



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Del humor/ironía a la ofensa en el aula: algunos factores detonantes

From Humor/Irony to Offense in the Classroom: Some Triggering Factors

Miguel Ángel Caro Lopera¹ 

Resumen

Este artículo de reflexión procura un acercamiento a aquellos factores que pueden detonar el paso del humor/ironía a la ofensa en contextos educativos. Se basa en dos investigaciones de corte histórico-hermenéutico que indagan por el lugar de la ironía y el humor del docente, al igual que sus efectos perlocutivos en los estudiantes, a través de entrevistas semiestructuradas. En el marco de una perspectiva pragmalingüística que concibe a la ironía como *dispositivo retórico, sociodiscursivo, carnavalizante y pedagógico-didáctico*, y al humor como un tipo de comunicación *non bona fide* apoyada en la incongruencia, este texto explora seis escenarios de discusión que podrían explicar esa borrosa línea entre la risa y la ofensa, a saber: la construcción de una comunidad discursiva empática, la vigilancia de una informatividad desatada, la lectura de horizontes de expectativas, el respeto por una memoria sacralizada, la cautela por preservar lo privado y la intuición de una urgencia vital superada. Tales factores confluyen en la necesidad de una actitud de tacto y prudencia por parte del docente que cultive *la conciencia del lenguaje* y el *principio del Kayrós* ante la condición *non bona fide* de estos fenómenos sociodiscursivos. En suma, la reflexión apuesta por una diferencia entre el *reír con* (humor/ironía que consigue efectos pedagógico-didácticos en el aula) y el *reír de* (fenómeno fallido proclive a la ofensa y el irrespeto).

Palabras clave: humor, ironía, lenguaje, escuela.

Abstract

This reflection article analyzes the factors that can trigger the shift from humor/irony to offense in educational contexts. It is based on two historical-hermeneutical research projects that inquire, through semi-structured interviews, into the place of teacher irony and humor, as well as their perlocutionary effects on students. Within the framework of a pragmalinguistic perspective that defines irony as a *rhetorical, socio-discursive, carnivalizing, pedagogical and didactic strategy*, and humor as a type of *non bona fide* communication based on incongruity, this text explores seven factors that could explain that blurred line between laughter and offense, namely the construction of an empathic discursive community, the vigilance of an unleashed informativeness, the reading of horizons of expectations, respect for a sacred memory, the caution to preserve the private, and the intuition of a vital urgency overcome. Such factors converge in the need for an attitude of tact and prudence by the teacher who assumes the *awareness of language* and the *principle of Kayrós* in the face of the *non bona fide* condition of these socio-discursive phenomena. In summary, the reflection focuses on the difference between *laughing with* (humor/irony that achieves pedagogical-didactic effects in the classroom) and *laughing at* (unsuccessful phenomenon prone to offense and disrespect).

Keywords: humor, irony, language, school.

1 Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, Rudecolombia), profesor de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, e investigador de los grupos Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (Dilema) y Discurso Oral, en el Quindío: de la Academia a la Cotidianidad (DOQAC) de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8940-2799>

Cómo citar: Caro-Lopera, M. (2021). Del humor/ironía a la ofensa en el aula: algunos factores detonantes. *Enunciación*, 26(2), 217-230. <https://doi.org/10.14483/22486798.18472>

Artículo recibido: 13 de septiembre de 2021; aprobado: 23 de noviembre de 2021

Introducción

Si pensamos en el humor y la ironía como apuestas polifónicas (Bruzos-Moro, 2009; Ducrot, 1984) y *non bona fide* (Attardo, 2008) que corren por comunidades discursivas (Hutcheon, 2003) signadas por la poliacroasis (Albaladejo, 2009), tendremos que reconocer que uno de sus rizomas irrecusables es la ofensa. En otras palabras, quien juegue al humor y a la ironía tendrá que prepararse para que alguno de sus interlocutores no disfrute del todo de la maniobra e incluso se sienta irrespetado. Hemos observado cómo los binomios de la acción/reacción o la ilocución/perlocución registran, en el marco de la comunicación irónica y humorística, la más compleja trama de respuestas: adhesiones totales, carcajadas espontáneas, risas cómplices, sonrisas diplomáticas, gestos de sorpresa, miradas de confusión, movimientos de tímido asentimiento, silencios lejanos, muecas de desconcierto, expresiones de aclaración, ceños fruncidos, gruñemas de desagrado y hasta respuestas directas de desaprobación. Algo así puede ser el camino que recorra una broma o una ironía en medio de las dispares reacciones de un público *per se* diverso e impredecible.

Sin embargo, antes de avanzar en reflexiones, posicionemos tres conceptos clave que hemos tocado con este exordio: ironía, humor y poliacroasis.

En cuanto al concepto de *ironía*, nos plegamos a una postura pragmatolingüística (Ducrot, 1984; Rodríguez-Rosique, 2009; Ruiz-Gurillo, 2012; Yus-Ramos, 2016) y la asumimos como *dispositivo retórico, sociodiscursivo, carnavalizante y pedagógico-didáctico* (Caro-Lopera et al., 2020). Una mirada de esta naturaleza trasciende la prototípica concepción de la ironía como figura de ornato o como una simple versión antifrástica de *expresar lo contrario de lo que se dice*; también rehúye la demonización de considerarla como un agente detonador de efectos negativos. Más bien, reconoce, desde lo *retórico*, el valor suasorio que posee la ironía para conseguir la adhesión en el interlocutor; desde lo *sociodiscursivo*, la triple

fuerza de las funciones que encarna en cuanto a *evaluación, ataque verbal y diversión* (Alba-Juez, 2002, p. 558); desde lo *carnavalizante*, el poder que representa para subvertir los géneros discursivos desde sus formas de decir y de significar; y desde lo *pedagógico-didáctico*, las posibilidades que entraña para caldear ambientes de discusión crítica, dialogismo y creatividad.

