

Contenidos/Contents

Artículos/Articles

Nieves Hernández Flores

Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa — 175

Gerrard Mugford Fowler, Sergio Lomelí Vargas and Estefanía Vázquez Robles

La comunión fáctica como práctica local: la anticortesía y la cortesía positiva en el contexto mexicano — 199

María Eugenia Flores Treviño and Brenda Araceli Bustos García

Descripción diacrónica de la construcción discursiva de discapacidad: los Censos en México — 227

Carolina Tosi

Huellas de lo políticamente correcto en libros de texto argentinos: la “modalización autonímica” — 251

Robert B. Arundale

Is *face* the best metaphor?/¿Es *imagen social* la mejor metáfora? — 282

Reseñas/Reviews

J. César Félix-Brasdefer y Dale April Koike (eds.) Pragmatic Variation in First and Second Language Contexts. Methodological issues.

(Carmen López Ferrero) — 298

Catalina Fuentes Rodríguez (Coord.) (Des)cortesía para el espectáculo: estudios de pragmática variacionista. (Reseñado por Nuria Lorenzo-Dus) — 303

Nieves Hernández Flores

Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa

Facework: characteristics and typology in communicative interaction

Resumen: El propósito de este trabajo es profundizar en el concepto de *actividad de imagen* y defender su utilidad como categoría de estudio para comprender diferentes tipos de comportamiento que afectan a la *imagen social* de los hablantes en la interacción comunicativa: *cortesía*, *descortesía* y *actividad de autoimagen*. Teniendo como base estudios sociopragmáticos del español desde una perspectiva cultural y estudios teóricos en inglés de la última década, se tratará el concepto de *actividad de imagen*, el cual se caracteriza de acuerdo con dos conceptos claves: el del *efecto social* que un comportamiento comunicativo tiene sobre las imágenes de los hablantes y el del *continuo social*, la conexión que se establece entre sus imágenes en la interacción. De esta forma, se propone tratar la actividad de imagen desde dos perspectivas relacionadas: la de la dirección seguida por el efecto social hacia los interactuantes (la *direccionalidad*) y la de las características de este efecto (la *modalidad*), siendo su interrelación el factor que permite identificar y caracterizar el tipo de actividad de imagen.

Palabras claves: actividad de imagen, (des)cortesía, autoimagen, efecto social, continuo social

Abstract: This paper focuses on the concept of *facework* and argues its usefulness as a research category, as this concept enables the accounting of different types of behaviour that affect the speakers' face: *politeness*, *impoliteness* and *self-facework*. Based on sociopragmatic studies on Spanish that take a cultural perspective and on other studies in English from the past decade, this proposal will firstly discuss the concept of *facework*. This concept is characterised in accordance with two key concepts: the *social effect* that communicative behaviour achieves in the speakers' face and the *social continuum*, the connection between their faces through interaction. Thus, the concept of *facework* is proposed in two related perspectives: the perspective of the direction of the *social effect* towards the interactants, and the perspective of the *modality* of this effect. The connection of both perspectives allows for the identification and description of the type of facework.

Keywords: Facework, (im)politeness, self-facework, social effect, social continuum

Nieves Hernández Flores: Universidad de Copenhague, E-Mail: nhf@hum.ku.dk

1 Introducción

En la investigación sociopragmática del español de la última década, el concepto de *imagen social* ('face', Goffman, 1967) ha sido ampliamente adoptado en los estudios de cortesía, de forma que su uso como concepto teórico se ha relacionado predominantemente con este comportamiento social. Por otra parte, el análisis de corpus ha mostrado la aparición frecuente de fenómenos comunicativos que, si bien relacionados con la situación de la imagen social, poco o nada tienen que ver con la cortesía (Bernal, 2007; Boretti, 2005; Bravo, 2002; Hernández Flores, 2002; entre otros). De esta manera, han adquirido un considerable desarrollo los estudios que tratan de la imagen en situaciones de descortesía (Bernal, 2007; Brenes, 2009; Kaul de Marlangeon, 2008, 2012), al tiempo que también ha habido una línea de investigación sobre casos donde la imagen afectada no es tanto la ajena, sino la propia (Boretti, 2005; Bravo, 2002; Brenes, 2009; Fant, 2007; Fant y Granato, 2002; Gómez Sánchez, 2008a, 2008b; Hernández Flores, 2002).

Este proceso seguido en la investigación sociopragmática en lengua española muestra que el comportamiento cortés no ha sido el único punto de interés en el tratamiento de la imagen social, sino que otros tipos de comportamiento que afectan a la situación de esta en la interacción se han incorporado al análisis. Todos ellos pueden comprenderse bajo la denominación *actividad de imagen*, traducción adoptada para el español del término original en inglés 'face-work', introducido por el sociólogo Erving Goffman (1967). Como sabemos, este concepto fue posteriormente utilizado por la teoría de Brown y Levinson (1978, 1987) como sinónimo de estrategias de cortesía, contempladas estas como un conjunto de recursos lingüísticos que protegen la imagen de las amenazas que pueden surgir en la interacción. Sin embargo, el uso que muchos autores le dan hoy al concepto de *actividad de imagen* es más amplio que el otorgado por Brown y Levinson (1978, 1987), constituyendo en la actualidad una categoría teórica más abarcadora que la de cortesía. De esta forma, la cortesía pasa a ser considerada como una de las posibles manifestaciones de la actividad de imagen, pero no la única.

