentido de propiciar el desarrollo de competencias comunicativas que, por una parte, estén acordes con las expectativas de niños, niñas y jóvenes respecto de la apropiación y creación de saberes realmente conectados con las exigencias del mundo que viven, en sus cotidianidades, y por otra, que estén orientadas a la formación de personas críticas y participativas social y políticamente.

Sin embargo, detecté deficiencias que se pueden evidenciar en los siguientes planteamientos:

Primero, no se están formando individuos críticos frente a la realidad educativa y comunicativa del país, a los saberes que circulan institucionalmente, a las formas de organización escolar y a la vinculación de la escuela con la sociedad, ya que el docente continúa utilizando el discurso de hace diez años, memorístico y rutinario, además dirige la jornada a través del lenguaje en un 90%.

Segundo, en la interacción docente-alumnos no se ofrecen alternativas pedagógicas que den cuenta del acelerado avance de las tecnologías de la comunicación, del surgimiento de nuevas sensibilidades y de la intensificación y multiplicación de los procesos comunicativos del mundo contemporáneo de tal manera que permitan a los individuos asumir una posición consciente y creativa.

Tercero, no se desarrollan competencias comunicativas que incorporen los nuevos lenguajes, de tal manera que los procesos pedagógicos dentro y fuera de la escuela se vean enriquecidos por esta dimensión.

Cuarto, no se detecta la creación de nuevos proyectos relacionados con la interacción docente y su discurso.

Según los planteamientos mencionados, por los cuales los docentes crean relaciones interpersonales disfuncionales, se generan una serie de consecuencias negativas como: baja productividad, evidenciada en bajo rendimiento, atraso en los estudios y deserción, poca motivación, actitudes violentas, escasez de ideales de armonía, consenso y cooperación, pérdida de valores, inmadurez e inconsciencia hacia lo ecológico y ambiental.

Afirmaciones, contemplaciones, observaciones e interrogantes

Afirmo que las relaciones interpersonales docente-alumnos muchas veces no son armónicas. Por otro lado, dentro de esas relaciones interpersonales también contemplo formas comunicacionales autoritarias, despectivas y, en particular, llama la atención la frecuencia de expresiones irónicas, en las que el docente ridiculiza al alumno con alguna forma sutil e indirecta de analogía, metáfora, comparación, etc.

Es evidente en estos casos la presencia de una concepción reduccionista de la relación comunicación-educación. Es necesario comenzar por definir la comunicación como el aspecto dinámico de la cultura, esto es, como matriz de la actividad humana, pues en cualquier situación de interrelación no es posible dejar de comunicarse. Teniendo en cuenta, además, que la interacción docente es una práctica cultural, debe concluirse que es de por sí un acto comunicativo. Sin embargo, tratándose de una forma especial de interacción por la cual el sistema social pretende influir en el saber, la conducta y las formas de valoración de los individuos, la interacción docente es también una modalidad especial de comunicación pues se da una intencionalidad perfectiva por la cual se busca que el educando se acerque a un tipo normativo aceptado por el entorno social con ideales de armonía, consenso y cooperación implícitas en la acción docente positiva.

He observado que en las aulas de clase de las unidades educativas de Venezuela, en general, y en las aulas de clase de la segunda y tercera etapa de educación básica, en particular, existen deficiencias en cuanto a las relaciones interpersonales y he visto también que tales deficiencias van asociadas a un discurso pedagógico irónico, por lo cual se les dificulta mantener una interacción docente positiva no disfuncional. Es oportuno entonces explicar las disfunciones interpersonales docente-alumnos a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente, para derivar de allí un modelo teórico que explique dichas disfunciones.

En tal sentido, la gran interrogante es, ¿qué disfunciones en las relaciones interpersonales docente-alumnos se expresan a través de las formas irónicas en el discurso del docente?

No pretensiones pretendidas

En este libro pretendo describir las disfunciones interpersonales asociadas al discurso pedagógico de la ironía, para derivar de allí una explicación interpretativa de las disfunciones interpersonales asociadas al discurso pedagógico de la ironía a través de un modelo teórico, a fin de comprender y expresar las características fundamentales de la teoría de la acción comunicativa y la teoría del discurso pedagógico; asimismo, este modelo será una referencia teórica para la concepción, formulación e instrumentación de las estructuras discursivas. Esta naturaleza teórica está definida por la necesidad de explicar las disfunciones interpersonales y el discurso pedagógico de la ironía utilizado por el docente, que innegablemente forma parte de su realidad o experiencia.

Aquí no pretendo dar una visión de cada una de las teorías de comunicación y relaciones interpersonales a las cuales puede ajustarse una determinada investigación. Tampoco pretendo abordar ciertas formas discursivas que también revelan disfunciones parecidas, pero que no son irónicas. En este sentido, el concepto de ironía lo tomo en un sentido algo más amplio que en el terreno del análisis literario.

Además, este estudio no constituye un abordaje lingüístico ni semiótico-comunicacional

especializado del discurso irónico. Es probable que un tratamiento especializado desde el área de la lingüística y la semiótica conduzca hacia resultados más técnicos. Pero no serían el tipo de resultados a los que se orienta este trabajo. Más bien, aquí lo que planteo es un análisis interpretativo desde la óptica de la educación y de las ciencias sociales en su sentido más amplio, holístico e integral. No es un estudio semiótico-lingüístico especializado, sino una interpretación socio-pedagógica, fundamentada en aquella vertiente de la Teoría del Discurso y de la Teoría de la Acción Comunicativa que nacen en el terreno de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Adopté, pues, una perspectiva hermenéutica dentro de las pautas de la Teoría Crítica (Habermas, por ejemplo).

Además, no hice un análisis de todos los procesos comunicativos en el aula; sólo consideré aquellos elementos que, determinados por las características de la relación interpersonal, emergen desde fenómenos que están al margen de las intencionalidades subjetivas del discurso docente, pero no desconozco la influencia de otros factores como los mecanismos de transferencia, proyección e identificación que plantea Bateson (1986).

Tampoco analicé sobre las formas de producción y reproducción del poder a través del discurso pedagógico; sin embargo, reconozco la existencia de otras formas de mediación al margen de la interacción docente-alumnos. La investigación propuesta sólo atendió a una construcción teórica, sin pretender instrumentaciones ulteriores ni descripciones observacionales que extiendan el análisis hasta sus derivaciones operativas.

Aun cuando en este estudio, el análisis del discurso y las relaciones interpersonales no puede desconocer la figura del docente y su propia intencionalidad comunicativa -sujeto pedagógico- tiene que reconocer la existencia de otras formas de mediación al margen del estricto contacto docente-alumnos. Estas tienen que ver, en primer lugar, con sistemas de producción del discurso -u órdenes de creación de significados- en donde se ejercen principios de control, elección y exclusión que conllevan a una total **recontextualización** de "lo dicho" (discurso pedagógico); y, en segundo lugar y de manera más amplia, con procesos complejos de control del sujeto, de la experiencia o prácticas y del mismo discurso (dispositivo pedagógico).

Este estudio pretende ser pedagógicamente innovativo por varias razones: existen pocos antecedentes relacionados con las implicaciones del discurso pedagógico de la ironía en las relaciones interpersonales, se explican las competencias comunicativas con la incorporación de un nuevo discurso pedagógico de tal manera que los procesos pedagógicos dentro y fuera del aula se vean enriquecidos por esta dimensión. La construcción del modelo propicia la creación y el desarrollo de proyectos relacionados con discurso-comunicación-interacción docente con base en procesos investigativos.

Además, busca ofrecer soportes teóricos, metodológicos e instrumentales, para que el conocimiento y la sistematización incentiven la reflexión y sean la base primordial para construir nuevas propuestas, nuevos modelos que posean una dimensión comunicativa más integral, que permita vincular el discurso pedagógico con los contextos sociales donde se generan las propias necesidades de investigación. El estudio que aquí presento aporta al desarrollo educativo varios elementos, así: a) en lo teórico contribuye, desde una mirada crítica contemporánea y transdisciplinar, a la discusión conceptual sobre la naturaleza del discurso pedagógico de la ironía en la práctica docente e institucional; b) en lo teórico-metodológico prueba una vía de investigación de la pragmática formal del lenguaje en conexión con la

pragmática empírica de éste, en lo discursivo, para allanar un camino procedimental que abra posibilidades para otros estudios relacionados con las distintas acciones educativas, donde el uso del lenguaje sea susceptible de estudiar con la lente de la acción comunicativa; c) muestra la relación entre el uso del lenguaje textual, con la racionalidad de la acción implícita o explícita en éste; d) prospecta en general las posibles disfunciones que se pueden presentar con respecto a las prácticas que de ella se derivan desde la perspectiva del Discurso Pedagógico de la Ironía; e) presenta ante el mundo académico la categoría discurso pedagógico de la ironía como elemento de análisis y comprensión teórica de la interacción docente; y f) muestra que a través de un estudio de pragmática formal del lenguaje se puede interpretar el sentido que tiene y el papel que desempeña el enfoque de acción comunicativa en la práctica educativa contemporánea.

Al respecto, Padrón (1996) afirma que “el discurso cuya complejidad estructural trasciende los límites de la frase u oración, se ubica al mismo nivel y en estricta correspondencia con un contexto situacional”(p.1).

La vieja imagen del tratamiento de datos discursivos, cerrada al análisis como texto escrito, da paso a un análisis que responda eficientemente a la influencia de factores intencional-situacionales, factores lingüísticos y factores relativos al medio físico de comunicación. Es decir, el análisis al discurso pedagógico, especialmente como conexión a hechos sociales debe dar respuestas teórico-metodológicas ante los cambios que ocurren en educación. Según Padrón (1996) “antes que la función de un texto está el contexto, es decir, la situación de acción que regula los procesos de producción textual”(p.11).

Pero una acción estratégica es derivada de ciertas necesidades situacionales que podrían ser consideradas como estructuras contextuales profundas que se van transformando en estructuras superficiales, y que a partir de allí van evolucionando las funciones de un determinado discurso que pueden estar relacionadas con la necesidad cada vez más perentoria de desarrollar en el país un discurso académico y con el apremiante desafío de privilegiar la capacidad de generar y aplicar conocimientos a través de un discurso que permita adaptarse a los cambios tecnológicos, culturales y sociales que ocurren en el mundo.

Capítulo III

EL FETÉN DE LOS TEÓRICOS

La responsabilidad de la acción discursiva puede involucrar normas y valores acerca de cuán “reflexivos” deberíamos ser.

Van Dijk, T. A. *Discourse semantics and ideology*.p.244

Un campo de gran importancia para la investigación en el aula es el de estudios sobre el discurso que se abordan desde la lingüística y la sociolingüística, enfoques sociocognitivos, socioculturales o sociohistóricos, el análisis del discurso en sus variadas orientaciones, hasta las perspectivas etnográficas (antropológicas) o etnometodológicas (sociológicas como el análisis conversacional).

La importancia adquirida por los estudios del discurso en el aula se debe a la conciencia de que, tanto la mayor parte de la enseñanza de los docentes, como la gran parte de las formas como los alumnos manifiestan lo que saben, se realiza en el aula de clases mediante el lenguaje tanto oral como escrito. La educación es un proceso público de negociación y creación cultural que se realiza básicamente a través del discurso en la escuela; estudiar la relación entre discurso e interacción en el aula implica adoptar una perspectiva interpretativa. Esto es así ya que el discurso supone comunicación o construcción social situada y, por tanto, el estudio de los significados socialmente construidos. El estudio del discurso en el aula es, entonces, para la mayor parte de las perspectivas que se han desarrollado, el abordaje del significado construido en el contexto de la interacción. Y, como plantea Cazden (1991), el discurso vincula lo social con lo cognitivo.

Repaso histórico

A inicios de los sesenta y desde el campo de la antropología, Hymes (1976) hace un llamado acerca de la necesidad de que se realicen etnografías de la comunicación en el aula; pero es hasta los setenta cuando este tipo de trabajos se empiezan a presentar. Durante los primeros años de esta década coexistieron dos corrientes, la positivista/didáctica y la sociolingüística, como plantea Cazden (1991). Desde este punto de vista se considera la sociolingüística más un campo que abarca las diversas corrientes interpretativas que una corriente en particular.

Paralelamente, se realiza en Estados Unidos (EUA) una serie de estudios de carácter interpretativo con enfoque etnográfico (Cazden, 1986; Gumperz y Hymes, 1972), de teoría crítica (Bredo y Feibergs, 1983), o con enfoque etnometodológico proveniente de la sociología (Mehan, 1979). En Inglaterra los trabajos interpretativos se plantean desde la práctica docente y desde la etnometodología. Mientras que en EUA los trabajos etnográficos y etnometodológicos manejaban el autoritarismo como concepto central, en el Reino Unido (RU) los estudios etnometodológicos mostraron una clara preocupación por relacionar los procesos de interacción discursiva del aula con problemas sociales como la reproducción del orden social establecido, introduciendo al campo del estudio del discurso en el aula categorías como la de "control" y "poder" que hasta la fecha tienen una importante presencia.

En Inglaterra y desde mediados de los setenta también aparecen estudios del aula con una fuerte influencia lingüística que tuvieron mucha influencia sobre trabajos posteriores (Sinclair & Coulthard, 1975) al plantear la importancia de estudiar la estructura del discurso, el control del habla y la construcción de significados compartidos. Éstos fueron los primeros trabajos que identificaron, desde un punto de vista gramatical, la estructura característica de la interacción en el aula como la de Interrogación-Respuesta-Evaluación (o Retroalimentación = feedback) (IRE o IRF). En Inglaterra, la lingüística también influye sobre los estudios etnográficos (Stubbs, 1983).

Otra corriente de importancia dentro de los análisis del discurso es la teoría del acto de habla (Austin, 1962; Searle, 1969) que contribuyó con elementos fundamentales al desarrollo

posterior de la etnometodología y la pragmática entre otras, como es el de plantear que el habla es una forma de acción social con la que se realizan acciones como: ordenar, sugerir, orientar, invitar, rechazar, aprobar, complacer, resistir, etcétera. Esta corriente con origen filosófico aportó un acercamiento funcional a los estudios del lenguaje donde éste emerge como una práctica que construye realidades.

Estos trabajos junto con las contribuciones de Wittgenstein (1953) aportaron también la importante idea de que cada acto de habla es inherentemente ambiguo y que, por tanto, el significado de las palabras no se puede decidir sin el conocimiento del contexto en el que es usado. Esto último contribuye a establecer la importancia central del contexto en los estudios educativos y, en general, en la investigación social. Sin embargo, la teoría del acto de habla se desarrolló a partir de situaciones imaginarias, lo que la distingue de aplicaciones posteriores de estos principios a situaciones de vida cotidiana como lo hace la etnometodología.

La etnometodología y el análisis conversacional nos aportan la posibilidad de inferir aspectos del orden social a través del estudio de la secuencialidad del habla, por lo que se ubican dentro del campo de la sociología. Se considera el habla como acción social y sostengo la idea de que para poder ser explicada, la acción debe estar situada. El análisis conversacional (AC) ha aportado los recursos para describir el detalle de la organización secuencial, lo que permite analizar la comprensión intersubjetiva y el desarrollo de la capacidad de explicar de los participantes (Mehan, 1996). Para la etnometodología, el discurso, como acción social, construye las versiones sobre la mente y el mundo en la interacción social.

La corriente de etnometodología ha sido cuestionada por no tomar en cuenta más dimensión que la estructura de la secuencialidad y más dimensión temporal que el presente, ni más consideración que la forma como los participantes establecen ciertas concepciones en el discurso, sin considerar los implícitos o claves de contextualización externas en tiempo y espacio a lo dicho, de las que se pudiera inferir intenciones, conocimientos, contextos y formas culturales previas que influyen sobre la interpretación que se puede dar al discurso. Sin embargo, es necesario reconocer que el AC es la perspectiva que más detallada y rigurosamente analiza lo que se construye interactivamente a través de los matices finos del lenguaje con lo que se asigna contenido e intenciones a los enunciados (entonación, pausas, secuencialidad, énfasis, cadencia, cambio de velocidad, intensidad).

Finalmente, infiero que muchos de los debates están centrados, en primer lugar, en la consideración del contexto como elemento central para la interpretación o no (en todos los trabajos de influencia lingüística y en aquellos que establecen sus categorías de análisis previamente al estudio particular) y, en segundo lugar, en la forma de considerar el contexto en relación con el discurso (lo que se puede inferir del discurso de los participantes, como elementos adicionales que enmarcan la unidad de análisis y contribuyen a la interpretación, como dialécticamente relacionado con el discurso o sólo como construido por aquél).

Conceptualización de Ironía

Las reflexiones e investigaciones sobre los discursos en el campo de la educación tratan de revelar una realidad e integrar lo que desde diversas disciplinas y corrientes están explorando en esta perspectiva; entre los enfoques más especializados en el tratamiento del lenguaje en sus diferentes dimensiones y niveles, sea como mensaje, discurso o signo, que contienen y producen múltiples sentidos y significados, tenemos: la lingüística, la semiótica, la semántica,

el análisis de contenido y la hermenéutica-crítica. Del mismo modo, existen corrientes que en el amplio campo educativo presentan un interés especial para abordar la construcción de sentidos y significados, sea como pedagogía y/o como horizonte de estudio, entre ellas está la pedagogía dialógica freiriana, la pedagogía crítica, el método de acercamiento crítico, la etnografía educativa, el análisis del discurso pedagógico y los estudios de análisis de contenidos en textos.

El uso del lenguaje lo señalo como eje fundamental del proceso escolar. Existe, desde luego, una amplia gama de estudios sobre la interacción de maestros y alumnos; como ejemplos, véanse Mehan (1996), Stubbs (1983), Heath (1983), Cazden (1991), Edwards Y Mercer (1987), Wittrock (comp.)(1986). Existen escasos estudios específicos en Latinoamérica que caractericen los aspectos lingüísticos y sociolingüísticos de esta interacción verbal que es la constante más importante del proceso escolar. Hay algunas excepciones, como el estudio de Pellicer (1983).

En los trabajos de Bernstein (1999) se plantea que “la escuela representa y exige el manejo de un ‘código elaborado’, fomentando así un uso más rico, complejo y abstracto del lenguaje oral y una comprensión de los significados ‘fuera de contexto’”.

Sobre la base que presentan estas dimensiones, niveles y corrientes, antes de abordar el discurso pedagógico de la ironía, se reflexiona en cuanto a la construcción de una conceptualización de ironía.

Hacia el concepto de Ironía

“La filosofía es la verdadera casa de la ironía”. Sócrates.

A continuación ofrezco algunas reflexiones sobre la ironía, la pertinencia de estas reflexiones depende del análisis de algunos textos, por lo que esto determina una relación dialógica entre la formulación de un concepto y su reformulación a partir de la lectura crítica de los textos.

La idea central que anima la vertebración de estas reflexiones y que le sirve de presupuesto es la siguiente: si el discurso pedagógico recurre a la ironía como a una estrategia que permite expresar las paradojas de la condición humana y los límites de nuestra percepción de la realidad, ello exige la presencia de un investigador capaz de reconocer las distintas estrategias de autocuestionamiento que este mismo discurso pone en juego, e inicialmente está definida ironía como el producto de la presencia simultánea de perspectivas diferentes; esta coexistencia se manifiesta al yuxtaponer una perspectiva explícita, que aparenta describir una situación, y una perspectiva implícita, que muestra el verdadero sentido paradójico, incongruente o fragmentario de la situación observada.

Acepciones de Ironía

Las teorías más recientes sugieren, según Hutcheon (1994), que la ironía es subversiva y contestataria, con el poder de transformar y, de esta manera, operar como un “contradiscurso”. El uso de la palabra se remonta al menos a la retórica de Aristóteles, palabra derivada del griego “eironeia”, en latín “dissimulatio” que, en la antigüedad tenía una connotación negativa de “engaño, desprecio, o desestabilización”. Históricamente se observan dos significados de la ironía: hasta el fin del siglo XVIII, la ironía es verbal o retórica que la identifica con una figura del lenguaje; consecuentemente, la ironía es una expresión del lenguaje, cuyo significado es

contrario al significado habitual de la palabra. El segundo, más complejo, introducido por los teóricos románticos alemanes en los siglos XVIII y XIX, quienes reconocen que el mundo es en esencia paradójico y que sólo una actitud ambivalente puede abarcar su contradictoria totalidad.

Así Tittler (1990) postula:

el sentido literal no se rechaza, no se niega del todo, más bien se diluye dejando el sentido figurativo y literal coexistiendo en suspenso. La ironía subraya la opacidad del lenguaje obligándonos a detenernos tanto en el significado como en el significante y en la enunciación como en el enunciado. (p.18)

Leer ironía, entonces, no es solamente una negación, sino una reconstrucción verbal compleja, que al ahondar, escala a un nivel superior más sabio, más ingenioso, más moral en que se encuentran y comulgan en su hallazgo el autor, el investigador y el lector para descubrir lo que se quiere decir. A esto se añade lo que plantea Eco (1990) sobre el rol de la ironía en el discurso postmoderno que, según él, parece ofrecer una manera de expresarse sobre el pasado, lo que no se puede ignorar, ni cambiar, porque ni el autor, ni el lector son "inocentes". Postmodern discourse demands not the negation of what is already said, but its ironic rethinking.

Existen muchas definiciones tradicionales de la ironía, como por ejemplo: "significar una cosa y decir otra distinta", "admiración por culpa" o cualquier otra, que no permiten ubicarla, ya que el lenguaje definicional adquiere matices de problemas cuando se trata de la ironía.

Al respecto De Man (1998) afirma:

la ironía tiene también una función performativa. La ironía consuela, promete, excusa. Nos permite llevar a cabo toda clase de funciones lingüísticas performativas que parecen caer fuera del campo tropológico, pero que están muy estrechamente vinculadas a éste. Dicho de forma breve: es muy difícil, de hecho imposible, llegar a una conceptualización por medio de una definición. (p.47)

Parece que la ironía tuviera un carácter ubicuo, se puede encontrar en cualquier texto, en cualquier género, en cualquier ideología. Entonces, ¿qué es la ironía?

Antes del siglo XVIII, plantea Booth (citado en Virasoro, 1997), la ironía era "...sólo un recurso retórico entre muchos otros, el menos importante de los tropos." Posteriormente, la teorización y el problema de la ironía ocurrió durante el Romanticismo alemán en la tradición alemana, a principios del siglo XIX, siendo sus principales representantes Friedrich Schlegel, Tieck, Novalis, Solger, Hegel, Kierkegaard hasta Nietzsche y Thomas Mann considerado como el principal ironista alemán, éste, para muchos, fue un período en el que tuvo lugar la más astuta reflexión sobre el problema de la ironía.

Ahora bien, los orígenes de la ironía se remontan al período socrático, al vivir y morir de Sócrates (un personaje de la Atenas del siglo V a.C), en donde la ironía socrática comienza allí mismo donde se contraponen las opiniones sobre su persona de sus contemporáneos; al respecto, Virasoro (1997) afirma: "El legado socrático debe ser entendido en términos no de contenidos sino de método: la dialéctica o ironía entendida como arte de la interrogación".

A partir de ello, se caracteriza la ironía socrática en función de la caracterización del propio Sócrates; se dice que él es el creador de la filosofía especulativa, inventor de la definición, figura enigmática, indescriptible, indescifrable, interpelador, sin ideas, con necesidad irrefrenable de hablar, un personaje visible, audible, sensorial, desconstructor, con la mirada un tanto burlona, con artimañas de seductor, narcisista.

Así, conviene por el momento dejar de lado este problema y el desarrollo histórico del término para pasar directamente al reconocimiento de los términos que habrán de estar presentes en la discusión de la definición de ironía.

Se considera la acepción más común del término, la forma más usual, y la que ha recibido la mayor atención por parte de la crítica (al parecer por su tradición retórica) la llamada ironía verbal. Un ejemplo sencillo y clásico, además ha sido discutido en contextos diferentes, con variantes, por Booth (citado por Virasoro, 1997) es el de un personaje que pronuncia la frase *¡Qué hermoso día!* al momento de entrar a su casa, empapado por el agua de la lluvia que cae en la calle; se trata, en principio, de la existencia de una contradicción entre lo que se dice y lo que debe ser entendido, si bien debe señalarse que esta contradicción no se encuentra en el enunciado mismo, sino en la relación entre la proposición y lo aludido por ella.

En este sentido, a lo anterior debe añadirse que sin la existencia de alguien (ese alguien, en este caso, es el investigador) que perciba el carácter paradójico, incongruente o fragmentario de algún aspecto del mundo (discurso pedagógico), la ironía no llega a existir. Además, sin un investigador que entienda el discurso pedagógico como tal, la ironía desaparece, y le sobrevive sólo un sentido literal.

Ya en esta aproximación preliminar, descriptiva, del fenómeno irónico, se reconocen las relaciones entre el autor (docente) y su enunciado, la relación entre el enunciado y su referente, y la importancia decisiva del investigador. Son precisamente estos aspectos los que habrán de discutirse con mayor detenimiento, al comentar, respectivamente, la intención y la interpretación de la ironía.