En cuanto al concepto de humor, seguimos la propuesta de Ruiz-Gurillo (2019), quien lo define como “un tipo de comunicación *non bona fide* que se apoya en una incongruencia para generar sus efectos” (p. 184). De entrada, resaltamos el rasgo del humor como comunicación *non bona fide* (asignado por Attardo, 2008, también, a la ironía), porque reconoce –tanto en el uno como en la otra– el estigma de la intención sediciosa, insincera, no colaborativa, que puede deparar fácilmente en la afrenta al interlocutor que quisiera seguir, *al pie de la letra*, el contrato comunicativo, aupado bajo los avales del principio de cooperación de Grice (1991): “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” (p. 516). Desde dicha perspectiva, por extensión de lo *non bona fide*, la *extraña* pareja de humor e ironía –como la califica Ruiz-Gurillo (2012)– no sale bien librada; recordemos, por ejemplo, que la ironía es el primero de los casos en que, según Grice (1991), “uno pasa conspicuamente por alto la primera máxima de cualidad” (p. 524). Así, la idea de que la ironía invierta la norma de *decir la verdad* engendra, a todas luces, riesgos que dejen en sospecha este procedimiento sui generis de querer expresar algo, diciendo otra cosa, tal como lo aseveran Kreuz y Glucksberg (1989): “Surely, if a speaker intends to communicate only proposition X, why try to communicate X by saying not-X? Why, for example, say ‘What a beautiful day’ if all you want to communicate is that a terrible day?” (p. 375). No deja de ser, por lo menos, asombroso que, entre las múltiples opciones de expresar X, el hablante irónico renuncie a los atajos o al hablar directo, y elija caminar hasta el *no X* o el rodeo por algo que le sea

cercano. Asistimos, sin duda, al fenómeno de la ironía como *pseudología*, según Jankélévitch (2012), “porque piensa una cosa y, a su manera, dice otra” (p. 45), y en dicho periplo respondemos al dilema de Kreuz y Glucksberg (1989), desde la apuesta de ironía como *una buena conciencia lúdica*: “no una buena conciencia simple y directa, sino una buena conciencia retorcida y mediata, que se impone a sí misma la ida y vuelta hasta y desde la antítesis” (Jankélévitch, 2012, p. 56). Así pues, emparentados por los rasgos de una comunicación *non bona fide* que da vueltas, que hace malabares con la insinceridad, y por la suerte común de los principios ecoicos, de contraste y negación (Ruiz-Gurillo, 2012), humor e ironía serán tratados en este artículo como fenómenos en simbiosis; de ahí la adopción de la barra para unir sintagmáticamente los dos elementos (humor/ironía), a fin de vincularlos como génesis de diversas reacciones: una de ellas, la ofensa.

En cuanto al concepto de *poliacroasis*, nos basamos en Albaladejo (2009), quien la propone como “la audición y la interpretación plurales de un discurso” (pp. 1-2). Este concepto –correlato de la polifonía ya caracterizada en el fenómeno irónico por Ducrot (1984) y Bruzos-Moro (2009)– nos abre las puertas a audiencias múltiples que reciben e interpretan la ironía de las más disímiles maneras; podríamos decir que tanto Jankélévitch como Hutcheon se sintonizan desde sus orillas con este rasgo profundo de la *poliacroasis de la ironía*. El primero expresaba al respecto que “la ironía es la alegría un tanto melancólica que nos inspira el descubrimiento de una pluralidad” (Jankélévitch, 2012, p. 40); mientras que la segunda nos dice que

[...] a diferencia de la mayoría de las estrategias discursivas, la ironía instauro de manera explícita una relación (en el interior de la cual existe) entre el irónico y los auditorios múltiples: aquel al que se le escucha hablar, el que se deja picar por la ironía, el que queda excluido por no entenderla. (Hutcheon, 2003, p. 246)

El cruce de estas tres vertientes puede desembocar en la ofensa como efecto perlocutivo, una respuesta inmediata y evidente de quien se ha sentido herido en su amor propio, pisoteado en su dignidad, empujado hacia el descrédito o *humillado*, desde la condición etimológica de *verse conminado a tocar el suelo*. Antecedentes del tratamiento de este asunto emergen en la revisión de la literatura, a través de núcleos temáticos iniciales como *el humor fallido* (Bell, 2015; McGraw et al., 2013), *el humor de denigración* (Argüello y Romero, 2018), *el humor de mal gusto* (Weems, 2015), *la risa prohibida* (Barba, 2016; Domenech, 2017; Labra y Palmisciano, 2013; Rodríguez, 2017) o la *moralidad y ética del humor* (Castro, 2018; Gómez, 2017; Siurana, 2014).

Ahora bien, si llevamos esta observación a las aulas de clase, las posibilidades de que se disparen las ofensas –así no sean del todo manifiestas– son mucho más altas, en virtud de los grupos numerosos y las más variopintas condiciones de estilos de aprendizaje, experiencias previas, estados de ánimo, memorias colectivas y contextos específicos. Justamente desde tales motivaciones, el presente artículo proyecta reflexiones en torno a seis factores detonantes que pueden provocar que las intenciones irónico-humorísticas del profesor deriven en ofensas a la otra orilla del aula, en el mundo plural y tantas veces impredecible de sus estudiantes. Intentamos tales análisis desde un acercamiento al *ethos* del profesor irónico y al *pathos* del estudiante, a propósito de un *logos* instalado en situaciones disruptivas de la vida del aula como la indisciplina, las tardanzas, el incumplimiento con las tareas, etc. Aclaremos, por último, que dichos factores –por supuesto iniciales, no únicos– se asocian al *logos* del discurso docente y, fundamentalmente, al *pathos* del estudiante, pues consideramos que la adhesión o la ofensa a los juegos irónico-humorísticos que teja el profesor dependen, más allá del *quid* de lo que diga, de la disposición de quien los reciba.

Tesis y argumentos

Partimos de una hipótesis de trabajo que observamos a diario en las aulas de clase y sobre la cual reflexionamos poco, pues solo en contadas ocasiones se manifiesta en voz alta: la ofensa que ha podido dejar un juego de humor/ironía en los mundos plurales y, por lo mismo, impredecibles de los estudiantes. De hecho, lo que sugieren los resultados de las investigaciones que sustentan este texto (descritas en la sección “Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta”) nos hacen pensar que la inconformidad que recalca en los estudiantes cuando se sienten ofendidos por una broma o una ironía que ha lanzado su profesor en el fragor de la clase pocas veces se exterioriza y, más bien, se queda en el reclamo *sotto voce* o en el desahogo de los recreos con los amigos de turno. Evitar efectos de este tipo es todo un desafío para el maestro, pues supone un ejercicio permanente de prudencia, valor que pondera Zambrano-Leal (2005) hasta el punto de afirmar que “el maestro sabe más por la actitud y el tacto que por el dominio del saber disciplinar” (p. 225). Insiste, además, en que

[...] el maestro debe aprender a ser prudente, pero ello no puede tener lugar si él mismo no se da a la tarea de reflexionar, a cada instante, los continuos gestos y resistencias, las formas múltiples de comunicación en un orden que no puede escapar a la reflexión constante sobre el acto de enseñar. (p. 143)

Desde tal desafío, revisemos, entonces, la pertinencia de posibles factores en cuya presencia el humor y la ironía podrían desatarse en ofensa.