En el momento actual de la investigación de (des)cortesía en español, dada la extensión y madurez lograda en cuanto a discusiones teóricas, propuestas

metodológicas y análisis empírico en las últimas dos décadas, propongo en este trabajo dirigir una nueva mirada al concepto de *actividad de imagen* (a partir de ahora, AI) como categoría englobadora de diferentes tipos de comportamiento comunicativo con efecto en la imagen social de los interactuantes.

Esta propuesta se basa en que el concepto de AI permite:

- a) poner el foco de atención en la imagen social y en su presencia en la interacción comunicativa, lo que supone explorar la vertiente social de la comunicación; es decir, adentrarse en los mecanismos de construcción de las relaciones sociales a través de lo comunicativo.
- b) contar con una categoría sociopragmática de análisis que comprende y pone en relación los diferentes tipos de actividades comunicativas que afectan a la imagen.

La AI ('facework') no es un concepto nuevo, de hecho, desde su mención en la teoría de Brown y Levinson (1978, 1987) ha sido usado ampliamente en los estudios sociopragmáticos (cf. Meier, 1995; cf. Watts, 2003). Sin embargo, el haber pasado de ser considerado un sinónimo de estrategias de cortesía a poder referirse a comportamientos no cortesés, le ha otorgado una complejidad no tan explorada. Por una parte, el desplazamiento del enfoque de los fenómenos de cortesía a otros concomitantes no cortesés, requiere establecer una tipología de los fenómenos incluidos en esa denominación hiperonómica que ha pasado a ser la AI. Por otra parte, surgen algunos interrogantes sobre su naturaleza: el grado en que repercute sobre cada interactuante, el modo en que afecta a sus respectivas imágenes y la correspondencia entre su realización comunicativa y el efecto social que produce.

Por tanto, el propósito del presente estudio es discutir la naturaleza y tipología de la actividad de imagen como categoría teórica, y presentar sus posibilidades metodológicas en el análisis sociopragmático de interacciones comunicativas. Para este fin, me apoyo en estudios sociopragmáticos del español y de otras lenguas. Con respecto a los primeros, siendo el concepto de *imagen social* central en este artículo, me detendré en aquellos estudios que en su tratamiento del tema de la (des)cortesía han puesto de relieve la cuestión de la imagen, y que además han considerado de forma amplia el contexto que rodea al hablante (incluyendo aspectos cotextuales, situacionales y culturales), es decir, estudios de pragmática sociocultural. Junto a estos, tendré en cuenta trabajos teóricos y empíricos de otras lenguas que, a partir especialmente de las aportaciones de Arundale (1999), Eelen (2001) y Watts (2003), han dejado atrás la teoría de Brown y Levinson (1978, 1987) y han presentado nuevas líneas de investigación donde la imagen social y su realización interaccional adquieren una mayor atención.

El presente artículo está organizado de la siguiente manera. La sección 2 revisa y discute algunos aspectos relevantes tratados por los estudios pragmáticos en torno a los conceptos de *imagen* y *actividad de imagen*. Partiendo de la propuesta original de Goffman (1967), en este apartado se trata la cuestión de la amenaza a la imagen, la separación de la AI y la cortesía, y la naturaleza ritual, pero también interaccional, de la AI. En la sección 3, tras presentar el concepto de *efecto social* (Bravo, 2002 y 2005), se explican la naturaleza y los componentes de la actividad de imagen desde dos planos; por una parte, el plano de la *direccionalidad* seguida por el efecto social hacia los interactuantes, es decir, qué imágenes son mayormente afectadas por el comportamiento comunicativo, y, por otra, el plano de las características del efecto conseguido, la *modalidad*, lo que se refiere a si el efecto en la imagen social es de carácter positivo, negativo o, simplemente, neutro. En el plano de la direccionalidad se encuentran las imágenes de los diferentes participantes, las cuales se relacionan en la interacción en virtud de los efectos que sobre ellas causan los comportamientos comunicativos, formando estas imágenes entre sí un *continuo social*. Finalmente, en la sección 4, se ofrecen una recapitulación y conclusión sobre los aspectos tratados, al tiempo que se proponen nuevas direcciones de estudio.

2 Los conceptos de *imagen* ('face') y *actividad de imagen* ('face-work') en los estudios sociopragmáticos

Antes de entrar en la propuesta de caracterización y tipología de la AI, y a fin de explicar las bases teóricas sobre las que se asienta este estudio, voy a exponer el estado de la cuestión y mi postura ante temas debatidos en la investigación sociopragmática en torno a este concepto y su aplicabilidad. En concreto, me voy a referir a cuestiones como la relativa importancia del factor de la *amenaza* para que surja una AI, la separación entre AI y cortesía y la manifestación interaccional, al tiempo que con un componente ritual, de la AI. Para ello, me fijo en las propuestas sociológicas de Goffman y su aplicación en estudios sociopragmáticos en español y en otras lenguas.