Al respecto, Zavala (1996), establece que para reconocer la ironía entran en juego tres dimensiones comunicativas: "dialógica (competencias de interpretación del lector implícito); formal (recursos lingüísticos y estilísticos), y funcional (intenciones del autor implícito, su visión del mundo y de la literatura)." Cada una de estas dimensiones corresponde, respectivamente, a hablantes y situaciones en toda comunicación irónica.

Entre los filtros que pueden dificultar la comunicación se encuentran las competencias comunicativas; se llama competencia de un sujeto a la suma de todas sus posibilidades lingüísticas, al abanico completo de lo que es susceptible de producir e interpretar. Estas competencias son lingüísticas (conjunto de conocimientos que se poseen de una lengua), paralingüísticas (conocimientos acerca de la interpretación del lenguaje mimo-gestual), ideológicas (conjunto de los sistemas de interpretación y evaluación del universo referencial) y culturales (conjunto de conocimientos implícitos acerca del mundo y de los otros que poseen los interlocutores).

Aun cuando emisor (docente) y receptor (alumno) manejen el mismo código, la cultura de la que forman parte y su ideología tiñen el mensaje, por lo que se pueden crear significaciones distintas de las que resultan de la mera decodificación, y que no pertenecen al mismo grupo ideológico y cultural.

Dell Hymes(1996) también habla de competencia comunicativa para referirse “al conocimiento y a la capacidad de una persona para utilizar todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada”.

“Nunca es tan difícil destruir el error como cuando tiene sus raíces en el lenguaje.”
Bentham

En fin, ¿cómo se puede distinguir exactamente de otras formas lingüísticas la ironía? Según Jonathan Culler (citado por Zavala, 1996), “para reconocer la ironía es necesario poseer competencias de lectura que permitan reconocer los distintos niveles de verosimilitud de un enunciado.” El mismo autor se pregunta, ¿qué son los niveles de verosimilitud? Plantea que son reglas estructurales que permiten organizar el sentido de un enunciado que se corresponde con reglas de lo real (sentido común previo al lenguaje, de carácter ideológico), reglas de lo natural (naturalización codificada de lo cultural, que permite reconocer lo extraño) y reglas del género literario (convenciones discursivas que expresan una determinada visión del mundo y de la narrativa).

Tal vez, la ironía sea producto de una actitud que podría resultar como un índice de afirmación del mundo, como un desafío al absurdo de la condición humana y como parte de un discurso que no se conforma con un mero compromiso dialógico, sino que implica un compromiso existencial, por lo que exige un lector igualmente comprometido con su propia búsqueda, una búsqueda que reconozca las contradicciones del mundo y las nuevas reglas del juego.

En conclusión, la ironía la defino como una figura verbal que expresa el producto de la presencia simultánea de perspectivas diferentes, es decir, una perspectiva explícita (lo que se dice, que aparenta describir una situación) y una perspectiva implícita (lo que no se dice, que oculta lo que verdaderamente quiere ser expresado).

El aula de clase como contexto de una acción discursiva e interacción docente

“Toda expresión oral se ve influida por las características del contexto en el que tiene lugar” (Cazden, 1991). Esta frase sirve de introducción para definir cuál es el objetivo de esta sección que se centra en la interpretación del contexto de aula enmarcado en un contexto de espacio.

El docente en el aula constantemente se encuentra influido por su medio natural y sus expresiones ideosincráticas, bien cuando se efectúa en la fase interactiva de la enseñanza, o bien cuando ejerce su propio rol. Por ello, las características propias del tema del contexto se diversifica por cuanto es aplicado a ambientes escolares diferentes, y varía la presentación metodológica sobre cómo se trabaja en este campo; tanto en lo que se refiere a la selección del ambiente, como a la recogida de datos, análisis y categorización de éstos, así como a la presentación de los resultados de investigación.

En los estudios realizados sobre el contexto del aula, surge el tema del ambiente que nos acerca al problema de cómo se manifiestan las relaciones, sus elementos intrínsecos y los conceptos que se van generando durante una experiencia. Todo contexto se halla estructurado dentro de una red que puede ser contextual o situacional, que abarca las situaciones pasadas, presentes y futuras a partir de una acción educativa, políticas, tendencias sociológicas por lo que también surge un contacto con los elementos constitutivos del medio, su percepción y su comprensión. Además, dentro de él existe la categorización de experiencias; se presta bien a

la vehiculación y a la perpetuación de los modos particulares de organizar la experiencia, así como a la transmisión selectiva de significados individuales.

Así, cualquier mirada al interior de las aulas está condicionada por una teoría que se ubica en un momento sociohistórico que progresivamente ha modificado su estilo de recolección de datos y su enfoque de tipo cuantitativo. Por ello, la denominada teoría crítica, concibe la realidad como una continua construcción social.

De tal manera que el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el interior de las instituciones académicas nunca debe comenzar y acabar limitándose a un espacio físico concreto como es el aula; es preciso tomar en consideración los contextos económicos, sociales, políticos y culturales desde los que esas acciones y sus resultados adquieren un significado más completo.

Cazden (1991) y Mehan (1996) afirman que para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los docentes, profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan, lo que está relacionado con otras teorías implícitas de acción.

No obstante, al abordar sólo estas variables se debe tomar en cuenta que, tanto los contenidos como los procesos son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas.

La mayoría de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje se orientan hacia los procesos que tienen lugar en las aulas en un sentido restringido, como acciones que directamente fomentan el aprendizaje, antes que como la globalidad de acciones e interacciones en las que toma parte el profesorado y el alumnado en el contexto de la institución escolar.

En realidad, lo que acontece en el interior de un aula se debe contemplar con instrumentos flexibles y desde marcos que tengan en cuenta dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas para llegar a comprender e intervenir con mayor eficacia en el marco de los centros de enseñanza.

Al respecto, Jackson (1991) define el contexto del aula como:

un lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan, pese al tipo de organización de los alumnos y alumnas que se haya establecido y a la filosofía educativa a la que está adherido el profesorado. (p. 56)

Dentro del contexto del aula existen peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tienen lugar en ese marco, tales como: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia. Estas características intrínsecas de la vida que tienen lugar en el interior de las aulas, condicionan, en mayor o menor medida, las interacciones, actividades y discursos de enseñanza y aprendizaje.

Esto implica una dinámica donde se integra la teoría y la práctica dentro de un mismo proceso, la situación de diálogo e intercambio, fructifica una nueva cultura educativa que desarrolla

la participación activa y la construcción de significados en la dinámica que configura la vida cotidiana en el interior de las aulas.

Por ello, el significado latente de las interacciones se rige por un discurso y unos códigos que se caracterizan por una fuerte desigualdad entre docentes y estudiantes, que tienen como misión implícita facilitar la implantación de un “modelo” que desea ser impuesto.

Así, el análisis o la interpretación del contexto de un aula cotidiana resulta un asunto demasiado complejo para ser observado desde una sola perspectiva. Puede resultar artificial o natural para quien desee descifrar los significados ocultos que se encuentran en esa “cultura”.

Por ello, el contexto de aula está impregnado de un entorno naturalista muy peculiar que obedece a enfoques interpretativos de lo que sucede en su interior, según White (citado por Jackson, 1991) “en el discurso interpretativo, el pensamiento se desplaza por giros que resultan imprevisibles hasta su realización oral o escrita y cuyas relaciones entre sí no tienen por qué guardar un nexo de estricta deducción de uno a otro”.

Dentro de un aula suceden un sinnúmero de experiencias, lo cual supone que cada observador las verá de un modo distinto y a la vez su interpretación será diferente; la visión tratará de ser general en una gran proporción, el objetivo consiste en suscitar el interés del lector y despertar su atención por aspectos de la vida escolar que parecen estar recibiendo una atención inferior a lo que merecen.

En las aulas existe un significado cultural que involucra los elementos monótonos de la existencia humana, como la presencia de un currículo real y un currículo oculto. Por ello, para apreciar el significado de los hechos triviales incluyendo el discurso utilizado por el docente, es necesario considerar la frecuencia de aparición y uso de algunas frases, la uniformidad del entorno y la cultura reinante.

En otro orden de ideas, el sociolingüista inglés Basil Bernstein (2000) plantea que “la desubicación de un determinado cuerpo de conocimientos del contexto de su producción para reubicarlo, con miras a su apropiación, en otro contexto cultural distinto es el proceso de recontextualización”.

Cada aula, dentro de su complejidad, refleja lo que es el aula; unas se diferencian de otras ya sea por la ubicación de los pupitres o mesas, por la decoración (la ambientación), la mesa del docente, la papelera, la cartelera y el pizarrón. Incluso, algunas presentan mapas, estantes y algunas plantas, pero lo cierto es que todas mantienen similar estructura física, además, proporcionan un contexto social bastante constante.

También, la enseñanza-aprendizaje y los diálogos son características diferenciales del contexto del aula; éstas tratan de representar lo que es realmente la vida en un aula, aunque no constituyen todo lo que es único en este entorno. Es un espacio limitado.

La Interacción Docente en el contexto del aula

Desde mi perspectiva, el hombre se construye mediante procesos de interacción. El ser humano se socializa y conforma en el marco de una cultura y sociedad determinadas. La socialización transcurre a través de innumerables contactos entre las personas en los más diversos ámbitos de actividades humanas.

En las ciencias sociales y, más específicamente, en las ciencias humanas, el estudio de los fenómenos que ocurren cuando los docentes entran en contacto con sus alumnos ha ido adquiriendo gran relevancia. Los conceptos de interacción, comunicación y discursos se han vuelto dominantes y, aunque hay diversas formas de concebir estos procesos, ellos imponen una lectura que trasciende al individuo como ente aislado, invitando a pensar en el hombre como un ser en situación de permanente relación con otros.

En efecto, los estudios antropológicos actuales se ocupan de describir las relaciones sociales en la vida cotidiana. El análisis del discurso o análisis conversacional ha adquirido una gran relevancia como campo de estudio de la lingüística. La psicología se hace cada vez más social, interesándose ya no sólo en cómo las personas se comportan cuando están en presencia de otros, sino en cómo los hombres se influyen, se determinan y se transforman mientras se interaccionan.

Este énfasis en el tema de las interacciones humanas conlleva un cambio en los modelos teóricos, planteándose la necesidad de visiones interdisciplinarias. La visión relativa a la interacción docente y al discurso pedagógico articula, por una parte, los niveles cultural y social y, por otra parte, integra las dimensiones de rasgos temporales, textuales y contextuales en las relaciones humanas, en ocasiones separadas en algunos análisis. Tal hecho lleva a considerar la adecuación de una perspectiva sociocultural para el estudio de la interacción docente, en tanto visión integradora.

En el marco de la psicología social europea, diferentes líneas de investigación han vuelto relevante la dimensión sociocultural para la comprensión del comportamiento humano y han puesto en evidencia el rol fundamental de la interacción docente. Así, por ejemplo, a partir de los primeros planteamientos de Piaget y Vygotsky se ha demostrado el valor heurístico de la interacción docente, como factor directo o mediador del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.

En cuanto al desarrollo lingüístico, se puede decir que la habilidad alcanzada en el lenguaje depende no sólo de la cantidad y calidad de los inputs lingüísticos del ambiente que rodea a las personas, sino que, además, el desarrollo del lenguaje depende de la estructura y calidad de las interacciones. En lo que respecta al desarrollo cognitivo, diferentes perspectivas de investigación han puesto en evidencia de manera contundente dos mecanismos interactivos esenciales para el desarrollo cognitivo: a) la presencia del conflicto sociocognitivo, es decir, de situaciones interactivas donde hay ideas encontradas, disfunciones o disensos; b) las relaciones de cooperación entre pares o, bien, en una estructura de igualdad formal (no autoritaria) entre adultos y niños.

En el estudio de la interacción docente-alumnos, desde una perspectiva sociocultural, cabe resaltar la influencia que han tenido los trabajos teóricos de Habermas y Bernstein, quienes han desarrollado a plenitud las dimensiones comunicativas y discursivas del comportamiento humano.

Así pues, en la atmósfera de estos marcos teóricos referenciales se pretende exponer en esta sección un análisis de los términos interacción docente y discurso pedagógico, proponiendo posteriormente una visión que los integra.

La Interacción Docente y el Discurso Pedagógico de la Ironía

La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía constituye una visión que integra los conceptos interacción docente y discurso pedagógico de la ironía. El delimitar ambos conceptos permitirá conocer cómo se relacionan teóricamente y cuáles son las ventajas de presentarlos integrados.

En la bibliografía especializada se encuentran autores que trabajan la noción de discurso pedagógico y/o interacción docente, realizando así una separación conceptual y empírica de ambos fenómenos. Los primeros resaltarán el lenguaje y los contenidos transmitidos y, los segundos, resaltarán los aspectos de la acción entre agentes sociales, los procesos de influencia social y los diferentes modos o estructuras que asumen las relaciones humanas. En otros autores, los conceptos de interacción docente y discurso pedagógico aparecen diferenciados.

La noción de interacción tiene su origen en la cibernética y en la teoría de sistemas, y fue concebida para plantear una nueva visión epistemológica que se refiere a las causas, no en términos lineales sino circulares. Los fenómenos no se estudian de manera aislada sino en relación con otros fenómenos y en sus determinaciones recíprocas.

Caracterizar la interacción docente implica hacer referencia a un docente y a un alumno que se afectan y se influyen al relacionarse entre sí. Sin embargo, hay otra concepción de interacción docente como causalidad unidireccional o de intercambio de información que se encuentra muy presente en el discurso científico de las ciencias sociales. Se trata de una forma de interacción en la que sólo una de las partes se muestra activa, es una relación de causa-efecto, donde hay uno que emite una respuesta y otro que la recibe.

La noción de discurso pedagógico significa tanto “una puesta en común” como la transmisión de información. Si bien el vehículo por excelencia es el lenguaje, también hay signos paralingüísticos (gestos) que requieren un conocimiento compartido para acceder a un significado que otorgue sentido al encuentro.

Veamos a continuación algunos puntos de vista donde los dos conceptos, interacción y discurso, se encuentran íntimamente relacionados.

Según Garton (1994), para que exista una interacción debe haber, al menos, dos personas que intercambien información, que se comuniquen. Y agrega que la interacción implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre los participantes. La interacción es el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento histórico y cultural (p.22).

Watzlawick y colaboradores (1981), al estudiar el discurso, asumen que la interacción, o el comportamiento entre personas, hace referencia al estudio del modo cómo las personas se influyen mutuamente mediante el discurso. En otras palabras, para ellos la interacción es el aspecto pragmático (referido a la conducta) del discurso humano. Estos autores, al referirse al discurso “como un proceso de interacción” reconocen el elemento de acción recíproca (bidireccionalidad) en los procesos discursivos (p.18).

La revisión de estos puntos de vista me permite decir, con los autores citados, que el discurso pedagógico y la interacción docente son fenómenos simultáneos (co-ocurrentes) e

interdependientes. Y se observa que, cuando se habla de interacción, se subraya la acción entre personajes, las modalidades de estar juntos y de influirse. Cuando se habla de discurso pedagógico de la ironía se enfatiza en el lenguaje, los mensajes y significaciones que el docente transmite a sus alumnos.

En el desarrollo de este capítulo elegí las perspectivas teóricas que permiten captar, por un lado, la relación dialéctica entre interacción docente y discurso pedagógico de la ironía y, por el otro, la simultaneidad o coincidencia de los fenómenos de intercambio, intermediación, transmisión, influencia e implicaciones del discurso pedagógico de la ironía y de la interacción docente.

En tal sentido, delimito cada uno de los conceptos, con el objeto de clarificar justamente sus interrelaciones:

El Discurso Pedagógico de la Ironía se refiere al conjunto de procesos verbales que transmiten un contenido o un mensaje disfrazado en un contexto humano determinado. Esto implica la presencia del lenguaje en su sentido más amplio, es decir, la presencia de un mundo de signos y significados.

La Interacción Docente hace referencia a la acción que se realiza entre docente-alumnos, expresa una intención y adquiere sentido y significado dependiendo de la situación particular. La interacción docente alude a la interdependencia y a la influencia recíproca por lo que se expresa con palabras, entonaciones o gestos; siempre se dirige o es recibido por otra persona o por un grupo, las cuales mantienen entre sí y con el que emite el mensaje un tipo de vínculo que implica la presencia de ambos fenómenos.

Durante el proceso de interacción docente se establecen relaciones entre el docente y los alumnos y se pueden analizar esas relaciones a través de diferentes criterios, entre los cuales se destacan los siguientes:

Las semejanzas o diferencias entre el docente y los alumnos que interactúan. Por ejemplo: **yo** voy a explicar este tema y **ustedes** presten atención.

El estatus que ocupan unos en relación con los otros y las comparaciones en términos de jerarquía. Por ejemplo: el docente y los alumnos.

Así, en los contextos humanos, el término relación hace referencia al modo en que se encuentran las personas o grupos con respecto al otro.

La delimitación conceptual de los fenómenos interacción docente y discurso pedagógico de la ironía, realizada en el apartado anterior, conduce a afirmar que el discurso pedagógico de la ironía está condicionado por los procesos interactivos y que, a la inversa, la interacción docente está modulada por los significados de los mensajes y las formas de expresión de estos últimos en los procesos del discurso pedagógico de la ironía. La interacción docente busca resaltar justamente el interjuego de estos fenómenos.

Afirmo entonces, que en las relaciones entre docente-alumnos, que comparten un contexto físico-ambiental y sociocultural, se presentan fenómenos que se pueden cualificar como atributos de la interacción docente; a saber:

- Interdependencia
- Intersubjetividad
- Significados compartidos
- Influencia e implicaciones

En la figura 1 se propone una imagen que ayuda a recordar los atributos que se consideran esenciales en los procesos de interacción docente que se realizan en un contexto sociocultural determinado y compartido.

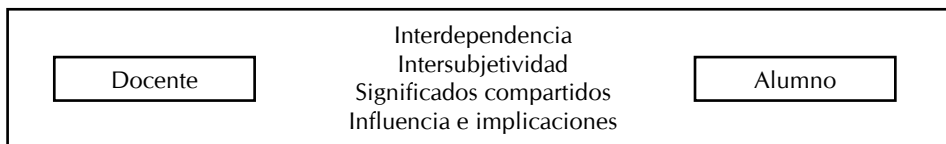


Figura 1: Atributos de la interacción docente

Dada la diversidad de enfoques teóricos existentes para abordar el estudio del discurso pedagógico y la interacción docente en las ciencias humanas y sociales, es necesario precisar el marco teórico-conceptual que sustenta el modelo de interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. Para tal fin, comienzo con un comentario sobre el enfoque lingüístico y el enfoque hermenéutico-crítico, para luego desarrollar el marco teórico-conceptual del modelo.

El enfoque lingüístico. La Teoría del Texto

Un interés de utilizar esta teoría está definido por la necesidad de organizar toda la información que cualquier “acto de habla” revela para un observador. El otro interés es de naturaleza teórica y está definido por la necesidad de explicar las acciones comunicativas y el lenguaje, en general, en cuanto clase universal de hechos que forman parte de las realidades o experiencias de las que debe rendir cuenta la producción de conocimiento sistemático-socializado.

Si se atienden al primero de estos dos campos de intereses, se ve que, efectivamente, los actos de habla arrojan dos tipos de información: uno referido a lo que dice el hablante, al contenido que transmite; y otro referido a cualquiera de los componentes de la acción comunicativa en cuanto tal, esto es, a todo lo que un observador (interno o externo) puede percibir en ella, desde las intenciones de los interlocutores y los rasgos de entonación hasta la forma en que se usan los términos o en que las palabras responden a los rasgos del contexto social.

Todo este cúmulo de información resulta altamente complejo y difícil de organizar, especialmente si se está interesado en estudiar algún fenómeno que se esconde a simple vista (la ironía) y que se revela a través del lenguaje (de hecho, la gran mayoría de los hechos sociales se hallan asociados al lenguaje).

Si, en cambio, se atiende al segundo de los dos campos de intereses mencionados, aparece la típica situación en que el hombre de ciencia formula, sobre la base de ciertos conocimientos previos, preguntas significativas respecto a algún tipo de hechos (el lenguaje, en este caso, y todo el entramado social al que responde) y luego intenta ofrecer alguna explicación abarcante, evaluable y plausible (teorías lingüísticas, en este caso).

En este sentido, la Teoría del Texto es una de las más recientes explicaciones dentro del campo de la Lingüística y la Semiótica, adoptando la forma de teoría o modelo de los actos de habla.

Obviamente, estos dos campos de intereses se hallan estrechamente interconectados. De los modelos teóricos o de los esquemas que explican la actividad lingüística se derivan los sistemas de análisis y los heurismos para ordenar la información implícita en cualquier acto de habla, los cuales serán adecuados a las necesidades cotidianas en la medida en que el modelo teórico de base sea potente y verosímil. A la inversa, las teorías o las explicaciones se van reajustando y consolidando gracias a los resultados de las aplicaciones.

El enfoque Hermenéutico-Crítico

Mirando el panorama de la filosofía de la ciencia observo que hay dos tradiciones importantes que se pueden llamar aristotélica y galileana. Las dos hunden sus raíces en el mundo griego; la aristotélica se remonta a Aristóteles como uno de sus primeros y más destacados representantes; la galileana, aunque toma su nombre de Galileo Galilei (1564-1642), se origina en Pitágoras y Platón.

Estas dos tradiciones se constituyen en el tinglado donde se debate la fundamentación de las ciencias humanas y sociales. Aquí, según Mardones (1991), se comprende por qué “la confrontación puede ser expresada en términos de explicación causal versus explicación teleológica”, o como se dirá a continuación, explicación (Erklâren) contra comprensión (Verstehen).

Se puede definir la explicación causal (Erklâren) como la respuesta a la pregunta de “por qué” ha sucedido un hecho o aparece un fenómeno, es decir, constituye la respuesta al interrogante sobre las causas o motivos fundamentales, estableciendo en dichas respuestas unas relaciones lógico-matemáticas que implican mediciones, lo cual está determinado por definiciones escalares de la realidad objeto de indagación. Así, refiere Bunge (1969) que “explicar un fenómeno es dar respuesta precisa a la pregunta de por qué se produce”.

La comprensión (Verstehen) es uno de los resultados del debate iniciado en el siglo XIX entre el positivismo científico y la hermenéutica en torno al estatuto científico y metodológico de las ciencias humanas.

Al respecto, Mardones (1991) plantea:

Este positivismo científico va a pretender hacer ciencia social, histórica, económica [...]siguiendo la tipificación ideal de la física matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas[...] El debate no tardó mucho en estallar. Porque, frente a la filosofía positivista de la ciencia, se fue fraguando en el ámbito alemán, sobre todo, una tendencia antipositivista.(p.30)

Esta tendencia se denominó hermenéutica y en ella se manifestó, según Mardones (1991), un “rechazo al monismo metodológico del positivismo; rechazo a la física-matemática como canon ideal regulador de toda explicación científica; rechazo del afán predictivo y causalista y de la reducción de la razón a razón instrumental” (p.30). La hermenéutica

consideró desde un principio que los fenómenos humanos, por sus características, deben ser interpretados para ser comprendidos. La argumentación básica de los hermeneutas desde Droysen (1858) es que el “ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles, y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación, conducta, hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo”. (ibid.; 1991, p.30).

El interior del aula de clase -contexto discursivo- hace posible la generación de unos vínculos interrelacionales y de competencias cognitivo-culturales, en virtud de unos actores que dinamizan el proceso educativo. Al respecto, se le otorga importancia al discurso “cognoscitivo” utilizado por el docente como transformador de la realidad empírica, que una vez mediado por el discurso del conocimiento, permite la formación de sólidos esquemas mentales, dialógicos, mediante los cuales se hace posible el conocimiento a través de la experiencia del lenguaje.

Dicho lenguaje, entendido en el proceso de comunicación como acción y al mismo tiempo como interpretación, reafirmando lo que para Habermas(1996) es la acción comunicativa, donde la racionalidad está dada por la capacidad de entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y acción mediante actos de habla cuyo trasfondo es un mundo de la vida de creencias e intereses no explícitos y acríticamente aceptados por las comunidades de comunicación.

Por lo que el hombre en sí es un ser racional que está dotado de los mecanismos y dispositivos para aprehender una realidad que fundamenta la naturaleza humana y lo posibilita para expresar sus deseos, aspiraciones y frustraciones. Ello supone la existencia de una competencia lingüística que los teóricos del lenguaje han considerado como un acervo universal que todas y cada una de las culturas moldean a imagen y semejanza de sus necesidades cognoscitivas, expresivas y comunicativas, con el fin de responder a las expectativas que se construyen dentro de contextos discursivos y de vida concretos.