La construcción de una comunidad discursiva empática

Si partimos de la premisa de que el humor y la ironía son *fenómenos universales, pero arraigados en lo local* (Siurana, 2014, p. 226), la definición del contexto por el que el maestro desee mover sus maniobras será determinante. Así lo preconiza

Ruiz-Gurrillo (2012, 2019) cuando acopla los contextos lingüístico, situacional y sociocultural a la comprensión del humor y la ironía. La preeminencia de estos contextos para determinar las posibilidades de que una ironía o una broma sean comprendidas a cabalidad nos empuja hacia el reconocimiento que Hutcheon (2003, p. 247) propone de *comunidades discursivas* construidas a partir de múltiples ingredientes culturales como la raza, la edad, la religión, el sexo, la nacionalidad, la vecindad... y todo el núcleo de intereses, necesidades y expectativas que en torno a ellos se edifican. Agrega la autora que “todos pertenecemos simultáneamente a un gran número de comunidades discursivas y cada una de ellas maneja sus propias convenciones de comunicación, unas que la restringen y otras que la facilitan” (Hutcheon, p. 2003, 247).

Ya podemos imaginar que, a partir de los *sistemas didácticos* que delinea Chevallard (1991), en cuanto al circuito gestado por *profesor, estudiante y saber*, se producen las más diversas comunidades discursivas; en consecuencia, cada profesor construye en cada grupo de estudiantes su propia comunidad discursiva, y en el marco de dicha construcción, estimula o inhibe posibilidades de ironizar o bromear. Frente a ello, Hutcheon (2003) asevera que “la incapacidad para captar ciertas ironías potenciales se explica entonces más por la pertenencia a una comunidad discursiva diferente que por una falta de competencia en el campo de la comprensión de la ironía” (p. 247).

Si a esto le sumamos la presencia ya anotada de la *poliacroasis* (Albaladejo, 2009), como alusión a las audiencias plurales, no nos queda más que apelar al cultivo de la confianza y la empatía como elementos cohesionadores de la comunidad discursiva para evitar que el humor/ironía escale en ofensa. De este modo, nos sintonizaríamos con Huang *et al.* (2015), quienes, al hurgar por los efectos del sarcasmo –peldaño más alto del humor y la ironía–, aseguran que la sensación de peligro que pueden experimentar sus receptores se reduce ostensiblemente si viene de una persona

en quien confían: “The positive effect of expressing or receiving sarcastic (vs. sincere or neutral) remarks on perceptions of conflict will be reduced when individuals express the remarks to or receive the remarks from someone *they trust*” (p. 165, cursiva nuestra). Esto reivindica el valor de las relaciones solidarias que, en el concepto de [Pexman y Zvaigzne \(2004\)](#), impulsan las inferencias metarepresentacionales para comprender la ironía¹; al mismo tiempo que posiciona el valor de la empatía como elemento clave para su comprensión, desde la óptica de [Nicholson et al. \(2013\)](#): “Results in this paradigm showed that children’s irony appreciation and processing were correlated with their empathy development, suggesting that empathy or emotional perspective taking may be important for development of irony comprehension” (p. 1).

Así las cosas, si reconocemos que bromear e ironizar vienen llenos de riesgos, y que nada nos garantiza que nuestras intenciones primeras alcancen su diana en la comprensión de todos los estudiantes, tendríamos que asegurar un contexto de enunciación pródigo en cordialidad que le permita, a quien esté perdido en sus propias inferencias, descartar las conjeturas de que su profesor lo ataca, lo humilla o lo amenaza. En pocas palabras, si no hemos construido primero una comunidad discursiva empática –segura en la confianza, cohesionada en la cordialidad y previsiva de la poliacroasis– no vale la pena tentar a la suerte con el humor o la ironía.

La vigilancia de una informatividad desatada

Sabemos, por [Neruda \(1994\)](#), que las palabras “tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos [...] de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria” (p. 65). Esta condición trashumante de las palabras encuentra en [Grice \(1991\)](#) ciertos cauces

razonables, con miras a alcanzar el desiderátum de la *cooperación comunicativa*. Allí, bajo la categoría del *modo* y la máxima de evitar “ser ambiguo al expresarse” (p. 517), pareciera quedar a buen recaudo el hablar preciso, el enunciado certero y libre de malos entendidos. Años más tarde, [Levinson \(2000\)](#) seguiría las ideas de su maestro y apretaría aún más las riendas a esta vocación errabunda de las palabras, y al amparo del *principio de informatividad*, prescribiría que no conviene multiplicar los referentes; esto desde la máxima del hablante: “Produce la información lingüística mínima suficiente para alcanzar tus objetivos comunicativos”; y desde el corolario del receptor: “Amplía el contenido informativo del enunciado del hablante buscando la interpretación más específica de acuerdo con lo que juzgas que es la intención del hablante” (p. 181).

Sin embargo, ese hablar cooperativo –convenientemente inscrito en referentes precisos y regulado ante cualquier ambigüedad– encuentra en el humor y la ironía las más profundas y rentables infracciones. Ya lo decía [Rodríguez-Rosique \(2009\)](#): “La inversión del principio de informatividad es un recurso muy explotado por los hablantes que buscan resultados humorísticos, pues la multiplicación de referentes es la principal responsable de los dobles sentidos” (p. 122). Y es que para el humor no hay mejor escenario que el *choque de guiones* que provoca la multiplicación de referentes desde fenómenos como el doble sentido, la polisemia y la homonimia ([Ruiz-Gurillo, 2012, p. 127](#)), los pseudoabarcadores ([Timofeeva, 2013](#)) y otro importante número de recursos cercanos como antonomasias, calambures, *correctios*, pretericiones, oxímoros, paradojas, anacronismos, retruécanos, anfibologías, homologías, antanaclasis y reticencias ([Caro-Lopera, 2021a](#)).

No obstante, esta condición lúdica de la *informatividad* –como reino al revés del decir múltiple– arrastra consigo su propio peligro en el aula de clase: que el estudiante elija las peores inferencias, que olvide el lado amable del juego y descifre su contenido en clave de afrenta. Entrarían en esta

¹ “We argue that a solidary relationship between speaker and addressee facilitates the metarepresentational inferences needed to understand irony” ([Pexman y Zvaigzne, 2004, p. 143](#)).

categoría problemas como: a) *el cambio del sentido figurado por el sentido real*; por ejemplo, cuando el profesor invoca irónicamente el aforismo “el ladrón juzga por su condición”, y el estudiante cree que lo trataron de *ladrón*; b) *la atribución de sentido obsceno a un término o expresión*; en el caso del enunciado “usted lo tiró por ahí” desde un contexto en el cual el verbo *tirar* puede adquirir el sentido de relación sexual; c) *la inserción de un rasgo biográfico inesperado para una antonomasia*; verbigracia, el profesor elogia a su estudiante con la expresión de que es “todo un Maradona” y este presiente que se lo dice por algún problema de adicción; d) *la introducción de un término parónimo*; en el caso de pares mínimos como *seso/sexo*; e) *la confusión semántica derivada de categorías gramaticales diferentes*; cuando en el enunciado “lo leyó tontamente”, el otro interpreta que le han dicho *tonto*.