Para Goffman (1967, p. 12), la actividad de imagen ('face-work') alude a las acciones emprendidas por una persona para que su comportamiento esté en consonancia con la imagen social, siendo dichas *acciones* aquellas que *salvaguardan, protegen y reparan* la imagen (Goffman, 1967, pp. 15–23). Esta perspectiva fue la adoptada por Brown y Levinson (1978, 1987) para su concepción de

la cortesía, fenómeno descrito como un conjunto de estrategias y recursos lingüísticos que protegen la imagen de posibles *amenazas* producidas verbalmente durante los intercambios comunicativos, una concepción de la interacción humana como *conflictiva* que fue muy contestada en los años noventa por parte de algunos estudios teóricos (Kasper, 1990; Held, 1992; Kerbrat-Orecchioni, 1997) y culturales (de Kadt, 1998; Mao, 1994, entre otros), y que ha pasado a ocupar hoy en día un plano secundario en los estudios (cf. Arundale, 2010; Locher y Watts, 2005). En efecto, se ha mostrado que la atenuación o reparación de amenazas no es más que uno de los variados fenómenos de imagen que se pueden identificar en la interacción. Junto a este, aparecen otros, como es el caso del *realce* de la imagen (la propia o la ajena), consistente en destacar aspectos positivos de esta, lo cual es recogido en algunos estudios teóricos (Kerbrat Orecchioni, 1997) y en otros empíricos de diversas comunidades, especialmente las mediterráneas y de Oriente Medio (Bayraktaroğlu, 1991; Koutlaki, 2002; Sifianou, 2001). También ha sido así en el caso del español, donde se ha subrayado que el fenómeno de realce de la imagen no requiere que se haya producido una amenaza que, de alguna forma, se esté tratando de amortiguar, sino que su logro social es el de confirmar y reforzar las relaciones en sí mismas (Albelda Marco, 2004; Barros García, 2011; Contreras Fernández, 2005; Hernández Flores, 2002). Asociada a esta función del realce de la imagen, la confirmación de los roles desempeñados por los hablantes en la interacción sería otra situación desvinculada de la presencia de amenazas (cf. Bravo, 2002, 2008).

Por tanto, la AI no solo puede corresponder a un tipo de cortesía no atenuadora ni reparadora, sino que además, ni siquiera incluye siempre comportamientos de cortesía. Es el caso de la *descortesía*, un fenómeno que inevitablemente afecta a la imagen social de los interactuantes (cf. Bernal, 2007; Kaul de Marlangeon, 2008, 2012), o los casos en que es la imagen del hablante la que sobresale, la *actividad de autoimagen* (Hernández Flores, 2008), un fenómeno abordado por Spencer-Oatey (2009) y Sifianou (2012), y descrito en comunidades específicas como la china (Chen, 2001) o la turca (Ruhi, 2006) con la denominación *autocortesía* ('self-politeness')¹.

¹ En español, el fenómeno ha recibido diferentes denominaciones a lo largo de su tratamiento científico en la última década: *autocortesía* (Boretti, 2003, 2005; Haverkate, 2001; Kaul de Marlangeon, 2011); *actividad de imagen no cortés* (Bravo, 2002); *actividad de imagen autocéntrica* (Fant y Granato, 2002; Holmlander, 2011); *actividad de imagen dirigida al hablante* (Hernández Flores, 2002); y la denominación que ha terminado siendo más aceptada, *actividad de autoimagen* (Alcaide Lara, 2012; Bernal, 2007; Brenes Peña, 2009; Gómez Sánchez, 2008a, 2008b; Hernández Flores, 2005, 2008, entre otros).

Por eso, siguiendo trabajos como los de Meier (1995) o Shimanoff (1994), en estudios del español se ha insistido en la separación del concepto de *actividad de imagen* del de *cortesía* (Boretti, 2005; Bernal, 2007; Bravo, 2002, 2008; Fant y Granato, 2002; Hernández Flores, 2002, 2008; Márquez-Reiter, 2009), una distinción extendida también entre estudios en otras lenguas (por ejemplo, Arundale, 2006; Bargiela-Chiappini, 2003; O'Driscoll, 2011; Sifianou, 2012; Terkourafi, 2008, Watts, 2003). De hecho, algunos de estos estudios en inglés han optado por prescindir, o al menos arrinconar, el concepto de *cortesía*, pues lo identifican con la limitada caracterización de Brown y Levinson (1978, 1987), la de conjunto de estrategias anti-amenazantes. Por el contrario, se ha preferido un mayor enfoque en el estudio de la *imagen social* (cf. Haugh, 2007).

Poner la *imagen* como centro de atención ha supuesto una vuelta a los orígenes sociológicos del concepto; es decir, a la obra de Goffman (Arundale, 2010; Bargiela-Chiappini, 2003; Bousfield, 2008; Geyer, 2008; Terkourafi, 2007), si bien de manera crítica². Incluso algunos de los trabajos recientes más difundidos en inglés han prescindido también del término *facework* ('actividad de imagen') y, en su lugar, han formulado nuevos conceptos y modelos para el estudio de la comunicación interpersonal y su significado social.³

No es mi objetivo en este trabajo discutir las nuevas propuestas y en qué medida constituyen una alternativa plausible al concepto de *actividad de imagen* en el estudio de lo social en la comunicación, pero sí quisiera subrayar que ninguna de ellas ha renunciado al concepto de *imagen social*, al cual se le reconoce la facultad de explicar fenómenos en diferentes campos de las ciencias sociales (cf. Haugh, 2009). En ese mismo sentido, y con respecto a la AI, consi-

² Se ha cuestionado, por ejemplo, la orientación hacia la tradición *occidental* (o más bien, norteamericana) que gira en torno al hablante y a la preservación de su autoimagen (Arundale, 2006; Bargiela-Chiappini, 2003; Haugh, 2007; Haugh y Bargiela-Chiappini, 2010); el carácter psicológico-social de la imagen (Arundale, 2009, 2010; Haugh y Bargiela-Chiappini, 2010); o la ritualización y acomodo a reglas y modelos preestablecidos del orden interaccional con hablantes que actúan según roles internalizados (Arundale, 2006). Para una completa revisión crítica de la aplicación de la obra de Goffman en los estudios actuales de imagen social, ver Garcés-Conejos Blitvich (2013).