Al respecto, el factor sociocultural que influye en el docente constituye una unidad estructural que se transforma en un código que rige y regirá el comportamiento lingüístico y cultural del hombre como individuo y especie en su discurrir relacional, fundamentado en una teoría de la acción comunicativa, definida por Habermas (1996) como “el principio explicativo de una teoría de la sociedad fundada en una teoría del lenguaje y en el análisis de las estructuras generales de la acción. El rasgo característico de los seres humanos será la racionalidad manifestada objetivamente en el lenguaje”.

Implícitamente vinculado a lo expuesto, está el hecho de que todos los usuarios (en este caso, los docentes) del sistema lingüístico, son partícipes de la historia de su lengua hablada y en gran medida actores del futuro de esa lengua y de las construcciones que se hagan a partir de ella. Simultáneamente a esta construcción global deviene la participación del ser dentro de un contexto de realidad, al interior del cual éste construye su propia historia, su forma específica de pensar y de actuar, al tiempo que transforma la realidad concreta en conocimientos estructurados en esquemas mentales, que no son más que la transformación cognoscitiva de una realidad empírica mediada por el lenguaje y por supuesto, sustentada en una teoría del lenguaje que concilie la acción con la interpretación.

Evidentemente, los esquemas cognoscitivos de cada docente son diferentes, por cuanto cada uno posee su historia personal y su forma de vida, además construye y simboliza una realidad de acuerdo con su pensamiento complejo, sin que por ello deje de actuar como ser social,

en permanente interacción con los otros. De esta manera, la realidad objetiva se convierte en realidad conocida y transformada por el lenguaje.

Así, los docentes (usuarios de una misma lengua, ser social y cognoscente) no construyen los mismos esquemas, aunque compartan una misma realidad objetiva (salón de clase), vinculados a través de unas parcelas pragmáticas que integran a la comunidad en el uso de una lengua y en las prácticas culturales que la configuran como comunidad lingüística.

Cabe destacar que, producto de la experiencia y la madurez biológica, el docente construye y deconstruye los esquemas cognoscitivos que lo sustentan como sujeto cognoscente y social, su formación y educación es la consecuencia lógica de una elaboración gradual que empieza a generarse desde la niñez y cuya transformación depende de las búsquedas y necesidades individuales, de un contexto y de la complejidad de una realidad en la cual se encuentra inmerso.

El docente, desde su dimensión cognoscitiva, participa con su historia en un proceso de autoconstrucción, lo cual, referido a educación, se podría denominar aprendizaje, entendido según Rincón (1999) "como el resultado de la internalización de los instrumentos culturales por parte de los sujetos a través de la interacción social".

Ese aprendizaje, si se ubica en la educación formal, implica la participación de un docente discursivo con todos sus esquemas cognoscitivos adquiridos, punto de partida para la construcción de nuevos esquemas, que tienen como característica fundamental el reformular conocimientos previos, en pro de cualificar su conocimiento de la realidad, de modo que pueda actuar como docente dentro del contexto de su formación académica.

De esta manera, el docente, ubicado dentro de un contexto escolar, implicado en una relación intersubjetiva del habla de clase y aprendizaje se caracteriza por una oralidad cimentada en sus esquemas cognoscitivos y una capacidad de estar en relación con los otros miembros de su entorno. Presupone un tipo de competencia que Hymes (citado por Bernstein, 1999) denominó **competencia comunicativa**, resultante directa de la relación con el otro, lo cual estructura lo que se podrían llamar los esquemas interaccionales.

Por lo tanto, el docente asume el contexto escolar con dos cimientos básicos y altamente determinantes en su desarrollo del pensamiento complejo y en su adaptación a un contexto determinado por un grupo de estudiantes. Los esquemas interaccionales se conciben como construcciones sociales mediante las cuales el ser humano absorbe los conocimientos compartidos culturalmente y que constituyen el patrimonio comportamental y cognitivo de la participación de las personas al interior de un contexto de relación intersubjetiva. Éstos se manifiestan en modelos culturales que determinan una cosmovisión y una participación pragmático-discursiva.

Como autoridad discursiva, el docente continúa liderando el "diálogo" educativo, direccionando dentro del contexto del aula un intercambio y unas transacciones comunicacionales. Por ende, la formación del docente está influida por las relaciones interpersonales y ellas han constituido la metodología dialógica que lo inserta en su cultura, sin romper sus hábitos orales adquiridos en la cotidianidad, y cualificarlo cognoscitivamente para la adquisición de códigos elaborados (Bernstein), propios de la educación formal.

Así, los códigos elaborados se adquieren y cualifican en el interior de un salón de clase,

mediante un discurso en que los actores participan en un tú a tú. Al respecto, sostiene Habermas (1996) una teoría de la verdad centrada en el irrestricto respeto a la racionalidad del interlocutor en un proceso de comunicación ideal donde todos los actores poseen el mismo poder.

Así, la teoría de la acción comunicativa se plantea a partir de la competencia comunicativa que establecen los hablantes cuando buscan entenderse a partir de un conjunto de reglas o juegos de lenguaje, entablados en actos de habla gracias a que la teoría del lenguaje como uso hace que se pase de una teoría del significado oracional a una teoría del significado de las acciones.

Dell Hymes trabaja con **la etnografía de la comunicación o etnografía del habla**; ésta se inscribe en los análisis de tipo estructural cuyo método tiene relación con el estudio de la lengua en su contexto cultural determinante. Así, la etnografía del habla es una descripción en términos culturales de los usos pautados de la lengua y el habla en un grupo, institución, comunidad o sociedad particulares. De una manera más específica la etnografía del habla se ocupa de:

- (a) Los recursos sociolingüísticos disponibles en una comunidad particular, esto es, los estilos, las formas y términos de referencia y tratamiento; relaciones léxicas; relaciones entre enunciados tales como vinculación y presuposición, etcétera.
- (b) El uso y explotación de estos recursos en el discurso y en la interacción social.
- (c) Las interrelaciones y organizaciones pautadas de estos diversos tipos de discurso e interacciones sociales en la comunidad.
- (d) Las relaciones de estas pautas del hablar con otros aspectos y dominios de la cultura de la comunidad.

Al respecto, Dell Hymes introduce una serie de conceptos analíticos: comunidad lingüística, repertorio lingüístico, competencia comunicativa, situación de habla, evento de habla, acto de habla y sus componentes. En esta investigación se resaltan las competencias comunicativas como uno de los filtros que puede dificultar la comunicación.

Así, competencia de un sujeto es la suma de todas sus posibilidades lingüísticas, el abanico completo de lo que es susceptible de producir e interpretar. Estas competencias son lingüísticas (conjunto de conocimientos que se poseen de una lengua), paralingüísticas (conocimientos acerca de la interpretación del lenguaje mimo-gestual), ideológicas (conjunto de los sistemas de interpretación y evaluación del universo referencial) y culturales (conjunto de conocimientos implícitos acerca del mundo y de los otros que poseen los interlocutores). Aun cuando emisor y receptor manejen el mismo código, la cultura de la que forman parte y su ideología tienen el mensaje tanto en la emisión como en la recepción. Los sobreentendidos entre ambos sujetos pueden crear significaciones distintas de las que resultan de la mera decodificación, y que escapan al alcance de terceros que no pertenecen al mismo grupo ideológico y cultural.

Dell Hymes (1976) también habla de competencia comunicativa para referirse “al conocimiento y a la capacidad de una persona para utilizar todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada”. La interacción es una acción compleja con cierta intención o propósito, en la cual participan varias personas. La comunicación es una forma de unidad básica de interacción y es una herramienta cultural y económica. Por ende, la conversación es una unidad lingüística de la comunicación, que deja

afuera muchos factores constitutivos tales como paralingüísticos (conjunto de los sistemas de la interpretación del lenguaje mimo-gestual), ideológicos (conjunto de los sistemas de interpretación y evaluación del universo referencial), pragmáticos (formas lingüísticas para realizar actividades comunicativas) y culturales (conjunto de conocimientos implícitos acerca del mundo y otros). Todos estos elementos son importantes para la comprensión entre las personas.

Los docentes poseen distintas perspectivas que se basan en el lenguaje, y las distintas visiones del mundo inciden en las diferencias lingüísticas; por lo tanto, deben utilizar el conocimiento y sus capacidades para disponer de todos los sistemas semióticos disponibles como miembros de una comunidad sociocultural dada con el fin de mejorar la comunicación.

Además, el significado del lenguaje no nace solamente a partir de la estructura sino con el contexto en cada situación de habla; se debe reconocer el entorno social donde uno se ubica, luego ver con qué tipo de persona se habla y a quién se refiere. Dell Hymes (1976) planteó que las habilidades relacionadas con estas interrogantes: ¿en qué momento comienza la comunicación? ¿En qué circunstancias? ¿Dónde y con quién tiene lugar la comunicación? ¿Qué registro y/o variación utiliza? ¿Qué dice? ¿En qué forma emite el mensaje? ¿Por cuál canal envía el mensaje? ¿Cómo reacciona y cómo comprende? Están englobadas en el concepto competencia comunicativa que se diferencia del concepto de Chomsky, el cual se focaliza solamente en la estructura gramatical del lenguaje. No obstante, la comunicación forma parte de la interacción; razón por la cual podría denominarse competencia sociolingüística.

Por ello, el docente, cuando participa en los eventos del lenguaje de un salón de clase, no sólo conoce su lengua, sino que se comporta como ser humano que se somete a reglas gramaticales, lógicas, pragmáticas y socioculturales que condicionan un comportamiento funcional para el grupo que lo instituye. Además, participar en los juegos de lenguaje imprime esquemas de comportamiento a todos los participantes, lo que nos habla de la constitución gramatical del hombre.

El ser humano nace con la capacidad de descubrir la gramática de la lengua y las leyes que dominan la sociedad donde la inscribe. En oposición a las consideraciones más recalcitrantemente estructuralistas americanas de mediados del siglo XX que consideraban como único y legítimo objeto de estudio aquello que del lenguaje fuera observable, medible y cuantificable, surge en 1957, la corriente Generativa Transformacional, que sí se inquietó por esos aspectos no exactamente asibles, desde el punto de vista empírico, pero sí evidentemente presentes en todo evento del lenguaje, como lo son las reglas y estructuras que subyacen a todo hecho del habla.

Nuevas revoluciones dentro de la lingüística reivindicaron la actuación y al hablante dentro de contextos que necesariamente determinan su qué pensar y cómo actuar. Es dentro de este marco donde se dan, entonces, otras tendencias en el estudio del lenguaje como lo son la sociolingüística, la pragmática y el análisis del discurso, entre otras.

El lenguaje es un acto humano determinado no sólo por procesos internos de naturaleza psicológica pura, sino por factores de índole extralingüística que se configuran finalmente en elementos necesarios y altamente determinantes en la formación de lo que Hymes(1976) denomina competencia comunicativa.

Podría plantearse que, Dell Hymes, al postular su competencia comunicativa, nunca ignoró

el concepto chomskyano de la existencia de una competencia lingüística y tal vez hoy diría que la competencia lingüística es una premisa *sine qua non* para darse la competencia comunicativa. Así, el lenguaje depende de la realidad social e integra lo social a través de los sujetos que lo utilizan.

Argyris y Schön (1979) plantean que la conducta humana intencional y el aprendizaje humano pueden ser explicados cibernéticamente en términos de un proceso de construcción, prueba y reconstrucción de cierto tipo de conocimiento. Asimismo, consideran que toda conducta humana deliberada se apoya en un constructo mental constituido por el conjunto de valores o variables rectoras, normas, estrategias de acción y supuestos que configuran el sistema de referencia cognitivo.

El enfoque psicológico y el enfoque sociológico-cultural

El enfoque psicológico analiza los fenómenos del discurso y de la interacción desde la perspectiva individual, la cual implica el empleo de variables estrictamente psicológicas. Es decir, variables internas del sujeto: afectivas (actitudes, motivaciones, sentimientos, emociones), cognitivas y de acción o conductuales.

El enfoque sociológico-cultural tradicional asume el estudio de la interacción y el discurso como expresión de una sociedad, empleando para el análisis las variables externas al individuo. Estas variables pueden ser de orden social, económicas y/o socioculturales (ideologías, creencias, valores, etc). Asimismo, el enfoque sociológico se sirve de las normas institucionales y organizativas para explicar esos fenómenos ya que se sostiene que los interactuantes reproducen los roles socialmente determinados. Es decir, que lo social-cultural es lo que explicará el comportamiento de los individuos en situaciones de interacción docente y discurso pedagógico de la ironía.

El enfoque sociológico-cultural, por una parte, centra la mirada en el aula de clase donde se produce el interjuego de roles docente-alumnos. Ese juego de roles es considerado como la expresión de las normas institucionales de la organización escolar. Así, el comportamiento del docente y del grupo se convierte en "obligatorio", pues se expresa en roles existentes en el aula de clase: el docente que enseña, el alumno que aprende, el docente activo y el alumno pasivo. Este enfoque sociológico-cultural determina que el comportamiento pasivo del grupo no es sino un reflejo de una manera de entender el proceso de enseñanza el cual está plasmado en las normas institucionales de la organización escolar que conducen a la interiorización de los roles social y culturalmente determinados.

Por otra parte, el uso del enfoque sociológico-cultural conduce a enfatizar la determinación social-cultural de la interacción y del discurso, centrándose en los condicionantes sociales de la conducta colectiva, a través del uso de variables externas al individuo: roles socialmente determinados, normas impersonales, etc.

Así, la relación dominante-dominado en la interacción pedagógica se explica por las propiedades psicológicas del docente, su autoritarismo, el cual influye unidireccionalmente sobre el alumno, quien sólo reacciona (pasivamente) a esta forma de ser del docente. Se entiende, entonces, como una relación de causa-efecto entre la acción autoritaria del docente y la reacción pasiva del alumno. No se concibe que entre docente y alumnos haya una interacción propiamente dicha, sino una influencia unidireccional.

El reduccionismo sociológico-cultural conduce a una conclusión fundamental: el individuo sólo es visto en su inserción social, la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía obedece al imperativo de afiliación para la satisfacción de necesidades; se actúa frente a otros por condicionantes de orden social-cultural y se piensa que sólo reproducirá estructuras y relaciones sociales de orden macro social.

Al respecto, se presenta de la visión psicosocialcultural, tres grandes postulados:

1. La relación entre docente y alumnos es extremadamente compleja. El docente, más concretamente, sus procesos psicológicos, se conforma, en interacción discursiva con alumnos en el marco de un conjunto de normas, valores, regulaciones sociales y en la realización de prácticas pedagógicas cotidianas.
2. Existen dos procesos inherentes a la relación entre docente y alumnos: la variabilidad entre éstos y la uniformidad social. En todo encuentro humano hay elementos idiosincrásicos o particulares que tienen que ser considerados al igual que aquellos elementos compartidos. Existiendo así regulaciones psicológicas, sociales y culturales que han de ser consideradas.
3. La relación entre docentes y alumnos es directa e inmediata y está mediada por las interpretaciones dadas a los signos y símbolos presentes. La consideración de los sistemas simbólicos tales como el conocimiento compartido (construcciones representacionales) y el lenguaje en el discurso es fundamental desde una perspectiva psicosocialcultural.

Esta perspectiva considera que cuando las personas interactúan surgen nuevos fenómenos, los cuales terminan conformando nuevas ideas que se traducen en normas, valores, creencias, acciones y obras. Esto aunado a un marco sociocultural cuyos valores legitiman el abuso de poder y de normas de comportamiento que provocan disfunciones en la interacción. Son modelos culturales asimilados que se actualizan en situaciones concretas.

Ahora bien, los procesos psicológicos son conformados en los encuentros humanos. Así, durante los procesos interactivos (docente-alumnos) y de discurso pedagógico de la ironía emergen ideas, valores, conductas que van a ser interiorizados por los individuos conformando de esta manera su perfil psicológico. Los productos que emergen de la interacción también se convierten en construcciones sociales (ideas, valores, creencias, normas sociales, rituales, etc.) en la medida en que son compartidos y adquieren relativa autonomía, pasando así a conformar un trasfondo sociocultural.

El modelo psicosocialcultural implica, entonces, que los docentes que intervienen en la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía no sólo están modelados socialmente sino que ellos son agentes de su comportamiento, que sus ideas y acciones son el resultado de lo que ellos piensan y de cómo piensan, de lo que sienten y de cómo sienten, de sus necesidades y aspiraciones, de sus conductas o de cómo se desenvuelven. Dicho de otra manera, el docente es un agente de su propio comportamiento individual e interactivo; es decir, es proactivo. Otorga significado y sentido a sus acciones y a la de los otros a partir de sus marcos referenciales (representaciones mentales y sociales) con los cuales interpreta y construye su realidad.

En conclusión, el comportamiento individual del docente está mediado por procesos internos, psicológicos y culturales, que son elaborados en la interacción docente. La manera como el docente se comporta depende de cómo percibe, organiza y representa su realidad personal.

La idea de que el docente es un actor proactivo y constructor de su realidad que ve a la interacción como un fenómeno bidireccional, productor de nuevas realidades. Dicho de otro modo, el análisis de una interacción docente y del discurso pedagógico de la ironía incluye necesariamente la actuación (acción y discurso) de los sujetos, sus modelos sociocognitivos y el contexto en el cual se sitúa la acción. En tal sentido, la realidad lo afecta en tanto ella es interpretada; son los significados que se le atribuyen los que van a constituir la realidad que existe efectivamente.

Un problema central e inevitable es la dialéctica entre resistencia y cambio, es decir, hasta qué punto el docente reproduce lo viejo, lo preestablecido, hasta qué punto se crean nuevos discursos y nuevas formas de comunicarse.

La reflexión realizada me permite deducir lo siguiente: los docentes que participan en la interacción son portadores de una gama de representaciones que ya han construido en situaciones pasadas y forman parte de su cultura. La interacción en su doble proceso de exteriorización e interiorización produce un intercambio y una confrontación de las representaciones individuales previas, dando lugar a la elaboración de una nueva representación.

En efecto, a lo largo de la experiencia docente, producto de los reiterados contactos con los alumnos en distintas situaciones, se elaboran imágenes e ideas sobre ellos, sobre el mismo docente en referencia a los alumnos y al mismo tiempo se construyen interpretaciones, imágenes o construcciones que guían y regulan las presentes y las futuras interacciones y comunicaciones entre docente y alumnos.

La dinámica, compleja o simple, del proceso de interacción docente dependerá de las tendencias de los alumnos a conformarse o diferenciarse. Es decir, la interacción puede estar teñida de resistencia o de cambio. Esto significa que el producto de la interacción necesariamente conduce a diversas salidas: los alumnos pudieran aceptar la posición dominante; pudieran elaborar consenso donde estén presentes las divergencias y coincidencias; pudieran establecer compromisos entre las posiciones opuestas; o pudieran asumir la posición minoritaria de contracorriente. En todo caso, se ha podido comprobar que la presencia de posiciones antagónicas en los procesos de interacción se traduce en un mejor y mayor aprendizaje.

Estas reflexiones llevan a establecer tres momentos en el estudio de la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía (IDDPI). Esos momentos ofrecen una guía para el análisis y la investigación.

En la figura 2 se representan los tres momentos: el primero, se sitúa en el ámbito de los elementos preexistentes a la IDDPI y del objeto de ésta que son previas a la situación de interacción; el segundo, se refiere a la situación de interacción propiamente dicha, donde se observan los procesos de comunicación y el discurso utilizado; el tercero, constituye el producto de la interacción y el discurso a través de las modalidades e implicaciones.

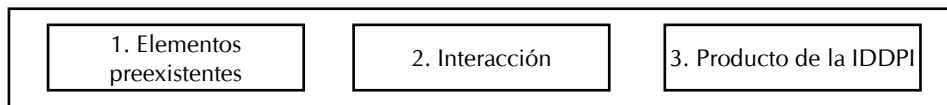


Figura 2: Momentos que guían el estudio de la IDDPI

Capítulo IV

**UN MODELO TEÓRICO INTERPRETATIVO
DE LA INTERACCIÓN DOCENTE Y EL
DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA IRONÍA**

Si partimos de que la especie humana se mantiene a través de las actividades socialmente coordinadas de sus miembros y de que esta coordinación tiene que establecerse por medio de la comunicación, y en los ámbitos centrales por medio de una comunicación tendente a un acuerdo, entonces la reproducción de la especie exige también el cumplimiento de las condiciones la racionalidad inmanente a la acción comunicativa.

Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*, I, p.506

En este capítulo se ofrece un modelo teórico, con alcances interpretativos, de las disfunciones en la interacción docente-alumnos a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente.

Dados unos datos tomados de la experiencia de aula, en los cuales todos percibimos por parte del docente ciertas expresiones irónicas, lo que aquí se ofrece es un cierto sistema de claves a través del cual es posible comprender a fondo cuáles significados psicológicos y socio-culturales tienen esas expresiones en relación con los procesos de interacción docente o cuáles son las realidades intersubjetivas que subyacen a esa acción comunicativa pedagógica marcada por el discurso irónico.

Para construir el modelo en referencia realicé un ordenamiento de los datos empíricos y de las teorías de base que se propusieron para explicar de manera simplificada las disfunciones en la interacción docente-alumnos. El modelo pretende discutir la dinámica relacional entre la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía partiendo de la premisa de que en toda interacción están presentes unos actores y un discurso.

Todo encuentro entre docente y alumnos supone una situación de interacción, donde la acción de cada uno de los sujetos entra en relación con la acción de los otros, en términos de interdependencia, de subjetividad, de significaciones compartidas y no compartidas y de influencia unidireccional y bidireccional.

En esta relación se intenta comprender cómo los mecanismos socio-educativos son función de los enunciados lingüísticos que se producen en el aula, o sea, que se trata de indagar alrededor de ese doble encadenamiento entre lo socio-educativo y lo lingüístico, sus mutuas y complejas determinaciones. Se partió de una concepción sociolingüística, pragmática e interdisciplinaria; especialmente, se incorporó el “análisis crítico del discurso” que entiende al lenguaje como fenómeno de la cultura, a la vez constitutivo y constituyente de ésta, como un potencial de significados compartidos y en **conflicto**. Es decir, el discurso se entiende como una práctica social determinada por procesos y estructuras sociales. Interesó investigar cómo los significados, en el aula, se negocian, distribuyen y redistribuyen en el interior del discurso, según el juego de factores que los lingüistas caracterizan habitualmente como “sociales” y que podrían llamarse también “políticos”, en tanto involucran relaciones de poder, en el sentido en que lo plantea Michel Foucault.

El propósito del modelo aquí propuesto consistirá en “desnaturalizar” el discurso en el aula para que se logre una conciencia que pueda promover una práctica crítica por parte de alumnos y docentes.

Con el fin de abordar el estudio de la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía, se propone un modelo de la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía (MIDDPI, de aquí en adelante) que permite interpretar las disfunciones que surgen en dicha interacción enmarcadas en la teoría de la acción comunicativa y el discurso pedagógico; además establece un nexo empírico-teórico que permite explicar las relaciones entre lo observado/ocurrido en contextos educativos y las teorías explicativas.

Parece conveniente, para introducir en el MIDDPI, definir algunas pautas que ya fueron planteadas en capítulos anteriores, especialmente en el análisis del objetivo general y en el esquema de organización de los datos experienciales, pero no por simple redundancia,

sino por la necesidad de recapitular y de interrelacionar ciertas bases que son indispensables para conformar este modelo interpretativo y, también, para darle a este capítulo cierta independencia con respecto a los demás capítulos de este documento. Esta reintegración de bases teóricas y de aspectos preliminares del Modelo se expone en la primera sección: "Relaciones Interteóricas".

Luego de eso, la exposición se centra en dos dimensiones interpretativas esenciales, cada una con sus respectivos elementos internos y con las respectivas claves interpretativas asociadas a cada dimensión. Esto se expone en la segunda sección, la que contiene específica y propiamente el modelo interpretativo obtenido en este estudio: "La formulación del Modelo". Esta sección relata los hallazgos centrales de esta investigación.

Relaciones Interteóricas (red de ideas previas para la conformación del modelo)

Hay varios sustratos de ideas que deben tomarse en cuenta para la conformación de este modelo, muchos de los cuales ya han sido mencionados en capítulos anteriores. Para efectos de ordenamiento y reintegración, a continuación se intenta un inventario básico, separado por sub-secciones.

Síntesis interteórica general

Si la acción comunicativa está orientada hacia las pretensiones de validez de verdad, justicia y sinceridad, el docente debería ser susceptible de la exploración reflexiva y recíproca de tales pretensiones. En el aula escolar dichas pretensiones son, por así decirlo, tangibles y visibles; sin embargo, se presentan variables posiblemente no contempladas por la teoría. En ella el significado de los juicios de validez están sujetos a la interpretación y, por qué no, a la distorsión más allá de que las proposiciones se hallen explicativas en un determinado contexto, por lo que la desarticulación discursiva escaparía a la lógica propuesta por Habermas.

Con esto se quiere significar que la discusión sobre los juicios de validez no siempre se encaminan hacia a una interpretación consensuada por la mayoría, lo que pondría en cuestión a la acción comunicativa como búsqueda de la verdad.