Ante distorsiones como estas, viene bien la sentencia de [Jankélévitch \(2012\)](#):

[...] la homonimia o el equívoco es la ley misma de la expresión y la fuente de todo malentendido. Significa que somos, en conjunto, infinitamente ricos y desesperadamente pobres: vocabularios y pantomimas se complican en vano para igualar los matices delicados, las inagotables finezas del corazón. (p. 46)

He ahí la paradoja que enfrenta el humor/ironía en el aula: la fuente *infinitamente rica* de la informatividad verbal, en contraste con la *desesperada pobreza* de errar en el sentido y provocar –acaso sin querer– el llanto, la decepción, la frustración.

La lectura de horizontes de expectativas

Para sustentar este factor, quisiéramos partir de la conjetura de que, en la aceptación del humor y la ironía, ocurre algo similar de lo que propone la *teoría de la recepción* para los procesos de comprensión de la literatura. Podríamos extrapolar para la obra irónico-humorística lo que afirmaba

[Iser \(1993a\)](#) de la literaria como “el hecho constituido del texto en la conciencia del lector” (p. 122); el receptor le otorga el sentido al texto o –parafraseando de cerca a [Iser \(1993b, p. 119\)](#)– genera significados en el acto de lectura. Para el caso que nos ocupa, el lector ríe con el texto si su contenido se ajusta a los parámetros que el mismo lector guarda sobre lo que es humor o ironía; o lo rechaza si tales parámetros no se verifican allí. De ahí que la risa (o su antípoda, la ofensa) se constituya en la *respuesta* del lector –en el marco de sus saberes e intereses– a lo que el texto *pregunta*.

Esto nos conecta directamente con los *horizontes de expectativas* estudiados por [Jauss \(1993\)](#), quien preconiza el papel del que lee en la construcción de sentido del texto, a la luz de sus valores, presaberes, gustos, preferencias, ilusiones, necesidades, motivaciones. Dicho horizonte de expectativas marca el éxito o el fracaso de los textos irónico-humorísticos que construya el autor. La idea de que los receptores/lectores se conviertan en los auténticos motores del humor y la ironía la podemos ver contundentemente sintetizada en una sentencia de [Carter \(1989\)](#), en torno a la compleja relatividad de lo que puede causar risa: “An audience will laugh at anything, everything, and nothing at all” (p. 1). A este dilema responde [Weems \(2015\)](#) con la sentencia de que “el humor es idiosincrásico porque depende de aquello que hace que todos seamos únicos: cómo nos enfrentamos a la discrepancia que reina en nuestro complejo cerebro” (p. 18). Así, el hecho de que unos se rían de cualquier cosa, otros de todo y algunos de nada, nos pone en aprietos a la hora de calcular el rumbo que tomará, en el universo del estudiante, un enunciado irónico-humorístico de su profesor: tal vez ría, tal vez se confunda, tal vez se ofenda; sobre esto último, en palabras de [Weems \(2015\)](#), “cada uno posee su propio umbral de lo que considera ofensivo, y reacciona de manera muy diferente cuando se cruza ese umbral” (p. 32). Complementamos esta postura con el argumento por analogía que aporta [Gómez \(2017\)](#) alrededor de la comedia como “una especie de

toma y daca entre el autor/cómico/monologuista y el público". Allí asistimos a "un juego que no tiene más reglas que las del discurso y que no tiene, por lo tanto, unos límites definidos salvo los del sentido común, no siempre compartido por el cómico y el público" (p. 90).

Más aún, puede ocurrir que el profesor, en su afán de agradar o posar de ingenioso, colisione ante los gustos irónico-humorísticos de sus estudiantes y obtenga la respuesta desorientada de un "¿qué le pasa a este señor?", o el agravio tristemente sarcástico de un "se las dio de chistoso". Ya describía Carter (1989), a propósito del novel comediante, que si este entra en escena con la obsesión de escuchar un "jajajá" seguramente no lo obtenga: "Nothing turns people off more than when they think someone wants something from them. Whether it's love or laughs, it needs to be given freely" (p. 7). En palabras de la autora, la risa como el amor son retribuidos libremente. Glosamos desde nuestro propósito que, a tales escenarios del humor y el amor, se agrega el didáctico que nos exige leer en el aula los horizontes de expectativas de nuestros estudiantes; aquello que desde una adecuada lectura del *pathos* esperan oír de su maestro en el momento adecuado. En este sentido, podríamos cerrar con una idea que retoma Iser (1993a) para desarrollar su concepto de lector implícito, en términos de que *el autor trae las palabras y el lector los significados* (p. 131). En nuestro caso, el profesor irónico-humorista *entrega las palabras*, ofrece las provocaciones... y el estudiante, a la par de los *significados*, agrega la risa, el desconcierto o la ofensa.

El respeto por una memoria sacralizada

Las consideraciones acerca de este factor devienen del trabajo de Labra y Palmisciano (2013), a propósito de la controversia que provocó una historieta de Gustavo Sala publicada en 2012, con el título de *Una aventura de David Guetto. El DJ de los campos de concentración en: FieSStá*, en la que intenta hacer humor desde la tópica del penoso

recuerdo del holocausto judío. Sala, en una apuesta por el anacronismo, configura un diálogo entre David Guetto –en calidad de DJ por los campos de concentración– con Hitler, en el cual este último acepta por completo la idea de la fiesta, en virtud de que, si los judíos se relajan, "los jabones salen mucho mejor". Entre los diversos referentes conceptuales a partir de los cuales Labra y Palmisciano zanja la discusión, se encuentran los peligros que Todorov (2002) advierte en torno a la memoria: el de *sacralizarla*, como "aislamiento radical del recuerdo"; o *banalizarla*, como "asimilación abusiva del presente al pasado" (p. 195). Salta a la vista, en el ejemplo que analizan, la presencia de lo segundo. El problema –según los autores– radica "en la utilización de la memoria del Holocausto en un registro en el que, para los detractores de Sala, no debería utilizarse" (Labra y Palmisciano, 2013, p. 2).