³ Estas nuevas propuestas aparecen en la *Teoría Constitutiva de la Imagen Social* ('Face Constituting Theory') de Arundale (1999, 2006, 2009, 2010); la propuesta del *Género (Discursivo)* ('Genre Approach') de Garcés-Conejos Blitvich (2010a, 2010b); el *Trabajo Relacional* ('Relational Work') de Locher y Watts (2005); la *Gestión Interrelacional* ('Rapport Management') de Spencer-Oatey (2000, 2007) y el *Análisis basado en Marcos* ('Frame-based Analysis') de Terkourafi (2005).

dero que sigue siendo un concepto útil para tratar fenómenos de imagen social de forma amplia, pues, como se ha visto, esto no supone, ni centrarse solo en la cortesía, ni tratar solo con estrategias comunicativas de protección de la imagen. La AI, como la definió Goffman (1967, p. 5), supone la vinculación de la acción comunicativa con lo social; es personal e individual en su realización, pero repercute en la identidad social de la persona, en su imagen, la cual se establece mediante los criterios sociales acordados por el grupo, y no por criterios personales. De esta forma, lo comunicativo, lo personal y lo social se ponen en relación, y desde esta base se puede construir un estudio de la imagen en la interacción.

En otro orden de cosas, Goffman (1967, p. 13) asocia la interacción con lo *ritual*, es decir, con *prácticas habituales y estandarizadas*, de forma que las actividades de imagen también son parte de estos *rituales*, constituyendo el *repertorio* de las prácticas sociales. Esta perspectiva de la interacción ha sido muy discutida por parte de los estudios actuales de orientación *discursiva*, especialmente desde la postura de que en la interacción no se siguen esquemas preestablecidos (modelos de acción o, siguiendo el lenguaje dramático de Goffman, *guiones* que conducen a los hablantes como *actores*, cf. Arundale, 2009); de esta forma, se afirma que la imagen tiene en la interacción una cualidad fluctuante de acuerdo con su situación, y se rechaza, por tanto, no solo que haya aspectos ritualizados, sino también cualquier predictibilidad de fenómenos de (des)cortesía (cf. Mills, 2011, pp. 41-42). En definitiva, se ha considerado que cada interacción es única, exclusiva e irrepetible (Geyer, 2008; Haugh, 2009; Locher, 2004; Locher y Watts, 2005), de forma que la imagen social también se *actualiza* en cada interacción específica.

Sin embargo, en mi opinión, que el intercambio comunicativo se cree en cada ocasión no es óbice para que en él se adopten esquemas y modelos preexistentes. De hecho, el aspecto ritual no se puede obviar en estudios de cortesía diacrónica (Kádár, 2011, pp. 255-256), ni tampoco se puede dejar de reconocer en situaciones comunicativas que, por su carácter institucionalizado (juicios, programas de televisión, entrevistas), o por su frecuencia de aparición (encuentros sociales de visita entre amigos, por ejemplo), presentan un modelo de comportamiento definido y delimitado bien conocido (y repetido) por los miembros de la comunidad en sus interacciones (cf. Bernal, 2009; Garcés-Conejos Blitvich, 2010b; Garcés-Conejos Blitvich, Lorenzo-Dus y Bou-Franch, 2010).

En definitiva, desde estas discusiones sociopragmáticas considero que la actividad de imagen no está condicionada por la aparición de amenazas a la imagen, no siempre está relacionada con el fenómeno de la cortesía y, sin negar su componente ritual, se crea en cada momento interaccional.

3 Naturaleza y componentes de la actividad de imagen

Una vez discutidas estas cuestiones sobre la aportación de los conceptos de *imagen* y *actividad de imagen* en la investigación sociopragmática, quisiera centrarme en lo que supone el objetivo de este estudio: describir la naturaleza y componentes de la AI, así como su aplicabilidad para estudios sociopragmáticos. Propongo abordar esta propuesta desde dos planos interrelacionados que se refieren a las siguientes cuestiones: quién es el interactuante, o interactuantes, cuya imagen es (mayormente) afectada por el comportamiento comunicativo y qué tipo de *efecto* tiene ese comportamiento sobre su imagen. Pero antes de entrar en ello, quisiera detenerme en el uso del término *efecto*.