La teoría aporta esclarecimientos acerca del significado de los actos de habla y esta innovación rebasa a los lingüistas pragmáticos de adopción, al desentrañar estructuras comunicativas que permitan superar el adoctrinamiento y la unidireccionalidad en favor de la participación activa de los alumnos en el proceso de apropiación del conocimiento y de un discurso pedagógico alternativo.

En todas las situaciones comunicativas didácticas, el docente intenta hacer saber al alumno la puesta en obra del conocimiento visualizado. Este despliegue de intersubjetividades se sustenta a través del encuentro, la lucha por el reconocimiento recíproco y las responsabilidades compartidas. La interacción continua entre los actores de la circunstancia comunicacional tiene como propósito lograr la adquisición de estructuras teóricas, y prácticas, consensuadas a través de un proceso de transacción entre docente-alumnos -objeto de conocimiento. Se trata de trasladar al estudiante una serie de problematizaciones que favorecerían nuevos desafíos frente al conocimiento.

Sin embargo, los actos comunicativos difícilmente son simétricos y el poder no es ajeno a la educación, por el contrario, es legitimado a través de las relaciones construidas no

sólo entre docente-alumnos sino las establecidas desde lo institucional. El conocimiento, las instituciones educativas y el vínculo pedagógico constituyen redes y sedes de poder. Se puede hablar de una micropolítica educacional, con micropoderes que circulan, se adaptan, transforman y se ejercen también en la comunicación en cualquier situación. La vigilancia en la educación implica sometimientos que van desde aceptar la desautorización del propio discurso hasta absorber acríticamente los discursos que recorren el poder-saber.

Vistos de esta manera, los discursos del saber constituyen la imposición de una cierta norma, de un cierto filtro que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal y objetivo del conocimiento.

Es así como en la situación comunicativa especial que supone la educación, las condiciones de validez de los mensajes que sostiene la interacción, lejos de fundarse en la racionalidad de sus fundamentos se derivan más bien de la autoridad supuesta al discurso docente.

Así, paradójicamente, lo que parecía un punto débil de la teoría, la excesiva confianza en lograr la univocidad de interpretación, este caso especial se confirma estereotipadamente ya que la interpretación resulta unívoca pero no por ser producto de un sistema accesible a todos sino por ser reflejo del poder de la palabra en tanto convalidación del saber.

La compleja trama entre la constitución de la subjetividad y la Educación, conforma hoy un campo inagotable para la localización de objetos y problemáticas a investigar. El Discurso Pedagógico -construcción histórico, político, social- propicia la construcción de un modelo, cuya relevancia, significación, singularidad, poder y efecto eleva la operatividad y pertenencia.

Para acceder al análisis del Discurso Pedagógico se parte de la consideración de que éste es el resultado de la interacción verbal, de individuos relacionados en una situación de comunicación. Éste es el caso particular de un discurso "institucionalizado", es decir, los modos de acción están convencionalizados, por lo que la jerarquización de las acciones, así como los turnos de la conversación no presentarán demasiada variación esquemática, sino que estarán sujetos a legitimaciones sociales.

Los participantes de la acción son un grupo mixto de alumnos, y el docente integral, ambos interactuando en una situación que les es familiar, la de la clase. Cada uno conoce su propio rol y el de su interlocutor: el docente es quien guía la clase, hace las preguntas cuyas respuestas conoce de antemano, evalúa; en tanto el alumno escucha, pregunta si tiene dudas, pero nunca contradice, ni propone los temas a desarrollar, sólo sugiere. En la interacción de los sujetos existe una coordinación de acciones y con ellas una influencia en el estado de conciencia, o mental, ya sea en sus conocimientos, en sus disposiciones, puntos de vista o motivaciones.

Una de las condiciones constitutivas de esta comunicación particular, es el aula: el ambiente del aula por su originalidad, se constituye en un medio físico y psicosocial particular, en un ecosistema de relaciones e interacciones que determinan el comportamiento del individuo y del grupo. En dicho ambiente la enseñanza debe entenderse como una actividad intencional que sustenta valores e intercambios simbólicos, donde los diferentes actores interpretan y proyectan desde su particular mundo de significados construidos o al menos, simplemente almacenados.

En este ámbito, el hablante supone que el oyente está en condiciones de adquirir información de determinada complejidad, y todos sus enunciados estarán orientados a esa finalidad: influir sobre el conocimiento, los intereses y la motivación de sus alumnos para que recuerden determinados datos. También supone el docente que el interlocutor entenderá su finalidad, a partir de los enunciados emitidos, y los conocimientos previos que tengan los alumnos de otras experiencias similares.

Interesa especialmente en este análisis observar la jerarquización de las acciones lingüísticas llevadas a cabo por el docente y las marcas gramaticales pertinentes a cada tipo de acción relacionada con ironía. A partir de ellas se infiere la presencia de un discurso pedagógico de la ironía manifiesto en la conversación del aula, además de los roles sociales del docente y el alumno puestos en situación, regulados por una política educativa que delimita los progresos académicos e instaura las dimensiones y posibilidades de un discurso tradicionalista.

Las estrategias de comprensión se definen en pedagogía como actividades que representan operaciones cognitivas que puede resolver el alumno en tanto está capacitado, no sólo informado, y en consecuencia podrá hacer otras actividades con el conocimiento que posee. Entre las actividades que revelan y desarrollan la comprensión hallamos: explicar, justificar, aplicar a otros ejemplos similares, argumentar y generalizar, entre otras. Estas mismas acciones se verbalizan en la clase y encubren una operación cognitiva, a veces demasiado compleja. Ocurre que parte de las habilidades que se intentan enseñar a través del Discurso Pedagógico son presentadas a los alumnos y explicadas para su realización, mediante el lenguaje particular de la escuela. Es más, no puede no enseñarse el contenido curricular: si el docente insiste en la exposición del tema dado - la "lección"-, está enseñando que la operación más importante es la memoria, recordar información. Por otra parte, es bastante lógico que si el docente quiere desarrollar la habilidad de comparar, incluya este término o un sinónimo en la actividad que solicita a sus alumnos. La resolución de problemas, las inferencias, o el razonamiento causal, suponen el uso de una serie de términos y conceptos significativos que permiten al alumno manejar el tipo de pensamiento de que se trate. Así, puede enseñarse de manera directa y con buenos resultados a realizar operaciones cognitivas y a sacar provecho de ello, buscando por ejemplo causas y efectos en diversos temas y situaciones sin obstaculizarlo con la utilización de un discurso que no sólo bloquea sino que actúa como inhibidor de un proceso interactivo.

La comunicación como intercambio de mensajes ha sido tradicionalmente clasificada en comunicación verbal y no verbal. Sin embargo, algunos piensan que esta dicotomía no es útil porque en realidad lo importante en la comunicación es el interjuego de significados que se establece entre los comunicantes y este significado se obtiene en la conjunción de multitud de indicadores: verbales, no verbales y contextuales.

El sistema de comunicación verbal es aquel que utiliza el lenguaje para la transmisión de ideas, pensamientos, afectos y, por lo tanto, representa el contenido cognitivo de la comunicación, pero también hay que considerar que existen muchos otros sistemas de lenguaje, de manera que aquí interesa desarrollar la importancia del lenguaje verbal en la existencia de una interacción. Al respecto, Maturana (1997) refiere que "algunos métodos de comunicación son mejores que otros, dependiendo del grado en el que el medio empleado reproduce la total variedad de sensaciones de la experiencia original... y que el lenguaje verbal responde a esos requerimientos mejor que ningún otro medio".(p.26).

Téngase en cuenta que el lenguaje verbal está diseñado para ser oído; es usualmente empleado en situaciones que llaman al uso de otros sentidos, como expresiones faciales, gestos. Por otro lado, el canal del oído es intrínsecamente más rico que el de la vista, por ejemplo; como resultado, aun si no hubiera otros indicios coincidentes que el uso de la palabra, el alumno recibiría un mensaje más rico y completo que si viniera a través del ojo solamente, por lo tanto, dice Maturana (1996) que el lenguaje verbal “ejerce un poder irresistible sobre la imaginación del que escucha y las palabras han adquirido el estatus de pequeñas deidades en el sentido de que son adoradas o sacralizadas inconscientemente”.

Últimamente el lenguaje ha cobrado gran importancia como un elemento central de las ciencias sociales, especialmente a partir de la filosofía del lenguaje que se inicia con Wittgenstein y continúa con la teoría de los actos de habla de J. L. Austin, desarrollada más tarde por John R. Searle. Echeverría, en un libro recientemente publicado (2000) comienza diciendo que “... es a través del lenguaje que conferimos sentido a nuestra existencia... Toda forma de conferir sentido, toda forma de comprensión o de entendimiento pertenece al dominio del lenguaje. No hay un lugar fuera del lenguaje, desde el cual podamos observar nuestra existencia... El lenguaje hace que las cosas sucedan... crea realidades. El lenguaje, postulamos, genera el ser” Más adelante, Echeverría (2000) continúa diciendo que, “...el lenguaje es acción... a través del lenguaje... alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos: hacemos que cosas ocurran. El lenguaje es activo. Por medio de él participamos en el proceso continuo del devenir”, agregando otro postulado: “...los seres humanos se crean a sí mismos en y a través del lenguaje”.(p.8).

Por su parte el sociólogo y filósofo Habermas (1999) también incorpora el lenguaje como un elemento central en su análisis de la acción comunicativa. Su principal fuente de inspiración es la filosofía del lenguaje, concretamente la teoría de los actos de habla (que Habermas modifica y refina significativamente). Habermas se da cuenta de que el ámbito de las interacciones comunicativas es más extenso que el de los actos de habla explícitos. No obstante, enfocando la comunicación desde la perspectiva del habla, podemos alcanzar una comprensión de los rasgos distintivos de la comunicación.

El sistema de comunicación no verbal, por su parte, se refiere a las entonaciones de las palabras o frases, a los aspectos paralingüísticos, tales como las exclamaciones, interjecciones, risas, etc, y a los aspectos kinestésicos, tales como movimientos y posturas corporales. Esta vía de comunicación se utiliza frecuentemente para enfatizar, transmitir actitudes, y expresar los contenidos expresivos o afectivos de la comunicación.

Los mensajes verbales y no verbales que las personas se transmiten van conformando la estructura y dinámica de las relaciones humanas. La comunicación supone el compartir un mundo de significados comunes y por esto todo mensaje, al otorgársele un significado (personal o sociocultural), produce un impacto en los interlocutores y define las acciones mutuas.

Una comunicación eficaz es aquella donde existe concordancia entre los significados que un interlocutor intenta transmitir a otro y los significados que el otro confiere a esos mensajes. Es decir, que si bien la comunicación se fundamenta en un código lingüístico común que debería, en principio, ser objetivo, donde cada mensaje tiene un significado inequívoco, lo que resulta en las experiencias cotidianas es que la comunicación es un proceso intersubjetivo, donde los mensajes tienen diversidad de interpretaciones dependiendo de las personas y sus

circunstancias. Tal condición de la comunicación hace que lo que llamamos comunicación eficaz signifique un logro de las partes implicadas y no un bien dado por la naturaleza.

Al respecto, un análisis de la comunicación pasa por la descripción del contenido de los mensajes y pueden referirse a:

- La transmisión de una opinión o creencia sobre algo.
- La referencia a ideas relativas al tipo de relación que se mantiene con los otros, en términos estructurales: poder, jerarquía, superioridad, dependencia, igualdad...etc.
- La expresión de afectos: atracción o rechazo.

En tal sentido, el problema central de la comunicación en un discurso se refiere a los aspectos significantes, intersubjetivos, a cómo se interpreta el contenido de los mensajes. La dificultad está entonces en analizar, desde la perspectiva de los docentes y los alumnos, el grado de concordancia percibida entre la intención con la cual un docente emite un mensaje y cómo este mensaje es interpretado por el alumno.

Uno de los aspectos estudiados de la comunicación son las funciones generales que ésta cumple en las relaciones humanas. Siguiendo de cerca los estudios de Bernstein (2000), se puede hablar de una gran función de la comunicación: la orientada al control o dominio sobre el otro. Es decir, mediante los recursos de la comunicación en un discurso, se actualiza el proceso de influencia social, sea éste directo o indirecto. La elección de un determinado tipo de palabras o vocabulario, la cantidad de tiempo o ritmos de los actos del habla, los canales de comunicación que se utilicen, los estilos de comunicación, etc, marcarán una mayor o menor influencia sobre los otros y a la vez pueden, construir realidades que produzcan este efecto de influir sobre otros. Los mensajes permiten definir la relación porque tienen un elemento meta-comunicativo, es decir, toda comunicación lleva implícita elementos que surten de significación a los contenidos y crean el marco o las pautas de la relación.

El clima afectivo de la Interacción Docente constituye una variable de alta complejidad, razón por la cual resulta muy difícil su operacionalización. En efecto, la noción de clima sintetiza diversos aspectos de la estructura y dinámica de los procesos interactivos; es una variable de tipo cualitativa y su exploración transita por el mundo subjetivo de los docentes y alumnos. Ella es, empero, imprescindible a la hora de estudiar los fenómenos de la Interacción Docente, porque alude a los aspectos afectivos de las relaciones entre docente-alumnos, a los sentimientos y actitudes positivas o negativas, a los estados de bienestar o malestar que se actualiza en todo encuentro entre personas independientemente del nivel de interacción que se trate.

Disfunciones en la Interacción Docente-alumnos

Como se sabe, los procesos pedagógicos del aula están basados de un modo especial en relaciones de interacción, las cuales, como se expuso antes, constituyen un proceso de encadenamiento entre acciones llevadas a cabo por dos o más actores dentro de un cierto contexto y en función de un objetivo. Dentro de los muchos tipos de interacción, para el hecho pedagógico es relevante la interacción cooperativa o dialógica, que se caracteriza porque los actores comparten y persiguen un mismo objetivo y, por lo tanto, cada uno orienta sus estrategias de modo que complementen las estrategias del otro en vistas a dicho objetivo.

Lo que se espera de la Interacción cooperativa es que las acciones llevadas a cabo por cada actor conduzcan, en conjunto, a un logro compartido y deseado por todos los actores. Aunque en los procesos de Interacción suele ocurrir que los distintos actores tengan roles diferentes (el docente como mediador de aprendizajes, por ejemplo, o el alumno como constructor de sus propios aprendizajes), es de esperar que el desempeño de cada rol sea coherente con las estrategias de acción y con el objetivo deseado, en el sentido de que resulte eficientemente cooperativo y no obstaculizante.

Las disfunciones en cualquier proceso de interacción cooperativa vienen a ser aquellos elementos, cualesquiera que sean, que afectan negativamente el flujo o la trayectoria hacia el logro del objetivo común. Son elementos obstaculizadores que retardan, bloquean, alteran o corrompen el camino hacia el logro inicialmente planteado. Estos elementos pueden estar en estrategias inadecuadas por parte de alguno de los actores, en concepciones equivocadas o ambiguas de sus roles, en objetivos ambiguos o contaminados, en prejuicios y actitudes generales que no son coherentes con el particular proceso de interacción que se desarrolla, etc.

Por ejemplo, si el docente padece de disgusto o inconformidad por su propia profesión o si de algún modo rechaza la misma actividad que realiza o si adopta prejuicios hacia sus alumnos (raciales o discriminadores en general, por ejemplo), toda la interacción docente-alumnos se verá negativamente afectada, en la medida de la importancia que tengan esos elementos sobre el proceso y en la medida en que otros mecanismos no logren contrarrestar sus efectos negativos. Lo mismo puede decirse de otros elementos ubicados en el rol del alumno, como, por ejemplo, las actitudes de temor o de agresividad, la falta de concentración, la baja autoestima, los niveles de insuficiencia escolar, etc. En cuanto a elementos externos, de orden contextual, también puede decirse lo mismo de aspectos que van desde deficiencias de infraestructura escolar hasta ambientes sociogrupales tensos o conflictivos, pasando por obstáculos de clima, horario y espacio.

En síntesis, la intervención de cualquier elemento o factor que entorpezca la fluidez de la interacción cooperativa hacia su objetivo, resulta en una alteración del proceso, debido a su poder de corromper el logro deseado, de perturbar la función de dicho proceso. Son, entonces, elementos disfuncionales o, simplemente, disfunciones.

En general, a lo largo de este estudio, estas disfunciones se interpretan siempre en relación con la "interacción" docente-alumnos, tanto si se concibe desde el punto de vista de la "interacción personal" como si se concibe desde el ángulo de las "relaciones interpersonales"; tanto si se concibe en atención al binomio "docente-alumnos" como si se analiza en términos de "aula" y de hecho "pedagógico". Por eso, en este estudio no se hacen diferencias especiales entre ninguna de esas expresiones que se acaban de poner entre comillas y se ha preferido más bien usar libremente cualquiera de ellas, según el contexto de la idea que se esté desarrollando y no según el significado específicamente distinto que pudiera tener cada una. Entonces, "Interacción pedagógica", "Interacción docente-alumnos" o "Interacción de aula" se interpretarán en general como un solo concepto. Lo mismo vale, por su parte, para las expresiones "Interacción", "Interacción personal" y "Relaciones Interpersonales".

Está demás decir que las disfunciones de la interacción en el aula inciden vitalmente en todo el hecho pedagógico, debido a que, como se dijo antes, el hecho pedagógico se fundamenta esencialmente en la interacción cooperativa, dialógica y participativa.

El Discurso como clave de la Interacción y de sus posibles disfunciones

También se sabe que el Discurso no sólo es parte esencial de los procesos de Interacción, sino que es, en sí mismo, un tipo particular de Interacción, sobre todo porque “Hablar es actuar”, como se establece en el concepto de “actos de habla” (ver arriba).

Cuando dialogamos, todo lo que decimos se convierte en una acción que intenta lograr algo (persuadir, apoyar, disentir, prometer, amenazar, ofender, etc.), así que todas y cada una de estas acciones que se generan al hablar y que se encadenan a las acciones de otro actor dentro de un proceso de Interacción, pueden o no ser cooperativas con respecto al objetivo más global de todo este proceso. Supongamos, por ejemplo, una Interacción en que dos actores en conflicto pretenden llegar a una solución que sea satisfactoria para ambos. Si a un cierto punto del diálogo uno de ellos le pregunta al otro por la salud de su hijo enfermo, esa pregunta podría equivaler a la acción de interesarse por el problema del otro. Esta acción, aunque no se refiera directamente al objetivo global de todo el proceso interactivo, podría facilitar su fluidez. Al contrario, si le reclama el haber llegado con dos minutos de retraso al encuentro pautado, sus palabras podrían equivaler a una acción hostil que podría bloquear u obstaculizar el trayecto hacia el objetivo buscado.

Entonces, los actos de habla o las acciones discursivas que tienen lugar dentro de una interacción se convierten así en elementos sumamente importantes con respecto al éxito o fracaso final de todo el proceso interactivo.

Al aplicar esto a las interacciones cooperativas que caracterizan al aula y a las relaciones docente-alumnos, se ve fácilmente que los actos de habla en general y el discurso del docente dentro de su rol pedagógico, en particular, son elementos de gran potencia en todas las interacciones de aula, caracterizadas por el objetivo común, compartido, de generar aprendizajes. Puede ser un elemento que contribuya exitosamente a la calidad de las interacciones de aula y, por tanto, a los logros de aprendizajes, pero también, inversamente, puede ser un elemento altamente disfuncional, capaz de alterar o corromper toda la interacción docente-alumnos en la función que ésta tiene de generar aprendizajes.

En este estudio se emplea la expresión “Discurso Pedagógico” para significar todo aquello que el docente dice o habla en situaciones de aula, en su contacto pedagógico con los alumnos.

La Ironía en el Discurso Pedagógico

En principio, la Ironía está asociada al juego de la doble significación, donde lo importante es una cierta relación entre el significado de las palabras que se dicen y el significado que se quiere transmitir. Dicha relación es sustitutiva, bivalente, no directa, a veces por oposición (decir lo contrario a lo que se quiere hacer entender), a veces por metáfora (decir algo que es como lo que se quiere dar a entender, pero que pertenece a otro orden de cosas), pero siempre con la intención de burla o de ridiculizar.

Se ve entonces que la Ironía tiene una doble caracterización: la primera es semántica (juego relacional entre significados aparentes y significados subyacentes) y la segunda es pragmática (intención de burla o ridiculización del otro). Sin embargo, para este estudio, resulta más significativa la segunda de estas dos caracterizaciones, ya que es la de más impacto sobre la Interacción docente-alumnos y es, por tanto, la de mayor relevancia en cuanto elemento

disfuncional para dicha interacción.

Desde esta perspectiva, y siguiendo el concepto del Discurso como Acción (actos de habla), la Ironía es interpretada en esta investigación como una acción de burla o ridiculización que se lleva a cabo mediante juegos de significado. Tomando en consideración que lo importante es esa intención de la acción irónica y considerando, sobre todo, el tipo de efecto que causa en el otro actor, muchas de las expresiones de los docentes que han sido recogidas para este trabajo como datos experienciales no muestran tanto el juego semántico típico de la ironía, pero sí la intención asociada. Por eso en el análisis se incluyen expresiones que, estrictamente, no son ironías en el sentido retórico, pero sí en el tipo de intención y en el efecto que causan sobre el alumno.

Para adelantar en el trabajo de interpretar el sentido del discurso pedagógico en su carácter de elemento disfuncional de la interacción de aula, a continuación se transcriben cuatro muestras: las dos primeras que son típicamente irónicas (en el doble sentido que se explicó antes) y las otras lo son sólo desde el punto de vista de su intención y del efecto que producen, que es el mismo de las anteriores.

Muestra 1: (Explicando que, a la hora de hacer mercado, conviene llevar una lista de los productos que hay que comprar):

DOCENTE: Si llevamos una lista de lo que vamos a necesitar y la cantidad, se nos facilita la compra.

ALUMNO: En mi casa no hacen lista, mi mamá va viendo y va comprando.

DOCENTE: Bueno, debe ser que tu mamá es especial.

Muestra 2: (Durante un examen escrito, el docente nota que uno de los alumnos se está copiando del cuaderno de apuntes. El docente se levanta de su mesa y comienza a caminar lentamente hacia él. Al darse cuenta, el alumno esconde el cuaderno sentándose disimuladamente sobre él).

DOCENTE: Caramba, jovencito, yo no sabía que a usted le entraba la ciencia por allí, por donde tiene el cuaderno.

(Risas generales de los compañeros)

Muestra 3: (Durante una explicación, el docente nota a un alumno distraído)

DOCENTE: ¿Qué le pasa a Juan? ¿Tiene lombrices? Estoy segura de que no tiene ni idea de lo que acabo de decir.

Muestra 4: (Ensayando un joropo)

DOCENTE: Vamos a sentarnos en el piso, en círculo. Lo que acabamos de observar es un ritmo que sirve para acompañar algunas fiestas patronales y forma parte de nuestro folclor.

(Interrumpe para dirigirse a uno de los alumnos):

Claro, Víctor, creo que tiene el oído musical en el estómago, porque parecía que estaba matando bachacos.

(Risas generalizadas)

En estas muestras, a pesar de las diferencias en el aspecto del juego semántico, es común la intención de burla o ridiculización. Sobre todo, y es lo que más interesa para este estudio, es común el efecto de humillación o la sensación de vergüenza ante el grupo por parte del alumno que es blanco de la ironía.

Con esto queda mejor entendida la búsqueda del sentido que cumple el discurso pedagógico de la ironía con respecto a las disfunciones de la interacción en el aula. Además, queda mejor orientado el sistema interpretativo que se ofrece a continuación, en la segunda sección de este capítulo.

El MIDDPI: Dimensiones, Momentos y componentes en la relación entre el Discurso Pedagógico Irónico y las disfunciones en la Interacción Docente.

Visión General

El sentido del Discurso Pedagógico Irónico como elemento disfuncional en el marco de las interacciones docente-alumnos puede interpretarse bajo un esquema general de dos dimensiones: una dimensión temporal o secuencial y una dimensión estructural u orgánica.

En la dimensión temporal, la relación entre el Discurso Pedagógico Irónico y la Interacción Docente-alumnos puede interpretarse como un proceso que sigue un antes y un después. En la dimensión estructural, puede interpretarse como un agrupamiento de componentes internos, que es independiente del tiempo.

Aunque cada una de estas dos dimensiones constituye un sentido distinto del mismo hecho que estamos estudiando, en realidad, su interpretación holística más abarcante exige una integración de ambas dimensiones. Se trata, entonces, de una interpretación que examina el hecho bajo un doble perfil y que exige saber alternarse entre una y otra dimensión a la hora de darle sentido al Discurso de la Ironía dentro del marco de la interacción de aula. En este doble perfil se revela la complejidad del hecho bajo estudio.