El caso del agravio por memorias que se banalizan crece exponencialmente, a tal punto que muchos humoristas ironizan al respecto, con ideas de este corte: el público puede resultar tan susceptible que "si haces un chiste sobre unas piedras, no falta el que se ofenda porque su padre las picaba"². En el mundo del aula, exacerbadas por la poliacroasis, las amenazas no son menores. ¡Vaya el profesor a saber cuáles y cuántas memorias ha sacralizado cada estudiante a lo largo de su historia y con qué enunciado irónico-humorístico, por más inocente que sea, corra el riesgo de banalizarlas! No en vano emergen en diversas comunidades los temores por hacer bromas en torno a temas sensibles como las razas, los credos, las preferencias sexuales, los delitos atroces y todo aquello que pudiera, de un momento a otro, despertar el efecto perlocutivo del "me siento aludido... yo lo viví... yo lo sufrí". Ante esto, la intuición nos recuerda

2 Parodiamos en este caso las declaraciones del humorista Frank Martínez en una entrevista emitida por Teleantioquia el 20 de enero de 2020 en el programa *Mañanas ligeras* (minuto 17, <https://youtu.be/gf81khwbjll>). También podríamos mencionar a Domenech (2017), quien, para el contexto hispánico, afirmaba: "Si algo tenemos en este bendito país nuestro es gente dispuesta a ofenderse por todo; gente que –como Jorge de Burgos en *El nombre de la rosa*– pretende que, en última instancia, aquí no se ría ni Dios" (p. 204).

el viejo proverbio que acuña el Quijote de “peor es meneallo, amigo Sancho”; seguramente, ante el peligro de *menear* con el discurso una memoria sacralizada, sea mejor evitar los disgustos o, en el mismo hilo de las paremias, *dejar los santos quietos*. En este orden de ideas, quizás sacralizar lo banalizado resulte, por lo exótico, humorístico; pero banalizar lo sacralizado, por la fuerza de la memoria, sea bochornoso y ofensivo.

La cautela por preservar lo privado

Gracias al poder de síntesis de [Jankélevitch \(2012\)](#), convenimos en afirmar que “la ironía hace hablar. La ironía suelta las lenguas” (p. 68). Y en esa exaltación que nos puede provocar tal impulso, podemos irrumpir en la ofensa al otro cuando sobrepasamos el delgado límite que hay entre lo público y lo privado. El más claro ejemplo que inspira esta infracción nace en el ámbito familiar cuando el niño cae en la tentación de referir ante las visitas, ciertas escenas que en la intimidad hogareña resultan cómicas, pero que, expuestas a la vista de los demás, generan en los mayores que las protagonizaron, además de sonrojo, rechazo. Esa prohibición de llevar a lo público lo privado se irradia con fuerza en diferentes ámbitos de interacción y para el humor/ironía pareciera ser una máxima irrecusable. En efecto, es recurrente la advertencia de diversos expertos frente al tema (Domenech, por ejemplo), lo que redundará en la práctica habitual de narrar los hechos siempre en primera persona o asociarlos a la experiencia vital del humorista para evitar las posibles transferencias a lo que han podido contar o vivir los espectadores. Al respecto, asevera [Domenech \(2017\)](#): “Algunos, en este uso de lo personal, optan por un enfoque autodestructivo, burlándose de sí mismos y convirtiéndose en el *target* de sus propios chistes”. Agrega el comediante que desde esta postura narrativa “se puede ser todo lo cruel que se quiera, ya que la agresión es hacia uno mismo, y nadie tiene más autoridad que nosotros para burlarnos de nosotros mismos” (p. 210). Más fácil resulta de

allí que el espectador sentencie que “lo mismo me ha pasado a mí” a que piense que “el comediante habla de mí”.

Por estos terrenos pareciera moverse [Siurana \(2014\)](#) cuando afirma que “el uso ético del humor, arraigado en lo local, consiste en utilizarlo como crítica de nosotros mismos y de nuestro propio pueblo” (p. 228). Cuando el humorista asume como propias las aventuras que narra, establece con el auditorio un contrato comunicativo, según el cual la condición absurda y todas sus inferencias recaen sobre el locutor, pero jamás sobre los otros, para que en ningún momento los oyentes se sientan aludidos públicamente. De esta manera, como lo concluye [Siurana \(2014\)](#),

[...] cuando reímos de nuestro propio pueblo, entonces el humor no se está mostrando como superioridad, no es “humor étnico”. El humor nos dice entonces algo de lo que somos, y puede ser también un recordatorio de que tal vez no seamos la persona o el pueblo que nos gustaría ser. (p. 228)

De cierto modo, si convenimos en la condición carnavalesca del humor y la ironía, a partir de [Bajtín \(1976\)](#), estaríamos hablando aquí de una *autoentronización bufa*. En sus análisis, Bajtín pone como centro del carnaval el fenómeno de la entronización, en su cualidad de “rito ambivalente, dos en uno, que expresa el carácter inevitable y al mismo tiempo la fecundidad del cambio-renovación, la relatividad feliz de toda estructura social, de todo orden, de todo poder y de toda situación (jerárquica)” (p. 315). Sin embargo, para el caso que nos ocupa, el comediante, a fin de evitar que el otro se sienta aludido, prefiere *autocoronarse* como rey de su propio carnaval, y presentarse, ante los demás, absurdo, caricaturizado, reducido, estigmatizado, degradado.

La lección de esta práctica, trasladada al aula, nos hace pensar en la importancia de mantener el sigilo por aquello que pudimos saber de nuestros estudiantes en privado y que, a pesar de que llegue a formar parte de los juegos irónico/humorísticos

que establezcamos en las interacciones de un descanso, no puede escalar al escenario macro del aula, so pena de dejarlos inermes ante el escarnio público. También de esta conciencia cautelosa por preservar lo privado se alimentan el tacto y la prudencia que –en palabras de [Álvarez \(2013\)](#)– cultivamos cuando sabemos “qué decir, qué callar, cuándo y cómo decirlo y cómo adecuarlo a las diversas situaciones comunicativas, en las que intervienen también elementos paralingüísticos (ritmo, entonación y énfasis) y no verbales (muecas, gestos, distancias, silencios, imágenes)” (p. 26).

La intuición de una urgencia vital superada

Sabemos de la vocación heteróclita del humor y la ironía, en el sentido de que ningún tema, por espinoso que sea, se escapa de sus tentáculos. Ya ponderaba [Jankélévitch \(2012\)](#) que la ironía prefería “armarse una borrachera multicolor con todos los alcoholes de la pasión” (p. 38). En dicho intento, como lo hemos venido advirtiendo desde apartados anteriores, el autor nos recuerda que la ironía –y por extensión, el humor– tienen por lema “poco de todo y no todo de una sola cosa”, hasta el punto de rozar “sucesivamente todos los teclados” (p. 38). Obviamente, el peligro de tal ambición *omnívora* estriba en que, al pasar por *ciertos teclados*, se toquen susceptibilidades profundas que para nada agraden al interlocutor. Una de ellas, asociada también al principio del Kayrós, tiene que ver con bromear o ironizar alrededor de aquello que el mismo [Jankélévitch \(2012\)](#) considera todavía “muy adherido a la vida” (p. 28) y que prescribe como requisito *sine qua non* antes de jugar al humor/ironía: esperar a que la *urgencia vital* se relaje:

La ironía, seguramente, es demasiado moral para ser verdaderamente artística, así como es demasiado cruel para ser verdaderamente cómica. Sin embargo, hay un rasgo que los acerca: el arte, lo cómico y la ironía se vuelven posibles cuando la urgencia vital se relaja. ([Jankélévitch, 2012, p. 11](#))