A diferencia de la consideración de Terkourafi (2008, p. 58) de situar la *constitución de la imagen social* ('face constituting') en el *efecto perlocutivo*, en mi perspectiva prefiero considerar que se trata de un efecto explícitamente *social*, pues entiendo que el primero se encuentra principalmente en el plano de la acción comunicativa, que es el que interesa a la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969), no tanto del psicosocial al que pertenece el segundo. El concepto de *efecto social* está basado en el que Bravo ha ido modelando a lo largo de sus estudios (ver, por ejemplo, 2002, 2005 y 2008), y se refiere a las consecuencias de una actividad comunicativa sobre el clima socioemocional de la interacción. Para el presente estudio, con el objetivo de identificar de qué modo repercute la actividad comunicativa en la imagen, me referiré a un *efecto social positivo, negativo o neutro*. Son tipos de efectos que, una vez trasladados al nivel de las categorías de las AI, y junto con la consideración del segundo factor (quiénes son los interactuantes mayormente afectados), dan lugar a AI de *cortesía*, de *descortesía* y de *autoimagen*. Por tanto, determinar a qué tipo de AI corresponde un comportamiento supone, como se expondrá a continuación, observar la *modalidad del efecto* junto con la *dirección* seguida por este hacia las imágenes de los interactuantes; por ejemplo, si el efecto social es *negativo* y recae principalmente sobre la imagen del *receptor*, supondría una AI de *descortesía*.

Veamos a continuación estos dos planos en que se sitúa la AI en las próximas subsecciones.

3.1 El plano de la *direccionalidad* del efecto de la AI

La AI surge en encuentros comunicativos con, al menos, dos personas cuyas imágenes sociales se ven involucradas, yendo los comportamientos a afectar

con un mayor peso a la imagen de la persona que recibe la actividad comunicativa, a la que la realiza, o a ambas.

Coincido con Arundale (2006, pp. 200–202) en la interrelación de los *yo sociales*, es decir, en la existencia de un vínculo diádico entre los hablantes, de forma que el *yo social* se conceptualiza de acuerdo con la relación que mantiene con otros *yo* en la comunicación. De esta forma, la imagen social no surge hasta que no entra el *otro* en el campo visual del *yo*, es decir, esta no es esperable en individuos aislados (Terkourafi, 2008, p. 52). Estas consideraciones permiten entender que, como mencioné en la sección anterior, si bien la imagen es un bien *personal* del individuo (Goffman, 1967), esta adquiere sentido en su relación con el otro en la misma interacción comunicativa, interacción que constituye un *marco relacional* ('relational account') donde la imagen propia y la ajena están vinculadas *dialécticamente* (Arundale, 2006, p. 207). Por tanto, esta interconexión entre la imagen propia y la ajena las sitúa, no en espacios separados e independientes entre sí, sino dentro de un mismo espacio donde permanecen unidas por una línea imaginaria que denomino *continuo social*. De esta forma, dado que la imagen de una persona se configura en relación con la de otras cuando entran en contacto comunicativo, el efecto social de la actividad comunicativa realizada nunca recae exclusivamente sobre la imagen de una de ellas, sino que, en virtud del continuo social, en un mayor o menor grado, también afecta a la de los demás, incluida la del propio hablante. Quién es el hablante cuya imagen recibe un efecto de mayor peso no se puede determinar a priori, sino que es el desarrollo de la interacción y el conocimiento del contexto lo que nos puede mostrar en qué situación quedan las imágenes de los respectivos hablantes.

Esta situación de las imágenes de los hablantes relacionadas entre sí en la interacción por medio del continuo social⁴ es lo que se expresa en la ilustración 1.

Las tres imágenes de la ilustración desglosan cómo se produce el efecto social en una interacción. Para mostrar que el efecto va más allá del *yo* y el *tú*, se considera la presencia de tres hipotéticos interactuantes (A, B y C). En la primera imagen, los tres hablantes han entrado en interacción comunicativa y, por ello, sus imágenes están interrelacionadas en un continuo social (el círculo punteado). En la segunda, el hablante A dirige una actividad comunicativa al hablante B, quedando C en posición de oyente, pero sin ser destinatario de la

⁴ Chen (2001, p. 104) usa el término *continuo social* para explicar la *autocortesía* (centrada en el polo del *yo*) y la *cortesía* (en el polo del *otro*). Otros estudios han usado el término *continuo* o *continuum* para relacionar los fenómenos de la cortesía con los de la descortesía (Alcaide Lara, 2011; Brenes Peña, 2009; Kaul de Marlangeon, 1992, 2003; 2012; Kienpointner, 1997; Locher y Watts, 2005).

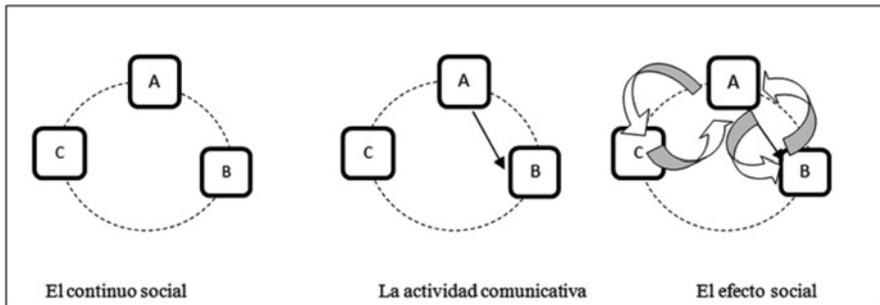


Ilustración 1: *La actividad de imagen en el continuo social*

comunicación de A. En la tercera imagen se muestra cómo, en virtud del continuo social que une a los interactuantes, el efecto social causado no solo afecta al destinatario B, sino también al interactuante C. Al mismo tiempo, la imagen del hablante A también recibirá, a su vez, diferentes efectos sobre su imagen por parte de sus diferentes interlocutores, según cómo hayan percibido estos su comportamiento comunicativo.