Ahora bien, tanto en la dimensión temporal como en la dimensión estructural se consideran unos mismos elementos. Pero dichos elementos adquieren un sentido diferente dependiendo de la dimensión bajo la cual se les interprete. Las dimensiones, entonces, vienen a ser como variaciones en el punto de vista del sujeto investigador o del intérprete de ese hecho humano, pero, al mismo tiempo, vienen a ser manifestaciones diferentes del mismo hecho. En el gráfico 1 se intenta visualizar el papel interpretativo que cumplen estas dos dimensiones del MIDDPI, con respecto a unos mismos elementos que constituyen el hecho humano del Discurso Pedagógico Irónico en el marco de las interacciones de aula.

MIDDP: Interpretación del Discurso Pedagógico Irónico en la Interacción Docente

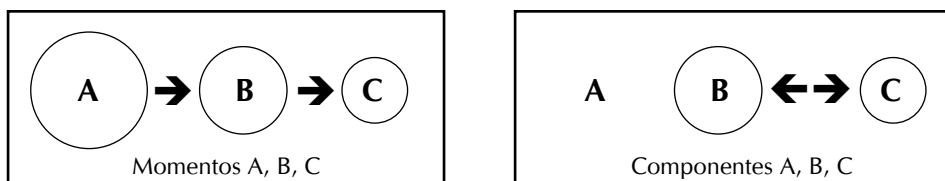


Gráfico 1: Visión general del MIDDP en dos dimensiones, tres momentos secuenciales y tres componentes estructurales

La dimensión temporal viene dada por tres momentos implícitos en la relación discursiva que estamos considerando.

Un primer momento de la relación discursiva corresponde a los antecedentes o elementos preexistentes de la acción discursiva irónica, o sea, aquel conjunto de elementos previos a la emisión de cualquier frase o texto, pero que actúan como generadores de dicha frase o texto. En una Teoría de la Acción, este momento es concebido como la "Situación Inicial" que liga a dos o más actores. En una Teoría de Sistemas, es concebido como la "Entrada". Y, en una Teoría del Discurso, corresponde al sistema pragmático, dentro del cual, además de las variables del entorno, resulta importante la visión que tienen los hablantes tanto del mundo en general como de la situación discursiva y del rol que en ésta cumple cada uno de ellos. Esta visión queda definida por un sistema de preconceptos, valores, "prejuicios" o presuposiciones. Para efectos del MIDDPI, esta instancia será denominada "momento de elementos preexistentes".

Un segundo momento de la relación discursiva corresponde al contenido del acto de habla, propiamente dicho, en el cual el docente establece una ironía discursiva o emite un texto irónico, cuyo destinatario es el alumno. En una Teoría de la Acción, esta instancia equivaldría a la "secuencia de situaciones intermedias" entre una situación inicial y una situación final. En una Teoría de Sistemas, se concebiría como el "Proceso". Y, en una Teoría del Discurso, correspondería a la emisión textual, al texto del Acto de Habla. Para efectos del MIDDPI, esta instancia será denominada "momento situacional".

Un tercer momento dentro de esta dimensión temporal incumbe a los efectos, reacciones o consecuencias terminales de todo Acto de Habla en su conjunto, pero que impacta directamente a la interacción de aula, que define el tipo de interacción docente-alumnos y que, más en general, perfila u orienta todas las relaciones humanas entre el docente y el alumno, mucho más allá de lo que originalmente podría entenderse como un simple episodio, como una simple frase irónica de un docente hacia un alumno. Estos efectos son los que revelan o traducen una disfunción en las interacciones personales, es decir, revelan o traducen un elemento perturbador, bloqueador, de esas interacciones docentes. ¿En qué medida resultan "disfunciones"? ¿En qué medida resultan perturbadores o bloqueadores? En la medida en que retrasen, impidan o dificulten los procesos de aprendizaje, que constituyen la esencia del contexto del aula. En una Teoría de la Acción, este momento corresponde a la "Situación Final", que, en una visión de Sistemas, equivaldría a la "Salida" y, en una Teoría del Discurso, se asocia a la "incomunicación", o sea, a la ineficiencia de los Actos de Habla con respecto a las llamadas "reglas de cooperación" (Grice, Habermas).

Por su parte, la dimensión estructural viene dada por tres componentes armónicos, que, como ya se dijo, son la “otra cara” de los mismos tres momentos que acaban de mencionarse, pero esta vez interpretados como elementos orgánicos que, reunidos todos a un mismo tiempo, definen el perfil estructural de todo el proceso. Es por eso que, si antes eran vistos como “momentos” ahora son vistos como “componentes”.

Un primer componente es el entorno, es decir, todo el cuadro de estados de cosas dentro del cual se ubica el discurso irónico particular. Aquí resultan importantes el currículuo y sus concepciones, tanto en el sentido de “Teoría Explícita”, como en el sentido de “Teoría en Uso” (o, por decirlo de otro modo, tanto en el sentido de “currículum declarado” como en el sentido de “currículum oculto”). También son importantes aquí el espacio geográfico y psico-social, el momento físico y psico-social, los rasgos institucionales, las conexiones escuela-hogar, etc. Para una Teoría de la Acción, este componente corresponde a las “redes accionales” dentro de las cuales se inserta una acción particular. Para una Teoría del Discurso, este componente equivaldría a la “pragmática” y a la “transdiscursividad”, mientras que para una visión de Sistemas, correspondería al “sistema” dentro del cual funciona un “subsistema”.

Un segundo componente es el “diálogo particular”, que se refiere a la interacción irónica concreta en la cual el docente dice algo que ridiculiza al alumno y éste responde con un silencio elocuente, con una excusa conveniente, etc., pero, en general, con un mecanismo de adaptación a la situación grupal, el cual puede ser más o menos exitoso, más o menos eficiente. En una Teoría de la Acción, este componente se asocia a cada acción particular que ocurre dentro de una red de acciones. En una visión de Sistemas, equivaldría al modo en que se comporta un determinado subsistema específico. Y, en una Teoría del Discurso, corresponde a un Acto de Habla dentro de una cadena o configuración amplia de Actos de Habla.

Un tercer componente es el “diálogo general”, es decir, el perfil de toda la estructura interaccional global que se establece sistemática y definitivamente entre docente y alumnos. Esto determina las expectativas generales de uno hacia otro, las actitudes de uno hacia otro, los roles que cada quien espera que el otro ha de cumplir, las visiones que cada quien tiene del otro y, en resumen, todo el curso de la interacción global, amplia y general que se establece entre docente y alumno. Es aquí donde se marcan los estilos permanentes de interacción, según los cuales una determinada relación interpersonal fluye sobre las bases de que, por ejemplo, “yo soy adulto y tú eres niño, yo hablo y tú callas, yo mando y tú obedeces, yo gano y tú pierdes, yo acierto y tú fallas, yo soy bueno y tú eres malo...”, etc. Como contraparte, el alumno podría llegar a desarrollar actitudes de venganza y rebeldía, por una parte, o de autoanulación, subestima o desvalorización de sí mismo. En todo caso, ninguno de estos tipos de “diálogos generales” favorecerían el aprendizaje del alumno. Por eso aquí, en este componente estructural, radican las disfunciones que estamos tratando de interpretar en este estudio, a través de este modelo MIDDPI. Desde el punto de vista de una Teoría de la Acción, este componente se interpreta como la cadena de impactos que tiene una determinada acción sobre las acciones sucesivas y sobre toda la red accional. Desde el punto de vista de los Sistemas, corresponde a los efectos que tiene un subsistema sobre otros, de modo que se crean sistemas de un determinado tipo. Y, desde una perspectiva de la Teoría del Discurso, este componente equivaldría a la realimentación que cada acto de habla ejerce sobre todo un sistema constante de actos de habla.

Es desde esta perspectiva de la dimensión estructural como queda evidenciado que toda

interacción irónica particular forma parte, alimenta y configura todo un sistema global, amplio, de interacciones permanentes de aula, las cuales obstaculizan el aprendizaje, que es el fin último del currículo. Tendríamos así expuesta esa gran paradoja según la cual el docente trabaja a favor de los aprendizajes, pero al mismo tiempo los obstaculiza. Es la esencia de las disfunciones que se generan en el aula a partir del Discurso Pedagógico de la Ironía.

Hasta aquí una presentación general del MIDDPI. Veamos ahora, en detalle, cada uno de estos elementos que se ubican tanto en una dimensión temporal como en una dimensión estructural.

La Dimensión Temporal

Como ya se dijo, esta dimensión pretende interpretar los hechos relativos al Discurso Pedagógico Irónico según su sentido de secuencia entre un antes y un después. Y, como también se dijo, esta interpretación puede lograrse a través de la consideración de tres momentos sucesivos, los cuales se detallan a continuación.

Primer Momento: los elementos preexistentes

Los elementos preexistentes se refieren tanto al contexto físico y sociocultural como a las variables psicológicas del docente y alumnos que intervienen en la interacción.

Los términos para designar el contexto son numerosos y, muy a menudo, no se establece la diferenciación entre ellos (medio ambiente, situación, entorno o estímulo).

Según las referencias revisadas, la palabra contexto se refiere al entramado o tejido de significados provenientes del medioambiente o entorno, que impresionan el intelecto o campo de conocimientos de un grupo humano, como parte integrante de su cultura y su visión del mundo o cosmovisión. En otras palabras, el contexto es todo aquello que forma parte del medioambiente o entorno y resulta significativo en la formación y desarrollo de un grupo humano específico. Por lo que contexto es el entorno ambiental, social y humano que condiciona el hecho de la comunicación; además, el contexto no es un molde estático de representaciones culturales sino que es una “arena” activa en la cual el individuo construye su comprensión del mundo y que está conformada tanto por los contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad amplia. Sin embargo, el reconocimiento de la importancia del contexto en el acondicionamiento de la acción humana ha llevado a los especialistas a tomar en consideración el espacio y el tiempo en los cuales se desarrolla, introduciendo así la noción de contexto, concediéndole una importancia relevante a las complejas relaciones entre personas y contextos.

En este caso, donde la intención del MIDDPI es la interpretación del hecho humano ya indicado, el contexto tiene un sentido especialmente amplio. Por una parte, el contexto recubre los parámetros de espacio y de tiempo, y a través de ellos identificamos el dónde y el cuándo se realiza la interacción que interesa estudiar. Por la otra, se vincula con un tipo de relaciones entre participantes donde comparten una serie de datos definidos por la situación social, las intenciones que pretenden lograr y el marco de presuposiciones, creencias, valores, actitudes que fundamentan las intenciones y, en general, toda la interacción.

Se destaca un micro-contexto sociocultural que concierne a las normas, los valores, los hábitos

y las actitudes propias del docente y de los alumnos de referencia y un macro-contexto sociocultural relacionado con valores culturales, representaciones sociales, ideologías y normas.

Así, en el macro-contexto sociocultural las convicciones representan experiencias anteriores en el seno de otras interacciones. Dentro de ese capital, los valores constituyen elementos fundantes porque enmarcan las direcciones de la comunicación, establecen una jerarquía en las opiniones y en las acciones de los docentes.

Por lo general, en los encuentros pedagógicos subyace una variedad de orientaciones valorativas que condicionan la forma y la dinámica de la interacción. Sin embargo, el mundo sociocultural no es uniforme: en las sociedades, culturas o grupos existen diferentes valores, creencias, normas, conocimientos y modos de pensar sobre lo que ocurre alrededor.

Una cultura de orientación autoritaria va a fortalecer la identidad personal y los logros individuales. Cuando esta valoración es relevante, la relación docente-alumnos es escasa e inestable porque domina el interés por la satisfacción individual frente a los requerimientos o necesidades de los otros. Pero lo más importante es saber que no es posible estudiar o investigar una situación de interacción sin tomar en cuenta los valores que comparten sus miembros y las metas que persiguen.

Entre los valores intervinientes como elementos preexistentes a la interacción están la cooperación y la competencia. Para ciertos grupos pedagógicos la interacción significa la acción común, obrar conjuntamente en la búsqueda de objetivos compartidos y para otros la interacción significa la rivalidad entre los miembros para alcanzar objetivos comunes o diferentes. Estas orientaciones traen consecuencias en la manera en que los participantes de una futura interacción pedagógica van a intervenir en ella.

En efecto, es imposible negar la influencia de los factores culturales y propiamente históricos. La cooperación o la competencia se hace evidente en determinadas situaciones y en otras aparece matizada o atenuada y el discurso utilizado tenderá a sembrar redes cooperativas (o de complicidad) dentro del grupo y a engendrar rivalidades o disfunciones entre los mismos alumnos y el docente. Por el contrario, si los miembros de la interacción se sienten apreciados, reconocidos o si son tratados como iguales (los alumnos), tienden a valorar tanto sus propias características como las de los demás, acentuándose así las similitudes entre ellos. Si hay consenso, comunidad de ideas, se estimula la cooperación, si hay disenso, ideas en facción, se estimula la competencia.

En las ciencias humanas y sociales se ha observado un interés creciente en la descripción que hacen los individuos del contexto donde se encuentran. A través de esta descripción se puede inferir, despejar o poner de manifiesto las significaciones del contexto que son compartidas (o eventualmente no compartidas) y que son el resultado de los contactos permanentes en un mismo contexto.

En efecto, el estudio del contexto tiene que ver con las propiedades del entorno físico en tanto y en cuanto él condiciona el comportamiento humano y con la manera cómo ese contexto es percibido, conocido y sentido por los distintos individuos que ahí se encuentran. Este último constituye la significación y el sentido del contexto.

El contexto físico puede ser estudiado a través de las siguientes vertientes:

- Objetivamente, a través de la apreciación externa del investigador con variables elaboradas ad-hoc o preestablecidas.
- Subjetivamente, a través de la apreciación o percepción de las personas presentes en esos contextos, por intermedio de sus propias descripciones del contexto físico.

Igualmente, el contexto sociocultural puede ser estudiado a través de la vertiente subjetiva, por medio de la descripción que sus miembros hacen sobre las formas en que lo perciben y de las maneras de relacionarse con él, donde se ponen de manifiesto los valores, normas, representaciones, costumbres y actitudes compartidas o, eventualmente, no compartidas. Es decir, la manera ideal de acercarnos al contexto sociocultural de la Interacción Docente, para su estudio y análisis, es a través del discurso (conjunto de oraciones que constituyen una alocución hablada o escrita) que elaboran los miembros de la interacción sobre las relaciones que ellos mantienen con ese contexto.

El comportamiento del docente y los alumnos en la situación de IDDPI no sólo dependerá del contexto físico y sociocultural, sino también de los patrones de comportamiento de ellos. El individuo responde en función de las situaciones, de cómo las interpreta y las valora. Es decir, el docente es un activo constructor de realidades a las cuales él se vincula, en función de su forma de filtrar cognitivamente la realidad (lo cognitivo); sus propios propósitos y necesidades (lo motivacional); los sentimientos que en él despiertan los otros y la situación (lo afectivo).

La IDDPI es la expresión del interjuego entre docente y alumnos, que interpretan y otorgan sentido y significado a lo que expresan. En principio, la manifestación cognitiva, lo que expresa un docente en la comunicación, es la vía de acceso hacia el plano afectivo, porque son las ideas o frases las que van a estar teñidas de afectos agradables o desagradables. La cognición funciona en el plano individual del mismo modo como la comunicación funciona en el plano interactivo. Es decir, lo que un docente piensa (cognición) es lo que expresa (comunicación) en la Interacción Docente.

De acuerdo con todo esto, en este primer momento de la dimensión temporal resulta especialmente importante la visión del mundo y de la propia situación que se establece entre el docente y el o los alumnos. Técnicamente, esta visión es llamada "sistema presuposicional" (otros la han denominado "conjunto epistémico"), ya que puede ser expresada en términos de proposiciones que describen estados de cosas y que, a su vez, definen creencias o convicciones.

Debido a la importancia que estas presuposiciones tienen en el marco del Discurso Pedagógico de la Ironía, nos concentraremos en la interpretación de aquellos rasgos presuposicionales que tipifican dicho Discurso.

En general, hay que decir que las presuposiciones o la visión de fondo implícita en el Discurso Irónico no expresan un contexto de 'cooperación', sino más bien un contexto de 'competencia' (o 'competitividad'), de acuerdo con lo ya dicho arriba acerca de estas dos clases de contexto. Ahora bien, ¿cuáles creencias, en concreto, definen un contexto de 'competencia' o de 'competitividad' en la relación discursiva docente-alumnos? De acuerdo con el análisis de las muestras observacionales recogidas, podemos establecer las siguientes creencias, expresadas como proposiciones, las cuales parten del docente o de la praxis cotidiana del sistema educativo convencional:

(a) El conocimiento es sagrado, majestuoso e intocable

Esta creencia constituye el punto de partida de todo este primer momento, en lo que se refiere a visiones subyacentes implícitas. De allí parte una interacción según la cual el rol del alumno consiste en acercarse humildemente (o ‘humilladamente’, tal vez) al conocimiento, de modo que su única opción es arrodillarse en actitud de reverencia y veneración. Hay frases y metáforas típicas del contexto escolar que revelan esta creencia, tales como la imagen del “burro”, para definir al que “no sabe”, o “el que no estudia está raspao”, para definir las sanciones de exclusión a las que se arriesga todo aquel que no se acerque humildemente al conocimiento, etc.

Esta creencia implica, en primer lugar, que nadie puede criticar, ni mucho menos construir, el conocimiento. Nadie puede contradecirlo ni alterarlo. Por tanto, el conocimiento es uno solo, tiene una única versión y está por encima de las capacidades intelectuales de cualquier individuo. Y, en segundo lugar, implica que el conocimiento es la clave de la subsistencia social o la condición sine qua non para llegar a ser valorado como individuo dentro de la sociedad y los grupos sociales, de modo que, sin el conocimiento, toda persona queda automáticamente segregada y excluida de la vida social.

(b) La escuela y el aula son el ‘templo’ donde vive el conocimiento y donde es posible acceder a él

Esta creencia (b) se asocia con la anterior (a), creando un ‘contexto’ o espacio físico-social adecuado al carácter sagrado del conocimiento. Allí está implícito que la escuela y el aula deben ser veneradas como ‘templo’, exigen determinados comportamientos de sumisión y obligan al cumplimiento de ciertas reglas que hasta podrían sacrificar la dignidad del alumno a favor del carácter sagrado del conocimiento y de su santuario que es la escuela y el aula. De hecho, el típico comportamiento exigido en el aula está mucho más regulado que los comportamientos de la mayoría de los demás contextos sociales. Si diferenciáramos entre comportamientos regulados y comportamientos relajados (no sometidos a reglas), el comportamiento típico del aula pertenecería a los primeros, en uno de sus niveles más altos. La insistencia en la “disciplina” del aula, así como las tradicionales nociones de “conducta”, “respeto”, etc., revelan esta creencia ‘b’. ¿Las razones o el fundamento de esta creencia? Como se dijo, esta creencia ‘b’ está fundada en la creencia ‘a’, en el carácter supuestamente majestuoso, sagrado y redentor del conocimiento.

(c) El docente es el poder (es el sagrado representante, el dueño y el transmisor del conocimiento y, por tanto, líder, juez y conductor de las relaciones del aula)

Esta creencia se genera a partir de las creencias anteriores (‘a’ y ‘b’). Dado que el conocimiento es sagrado, dado que el aula es su santuario y dado que el docente es el poseedor del conocimiento, entonces el docente es el responsable del aula y el que ejerce toda la autoridad que le viene conferida en virtud de la autoridad del conocimiento.

Aquí está implícito que el docente está obligado a mantener e incrementar ese poder. Cualquier amenaza debe ser conjurada a tiempo, ya que la pérdida del poder podría llegar a significar la pérdida del puesto de trabajo o, cuando menos, el propio desprestigio profesional. Se entiende, y así lo debe dejar muy expresamente claro el docente, que es él quien detenta y domina el conocimiento, quien decide acerca de la verdad y falsedad de las proposiciones de conocimiento, acerca de la bondad o maldad, conveniencia o inconveniencia de

los comportamientos que los alumnos desarrollan dentro del santuario del conocimiento (el aula) y que es él quien, en último término, juzga y sentencia los resultados de todo el proceso (califica, “raspando” o “promoviendo”; previene, reprime, sanciona, etc.). Es aquí donde se interpreta el sentido de la ironía, como recurso protector del poder del docente, ya que el Discurso Irónico, como se verá más adelante, adquiere el sentido de sanción y de consolidación de la autoridad del docente. La ironía viene a ser, según esto, un ejercicio más del poder del docente.

En efecto, examinando las muestras recolectadas en el trabajo de campo, se nota claramente cómo las ironías son, unas veces, respuestas represivas: sanción a quien contradice, se aleja, duda, se descuida, se muestra indiferente u olvida algún dato de conocimiento impartido por el docente o alguna norma de comportamiento exigida por el carácter de santuario que tiene el aula. Y, otras veces, son respuestas preventivas: simple ejercicio y consolidación de la autoridad docente, una especie de recordatorio de quién es el que decide y domina.

Parece importante resaltar cómo esta creencia ‘c’ es el núcleo de todo este primer momento, en el sentido de que es esta creencia el factor que dispara todo el acto de habla irónico, o sea, el factor que conduce más directamente hacia el ‘segundo momento’ de este esquema de la dimensión temporal del MIDDPI.

(d) El alumno es un elemento nulo, que sólo vale en la medida de su potencialidad para asimilar el conocimiento y acatar la autoridad

Esta creencia se deriva de las anteriores y completa la ecuación que describe las bases de la interacción en el aula. A la izquierda de la ecuación se coloca todo el poder del docente (creencia ‘c’), fundado en el carácter sagrado del conocimiento (creencia ‘a’) y en el carácter de santuario de la escuela y el aula (creencia ‘b’). Ahora, según esta creencia ‘d’, a la derecha de esa ecuación aparecería toda la nulidad del alumno: su estado de ignorancia (sus tendencias al conocimiento vulgar y erróneo) e indisciplina (sus actitudes lúdicas, inmaduras, desobedientes, etc.). Precisamente, en el caso del Discurso Pedagógico de la Ironía, el docente concibe todo su trabajo como una relación de competitividad y de conflicto a favor del sector a la izquierda de esa ecuación y en contra del sector ubicado a la derecha.

En esta creencia está implícita una visión desdeñosa del alumno, según la cual éste es inferior al docente y sólo vale en la medida en que él esté dispuesto a reaccionar adecuadamente a las creencias ‘a-c’ antes mencionadas: sólo si se inclina respetuosa y acriticamente al conocimiento curricular, sólo si se ajusta a las reglas de comportamiento exigidas por el santuario del conocimiento (el aula, la escuela) y sólo si, en consecuencia, se avasalla ante la autoridad del docente, sólo entonces será reconocido como un valor potencial (nunca como un valor real).

Estas cuatro creencias son las que están en la base de la ironía pedagógica, en cuanto acto de habla concreto, y son los elementos constitutivos de este primer momento de “elementos preexistentes” desde la óptica de una dimensión temporal en el MIDDPI.

No hay que olvidar que esas cuatro creencias funcionan dentro de una ecuación de tesis-antítesis con respecto a las creencias naturales del alumno. Es decir, cada una de esas cuatro creencias pugna contra alguna otra creencia opuesta, en el sector de las actitudes naturales y espontáneas del alumno. Si en el plano de las actitudes naturales y espontáneas del alumno no preexistieran otras creencias que resultan opuestas a las creencias sobre las que se funda

el Discurso Irónico, entonces este tipo de discurso no existiría, ya que no habría creencias opuestas contra las cuales luchar. Pero, en realidad, todo el Discurso Irónico constituye un mecanismo de imposición de esas cuatro creencias sobre las creencias opuestas, con las cuales el alumno ingresa a la escuela y que son típicas de su estado natural.

Estas creencias opuestas, que son consideradas como 'anti-valores' desde el punto de vista de las preconcepciones o presuposiciones del Discurso Irónico, podrían describirse mediante proposiciones como las que se muestran en 'a*'-'c*' (a continuación), cada una de las cuales viene a ser la negación de las creencias 'a'-'c':

(a*) *El conocimiento es una adquisición espontánea, natural, cotidiana, útil*

Esta creencia (o 'anti-creencia', si nos colocamos en el punto de vista de las presuposiciones del Discurso Irónico) implica que el conocimiento, lejos de ser sagrado e intocable, es cotidiano, propio del individuo, asociado a la misma vida de todos los días y, además, es siempre mejorable, está sometido a errores y a correcciones progresivas. Este conocimiento, al que se le discrimina como "vulgar", es el que el alumno tiene en mente cuando ingresa a la escuela y al aula.

(b*) *Todos los sitios y contextos pueden ser igualmente agradables y amenos, familiares y entretenidos, incluyendo la escuela y el aula*

En esta creencia está implícito que la vida, en general, podría ser una experiencia divertida y que todo en este mundo, incluyendo el aprendizaje escolar, podría ser un espacio de juego y de entretenimiento. En realidad, tal como lo han establecido muchos autores, el niño tiende a ver el mundo en general como un gran horizonte de esparcimiento y de crecimiento, con una gran dosis de curiosidad. Parece ser luego esa concepción de la escuela, la misma que está en la base del Discurso Irónico, la que se encarga de luchar contra esta visión infantil, convenciéndolo de que cosas como la escuela, por ejemplo, son serias, sacrificadas, exigentes, duras y, por supuesto, sagradas.