Es evidente que mientras la urgencia vital, la pulsión por la vida o el impacto de los hechos nos invadan, no tendremos las condiciones para bromear o ironizar. Estos dispositivos de lenguaje requieren de cierta distancia con el impacto primero, y tal distancia es prácticamente imposible de calcular. Al fin y al cabo, antes de movernos por los terrenos de lo *non bona fide*, tendremos que asegurar el concurso humanitario que le permita al otro saber que cuenta con nosotros desde lo *bona fide*. No en vano, apunta [Castro \(2018\)](#), “la risa está provocada en un espacio que es puramente intelectual, en el que pueden construirse ficciones que no tienen por qué corresponder a un mundo de la vida en el que todo está asociado con su correspondiente emoción” (p. 161). Estas ideas traban estrechas relaciones con la clásica afirmación de [Bergson \(2008\)](#) de que “lo cómico para producir su efecto, exige algo así como una momentánea anestesia del corazón” (p. 14).

Un ejemplo significativo de urgencias vitales que tardaron bastante en relajarse lo describe [Barba \(2016\)](#) en un capítulo dedicado a la prohibición de la risa, con motivo de los hechos del 11 de septiembre. Allí el autor da cuenta de la prolongada abstinencia que tuvieron que observar los comediantes para hacer alguna alusión irónico-humorística acerca del atentado a las Torres Gemelas, en virtud de las estrictas normas que desde la Casa Blanca lo prohibían. Recuerda cómo 18 días después de la tragedia, el cómico Gilbert Gottfried hizo el primer chiste sobre el tema y la reacción inmediata de uno de los asistentes fue “¡Demasiado pronto!”. Comenta [Barba \(2016\)](#) que “al parecer en este caso, como había gritado el espontáneo, estaba el drama, pero no había transcurrido aún el tiempo necesario” (p. 111). La descripción de todos los obstáculos que le supusieron al humor y a la ironía franquear el silencio que les imponía la *urgencia vital* de digerir los hechos pone al texto de Barba a girar alrededor de la palabra *decoro*. Casualmente, es este vocablo uno de los conceptos afines que en la retórica antigua operan para el *principio del aptum* ([Lausberg, 1996, p. 258](#)), en tanto eje articulador de *lo que*

se dice y lo que se puede decir, según las circunstancias. Este concepto del decoro se constituye en el punto de partida para la construcción de una ética del monólogo cómico, en virtud de su finalidad, según [Gómez \(2017\)](#). La puesta artística del texto humorístico se ve irrecusablemente sometida “al decorum, al grado de adecuación del discurso con el resto de elementos del hecho retórico, a saber, el público, el contexto, el canal de transmisión, el propio cómico en acción y el referente del monólogo” (p. 95).

En un contexto más amplio como el del aula, ese decoro es crucial para evitar las debacles de un humor fallido. El maestro bien debe aplicar la ecuación popular que reivindican tantos autores, entre ellos Woody Allen, en términos de que *la comedia es igual a tragedia más tiempo*; o recordar los preceptos de [McGraw et al. \(2013\)](#), quienes la rectifican en el sentido de que, *para que haya humor, debe existir un distanciamiento justo* (ni poco ni demasiado) *del tiempo de la tragedia*³.

Así las cosas, poner a correr el carnaval de lo *non bona fide* sin haber calculado que las urgencias vitales de nuestros estudiantes se hayan atemperado nos deja a un paso de la impertinencia y el agravio. Una vez más, antes de echar las redes del humor y el sarcasmo, no solo es preciso haber consolidado una comunidad empática, sino también saber leer que las tormentas hayan cesado. De ese modo, nuestro discurso –en sincronía con el decoro y el Kayrós– podrá seguir rozando teclados sin el temor de hacerlo muy pronto o muy lejos de aquellos hechos hacia los cuales debe *anestesiarse primero el corazón*.

Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta

Las presentes reflexiones se derivan de dos investigaciones, una de ellas terminada: “La ironía del

profesor y sus efectos perlocutivos. Análisis de una muestra representativa docente en colegios oficiales del departamento del Quindío”, y otra en curso: “La recepción de la ironía verbal en el aula de clase. Análisis de las reflexiones de maestros en formación y en ejercicio sobre su experiencia previa como estudiantes (2021-2022)”. La primera indaga por el lugar, las funciones y los efectos perlocutivos de la ironía verbal en el aula, a partir del diálogo directo con profesores de educación básica secundaria y media vocacional en colegios oficiales del Quindío⁴; mientras que la segunda, como derivación de la anterior, estudia la recepción de la ironía verbal en el aula de clase, a partir del análisis de las reflexiones que formulan maestros en formación y en ejercicio sobre su experiencia previa como estudiantes, luego de cursar espacios académicos dedicados al estudio de este problema⁵. Ambas investigaciones de corte cualitativo se sustentan en una perspectiva histórico-hermenéutica, toda vez que intentan comprender un fenómeno –en este caso educativo– en múltiples direcciones (las actitudes del profesor, las reacciones de los estudiantes, las creencias y representaciones sociales de un grupo, etc.); los datos allí recogidos podrían compendiarse en lo que [Habermas \(1990\)](#) considera las tres clases de manifestaciones de la vida: “las expresiones lingüísticas, las acciones y las expresiones de las vivencias” (p. 171). Los instrumentos que nutren tales apuestas metodológicas son la encuesta como “conjunto sistemático de preguntas escritas que están relacionadas con hipótesis de trabajo y, por ende, con las variables e indicadores de investigación” ([Ñaupás et al, 2014, p. 211](#)) y la entrevista semiestructurada como instancia comunicativa en la cual “el entrevistador tiene la libertad de introducir

3 “The key to avoiding a ‘too soon’ comedy fail, or a ‘too late’ comedy dud is matching the right degree of violation with the right amount of distance. With this in mind, we propose a modification to the popular saying, ‘humor is tragedy plus time’. Transforming tragedy into comedy requires time, not too little yet not too much” ([McGraw et al. 2013, p. 571](#)).

4 El corpus central lo constituyen 104 entrevistas semiestructuradas a profesores en ejercicio, como muestra representativa del total de los 1011 que, a 2019, laboraban en ese nivel de la educación pública formal, adscritos a la Secretaría de Educación Departamental que reúne, por su parte, a todos los municipios del departamento, a excepción de su capital (Armenia).

5 Se trata de 171 estudiantes y egresados que han participado de los espacios académicos Comprensión de Textos Argumentativos Irónicos (2016-2, 2018-2, 2019-1, 2019-2) y Retórica de los Textos Humorísticos (2020-1, 2020-2, 2021-1) en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío.

preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández *et al.*, 2006, p. 597).