Visto con un ejemplo, imaginemos que la hablante Ana valora positivamente algo concerniente a Beatriz; esto supondrá un efecto positivo en la imagen de Beatriz. Supongamos que esta valoración se hace en presencia de Carolina, quien no se siente aludida en ese comentario, entonces el efecto en su imagen sería neutro. Pero si Carolina, pongamos por caso, carece de la característica valorada en Beatriz, lo puede recibir como una crítica indirecta hacia su persona, lo que supone un efecto negativo en su imagen. En cuanto a Ana, la hablante, recibiría un efecto positivo sobre su imagen por parte de Beatriz por su comentario favorable sobre ella, pero negativo por parte de Carolina, por el efecto negativo que el comentario ha tenido en la imagen de esta. En cuanto a tipo de actividad de imagen, Ana tendría un comportamiento de cortesía con Beatriz, pero de descortesía (intencional o no) con Carolina.

3.1.1 La direccionalidad y los tipos de actividad de imagen

Si bien en cuanto a la direccionalidad del efecto social todos los participantes ven afectadas sus imágenes de alguna forma, este efecto varía en modo y en grado, siendo estos factores los que determinan el *tipo* de actividad producido: de cortesía, de descortesía o de autoimagen.

En el caso de la *cortesía*, el continuo pone en relación la imagen del hablante y la del destinatario en una situación de teórica igualdad en cuanto a cómo les afecta la actividad de imagen. Es cierto que la actividad de cortesía lo

es, como han venido afirmando los estudios de este tema, por tener un efecto (positivo) en la imagen del interlocutor (protegiendo, reparando, realzando o confirmando su imagen). Sin embargo, también la imagen del hablante se ve involucrada en este proceso⁵. De esta manera, y debido a la interrelación de las imágenes en el continuo social en el efecto cortés habría una *bidireccionalidad*, con una repercusión positiva tanto en la imagen del otro como en la propia; por consiguiente, si la imagen del destinatario queda reforzada, destacada o protegida, también la del hablante se refuerza, destaca o protege.

Es esta doble dirección con un efecto equilibrado sobre la imagen de ambos interactuantes lo que, en mi opinión, constituye el rasgo definitorio de la cortesía en relación con otras actividades de imagen. En qué medida afecta a las dos por igual, o más a una u a otra, es difícilmente evaluable y, en cualquier caso, no significativa, pues lo relevante, a mi entender, es la tendencia a mantener una situación de equilibrio entre las imágenes favorable a ambas (cf. Hernández Flores, 2002). En última instancia, este apunte al equilibrio de las imágenes contribuye al sostenimiento de una interacción favorable en lo interpersonal, finalidad atribuida a la cortesía por Bravo (2005, pp. 33–34), lo que puede contribuir a confirmar, e incluso fortalecer, la relación social. En ese sentido, la cortesía, con ese carácter *bidireccional* con respecto al movimiento del efecto social, sería la actividad de imagen que mejor encaja con el ideal de armonía social pretendida para la interacción humana, una situación descrita por Goffman (1967, p. 19) bajo el término *equilibrio ritual* ('ritual equilibrium'), el cual alude al estado satisfactorio de una interacción al que tratan de regresar los hablantes cuando se amenaza a la imagen, es decir, cuando se ha producido un *desequilibrio*. En ese sentido, el *equilibrio* de Goffman se refiere a una situación de la interacción comunicativa, aquella que contribuye al *orden social*; por su parte, el concepto de *equilibrio* expuesto en el presente trabajo se refiere a la situación de las *imágenes*, y es entendido como un ideal comunicativo, no como un estado.

En el caso de la *actividad de imagen descortés*, y al igual que en el de la cortesía, se ha considerado que el efecto social se dirige a la imagen del destinatario, aunque también hay un "efecto *interpersonalmente* negativo" (Bernal, 2007, p. 86; la cursiva es mía). De hecho, la imagen del hablante descortés es afectada por su propio comportamiento, pues normalmente quedará en una situación negativa por el rechazo y desprecio que puede producir en sus interlocutores (Bernal 2007, p. 40; Hernández Flores, 2005, p. 41). Pero aunque se tra-

⁵ Aspecto ya considerado por Goffman (1967, p. 11) y mencionado, aunque no desarrollado, por Brown y Levinson (1987, p. 61), si bien en ambos casos solo desde la perspectiva de la protección y la defensa de la imagen.

ta de un efecto también bidireccional, no es pertinente hablar de un *equilibrio* (negativo) para las imágenes de hablante y oyente en el caso de la descortesía, ya que el equilibrio es una tendencia buscada por los interactuantes y va asociado a una situación armónica y satisfactoria para ambos, lo cual no es el caso en fenómenos de descortesía.

Finalmente, el caso más particular en cuanto a la dirección seguida por el efecto social, es el de la actividad de *autoimagen*. En este caso, el efecto recae sobre la imagen del mismo hablante, la cual es realizada, protegida o confirmada por él mismo. Lo que diferencia una actividad de *autoimagen* de una de *cortesía* es que en la primera no hay un apunte hacia el equilibrio de las imágenes de los interactuantes sino todo lo contrario, pues el mayor peso recae de forma directa e inmediata sobre la imagen propia. No obstante, en este caso, y a causa del continuo social que une a los hablantes en la interacción, la imagen del oyente también sufre un efecto, pero este (como se verá en el apartado 3.2.) es neutro.