(c*) *Todas las personas son iguales y todas tienden a ser amigables*

Esta creencia presupone que no existe el poder, sino el afecto y que la autoridad de unas personas sobre otras está fundada en el afecto. Es evidente que esta creencia no siempre está presente en el momento del primer contacto del niño con la escuela, ya que es posible que el hogar se haya encargado previamente de inculcar en el niño la creencia 'c', es decir, de hacerle ver que el padre y/o la madre es el poder y es la autoridad, de modo que el docente vendría a ser una prolongación de las relaciones familiares de poder (y hasta de abuso). Aparte de que también en el hogar podría existir el Discurso Irónico y, en general, podría existir el mismo contexto relacional al que pertenece ese discurso; se trata siempre de situaciones aprendidas. Para la mayoría de los especialistas, el niño adopta la proposición c* como creencia natural y espontánea y son, en todo caso, ciertos padres y docentes quienes promueven la creencia opuesta.

Es por eso por lo que algunos autores como Illich, Reimer y Goodman han llamado la atención sobre ciertas orientaciones de la escuela, asociadas a los hogares autoritarios y opuestas a los hogares afectuosos. En particular, es elocuente la frase de Mead que coloca Illich (1974) en una de sus páginas de presentación: "Mi abuela quiso que yo tuviera una buena educación: por eso no me mandó a la escuela".

De acuerdo con esto, parece acertado suponer que el docente usuario del Discurso de la Ironía tendrá mucho menos dificultades con aquellos alumnos que provienen de hogares autoritarios y represivos (éstos, a su vez, se adaptarán más fácilmente a este tipo de escuela), en los cuales las 'anticoncreencias' ya han sido aniquiladas, que con otros alumnos provenientes de hogares afectuosos en los cuales las anticoncreencias están previamente fortalecidas. Precisamente, todo el armamento implícito en el Discurso pedagógico de la Ironía estará especialmente dirigido a estos alumnos en los cuales las creencias no-autoritarias están fortalecidas, bien sea por coherencia con un hogar afectuoso, bien sea por rebeldía contra un hogar autoritario.

(d*) *Todo individuo (y todo niño) es valioso y tiene sus propias méritos*

Según esto, no hay nadie dotado de la absoluta "nulidad" que presupone el Discurso de la Ironía en la creencia 'd'. Al contrario, las personas valen en sí mismas, dentro de sus propias circunstancias y aun considerando sus propias limitaciones, pero no sólo porque podrían, potencial y eventualmente, llegar a ser valiosos, sino porque, de hecho, lo son en cada uno de sus estados cotidianos.

Hasta aquí la descripción de las creencias naturales y espontáneas en el alumno, contra las cuales parece luchar cierto tipo de escuela y de docente, siendo el Discurso de la Ironía una de sus armas o uno de sus mecanismos de imposición.

Para sintetizar este primer momento, el de los "elementos preexistentes", de la dimensión temporal del MIDDPI, conviene insistir en que el Discurso Pedagógico de la Ironía se genera a partir de un sistema de creencias ('a'-'d') que tratan de imponerse sobre otras creencias previas ('a*'-'d*'), siendo ese tipo de discurso apenas uno entre muchos otros recursos de dominación. Visto así, y sólo desde la perspectiva de este primer momento de la dimensión temporal del MIDDPI, el Discurso Pedagógico de la Ironía es filial de un contexto de DOMINACIÓN, en el que el PODER es el elemento central.

La disfunción básica que se muestra en esta interpretación (y que será luego ampliada tanto en el *Tercer Momento* de esta dimensión temporal como en el tercer componente de la Dimensión Estructural) radica en sus relaciones con el aprendizaje. Es obvio que el Discurso Pedagógico de la Ironía actúa como bloqueador de los aprendizajes en los que, precisamente, tanto insiste el currículo de la escuela básica. Como decía Einstein: "Realmente es un milagro que la enseñanza moderna no haya ahogado por completo la santa curiosidad por la investigación" (citado por Padrón, 1992). Esto ocurre porque, antes que los objetivos de un aprendizaje ideal, centrado en el alumno, está de por medio el sistema de objetivos de un contexto de dominación y poder. Siendo ambas cosas incompatibles y, mientras se pongan por delante los objetivos de dominación, entonces siempre habrá una Interacción Docente - alumnos disfuncional.

En una película de 1996, dirigida por Dany De Vitto, titulada "Matilda", se muestra la vida de una niña superdotada, hija de una pareja poco afectiva, extravagante, que no se interesa por nadie, ni menos por la formación moral y ética de su hija, a quien inscriben en una escuela cuya directora tenía problemas psicológicos y atemorizaba a los alumnos con castigos físicos y morales. En esa película aparece repetidas veces un diálogo muy interesante, que revela este contexto de dominación familiar y escolar, que ya se mencionó arriba: "Yo soy adulto y tú niña. Yo hablo y tú oyes. Yo mando y tú obedeces. Yo opino y tú callas. Yo gano y tú pierdes. Yo soy bueno y tú eres mala. Yo valgo y tú estorbas. Yo soy grande y tú eres pequeña..." Este diálogo (o monólogo, realmente, porque la niña no hace otra cosa que oír) revela toda una

descripción de los mismos roles correspondientes a una relación de dominación, poder y autoridad. La diferencia con el Discurso Pedagógico Irónico es que, mientras este monólogo es totalmente directo y su contenido de fondo se expresa también en la superficie del discurso, la ironía pedagógica tiene un doble contenido y oculta las presuposiciones de fondo, que son las mismas y que aparecen descritas en las creencias 'a'-d'.

Veremos ahora, en la reseña del segundo momento de esta dimensión temporal del MIDDPI, cuáles son las estructuras discursivas que provienen del conflicto entre los dos sistemas de creencias aquí mencionado ('a'-d' y 'a*'-d*'). Mientras esta sección que se acaba de exponer corresponde a los "elementos preexistentes" del Discurso Pedagógico Irónico, es decir, a aquellos datos que son condicionantes de ese discurso, en la sección que sigue se hará referencia al momento concreto y específico en el que ocurre, en cuanto acto de habla, la acción irónica (ridiculizante y burlesca, cuya virtud es poner al alumno en su rol de dominado y poner al docente en su rol de dominador).

Segundo Momento: el momento situacional

Mientras el primer momento de la Dimensión Temporal de este modelo permite interpretar el Discurso Pedagógico Irónico a partir de un marco presuposicional o preconceptual que es anterior al acto de habla concreto y propiamente dicho; este segundo momento permite interpretarlo a partir de ese mismo acto de habla, o sea, a través de las manifestaciones discursivas más exteriores y más observables del Discurso Pedagógico Irónico.

Mientras el contenido interpretativo del primer momento no es observable, sino sólo deducible, el de este segundo momento sí es constatable. La diferencia con respecto a una simple descripción empírica es que aquí esos elementos observables se interpretan de acuerdo con un cierto orden hermenéutico. Además, es gracias a los elementos observables de este segundo momento como puede deducirse el primer momento y como puede, en general, esbozarse el sentido global de todo este Discurso pedagógico Irónico. Precisamente, todo este trabajo consiste en una interpretación hermenéutica de los datos observables que se revelan en este segundo momento y que se hallan contenidos en las grabaciones y transcripciones recogidas durante la fase del trabajo de campo.

Antes de entrar en los elementos específicos que constituyen el sentido de este segundo momento de una visión temporal del Discurso Pedagógico Irónico, veamos algunas contextualizaciones globales que permiten vincular el marco teórico de este estudio con este segundo momento.

Una perspectiva situacional de la Interacción Docente en el Discurso Pedagógico Irónico (IDDPI) hace referencia a los hechos que suceden en los encuentros entre docente y alumnos en una situación determinada.

El análisis situacional de la interacción toma en cuenta los siguientes aspectos:

- El fenómeno comunicacional estudiado debe ser comprendido no por sus características intrínsecas sino por la relación que él mantiene con otros eventos u objetos. Aplicado este principio a la IDDPI significa que lo que define la interacción es la relación de interdependencia dinámica entre los miembros que interactúan, aún cuando el tipo o grado de interdependencia pueda variar.

- Los estudios situacionales sobre la IDDPI deben ser entendidos desde una perspectiva “procesal”, es decir, observando determinados períodos del fenómeno en vinculación con las realidades psicológicas, socioculturales y físicas de un determinado contexto.
- A través de la interacción, el docente y los alumnos, en menor o mayor grado, reproducen, mantienen o cambian los elementos en interjuego: personales, interpersonales, socioculturales. Esto significa que la identidad, la percepción o conocimiento de los otros, la manera de relacionarse, las concepciones, creencias, valores y los diversos patrones de comportamiento, pueden transformarse a través de la interacción entre docente y alumnos. En la interacción ellos negocian significados y representaciones de la realidad.

Desde la perspectiva socio-estructural, la IDDPI que se produce entre docentes y alumnos se caracteriza por ser marcadamente formal. Ambos asumen sus respectivos roles y el ejercicio fiel de estos roles conduce a la reproducción de relaciones jerarquizadas, asimétricas, fundamentadas en el poder social del docente y el reconocimiento de un mayor estatus con relación al alumno.

La comunicación, vista en el contexto de la interacción docente, supone algún grado de conciencia e intencionalidad por parte de los actores sociales implicados. También supone un proceso mediante el cual los interactuantes comparten un conjunto de símbolos y significados comunes. Reconociendo la complejidad de la comunicación en el contexto interactivo se definen algunos elementos básicos que permiten explorar este elemento del MIDDPI.

Distinguiremos los siguientes elementos internos dentro de este segundo momento: el destinatario de la Ironía, la causa de la Ironía, la intención de la Ironía y la temática de la Ironía.

El destinatario de la Ironía

En el Discurso Pedagógico Irónico se define siempre un destinatario, una persona que es designada como blanco u objeto. Para el caso del Discurso Pedagógico de la Ironía, hay dos tipos de destinatarios: el individuo (alumno) y el grupo (curso).

La ironía unas veces es dirigida a todo el grupo de alumnos, indiscriminadamente, sin reconocer aquellos casos de alumnos que muestran total sumisión a los deseos del docente y que responden positivamente a las creencias ‘a’-‘d’ mencionadas en el primer momento.

Ejemplo: “Lean el artículo 227 y escriban tres requisitos para ser presidente o presidenta de la república..., **aunque dudo mucho que alguno de ustedes llegue a ese cargo**”.

El docente tal vez espera que estos alumnos complacientes entiendan que no se trata de ellos, sino de los otros, de modo que ellos resultarían premiados dentro de las relaciones de dominación (es el típico caso de quien espera que, por ser sumiso ahora, pueda llegar alguna vez a pertenecer a la clase de los dominantes, lo cual es el caso de los dominados que, apenas les toca su oportunidad, reproducen el mismo esquema de dominación en lugar de rebelarse contra éste, como es el caso histórico de quienes, por ejemplo, llegaban a ser capataces de hacienda; es posible, incluso, que el mismo docente haya sido, durante su época de escolar, un alumno dominado excelente que ahora reproduce ese mismo esquema: el capataz del aula, el dominado que ahora actúa como dominador).

Pero el docente tal vez desestima incluso a estos alumnos complacientes. Su creencia en la nulidad de los alumnos puede llegar a tal magnitud que no cree ni siquiera en aquellos que responden positivamente a las reglas del poder. Para un docente así, ningún alumno vale nada, ni siquiera los más aventajados, ni siquiera aquellos que se comportan según los mandatos del contexto de autoridad.

Otras veces, la Ironía es dirigida al individuo, a un alumno en particular, a aquel que en un momento dado es sorprendido in fraganti en la ruptura de alguna de las reglas generadas por las creencias establecidas o a aquel que mejor reproduce el perfil de las creencias 'a*-d*' (anticreencias). Según las muestras recogidas en el trabajo de campo, éste parece ser el caso más frecuente.

Ejemplo 1

“Víctor, creo que tiene el oído musical en el estómago, porque parecía que estaba matando bachacos”

Ejemplo 2

- Docente: ¿Alguno de ustedes ha participado en una celebración de este tipo?

- Alumno: Sí, yo hice el papel de Herodes en Semana Santa.

- Docente: Muy bien te quedaba ese papel, no tenías que estudiarlo mucho.

Este tipo de ironías resulta discriminador. Dado que en el grupo suele haber liderazgos y, además, tales liderazgos podrían competir con la autoridad y podrían, por tanto, resultar en algún grado amenazadores, entonces el docente arma su artillería contra este tipo de alumnos, especialmente contra aquél que pudiera, eventualmente, influir sobre los demás en mayor grado de lo que influye el docente (por lo común, este tipo de alumnos suele ser oportunamente expulsado de la escuela).

En el film “Buscando a Forrester” (año 2000), dirigido por Gus Van Sant y protagonizado, entre otros, por Sean Connery, aparece una expresión significativa en boca del docente de Literatura que previamente había sido retado por un estudiante y que luego logró vengarse de tal reto: “Esto es para que aprendas que no debes contradecirme en clase, delante de los demás estudiantes”.

Como principio, todo líder grupal que represente más fielmente las anti-creencias (a*-d*) será un mejor y más frecuente objeto de los ataques irónicos del docente. En síntesis: si hay algún alumno cuyas características resulten de algún modo admirables para el resto del grupo, entonces ese alumno será un destinatario especial del Discurso Pedagógico Irónico. Hacia él se dirigirán todas las ironías por parte del docente.

La causa de la Ironía

La Ironía cuenta con alguna circunstancia específica que funciona como generadora. Se trata de aquella coyuntura a la cual la Ironía pretende ser una respuesta. Si se entiende el Discurso como un encadenamiento de micro-acciones en respuestas sucesivas, entonces la ‘causa’ de la ironía sería aquel elemento en virtud del cual la microacción irónica formula su objetivo de

acción (nótese que la palabra ‘causa’ no se usa aquí en el sentido filosófico de ‘causalidad’, sino en el sentido de elemento al cual responde una acción).

Examinando las muestras de grabaciones realizadas en aulas, se nota que existen primordialmente tres causas generales para todas las expresiones discursivas irónicas: la primera es la desatención al rol del docente por parte del o los alumnos; la segunda son las contradicciones a los contenidos de conocimiento que el docente transmite; y la tercera está en comportamientos indisciplinados. Como puede inferirse, estas tres causas constituyen anti-creencias o transgresiones a las creencias ‘a’-‘d’ arriba expuestas.

La primera de estas tres causas consiste en distracciones, descuidos, olvidos y, en general, actitudes de desconcentración en el rol del alumno en cuanto “oyente” perfecto del docente. El siguiente ejemplo ilustra esta causa:

Docente: Bien, ¿para qué se utiliza el transportador? Por favor, **no se vayan a transportar a otro planeta... Aquí algunos se la pasan en un viaje interplanetario.**

Alumno x: Para medir ángulos.

Docente: ¡Al fin Yorbis despertó!

Nótese que el alumno x (Yorbis) acierta en su respuesta a la pregunta de la docente, pero aun así es objeto de ironía por su anterior comportamiento distraído, el cual es fustigado por la docente en la ironía anterior: “aquí algunos se la pasan en un viaje interplanetario”.

La segunda de las causas de la ironía docente consiste en las contradicciones que algún alumno manifieste con respecto a lo que el docente dice. Esta causa revela ciertas actitudes del tipo del “magister dixit”, según la cual el docente no se equivoca y, por tanto, no admite críticas o desacuerdos. El siguiente es uno de los ejemplos tomados de las muestras grabadas para este estudio:

Docente: Cuando alguien va a comprar varias cosas, ¿qué debe llevar?

Alumno 1: Plata.

Alumno 2: La bolsa de hacer mercado.

Alumno 3: Anotado lo que va a comprar.

Docente: Claaaaaro, una lista, muy bien, fíjense que sin una lista habría que ser muy inteligente para grabarse todo y yo no creo que haya una persona así.

Alumno 4: En mi casa no hacen lista, mi mamá va viendo y va comprando.

Docente A: Bueno, debe ser que tu mamá es especial...

En este ejemplo puede verse cómo la segunda de las intervenciones del docente (hay que llevar una lista para ir al mercado) va acompañada de cierta carga despectiva (no debe haber personas tan inteligentes). Pero, además, el alumno 4 contradice esa afirmación del docente, ante lo cual es castigado con una ironía: “debe ser que tu mamá es especial”.

La tercera de las causas consiste en comportamientos indisciplinados o indeseados, los cuales, al ser concebidos como transgresiones a las creencias antes expuestas, resultan castigados con expresiones irónicas. Esto no quiere decir que la ironía sea el único castigo o la única respuesta a los comportamientos indisciplinados (ni, en general a ninguna de las causas aquí expuestas). Es obvio que la escuela dispone de múltiples respuestas a las transgresiones (desde la citación del representante hasta la expulsión), pero el Discurso Irónico suele ser sólo una respuesta a casos menores y más cotidianos o domésticos. De hecho, la ironía es un recurso sutil y a veces, en sí misma, suele pasar desapercibida por los alumnos. Sin embargo, como se verá después, las cadenas de ironías son percibidas como actitudes inamistosas globales y, en general, como disfunciones que operan a mediano plazo. Consideremos el siguiente ejemplo:

Docente: (ve a dos alumnos empujándose) Yo creo que Emilio y Santiago están... **¿cuándo se casan ustedes dos?** ... Sí, definitivamente, porque se la pasan peleando.

La Intención de la Ironía

El Discurso Pedagógico Irónico, desde el punto de vista de las intenciones discursivas, persigue dos situaciones esenciales: la primera, de carácter represivo, pretende ser una sanción o castigo. La segunda, de carácter preventivo, pretende consolidar e incrementar el poder del docente.

Como se vio en las muestras antes citadas, la mayoría de las expresiones irónicas van orientadas a castigar, de acuerdo con las causas antes vistas. Pero hay otros casos en que la ironía no tiene una razón aparente o inmediata y pareciera no responder a alguna actitud o acción particular de los alumnos. Este tipo de ironía podría entonces interpretarse según las referencias teóricas seleccionadas para el estudio, como pretensiones generales de robustecer y ampliar la autoridad del docente. El siguiente es un ejemplo tomado de las muestras del estudio:

Docente: ... Como ustedes saben, existen fracciones que dan origen a expresiones decimales que no son periódicas. Por ejemplo, la expresión 2,57649... no puede, por lo tanto, ser incluida en el conjunto Q. ¿Están entendiendo? (silencio)... **el que no entienda esto, puede regresar a séptimo grado.**

Puede verse que se trata de una advertencia general, posiblemente orientada a marcar distancias y a demostrar la superioridad y la autoridad del docente sobre el grupo.

La Temática de la Ironía

En cuanto discurso, que contiene siempre una temática (carácter semántico), la Ironía Pedagógica tiene dos grandes áreas temáticas, bien en forma especializada (sólo una de las áreas temáticas), bien en forma combinada (ambas áreas).

El primero de esos bloques semánticos es la ignorancia del alumno. El Discurso Pedagógico Irónico explota ampliamente el tema de la supuesta tosquedad intelectual del alumno, de su supuesta pobreza mental, de su supuesta incapacidad cognitiva. Los ejemplos abundan. En las muestras recogidas para este estudio, la gran mayoría aborda esta semántica de la ignorancia del alumno. Un ejemplo entre muchos es el siguiente:

Alumno 1: Yo soy chavista y mi papá dice que es el mejor presidente que hemos tenido.

Docente: ¿Cómo puedes decir que tú eres chavista, con 12 años? Ustedes hablan como los loros...

Aparentemente, la razón por la cual la temática de la ignorancia resulta tan explotada en el Discurso Pedagógico de la Ironía es que el carácter sagrado del Conocimiento (creencia 'a', arriba) constituye la pieza fundamental del poder. Si los alumnos no fueran ignorantes, la autoridad del docente se vería seriamente mermada y, quizás, aniquilada. Así, al resaltar la ignorancia de los alumnos queda también resaltada la necesidad del docente y, por tanto, su poder. Por otra parte, al poner de relieve constantemente la pobreza intelectual de los alumnos el docente tiene más oportunidades de esconder sus eventuales deficiencias.

El segundo de estos bloques semánticos es el descuido, la desatención y la negligencia de los alumnos, como puede verse en el siguiente ejemplo:

Docente: ¿para qué se utiliza el transportador? **Por favor, no se vayan a transportar a otro planeta... Aquí algunos se la pasan en un viaje interplanetario.**

Tercer momento: el impacto disfuncional

En esta misma dimensión temporal del MIDDPI, a los dos momentos anteriores sigue un tercero, que es la culminación del Discurso Pedagógico de la Ironía, entendido como proceso secuencial. Este tercer momento considera el impacto del primero y segundo momentos sobre toda la Interacción Docente-alumnos, en su conjunto. En virtud de este tercer momento, la Ironía Pedagógica deja de ser un acto de habla singular y episódico para convertirse en todo un rasgo global de la Interacción Docente. Es aquí, precisamente, donde se ubican las disfunciones interaccionales.

Lo que se pretende con este tercer momento del MIDDPI es establecer un punto de interpretación que capte el sentido de la relación entre un acto de habla irónico singular, episódico, y el sistema global de las interacciones docente-alumnos. Si no estableciéramos este tercer momento, sólo captaríamos el sentido de los actos de habla irónicos de modo separado y aislado. En cambio, con este tercer momento, podremos comprender el modo en que cada acto de habla irónico se vincula con otros actos de habla irónicos y se inserta dentro del juego completo de las interacciones de aula. El gráfico 2 es una representación visual aproximada del papel interpretativo que cumple este tercer momento en toda la dimensión temporal del modelo. Las filas concatenadas (abajo) representan actos de habla irónicos, cada uno con sus tres momentos (M1, M2 y M3), pero con la particularidad de que, mientras la relación entre M1 y M2 se da sólo dentro de un mismo acto de habla, la relación de M3 se da con todos los M3 de todos los actos de habla y, además, con el sistema de interacción docente. De ese modo se pretende representar el papel interpretativo del tercer momento, como un elemento que vincula entre sí a todos los actos de habla irónicos y, además, los introduce dentro de todo el sistema global de la interacción docente.

Sistema de Interacción Docente

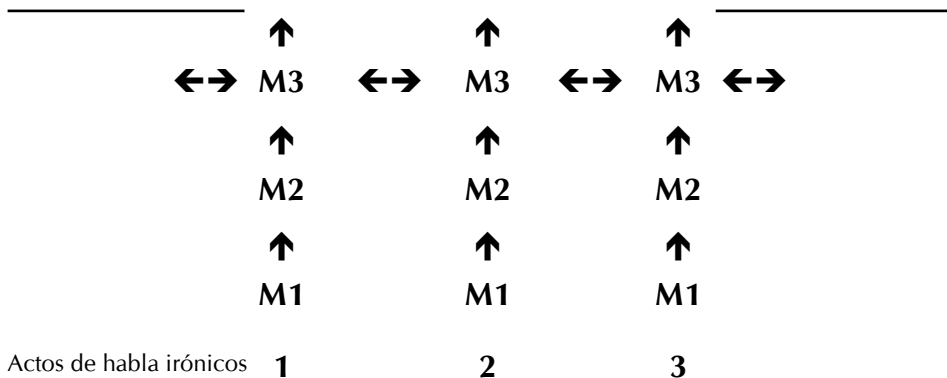


Gráfico 2: Papel interpretativo del Tercer Momento

Un elemento importante a considerar cuando se estudian los encuentros entre docentes y alumnos es la dimensión sociocultural, en tanto se expresa a escala situacional. Es difícil concebir una interacción en la cual no surjan diferencias, conflictos y disfunciones entre sus miembros. Las disfunciones están potencialmente presentes en la IDDPI. Sin embargo, la forma como se aborda la disfunción depende del componente sociocultural, el cual se refiere a cómo valoran y cómo manejan las disfunciones los miembros que interactúan. Los individuos, grupos o instituciones piensan y reaccionan de manera diferente frente a las situaciones de disfunción.

Explorar esta variable es importante ya que tiene fuertes repercusiones en la estructura y dinámica de la IDDPI.

Tradicionalmente las disfunciones interpersonales, como fenómeno propio de las interacciones humanas, han sido asumidas como un factor negativo, consideración que generalmente se fundamenta en los sentimientos negativos que suscita o bien porque tiende a producir rupturas.

Un aspecto de singular importancia en la dinámica de la Interacción Docente es el proceso de influencia social, la influencia recíproca docente-alumnos es un elemento clave en la Interacción Docente, dicha influencia es esencial para dar cuenta sobre cómo, por medio de los procesos de Interacción Docente, ellos se socializan y se adaptan a su sociedad reproduciéndola y, al mismo tiempo, cómo ellos producen cambios sociales.