Estos instrumentos, adelantados entre las muestras representativas poblacionales antes descritas, han arrojado resultados diversos que podríamos agrupar en cuatro frentes: a) el estudio de la ironía, el humor y sus conceptos afines como generadores de tensión/distensión en el aula de clase, a partir de los trabajos Huang *et al.* (2015); b) el comportamiento de la muestra analizada a la luz de las principales funciones de la ironía, según Alba-Juez (2002): evaluación, ataque verbal y diversión; c) el análisis de los efectos perlocutivos de la ironía en el aula de educación básica y media vocacional, en diálogo con las conclusiones que Torres-Hernández (2012) propuso para el contexto universitario; d) el bosquejo de algunas implicaciones didácticas y pedagógicas que puedan caldear la discusión con profesores en formación y en ejercicio, acerca del lugar, la función y los efectos de la ironía y el humor en el salón de clase. Gran parte de estos resultados han sido documentados en Cortés *et al.* (2021) y en avances como los de Caro-Lopera (2020, 2021b). Sin embargo, la identificación de los factores que aquí hemos esbozado se constituye en nueva categoría de análisis que responde al seguimiento de la manera como los entrevistados califican aquellas bromas e ironías que sus profesores utilizaron, qué procedimientos retóricos las caracterizaban, en qué variables contextuales y socioculturales se movían, qué intenciones se descifraban a través de ellas, y qué efectos consiguieron con el paso del tiempo.

Conclusiones

Antes de redondear la reflexión, debemos aclarar, al hilo de lo dicho en el apartado anterior, que las consideraciones en torno a los factores detonantes de la ofensa no se agotan con esta exposición y que otros más (como el control de bromas reiterativas sobre un mismo tópico o el respeto por ciertos principios esenciales) empiezan a tomar

fuerza en el análisis, como fruto del carácter cíclico de la *hermeneusis* en el marco de la perspectiva metodológica elegida, lo que nos empuja irrecusablemente a la construcción de nuevos artículos de reflexión en este amplio horizonte de efectos provocados por las interacciones del docente en los mundos plurales de los estudiantes. Por el momento, podríamos decir que hemos explorado algunos escenarios en los que el humor y la ironía nos llevan –seguramente sin querer– a la ofensa en el aula: el pasar por alto la construcción de una comunidad discursiva empática, el descuidar los alcances de la informatividad, el sobrepasar los horizontes de expectativas de los estudiantes, el banalizar una memoria sacralizada, el traslapar lo público con lo privado y el irrumpir en una urgencia vital aún no superada. Tales riesgos devienen de la misma condición *non bona fide* de estos fenómenos sociodiscursivos. Una vez más, podríamos glosar con Jankélévitch (2012) esta naturaleza desafiante y aventurera de la ironía que, por su fuerza, también podría atribuirse al humor:

La ironía, que ya no le teme a las sorpresas, juega con el peligro. En este caso, el peligro está en una jaula: la ironía va a verlo, lo imita, lo provoca, lo ridiculiza, lo mantiene para su recreación; incluso se arriesgará a través de los barrotes para hacer la diversión tan peligrosa como sea posible, para obtener la ilusión completa de la verdad. Saca partido de su miedo fingido y no se cansa de salvar ese peligro delicioso que muere a cada instante. A decir verdad, la maniobra puede descarriarse, y por eso murió Sócrates. (p. 12)

Ya podemos imaginar al maestro desafiante y aventurero visitando con su humor/ironía al peligro de la ofensa en su jaula. Lo podemos presentir en su intento funambulario de provocar, a la par de la risa, las reflexiones; de fundir en un apunte ingenioso las ya citadas funciones del ataque verbal, la evaluación y la diversión (Alba-Juez, 2002). No obstante, también lo podemos avizorar maltrecho después de una maniobra fallida, descarriada,

que se salió de cauce y terminó en la indignación, el rechazo y la repulsión de la clase (parecida a la cicuta con la que murió Sócrates). Se instala, entonces, el dilema. Emerge la incertidumbre por si vale la pena tentar a la suerte con una broma o una ironía. Ya en una de las investigaciones realizadas, un 63 % de maestros entrevistados en el Quindío renunciaban a algún juego *non bona fide*, porque temían salir amenazados o demandados (Cortés *et al.*, 2021). En verdad, nada nos asegura que el intento salga bien o mal librado. El mismo Jankélévitch (2012), abrumado por tal disyuntiva, escribía entre signos de exclamación: “¡La complejidad de esas orientaciones semánticas vuelve todo diagnóstico titubeante, toda hermenéutica afortunada, toda adivinación milagrosa!” (p. 47).

Sin embargo, no quisiéramos dejar la reflexión en este punto hamletiano, y más bien, impulsados por lo recogido hasta aquí, arriesgar una idea que abrace los seis factores analizados. La clave podría estar en el juego preposicional del *reír con* y el *reír de*⁶. Quizás, el *reír con* nos conduzca al humor/ironía felizmente instaurados en el aula, mientras que el *reír de* nos arrastre a los efectos perlocutivos no deseados de la agresión y la afrenta. Quizás, si nuestros estudiantes observan que reímos *con* sus memorias, sus experiencias, sus indecisiones, sus urgencias, sus angustias... –y no *de* ellas– descarten las posibilidades de una ofensa o una humillación, y se plieguen al carnaval de los juegos al revés propiciados en comunidades discursivas empáticas, en los que la informatividad se desate sin temores, se concilien los horizontes de expectativas de lo que hace reír, se preserve lo privado y se respete al *ser* por encima de sus circunstancias. Saltar del *reír de* al *reír con* sea, acaso, al estilo de las grandes revoluciones, *un pequeño paso para el maestro, pero un gran salto para la didáctica*.

6 La inspiración para esta idea viene de una anécdota que analizan Caro-Lopera y Castrillón (2011, p. 166) que Carlos López Puccio refirió durante el evento *Expo Les Luthiers* (2007), a propósito de la crítica que un profesor alemán le hiciera acerca de una cita textual tomada de *La Pasión según san Mateo*, de Bach, en *La cantata Laxatón* del grupo argentino. En respuesta a la sentencia de que había cosas con las que no se podían hacer chistes, López Puccio indicaba que un lugar común en *Les Luthiers* consistía en que se reían con la música y no de ella.

Reconocimientos

Las investigaciones de las cuales deviene este artículo han sido financiadas por la Universidad del Quindío; la primera, bajo la responsabilidad del grupo en Didáctica de la Lengua Materna (Dilema, código 970, 2019-2021) y la segunda, a nombre del grupo Discurso Oral en el Quindío: de la Academia a la Cotidianidad (DOQAC, código 1041, 2021-2022).