3.1.2 La direccionalidad en interacciones polilógicas

La cuestión de la direccionalidad seguida por los efectos de imagen se complica cuando, como sucede en muchas ocasiones, la interacción no es de tipo diádico (hablante/oyente), sino *polilógico*, integrando a todos los participantes (Garcés-Conejos Blitvich, 2010a). En este caso (como se vio en la interacción triádica de la ilustración), aunque la actividad comunicativa se dirija a una sola persona, las imágenes de los demás, incluida la del mismo hablante, también se ven afectadas en virtud de su coparticipación en la interacción y del continuo social que se crea, es decir, el efecto es *multidireccional*⁶. Un caso de las diferentes direcciones del efecto social es cuando en situación de descortesía el hablante recibe, al tiempo que un efecto negativo sobre su imagen por parte de aquel con el que ha sido descortés, un efecto positivo de otros interactuantes si consigue la comprensión y simpatía de estos, logrando así una forma de afiliación de grupo (Alcaide Lara 2008, p. 249; Brenes 2009, pp. 139–140).

⁶ El caso del *género* (*discursivo*) que constituyen los debates televisivos es un claro caso de este funcionamiento de las actividades de imagen (cf. Garcés-Conejos Blitvich et al., 2010). En este modelo puede darse el caso de que “face-maintaining/enhancing behaviour toward some participants (...) can result from face-attack toward other participants involved” (Garcés-Conejos Blitvich et al., 2010, p. 694). A parecidas conclusiones se llegaba en otros trabajos que han estudiado este tipo de interacción mediada (Hernández Flores, 2008).

Esto significa también que durante la interacción no existe una única situación para la imagen de un hablante, sino tantas como interactuantes. Terkourafi (2008, p. 53) lo explica desde la existencia de una *multiplicidad de imágenes* ('multiplicity of faces') para cada hablante, si bien desde la perspectiva aquí propuesta se trataría más bien de la existencia de *múltiples efectos* sobre la imagen de un mismo hablante. La variación del tipo de efecto puede estar relacionado con la afiliación del hablante a un determinado grupo, pero también con el *rol* desempeñado en la interacción. Pongamos por caso una conversación informal, donde una hablante, experta en política, opina sobre la situación del país, obteniendo un efecto positivo en su imagen por parte de los otros interactuantes interesados en ese tema, pero uno negativo por parte de los que no lo están. O si esta misma hablante obtiene un efecto positivo como experta en política, pero que, por haber criticado a unos colegas, obtiene uno negativo en su condición de *colega*. Este efecto social de la imagen está relacionado con el rol desempeñado, de forma que su *imagen del rol* (Bravo, 2002) de *experta en política* recibiría un efecto positivo por parte de algunos y negativo de otros, mientras que en el rol de *colega* el efecto sería negativo por parte de todos ellos. Por otra parte estos efectos (positivos o negativos) no solo afectarían a la hablante, sino también a otras personas o grupos vinculados socialmente a ella; por ejemplo, si uno de los interactuantes fuera un familiar cercano suyo este vería afectada su imagen en ese rol por los vínculos con la hablante (cf. Bravo, 2002).

En definitiva, la direccionalidad seguida por los efectos sociales es múltiple, y en parte explicable por aspectos como los roles desempeñados o la pertenencia a un determinado grupo, aspectos que pueden venir dados, como se ha visto en el ejemplo, por el contexto (roles previos referentes al estatus social, a la relación con los otros hablantes, entre otros), pero también por su actualización en el desarrollo interaccional (la negociación de los roles por medios discursivos).

3.2 El plano de la modalidad del efecto de la AI

Una vez tratado el tema de cómo los diferentes hablantes reciben efectos sociales sobre sus respectivas imágenes (la *direccionalidad*) voy a pasar a continuación a ver cómo son esos efectos (la *modalidad*), siendo ambos planos los que permiten caracterizar la AI y, consecuentemente, establecer su tipología.

Como he anticipado en el apartado anterior, independientemente de quién sea el receptor cuya imagen reciba el peso principal del efecto social, este es de naturaleza variada, pudiendo ir de lo *favorable* para la imagen (mediante la atención, salvaguarda, reparación o refuerzo de esta) hasta lo *desfavorable* (me-

diante ataques o destrucción), pasando por el mantenimiento de una situación *neutra*, que no es ni favorecida, ni desfavorecida.

En cualquier caso, todo comportamiento comunicativo afecta a la imagen (cf. Terkourafi 2008, p. 47), aunque sea de forma *neutra*, lo que para Bravo (2008, p. 589) es una de las formas de efecto social que se puede producir en la interacción. En ese caso, la situación de la imagen es de *mantenimiento en estasis* ('*statis face maintenance*')⁷, es decir, una situación donde ni se favorece ni se amenaza (Arundale, 2010, p. 2093).

Veamos en los siguientes subapartados cómo encajan estos tipos de efecto dentro de las tres categorías de actividades de imagen propuestas (cortesía, descortesía y actividad de autoimagen) y cómo estas se definen según cómo (y quién) recibe los efectos sobre la imagen, y no según las estrategias comunicativas utilizadas.