Por lo tanto, la influencia social se refiere tanto a los procesos intencionales del docente, como a los procesos de influencia social involuntarios, como por ejemplo en los casos en que el docente se convierte en un modelo e influye de manera indirecta. Entre una modalidad de influencia en la IDDPI está la conformidad, relacionada con la sumisión a una figura de autoridad o de poder.

Aislemos ahora, de lo dicho en los párrafos anteriores, algunos elementos y rasgos que conforman este tercer momento.

En primer lugar, consideremos los efectos disfuncionales más importantes en el área de la Interacción Docente-alumnos.

Una de las más importantes disfunciones generadas por el Discurso Pedagógico Irónico es la desvalorización, no sólo en el sentido de subestima e inferioridad que va adquiriendo el alumno, sino además en la anulación progresiva de su espíritu crítico. Cuando Illich habló de “sociedad escolarizada”, describía ese estado de igualdad acrítica o de rebaño inerme que es promovido por la escuela a través de distintos mecanismos y, en este estudio se pretende mostrar cómo el Discurso Pedagógico Irónico constituye uno de esos mecanismos.

Otro efecto importante es la disminución del afecto interpersonal en las relaciones de aula. Es difícil imaginar cómo las acciones de ridiculización y de burla puedan ser compatibles con los sanos sentimientos de aprecio y estima entre personas. Es muy probable que las ironías, en cuanto burla y ridiculización sistemáticas, más bien influyan en la generación de antipatías personales e, incluso, de odio y malestar.

Un tercer efecto que podemos interpretar de este tipo de discurso es la discriminación de unos alumnos con respecto a otros. Esto podría no ocurrir en el caso de las ironías al destinatario grupal, pero sí en el caso en que las ironías van dirigidas a un alumno en particular. Un agravante está en que, por lo general, los alumnos distraídos, críticos e indisciplinados son siempre los mismos en un aula de clases, lo que significa que ellos serían los destinatarios sistemáticos del Discurso Pedagógico Irónico. A su vez, esto significaría su discriminación permanente con respecto al grupo.

Estos tres efectos primordiales conforman, en su conjunto, una interacción no cooperativa, no solidaria, competitiva y conflictiva. Según las actuales teorías del aprendizaje, es justamente la cooperación el factor esencial de los logros pedagógicos. Por otra parte, de acuerdo con las Teorías del Discurso, son precisamente las llamadas “reglas de cooperación” las que determinan la eficiencia de la comunicación. Siendo así, entonces queda clara la disfuncionalidad del Discurso Pedagógico Irónico no sólo con respecto a la interacción didáctica requerida para los aprendizajes esperados en el currículo, sino también para el simple hecho comunicacional humano.

Todo este impacto disfuncional previsto en el *Tercer Momento* de este modelo va más allá de cada uno de los actos de habla irónicos, entendidos por separado, y trasciende hacia toda la esfera permanente del juego de interacciones docente-alumnos, durante todo el tiempo que duren compartiendo el aula. Hasta tal punto esto es cierto, que, a la larga, es posible olvidar o pasar por alto las ironías particulares, pero en cambio no es posible pasar por alto los efectos de desvalorización, pérdida del afecto y discriminación, los cuales llegan a hacerse permanentes.

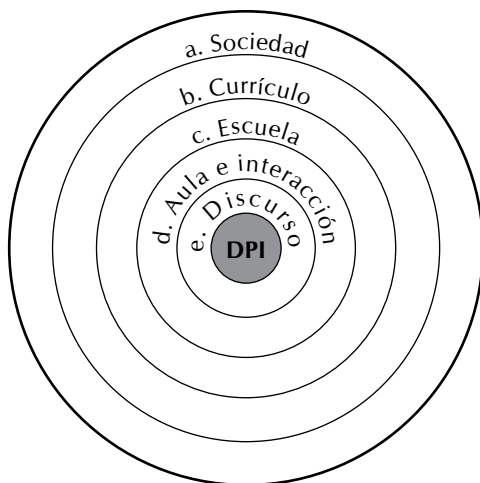
La Dimensión Estructural

En la Dimensión Temporal pudimos comprender el Discurso Pedagógico Irónico como un proceso secuencial que comienza con un cuadro de presuposiciones, sigue con una estructura lingüística y termina en unas disfunciones globales dentro del marco de la interacción docente-alumnos. Ahora, abordando una Dimensión Estructural, intentaremos comprender ese discurso como una ordenación sistémica independiente de cualquier secuencia temporal.

Desde el punto de vista de esta dimensión estructural, los tres momentos considerados antes en la visión temporal pasan ahora a convertirse en tres componentes, el primero de los cuales incluye a los otros dos. Estos componentes son los siguientes: el Entorno, el Diálogo Particular y el Diálogo General.

El Entorno

Es el total de aquellos factores que circunscriben al Discurso Pedagógico de la Ironía, desde sus límites más amplios o alejados hasta los más cercanos y directos. Si entendemos el Discurso Pedagógico Irónico de modo análogo al núcleo de una célula, entonces el entorno sería todo aquel espacio que lo rodea, con la diferencia de que las fronteras de todo ese espacio son difusas, no nítidas. En el gráfico 3 se resume este concepto de entorno, donde los límites exteriores representan los límites más amplios y alejados del núcleo, que viene a ser



el acto de habla singular del Discurso Pedagógico Irónico.

Gráfico 3: El entorno, en capas sucesivas cercanas al Discurso Pedagógico Irónico (DPI)

Como se intenta mostrar en el Gráfico 3, el Entorno puede concebirse como una estructura de cinco subcomponentes internos, a modo de capas que van aproximándose al núcleo, que es el particular acto de habla de la ironía.

La primera de estas capas es la sociedad, en su sentido más amplio. Podrían establecerse múltiples conexiones desde esta capa más amplia hasta el discurso irónico del aula, pero interesa de modo particular llamar la atención sobre la diferencia entre una sociedad individualista y una sociedad colectivista. La primera enfatiza el progreso individual y la competitividad (la sociedad como juego de libre empresa y de relaciones oferta/demanda), mientras la segunda enfatiza el bienestar común y hace depender el progreso individual del progreso social. Como lo han señalado muchos autores, el primer tipo de sociedad se basa en la competitividad mientras que el segundo se basa en la cooperación. Es posible entonces que el Discurso Pedagógico Irónico y en general todas las interacciones competitivas del aula sean un reflejo fiel de un tipo de sociedad individualista. De esto se infiere que resulta difícil

establecer en el aula relaciones de cooperación (eliminando así el Discurso Pedagógico Irónico) si la Sociedad, como capa más amplia, sigue siendo individualista y competitiva.

El segundo subcomponente del entorno es el Currículo, en el sentido más extenso que va desde políticas educativas hasta modelos de aprendizajes. Aquí también conviene distinguir, por una parte, en consonancia con los dos tipos de sociedad ya mencionados, entre un currículo individualista, netamente profesionalizante (la escuela básica orientada a proveer las bases para la posterior adquisición de una profesión), y un Currículo colectivista, con metas de desarrollo de toda una sociedad. El primer tipo de Currículo se asocia más a interacciones competitivas, mientras el segundo se asocia más a interacciones cooperativas y solidarias. Por otra parte, también debe distinguirse entre un Currículo “transmisivista” y un Currículo “construccionista”. En el primero se considera que el contenido curricular satura todo el espacio educativo (la información lo es todo) y que, además, es algo que viene ya dado por las comunidades científicas, que es inalterable y que sólo debe transmitirse. En el segundo se considera que el contenido curricular es apenas una parte de toda la acción pedagógica y que, además, es construible, adaptable y mejorable aun a partir de la actividad del alumno y de las experiencias del aula. El primero de estos dos tipos de Currículo es más asociable al Discurso Pedagógico Irónico (a sus presuposiciones o ‘creencias’, ya vistas anteriormente) y las interacciones competitivas, mientras que el segundo se vincula más a interacciones cooperativas y de solidaridad.

La tercera capa o subcomponente está dada por la Escuela, como ambiente psico-social y como ambiente físico-geográfico. Aquí conviene tomar en cuenta el tipo de cultura organizacional y de clima organizacional imperante. Hay un cierto tipo de cultura organizacional escolar más ligado a la competitividad y a la conflictividad y otro más ligado a la cooperación y la solidaridad. Ambos tipos de cultura se correlacionan de modo diferente con la mayor o menor existencia del Discurso Pedagógico Irónico en el aula.

Un cuarto subcomponente del entorno es el complejo interaccional del aula, el juego completo de todas las relaciones humanas, comunicacionales y pedagógicas que se perfilan y se consolidan en el aula. La distinción básica en este caso está entre una interacción competitiva, conflictiva, de base autoritaria y una interacción cooperativa, solidaria, de base democrática.

El quinto subcomponente, estrechamente dependiente del anterior, ya que el discurso es una clase especial de interacciones, es el sistema discursivo general del aula. El discurso general o “transdiscurso” pedagógico es la capa más cercana y más influyente sobre los actos de habla más o menos irónicamente orientados. En general, hay que tomar en cuenta que los discursos irónicos no son aislados de un transdiscurso. Más bien, las ironías son efectos o manifestaciones típicas de una relación discursiva autoritaria. En el ejemplo siguiente, tomado de las muestras de este estudio, se ilustra un tipo de discurso que, aun no siendo irónico en sí mismo, es totalmente autoritario, engendrando así toda una potencialidad irónica que se evidencia en un sector del mismo ejemplo (el texto irónico va señalado en **negrita**, mientras que los textos despectivos van marcados en *cursiva*):

Docente: Recordemos algunos conceptos. Q representa el conjunto de los números racionales de la forma a/b a pertenece a Z y b pertenece a Z^* (b no es igual a 0) y dicha expresión representa a su vez una división. Como estudiaron el año pasado, toda fracción está asociada a una expresión decimal que puede ser exacta, periódica pura y periódica mixta. ¿Están copiando?

Alumnos: Síiii.

Docente: Como ustedes saben, existen fracciones que dan origen a expresiones decimales que no son periódicas. Por ejemplo: la expresión 2,57649... no puede, por lo tanto, ser incluida en el conjunto Q. ¿Están entendiendo?

(silencio)

Docente: El que no entienda esto, puede regresar a séptimo grado. ¿Existe entonces algún otro conjunto que incluyan estos elementos que no pertenecen a Q?

(silencio)

Docente: Bueno, **hoy parece que el cerebro lo dejaron debajo de la almohada.** La respuesta es sí. Copien que voy a borrar. Definimos como número irracional...¿qué ocurre si unimos el conjunto de los números racionales con el de los irracionales?

(silencio)

Docente: jóvenes aterricen. O se montan en el barco o navegamos a la deriva, aquí el que no estudie, está raspao.

El Diálogo Particular

Este segundo componente de la dimensión estructural se refiere a la interacción irónica concreta en la cual el docente dice algo que ridiculiza al alumno y éste responde tratando de adaptarse a la situación incómoda. Este componente equivale al segundo momento ("momento situacional") de la dimensión temporal, pero visto ahora desde una perspectiva estructural (en cuanto complejo orgánico atemporal).

En este componente hay dos aspectos importantes o dos subcomponentes esenciales para la comprensión del Discurso Pedagógico de la Ironía desde un ángulo estructural. El primero es el de la estructura textual del Discurso Pedagógico Irónico y el segundo es el de su potencialidad de respuesta.

El primer subcomponente es la estructura textual de la ironía, según la cual podríamos interpretarla y comprenderla por referencia a sus mecanismos fonológicos, sintácticos y semánticos. Pero, obviando todo este sistema de mecanismos, ya que ha sido suficientemente estudiado por los especialistas de esas áreas, podemos centrarnos en la "oralidad" de la ironía, o sea, en sus manifestaciones sonoras, tales como la entonación, la pronunciación, las pausas entre palabras y el énfasis de la voz en algún sector del texto (en alguna palabra o frase).

Esta oralidad es un fuerte elemento para los efectos de ridiculización y burla. Muchas veces, incluso, no hace falta establecer ninguna carga importante en los significados de las palabras, sino que basta con construir una eficiente oralidad, una particular entonación o un particular modo de pronunciar. Es por eso por lo que la simple imitación o remedo podría en sí mismo constituir una ironía.

¿En qué sentido resulta importante la “oralidad”? Para efectos de este estudio, no resulta tan importante desde un punto de vista comunicacional-lingüístico, sino por el hecho de que la oralidad constituye el terreno fuerte del alumno, aquel sector no académico, no explotado por la Escuela, en el cual el alumno desarrolla competencias casi exclusivas, como veremos a continuación, a propósito del segundo componente, significativamente ligado a la oralidad. Efectivamente, la oralidad constituye todo un campo de destrezas que la escuela y el currículum han olvidado, debido a su orientación libresco, al fanatismo por la escritura y a todo aquello que los puede diferenciar del “vulgo”, del pueblo y de todos aquellos campos del saber que no son reconocidos por la “academia”. De ese modo, la Escuela y el Currículo, al pretender colocarse al lado de un saber privilegiado, han olvidado otros saberes igualmente eficientes, pero ubicados al lado de las masas y del saber espontáneo y popular. La oralidad es uno de esos campos de saber popular. Entonces, mientras el docente consolida su autoridad a través de la ironía de base académica, el alumno responde también, pero con la ironía de la oralidad. Aquí radica la especial importancia de este elemento, ya que, de no ser por esta oralidad, se creería que el Discurso Pedagógico Irónico es exclusivo del docente y termina con él. Pero no es cierto. La ironía del docente también tiene sus respuestas, igualmente irónicas. Esto es lo que se pretende comprender a través del segundo de los subcomponentes del “diálogo particular”.

El segundo subcomponente es la potencialidad de respuesta o de retorno que está estructuralmente implícita en el Discurso Pedagógico Irónico. De hecho, y a propósito de la oralidad basada en el remedo o imitación, la imitación burlesca del docente, casi siempre a sus espaldas, es uno de los recursos más utilizados por los alumnos para vengarse de las ironías y del trato autoritario del docente. Es por eso, entre otras cosas, por lo que aquí concebimos como “diálogo” al discurso irónico. En efecto, no todo se queda en la ironía lingüística del docente. El alumno suele reaccionar y responder a esa ironía de algún modo, siendo el más frecuente y poderoso el de la imitación o remedo, ya que causa el mismo efecto de ridiculización y burla (reacciones de risa en los compañeros, especialmente). Otro recurso de respuestas al Discurso Pedagógico Irónico es el de los sobrenombres y apelativos. Ejemplos: “La Vieja”, “El Frent’e papa”, “Jirafales”, etc. Estas respuestas no suelen ser abiertas ni instantáneas frente al docente ni ante la situación irónica. Suelen ser a espaldas del docente y posteriores a la ironía. Sin embargo, tienen la virtud de dirigirse al grupo de compañeros y, por tanto, resultan elementos de complicidad y de desgaste de la autoridad. De algún modo, estas complicidades podrían evolucionar en cooperación, contrarrestando así los niveles de competitividad y conflictividad entre los alumnos.

En síntesis, mientras el docente cree que consolida su poder a través de la ironía, dicho poder resulta minado progresivamente por las respuestas del alumno. Podríamos hasta llegar a pensar que el Discurso Pedagógico de la Ironía es contraproducente para sus propios objetivos de dominación y que, a la inversa, podría resultar ser un factor que más bien estimula la lucha contra la dominación y promueve las relaciones de cooperación entre los dominados, debido a sus fuertes ingredientes de complicidad grupal.

En definitiva, el Discurso Pedagógico Irónico no es un monólogo. Es un diálogo que típicamente obtiene sus respuestas y que lo convierte en un recurso peligrosamente contraproducente, al modo de un boomerang.

El Diálogo General

Este componente de la Dimensión Estructural nos permite comprender el Discurso Pedagógico de la Ironía no como un hecho singular aislado, sino en sus vinculaciones con aquellas capas del entorno que le están más cercanas. En particular, con las capas del Discurso del Aula y de la Interacción general del Aula.

Hay un primer subcomponente que establece las relaciones del Discurso Pedagógico de la Ironía con el resto del discurso general del aula (el “transdiscurso” docente). En este componente se interpretan las relaciones de coherencia entre ambas cosas.

El principio más relevante en todo esto es que toda ironía sólo se explica dentro de un transdiscurso autoritario, conflictivo, despectivo, impositivo y dominante. Es sólo dentro de ese cuadro discursivo en que ocurre el Discurso Pedagógico Irónico. Si ese cuadro discursivo es cooperativo, consensual y democrático, entonces no tienen lugar las ironías. En un marco de respeto, de pluralidad, de intercambio y de mutua ayuda no caben las ridiculizaciones ni las burlas. Pero éstas sí caben y hasta resultan necesarias en un marco de competitividad y dominación. Toda dominación implica la desvalorización del otro, la aniquilación del otro.

El discurso de la dominación es, en general, despectivo, destructivo y unilateral. La ironía es apenas un recurso comunicacional muy parcial y hasta esporádico. Lo importante no es tanto la ironía en sí misma, sino el ‘transdiscurso’ dominante. Obsérvense los dos ejemplos siguientes, tomados segmentadamente de las muestras del estudio, donde resulta clara la descalificación, la unilateralidad y la desvalorización del alumno, rasgos que permanentemente tipifican el discurso del aula:

Ejemplo 1:

Docente: Hoy en día a la mayoría de las personas no les gusta cocinar, hay mucha flojera, la mayoría compra los alimentos ya preparados, me van a decir ustedes que si tuvieran dinero, no irían a comer a Wendy, Mc Donald....

Ejemplo 2:

Alumno: Ah, pero todo lo que pasa dicen que fue Chávez y eso no es así.

Docente: Yo creo que ustedes no deberían hablar sobre eso, no es tema para discutirlo con ustedes.

Este es el típico ‘transdiscurso’ de la autoridad y de la desvalorización del otro. Dentro de ese discurso cabe, por supuesto, no sólo cualquier ironía, sino, además, cualquier otra forma de lenguaje que resulte coherente con las visiones subyacentes implícitas.

Es en este sentido en el que hay que decir que el Discurso Pedagógico Irónico no es en sí mismo significativo. Lo es sólo en la medida en que reproduce todo un discurso dominante, toda una interacción escolar castrante, toda una escuela y un currículo al servicio de las clases poderosas y toda una sociedad individualista, salvajemente sometida al libre mercado y a las leyes de la oferta y la demanda, lo cual equivale a decir: una sociedad regulada por la misma ley de la selva, donde sobrevive el más fuerte, el más capaz de devorar a los demás.

Hay también un segundo subcomponente que liga el Discurso Pedagógico de la Ironía con el sistema general de interacciones del aula (discursivas y no discursivas). Este sistema de interacciones se caracteriza por las imposiciones y por lo que podría llamarse “las reglas de Matilda”, de acuerdo con el film antes referido (*yo soy adulto y tú eres niña, yo mando y tú obedeces, yo hablo y tú escuchas...*). Se trata de un sistema discrecional de interacciones en el que las reglas dependen oportuna y convenientemente de la autoridad, del que siempre tiene que ganar el juego, lo que significa que no hay reglas sino conveniencias. En este sentido, el docente resulta apenas una víctima de todo un cuadro social. También el docente es, a su vez, el oprimido de unas relaciones sociales más amplias, quien, en lugar de rebelarse contra ellas, las reproduce acríticamente, esperando quizás alguna recompensa que jamás llegará, ya que ese tipo de relaciones no compensa, no reconoce, no gratifica, sino sólo utiliza las relaciones de ventaja y desventaja.

Concluyendo, el Discurso Pedagógico de la Ironía es apenas parte de todo un sistema que puede ser interpretado tanto desde una visión temporal como desde una visión estructural. Cada una de esas visiones nos acerca a una consideración diferente y específica, pero, uniendo holísticamente ambas perspectivas, obtenemos un sentido integral del Discurso Pedagógico Irónico, en el marco amplio de un concepto de Sociedad, de Escuela, de Currículo y de Aula.

Este modelo, resultado del estudio, pretende, como se dijo al principio de este capítulo, proveer un esquema de comprensión y de interpretación lo suficientemente amplio y profundo como para considerar el Discurso Pedagógico de la Ironía en muchas de sus dimensiones. Es seguro que otros estudios podrán ir mucho más al fondo de este asunto. Pero, mientras tanto, este esquema permite comprender el sentido de un aspecto minúsculo de la docencia, del currículo y del aprendizaje del aula, como lo es el Discurso de la Ironía, a la luz de factores y entramados muy amplios. De ese modo, el Discurso Pedagógico de la Ironía queda ahora comprendido a la vez como algo muy pequeño y como algo muy trascendente. Precisamente, a ello atiende la noción de “Pensamiento Complejo”.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez concluida la investigación, en este capítulo se presentan las conclusiones a las cuales arribó el estudio, así como un cuerpo de sugerencias que posibilitan llevar a la práctica el Modelo de Interacción Docente y el Discurso Pedagógico de la Ironía construido durante el proceso de la investigación.

Conclusiones

Vale advertir que el interés particular en las nociones de este modelo radica en el anhelo de producir aportes diversos. Por un lado, a la práctica educativa cotidiana siempre atravesada por innumerables obstáculos, ya que la educación representa un campo de tensiones desde todo punto de vista y para todos los protagonistas más allá de sus voluntades. Por otro, aportar a los sustentos teórico epistemológicos de esa misma praxis que nos interroga sin cesar y nos enfrenta a respuestas siempre provisionarias, parciales, incompletas e inagotables, cuya relevancia -parafraseando a Michel Foucault- no radica en lo que ya ha sido pensado alguna vez sino justamente en lo no-pensado, en aquello que obliga indefinidamente a mantener abierta esa tarea de pensarlo de nuevo.

Vale entonces una segunda advertencia: aportar no significa linealmente ofrecer respuestas elaboradas al modo de prontas soluciones. Aportar es también sostener preguntas abiertas, reconocer saberes inconclusos, admitir las limitaciones de las fronteras mismas del conocimiento. Y esto va más allá de los límites del saber o de la ignorancia de cada uno de nosotros, de lo que cada uno puede o no puede, dice o silencia, pues se trata de barreras que nos trascienden ya que remiten a los límites mismos del conocimiento humano, a la historia de las ideas, al modo en que pensamos durante una época dada.

Discurso Pedagógico de la Ironía e Interacción Docente son dos nociones que desde un cierto punto de vista se atraen, se convocan e invocan mutuamente y desde otra perspectiva se contradicen, se repudian y hasta se expulsan. Tal como afirma el sociólogo Pierre Bourdieu, los puntos de vista significan siempre lo que sus mismas palabras indican: vistas diferentes tomadas desde un determinado punto, es decir, desde una posición dentro de la complejidad del tejido social.

Muy a pesar de todas las reflexiones críticas y de los debates pendientes sobre la Interacción Docente, en términos generales soñamos con ella del mismo modo que soñamos con un mundo mejor. Y la apelación a ese sueño dorado prolifera desde un Discurso Pedagógico que exige la reunión de aquello que previamente ha sido re-partido.

Obviamente nadie puede saber y/o poder todo. Sin embargo, la ilusión humana de alcanzar la completud también se filtra en el conocimiento mediante una cierta creencia de que alguna disciplina -a veces, alguna teoría- es unitariamente suficiente para explicar y entender la complejidad de eso que sucede aún en la vida cotidiana.

Prevalece un modo de pensamiento, una manera de mirar el mundo, un estilo caracterizado fundamentalmente por su matiz binario, dicotómico, disyuntivo y en consecuencia, reduccionista. Así por ejemplo, resulta altamente frecuente reducir tanto la educación como el aprendizaje a los protagonistas docente-alumnos o bien, a las relaciones entre docente, alumno y conocimiento, o bien a la escuela entendida tan sólo como una organización. Cada una de estas supuestas objetivaciones, constituye apenas un punto de vista y como tal, sólo se trata de una vista parcial y fragmentada, focalizada en un punto delimitado.

En cambio, postular como objetivación a un Discurso Pedagógico de la Ironía alude a esa complejidad político social -que nos incluye aunque nos excede- materializada mediante palabras, acciones, prácticas sociales que anudan el saber con el poder y con un modelo imperante de verdad que legitima únicamente aquello socialmente considerado verdadero en una época dada.

Se trata de una construcción histórico social que trasciende y atraviesa a cada uno de sus hablantes sin reducirse jamás a ellos. Antes de hablar somos hablados: por las ideas de una época, por la cultura, por la política económica, etc., a través del discurso de otros. Esto no significa que todos digamos lo mismo; por el contrario, nada es idéntico. Cualquier repetición conlleva alguna diferencia, porque cada uno asume una posición subjetiva singular para poder hablar en el interior de los discursos sociales. Y las palabras producen efectos pues ejercen un poder simbólico.

Ahora bien, el Discurso Pedagógico de la Ironía ordena, controla y distribuye en primera instancia, un conjunto de palabras y frases en torno a un objeto que así como lo define también lo distingue, pero al mismo tiempo implica una re-partición destinada a controlar la distribución y circulación de la materialidad discursiva, que así prolifera dentro de determinados campos bien alambrados. Esta repartición de frases y palabras es arbitraria en tanto es un producto humano propio de una cultura y época dada.