Referencias bibliográficas

- Alba-Juez, L. (2002). *Análisis de las funciones y estrategias del discurso irónico* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3383/>
- Albaladejo, T. (2009). La poliacroasis en la representación literaria: un componente de la retórica cultural. *Castilla. Estudios de literatura*, (0), 1-26. <https://doi.org/10.24197/cel.0.2009.1-26>
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Argüello, C. y Romero, M. (2018). Psicología social y humor: aproximaciones desde el humor de denigración. En J. Benavides (ed.), *Psicología y filosofía del humor* (pp. 289-316). UCC.
- Attardo, S. (2008): A primer for the linguistics of humor. En V. Raskin (ed.), *The primer of humor research* (pp. 101-155). Mouton de Gruyter.
- Bajtín, M. (1976). Carnaval y literatura. *Revista Eco*, (134), 311-338.
- Barba, A. (2016). *La risa caníbal. Humor, pensamiento cínico y poder*. Alpha Decay.
- Bell, N. (2015). *We are not amused: Failed humor in interaction*. Gruyter Mouton.
- Bergson, H. (2008). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Espasa-Calpe.
- Bruzos-Moro, A. (2009). La polifonía. En L. Ruiz-Gurillo y X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 45-64). Peter Lang.
- Caro-Lopera, M. y Castrillón, C. (2011). *Burlemas e infortunios en la ironía de Les Luthiers*. UTP.

- Caro-Lopera, M. (2020). El discurso oral del profesor de secundaria: entre asertividad, ironía y agresión. En E. Serna (ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (vol. 2, pp. 376-383). Instituto Antioqueño de Investigación.
- Caro-Lopera, M. (2021a). La ludolingüística de la informatividad en columnas de opinión irónicas. *Estudios de Lingüística del Español*, (43), 71-84.
- Caro-Lopera, M. (2021b). Implicaciones pedagógico-didácticas de la ironía del docente de bachillerato. En O. Macías, S. Quiñónez y J. Yucra (eds.), *Actas del II Congreso Iberoamericano de Docentes "Docentes frente a la pandemia"* (pp. 1226-1231). Universidad Politécnica de Madrid.
- Caro-Lopera, M., Camargo, Z. y Uribe, G. (2020). Hacia una didáctica de la ironía desde la comprensión de columnas de opinión irónicas. En L. del Basto, Z. Camargo y C. Orozco (Comp.), *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación –Rudecolombia* (Tomo 3, pp. 32-94). UTP.
- Carter, J. (1989). *Stand-up comedy: The book*. Random House.
- Castro, S. J. (2018). La moralidad del humor. En J. Benavides (ed.), *Psicología y filosofía del humor* (pp. 155-172). UCC.
- Cortés, D., Gutiérrez, J. y Caro-Lopera, M. (2021). La ironía del profesor de bachillerato: funciones y efectos perlocutivos. Análisis de una muestra representativa. *Revista Lenguaje*, 49(2), 338-364. doi: [10.25100/lenguaje.v49i2.11003](https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i2.11003)
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Aique.
- Domenech, T. (2017). La necesidad del villano. En D. Alés y R. Navarro (coords.), *Micro abierto: textos sobre stand-up comedy* (pp. 201-212). UAM.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Hachette.
- Gómez, J. (2017). Retórica y ética del monólogo cómico. En D. Alés y R. Navarro (coords.), *Micro abierto: textos sobre stand-up comedy* (pp. 85-96). UAM.
- Grice, H. P. (1991). Lógica y conversación. En L. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado* (pp. 511-530). Tecnos.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huang, L., Gino, F. y Galinsky, A. (2015). The highest form of intelligence: Sarcasm increases creativity for both expressers and recipients. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (131), 162-177. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.07.001>
- Hutcheon, L. (2003). Política de la ironía. En P. Schoentjes, *La poética de la ironía* (pp. 241-250). Cátedra.
- Iser, W. (1993a). El acto de la lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético. En D. Rall (comp.), *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*, (pp. 121-143). UNAM.
- Iser, W. (1993b). La estructura apelativa de los textos. En D. Rall (comp.), *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*, (pp. 99-119). UNAM.
- Jankélévitch, V. (2012). *La ironía*. Me Cayó el Veinte.
- Jauss, H. R. (1993). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En D. Rall (comp.), *En busca del texto: teoría de la recepción literaria* (pp. 55-58). UNAM.
- Kreuz, R. y Glucksberg, S. (1989). How to be sarcastic: The echoic reminder theory of verbal irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(4), 3754-3786.
- Labra, D. y Palmisciano, C. (2013). *De eso no se ríe. Memoria, humor y la controversial historieta de Gustavo Sala*. Documento presentado en IV Jornadas Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea. Universidad Nacional de las Artes. <https://www.aacademica.org/diego.labra/19>
- Lausberg, H. (1966). *Manual de retórica literaria: fundamentos de una ciencia de la literatura*. Gredos.
- Levinson, S. (2000). *Significados presumibles. La teoría de la implicatura conversacional generalizada*. Gredos.
- McGraw, P., Williams, L. y Warren, C. (2013). The rise and fall of humor: Psychological distance modulates humorous responses to tragedy. *Social Psychological and Personality Science*, 5(5), 566-572.
- Neruda, P. (1994). *Confieso que he vivido*. RBA.
- Nicholson, A., Whalen, J. y Pexman, P. (2013). Children's processing of emotion in ironic language. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00691>

- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Pexman, P. y Zvaigzne, M. (2004). Does irony go better with friends? *Metaphor and Symbol*, 19(2), 143-163. https://doi.org/10.1207/s15327868ms1902_3
- Rodríguez, J. (2017). De lo simpático a lo patético: Leo Harlem e Ignatius Farray. En D. Alés y R. Navarro (coords.), *Micro abierto: textos sobre stand-up comedy* (pp. 105-116). UAM.
- Rodríguez-Rosique, S. (2009). Una propuesta neogriecana. En L. Ruiz-Gurillo y X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 109-132). Peter Lang.
- Ruiz-Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Arco/Libros.
- Ruiz-Gurillo, L. (2019). El humor como hecho pragmático en español. *Revista de Investigación Lingüística*, (22), 183-198.
- Siurana, J. (2014). Ética del humor y diversidad cultural. *Dilemata*, (15), 215-231.
- Teleantioquia (20 de enero de 2020). *Entrevista a Frank Martínez el Flaco* [Archivo de video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gf81khwblJI>
- Timofeeva, L. (2013). En torno al tratamiento lexicográfico de la fraseología humorística. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 127-151.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Península.
- Torres-Hernández, F. (2012). El lugar de la ironía en el aula universitaria. *Educación y Educadores*, 15(3), 461-475. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.3.7>
- Weems, S. (2015). *Ja. La ciencia de cuándo reímos y por qué*. Taurus.
- Yus-Ramos, F. (2016). *Humour and relevance*. John Benjamins.
- Zambrano-Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio.