Aprendemos a pensar amarrados a un territorio y aprendemos a defender un discurso de procedencia -al punto de luchar por él- representado a través de una interacción. Y en ocasiones se confunde y se mezcla todo: se defiende ciegamente una interacción por competencias descarnadas e individualistas que impulsa la práctica docente, que no necesariamente significan la defensa de una acción comunicativa.

Pero la vida cotidiana nos enfrenta a la insuficiencia de un discurso, cualquiera sea. Y si bien los discursos pedagógicos se cruzan, se implican y se fortalecen mutuamente con discursos procedentes de otros ámbitos, finalmente su apropiación exige incorporarlos al territorio de dominio.

Es por eso que hablar de Discurso Pedagógico de la Ironía conlleva una cierta sospecha, pues si algo tiene que juntarse o unirse, indudablemente es porque se encuentra previamente fragmentado o dividido. Esta sociedad liberal de capitalismo casi salvaje ofrece entonces el paradójico suelo de una rivalidad competitiva entre discursos y acciones comunicativas, al mismo tiempo que declara una fuerte apelación a la Interacción docente.

Quizás bastaría con poder / saber compartir y escucharnos mutuamente, lo cual sería casi como situarnos ya, en ese anhelado mundo cualitativamente mejor.

Tendencias concluyentes, más no excluyentes:

- Se analizó el discurso espontáneo. Esto diferencia este estudio de la teoría del acto de habla y de algunas aplicaciones de la pragmática.
- Se trabajó con el contexto, más que con su organización lingüística. Esto lo distingue de los estudios lingüísticos que se abstraen del contexto y se preocupan más por la forma del discurso que por su contenido.
- En el aula existe discurso, acción y contexto (denominada práctica).
- La interacción discursiva cara a cara está regida por reglas de construcción y por una

normatividad interaccional.

- El discurso pedagógico se realiza con base en estructuras de participación.
- Los enunciados y la interacción se interpretan con base en claves de contextualización verbales.
- Es fundamental la competencia comunicativa del investigador, ya que debe poseer la capacidad de leer e interpretar las claves de contextualización de manera que le permitan participar de acuerdo con ciertas normas culturales y de contexto.
- El significado de los enunciados depende del contexto de la interacción discursiva, por lo tanto se comparte la idea de que el significado se construye en contexto y, de ahí, se deriva la importancia del contexto para dar significado a la interacción.

Recomendaciones

Dados los resultados de esta investigación y tomando en cuenta la necesidad de redimensionar el discurso pedagógico que requiere el país, es posible presentar algunas sugerencias:

Se recomienda al Ministerio de Educación tomar en consideración el Modelo de Interacción Docente y el Discurso Pedagógico de la Ironía para la configuración de un programa articulado de comunicación adecuado a la práctica y quehacer docente, como forma de propiciar cambios en los discursos empleados actualmente.

Se sugiere la organización de grupos de investigación en torno a temas relacionados con la comunicación en el aula como hecho discursivo, a partir de un problema socio-lingüístico-educativo detectado, cuyo tratamiento requiera la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, grupos dentro de los cuales se haga posible la discusión y el abordaje de la comunicación desde la perspectiva de la acción comunicativa, en equipos interdisciplinarios y con una visión común de lo que se desea lograr.

Se sugiere deducir del modelo la mayor cantidad posible de aplicaciones prácticas, tales como herramientas, instrumentos y metodologías para el desarrollo de un discurso actualizado, acorde con los avances tecnológicos.

Asimismo, se sugiere diseñar un programa de lenguaje y comunicación en el aula sobre la base del modelo, formulado de tal manera que complemente los niveles de educación superiores.

Se invita a derivar otras investigaciones dirigidas por ejemplo, a lograr la contrastabilidad del modelo, o a considerar otros aspectos concretos dentro de la interacción docente y el Discurso Pedagógico de la Ironía, analizar la consistencia y coherencia de los discursos pedagógicos imperantes.

GLOSARIO

Competencia Comunicativa

"Se refiere al conocimiento y a la capacidad de una persona para utilizar todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada".(Dell, 1996).

Discurso

"Aquél que tiene doble carácter de proceso y de producto semiótico cuya complejidad estructural trasciende los límites de la frase u oración y se ubica al mismo nivel y en estricta correspondencia con un contexto situacional". (Padrón, 1996).

Discurso Pedagógico de la Ironía

Este estudio utiliza esta expresión de un modo sistemático y permanente, para hacer referencia a aquel tipo de actos de habla ejecutados por el docente en un aula y dirigidos a sus alumnos, los cuales van orientados bajo una intención de ridiculización y burla sutil, bajo forma de un juego semántico. La Ironía se interpreta de una manera un poco más amplia que en los estudios convencionales de Retórica o de Literatura. En principio, la Ironía está asociada al juego de la doble significación, donde lo importante es una cierta relación entre el significado de las palabras que se dicen y el significado que se quiere transmitir. Dicha relación es sustitutiva, bivalente, no directa, a veces por oposición (decir lo contrario a lo que se quiere hacer entender), a veces por metáfora (decir algo que es como lo que se quiere dar a entender, pero que pertenece a otro orden de cosas), pero siempre con la intención de burla o de ridiculización. Desde esta perspectiva, y siguiendo el concepto del Discurso como Acción (actos de habla), la Ironía es interpretada en este trabajo como una acción de burla o ridiculización que se lleva a cabo mediante juegos de significado.

Dispositivo Pedagógico

"Condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura y proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de un complejo conjunto de reglas". (Bernstein, 2000).

Enfoque Hermenéutico-crítico

Se relaciona con la posición epistemológica inspirada en la comprensión interpretativa-crítica de la realidad.

Interacción Docente

Es la relación que se establece entre docente-alumnos a través del conjunto de reglas que regulan diferentes formas de realización de la interacción, esas reglas son una especie de mediadores semióticos en el proceso de transmisión de los diferentes significados de la cultura.

Relaciones Interpersonales Disfuncionales: es el trato entre personas en la cual hay contradicción o funcionamiento inadecuado con respecto a ideales de armonía, consenso, cooperación y otros.

Teoría del Discurso Pedagógico: formada por un sistema que relaciona leyes sobre el Discurso Pedagógico y ofrece una explicación de éstas que permite comprender los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Argyris, C. y otros. (1985). *Hermenéutica*. (J. Lopera y H.Casas, Trads.). Bogotá: Fondo Educativo Interamericano. (Trabajo original publicado en 1975)
- Argyris, C. y Schon, D. (1979). *Organizational Learning*. Menio Park, Cal: Addison-Wesley, Publ. Co.
- Bateson, G. (1986). *Steps to an Ecology of Mind*. Paladin: Books.
- Becerra, A. (1997). *Investigación en Metodología vs. Metodología de la Investigación*. Caracas: Revista Investigación y Postgrado-UPEL.
- Becerra, A. (1996). *Problema, Problemática, Problematización*. Caracas: Subdirección de Investigación y Postgrado-UPEL.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Guía Práctica.España: Ediciones CEAC, S.A.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bernstein, B. (1999). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.
- Bernstein, B. (1994). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. España: Paidea.
- Beveridge, W. (1986). *El arte de la investigación científica*. Trad. Oswaldo Grillo. Caracas: Biblioteca de la U.C.V.
- Block, E. (1989). *Tecnología educativa*. Madrid: España.
- Booth, W. (1986). *Retórica de la ironía*. Madrid: Taurus.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. España: Martínez.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación. Cómo Reconocerlos, Diseñarlos y Construirlos*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: El Buho.
- Chacín, M. y Padrón, J. (1996). *Investigación-Docencia. Temas para Seminario*. Caracas: Decanato de Postgrado.USR
- Córdova, V. (1999). *Curso Epistemología de las Ciencias Humanas*. Barquisimeto: Doctorado en Educación en la Universidad Simón Rodríguez.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literatura*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Dell Hymes y Gumperz John. (1996). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. London: Holt, Rinehart and Winston.

- Dell Hymes.(1976). *La sociolingüística y la etnografía del habla*. Buenos Aires: Paidós.
- D. Edwards y Mercer (1987). *Interacción de maestros y alumnos* (2ª. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- De Man, P.(1998). *La ideología estética*. (M. Asensi y M. Richart, trads.).{Aesthetic Ideology}. Madrid, España: Cátedra.(Trabajo original publicado en 1977).
- Eco, H. (1990). *Ironía*. Revista Iberoamericana de Educación [Revista en línea], 7. Disponible: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie07a01.htm> [Consulta:2000, Noviembre 6].
- Ferrater, M. (1992). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frye, N. (1991). *Anatomía de la Crítica*. (E. Simons, Trad.). Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Gallego-Badillo, R. (1997). *Saber Pedagógico*. Colombia: Magisterio.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid: Taurus.
- Hutcheon, L. (1994). *Irony's Edge. The Theory and Politics of Irony*. London: Routledge.
- Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid:Morata.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (1991). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Manual Teórico-Práctico. Caracas-Venezuela: Texto.
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia. Su Desafío, Lógica y Método*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). *Cómo Hacer un Buen Proyecto de Tesis con Metodología Cualitativa*. Material Mimeografiado. Disponible: <http://prof.usb.ve/miguelm/proyecto tesis.html>
- Martinic, S. (1992). *La relación entre lenguaje y acción en los proyectos de educación popular*. La Piragua, 5, 28-32.
- Maturana, H.(1997). *Emociones y lenguaje en Educación*. Chile: Dolmen.
- Mehan, H. (1996). *La estructura del discurso en el salón de clase. Perspectivas docentes*, 17, 69-73.
- Mora-García, F. (1997). *La escuela del día de Después*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes, grupo de Investigadores de Historia de las mentalidades.
- Nassif, R. (1997). *Pedagogía General*. Bogotá: Cincel.

-
- Padrón, J. (1996). *Análisis del Discurso e Investigación Social*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la UNESR.
- Padrón, J. (1998). *La Estructura de los Procesos de Investigación*. Caracas: Decanato de Postgrado. USR.
- Padron y Chacín (1996). *Investigación Docencia. Temas para seminario*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado. USR.
- Peñaloza, W. (1990). *Tecnología*. Trabajo entregado para publicación.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la Sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Portillo, J.(1999). *Ironía Pedagógica*. Mérida-Venezuela: UPAULA.
- Rorty, R.(1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. España: Paidós.
- Serrano, J. (1980). *Pensamiento y concepto*. México: Trillas.
- Taylor y Bogdan. (1975). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidos Studio.
- Tittler, J. (1990). *Ironía narrativa en la novela hispanoamericana contemporánea*. Bogotá: Colombia: Banco de la República.
- Vasco Montoya, E. (1997). *Alumnos y saberes*. Colombia. Corporativa Editorial Magisterio.
- Vásquez, E.(1995). *Relaciones pedagógicas*. Laurus, 5, 28-32.
- Virasoro, M.(1997). *De ironías y silencios*. Notas para una filosofía impresionista. Barcelona, España: Gedisa.
- Zavala, L.(1996). *Glosario de términos de ironía narrativa*. Sincronía, Invierno, 1996.

ANEXOS
Extractos de grabaciones
realizadas a los Docentes

DOCENTE A

Docente A-primer observación-quinto grado

Situación: suena el timbre de entrada, los alumnos hacen la formación, luego entran al salón de clase, arreglan los pupitres en círculo, entra la docente.

Docente A: Buenas tardes, uf ¡qué calor! Ustedes ¿tienen calor?.

Varios alumnos simultáneamente responden: sí, otros responden yo no tengo calor, otros sí está haciendo demasiado calor, uno pregunta: trajiste agua?.

La docente realiza actividades de rutina: pasar la lista, revisar las actividades para la casa, preguntar si trajeron los materiales completos para la actividad que se va a realizar.

Docente A: Hoy vamos a trabajar con el proyecto “El alto valor nutritivo de los alimentos”, vamos a ver, Carol: ¿Quién realiza la compra de los alimentos en tu casa?.

Carol: Mi mamá, pero mi papá le da la plata.

Docente A: Cuando alguien va a comprar varias cosas, ¿Qué debe llevar?.

Alumno 1: Plata.

Alumno 2: La bolsa de hacer mercado.

Alumno 3: Anotado lo que va a comprar.

Docente A: Claaaaaro, una lista, muy bien, **fíjense que sin una lista habría que ser muy inteligente para grabarse todo, y yo no creo que halla una persona así**, por eso si llevamos una lista de lo que vamos a necesitar y la cantidad se nos facilita la compra.

Alumno 4: En mi casa no hacen lista, mi mamá va viendo y va comprando.

Docente A: Bueno, **debe ser que tu mamá es especial**. Es necesario planificar la compra de los alimentos para gastar menos y para saber cuáles son nutritivos y cuáles no.

Alumno 1: Maestra, mi mamá dice que ahorita la plata no le alcanza para nada.

Docente A: Con más razón debe comparar precios, ver cuáles hacen más falta, saber cuál es la época de cosecha, ver las ofertas, las fechas de vencimiento y si son productos de calidad. A veces nosotras nos dejamos llevar por los impulsos y compramos artículos que no hacen falta.

Docente A: **¿Qué le pasa a Juan? ¿Tiene lombrices? Estoy segura que no tiene ni idea de lo que acabo de decir.**

Juan: Sí profe, yo la estaba escuchando, se me cayó el lápiz.

Docente A: Bueno, los alimentos que se compran se preparan de muchas maneras ¿cuáles son?

Alumno 5: El arroz, mi abuela lo prepara con leche y azúcar, lo cocina, queda arroz con leche.

Docente A: Muy bien, ésa es una manera, **pero hoy en día a la mayoría de las personas no les gusta cocinar, hay mucha flojera**, la mayoría compra los alimentos ya preparados; me van a decir ustedes que si tuvieran mucho dinero, ¿no irían a comer a Wendy's, Mc Donald's? Eso es muy sabroso.

Se oyen estas frases: Uhhmm, claro maestra, yo iría a cada rato.

Docente A: Por pareja, me van a hacer una lista de alimentos para una semana, tomando en cuenta el número de personas que hay en tu familia, el valor nutritivo y el presupuesto destinado a la alimentación para una semana. Vamos pues a trabajar, sin perder tiempo.

DOCENTE B

Docente B-primera observación-sexto grado

Situación: Un grupo de niños está ensayando un joropo, se escucha la música. Deja de sonar la música.

Docente B: Vamos a sentarnos en el piso, en círculo. Lo que acabamos de observar es un ritmo que sirve para acompañar algunas fiestas patronales y forma parte de nuestro folclor. (A manera de chiste) claro, **Víctor creo que tiene el oído musical en el estómago, porque parecía que estaba matando bachacos**. Se oyen risas.

Alumno 1: Maestra, qué es folc...?

Docente B: Folclor, esto se relaciona con las costumbres, expresiones, comidas y celebraciones que distinguen a una región o a un país. Por ejemplo ¿qué fiesta patronal se celebra aquí?

Alumno 2: La fiesta al santo patrono San Rafael Arcángel.

Docente B: Bien, también hay fiestas locales como el día de la fundación de Carvajal, la fiesta de San Benito en Betijoque, ¿qué otras?

Alumno 3: La quema de Judas.

Docente B: ¿Alguno de ustedes ha participado en una celebración de este tipo?

Alumno 4: Sí, yo hice el papel de Herodes, en semana santa.

Docente B: **Muy bien te quedaba ese papel, no tenía que estudiarlo mucho.**

Alumno 5: Profe, vamos a hacer una representación de ésas, como una obra de teatro y la presentamos en el escenario. ¿Sí?

Docente B: Huy, eso necesita mucha preparación y ensayar, además hay que preparar vestuario y todo lo demás; eso no es así de fácil.

Se escucha de nuevo la música.

DOCENTE C

Docente C-primer observación-cuarto grado

Situación: Dentro de un proyecto denominado “Formas y figuras de uso en la vida cotidiana”, se explica lo relacionado con trazado de triángulos, se oyen frases como: préstame el borrador, ¿trajiste regla?, a mí se me olvidó el compás...

Docente C: ...¿A qué polígono se asemeja la forma de las escuadras, Marianela?

Marianela: ...(silencio).

Docente C: **¿Sabe o no sabe? Cómo va a saber, si ni siquiera trajo escuadras.** Sepan mis queridísimos alumnos, que el que no trajo los materiales no podrá entender nada, así que no sé cómo van a hacer.

Un alumno murmura que tiene varias escuadras y que le puede prestar una.

Docente C: Continuando con el tema, la forma de las escuadras se asemeja a un triángulo. Las escuadras tienen un ángulo recto. ¿Cómo se llaman los triángulos que tienen un ángulo recto?

Alumno 1: Triángulos rectángulos.

Docente C: Bien, ¿para qué se utiliza el transportador? **Por favor, no se vayan a transportar a otro planeta... Aquí algunos se la pasan en un viaje interplanetario.**

Alumno 2: Para medir ángulos. **¡Al fin, Yorbis!, despertó.**

Docente C: Bueno, vamos a trazar triángulos cuyos lados midan 5 cm, 7 cm y 4 cm; 8 cm, 3 cm y 6 cm. A trabajar, Lisset: deje de mover la lengua y póngase a trabajar.

Docente C: Trabajen con calma, con orden.

DOCENTE D

Docente D-primer observación-séptimo grado.

Situación: La clase se relaciona con el Poder Público nacional, se escucha que está lloviendo.

Docente D: Buenos días, vamos a comenzar de una vez, porque tengo que salir temprano. ¿Trajeron la Constitución?

En coro: síiiiiii.

Docente D: Ok, ustedes saben que para que un país funcione eficientemente necesita de autoridades que garanticen una adecuada forma de gobierno. Estas autoridades son las que integran el poder público nacional, el cual se divide, de acuerdo con la constitución vigente, en cinco poderes: legislativo, ejecutivo, judicial, ciudadano y electoral, **¿entienden?**(silencio). El poder ejecutivo está representado principalmente por el presidente, el vicepresidente y los ministros ¿me explico? (silencio).

Alumno 1: Profe ¿usted es de Chávez o de la oposición?

Docente D: De ninguno.

Alumno 1: Pero... alguno le debe gustar.

Docente D: Yo pienso que uno tiene su ideología, pero en realidad no simpatizo con ninguno.

Alumno 2: Yo sí soy chavista y mi papá dice que es el mejor Presidente que hemos tenido.

Docente D: ¿cómo puedes decir que tú eres chavista con 12 años? **A veces ustedes hablan como los loros, sin saber qué es lo que dicen.**

Alumno 3: (riendo) profesor: qué culpa tiene uno si le gusta.

Docente D: Bueno, bueno, continuamos. El Presidente de la República es el Jefe del Estado y del poder Ejecutivo Nacional. Es elegido de forma democrática por un período de seis años, por cierto... en agosto habrá la solicitud de referendo revocatorio del presidente, gobernadores..

Alumno 4: Y hasta el 2021, Chávez.

Docente D: Eso hay que verlo. Vamos a esperar a ver qué pasa. En el país hay muchos problemas y graves, hay escasez de alimentos, desempleo, violencia...

Alumno 5: Eso es verdad.

Alumno 4: Ah, pero todo lo que pasa dicen que fue Chávez y eso no es así.

Docente D: **Yo creo que ustedes no deberían hablar sobre eso, no es tema para discutirlos con ustedes.**

Docente D: Otro poder es el poder ciudadano que es ejercido por el Consejo Moral Republicano, integrado por la Defensoría del Pueblo, el Ministerio Público y la Contraloría General de la República. ¡Silencio!

Alumno 6: ¿Cada uno de nosotros tenemos un defensor?

Docente D: Este, sí claro, todos tenemos derechos humanos que no deben ser violados y los defensores del pueblo velan para que se respeten esos derechos.

Alumno 4: Yo me voy a buscar un defensor, yo tengo derecho a ser escuchado.

Docente D: ...(pausa) vamos a ir finalizando, traigan artículos de periódicos donde aparezcan autoridades de nuestros poderes, **si los ubican, porque nunca consiguen nada**, luego los van a leer e identificar con el poder al que pertenecen.

Alumno 7: para qué era la Constitución?

Docente D: Ah, si, lean el artículo 227 y escriban tres requisitos para ser Presidente o Presidenta de la República...**aunque dudo mucho que alguno de ustedes llegue a ese cargo.**

DOCENTE E

Docente E-primera observación- noveno grado

Situación: Están realizando ejercicios a manera de práctica recordatoria de contenidos vistos en el grado anterior.

Docente E: Recordemos algunos conceptos: Q representa el conjunto de los números racionales de la forma a/b a pertenece a Z y b pertenece a Z^* (b no es igual a 0) y dicha expresión representa a su vez una división. Como estudiaron el año pasado, toda fracción está asociada a una expresión decimal que puede ser: exacta, periódica pura y periódica mixta. **¿están copiando?**

Se oye: Sí, de varios alumnos.

Docente E: Como ustedes saben, existen fracciones que dan origen a expresiones decimales que no son periódicas. Por ejemplo: la expresión 2,57649... no puede, por lo tanto, ser incluida en el conjunto Q . **¿Están entendiendo? (silencio) El que no entienda esto, puede regresar a séptimo grado.**

Docente E: ¿Existe entonces algún otro conjunto que incluyan estos elementos que no pertenecen a Q ? (silencio). Bueno, hoy parece que el cerebro lo dejaron debajo de la almohada. (algunas risas).

Docente E: La respuesta es sí. Copien que voy a borrar. Definimos como número irracional... ¿qué ocurre si unimos el conjunto de los números racionales con el de los irracionales? (silencio)...**jóvenes aterricen, o se montan en el barco o navegamos a la deriva, aquí el que no estudie está raspao.**

Docente E-segunda observación-noveno grado

Situación: Se disponen los estudiantes a resolver problemas donde se utilicen ecuaciones de segundo grado.

Docente E: Aplicando los conocimientos adquiridos en los capítulos anteriores, resolveremos algunos problemas. Presten atención. ¡Recuerden! Lo más importante, a la hora de resolver un problema, es entender lo que se pide. Hay que leer el enunciado tantas veces como sea necesario a fin de entenderlo. **¡Claro! Aquí algunos lo leen hasta 30 veces y naaadaaa.** Pasemos ahora a resolver algunos. Determinar el valor de h en la ecuación $3hx$ al cuadrado...

Alumno 1: Profesor, ¿copiamos eso?

Docente E: Noooo, si quiere le saca fotocopia. (se oyen risas)

Alumno 2: Profesor, ¿por qué se divide todo entre $3h$?

Docente E: Para que la ecuación tenga la forma, x al cuadrado menos sx más $p = 0$. Además el problema pide que $x_1 = -x_2$ (continúa resolviendo el ejercicio en el pizarrón) habla para sí. Silencio total. **Como ustedes ya saben, bueno metafóricamente,** las funciones cuya variable es de grado 2, reciben el nombre de funciones cuadráticas. Su forma más general es...

Alumno 3: Profesor ¿se puede resolver de otra manera?

Docente E: No creo, aunque si usted Carrillo, inventa una, es mejor que se vaya a la NASA.

Alumno 3: ¡Ah!, yo pensé...

Docente E: Bueno, copien, presten atención que esto no es fácil, sumamos a ambos lados de la igualdad el término...de esta forma en el primer miembro de la igualdad tenemos un cuadrado perfecto.

Alumno 4: ¿Qué es un cuadrado perfecto?

Docente E: Usted ya conoce ese concepto, lo he definido de muchas formas. (suena el timbre)

DOCENTE F

Docente F-primera observación-octavo grado.

Situación: Esperan los alumnos la entrada de la profesora, se escucha mucho ruido.

Docente F: Buenos días, les agradezco se sienten los que están de pie. Usted, favor borrar el pizarrón. Vamos a trabajar hoy con el tema la alimentación del adolescente y su nutrición, vamos a ver qué es la adolescencia?

Alumno 1: Es la etapa que se ubica entre niño y adulto.

Docente F: Bien, en las hembras comienza entre los 10 y 11, en los varones entre los 12 y 13 años, ocurren muchos cambios, ¿cuáles serían esos cambios?

Alumno 2: A las hembras les crecen los senos.

Alumno 3: Y a los varones se les pone la voz ronca, le empiezan a salir gallitos.

Alumno 4: También salen pelitos en algunas partes del cuerpo.

Docente F: Bien, en algunos esos cambios tardan en aparecer, como por ejemplo...

Alumno 5: Yorbis, está pasmao.

Alumno 6: ¡Ah!, pero tengo bien alta la autoestima.

Docente F: La autoestima no hace crecer a la gente, pero bueno... las esperanzas son las últimas que se pierden.

Alumno 2: ¿Qué es la autoestima?

Docente F: Es el buen concepto de sí mismo, es quererse uno mismo.

Alumno 3: ¿Y el que no se quiere?

Docente F: Se sienten inferiores e inútiles, culpables, avergonzados, deprimidos, a ellos les es difícil conseguir un ajuste escolar. Por ahí hay unos cuantos...como zombis.