3.2.1 La modalidad y los tipos de actividades de imagen

En el caso de la cortesía, la imagen obtiene un efecto positivo tanto si es protegida (cortesía con función de *atenuación* de posibles amenazas o de *reparación* de un daño cometido a la imagen), como reforzada (cortesía con función de *realce*) (cf. Hernández Flores, 2002, 2008). En el caso de la descortesía, la cual se puede producir mediante diferentes estrategias y grados de intencionalidad (cf. Bernal, 2007; Kaul de Marlangeon, 2008, 2012), el efecto es negativo para la imagen del interlocutor y, como se vio más arriba, negativo o positivo para la del hablante.

La actividad de autoimagen, por su parte, se evidencia cuando el efecto es positivo en la imagen propia, lo cual, a la manera de los efectos de cortesía, sucede por *fortalecimiento* o *realce* (por ejemplo, el hablante muestra ante los demás su valía personal), *protección* (de un aspecto personal que esté en una situación comprometida) o *reparación* (el hablante se defiende de una mala valoración personal realizada por otro).

3.2.2 Efecto de imagen y estrategias de imagen

En principio, los efectos de imagen se producen cuando se usan unas determinadas estrategias comunicativas establecidas y reconocidas en la comunidad de

⁷ *Estasis* es un término de origen griego usado en español en el campo médico para aludir al estancamiento de líquidos dentro del cuerpo (cf. <http://rae.es/rae.html>). A partir de este significado original, en inglés posee la acepción de 'estado de inactividad o equilibrio' (cf. *Oxford Dictionary of English*).

habla. Así, por ejemplo, normalmente dar las gracias tiene un efecto positivo para la imagen de los interactuantes, por lo que entraría dentro de la cortesía. Sin embargo, como sabemos, esa consonancia entre estrategias empleadas y efectos sociales no es tan evidente.

Uno de estos casos ocurre cuando el enfoque en la imagen propia es negativo: el hablante se reprocha algo, hace autocrítica, se responsabiliza de un hecho negativo, constata su propia incapacidad, o incluso se autodegrada; a pesar de ello, y excepto en casos de conducta autodestructiva, si ese comportamiento consigue atenuar o reparar las faltas propias, el efecto sobre la la autoimagen es positivo. Este hecho se evidencia cuando al hacer una autocrítica se obtiene la comprensión del interlocutor; o, en comportamientos de *modestia*, si lo que se consigue con ellos es otorgar más valor a las virtudes propias (cf. Kaul de Marlangeon, 2008, p. 260). Por otra parte, estos mismos comportamientos de autocrítica, si sirven para reparar un daño ocasionado al interlocutor (por ejemplo, reprocharse un comportamiento que ha perjudicado a este) pueden producir un efecto positivo no solo en la imagen propia, sino también en la del otro (es el caso de las disculpas; cf. Bernal, 2007, p. 121).

De la misma manera, siguiendo con el enfoque en la imagen propia, pero esta vez de carácter positivo, en ocasiones este comportamiento puede aburrir, incomodar o molestar al interlocutor (por ejemplo, un hablante que detalla sus virtudes y logros ante los otros). En dicha situación, tanto en la imagen propia como en la del otro el efecto es negativo, y por tanto, no constituye una actividad de autoimagen, sino de una descortesía que podríamos denominar por *excesivo enfoque en la imagen propia*. Por el contrario, si ese enfoque positivo en la imagen propia es bien aceptado y esto contribuye al buen discurrir interactivo y social (por ejemplo, un hablante que se luce contando chistes que divierten a sus interlocutores), se trataría de cortesía.

Estos casos de falta de consonancia entre *estrategia de imagen y efecto social* no solo conciernen a la categoría de la autoimagen, sino que en la investigación pragmática se han apreciado anteriormente casos similares con respecto a la cortesía y la descortesía. Así, se han descrito usos de formas aparentemente corteses que, debido a su sentido irónico, afectan negativamente a la imagen del destinatario (Kaul de Marlangeon, 2008, pp. 260–261), por ejemplo, decir *qué bonito pelo tienes* a una persona que se está quedando calva; o el uso excesivo de estrategias de cortesía (*adulación*), que en lugar de favorecer pueden perjudicar la imagen del hablante (Brenes, 2009, p. 136).

También se ha tratado el caso de una descortesía que es *aparente* porque lo que consigue es fomentar la solidaridad y la afinidad dentro de un grupo, por tanto, un efecto interpersonalmente positivo (Bernal, 2007, p. 202), un fenómeno que Kaul de Marlangeon (2008, p. 259) denomina *actos formalmente*

descortesés animados de un propósito cortés y que se ha identificado especialmente en grupos juveniles, la llamada *anticortesía* (Zimmermann, 2005). También en relación con la descortesía, en las interacciones de algunos géneros discursivos como el político, se han observado comportamientos *formalmente* descortesés que dentro de ese marco institucional se resisten a entrar en la calificación de descortesía por ser los esperados y aceptados en ese género (cf. Blas Arroyo, 2001, 2003; Bolívar, 2001, 2005). En realidad, como actividad de imagen lo que hacen es reforzar la imagen del hablante en su rol de político (cf. Kampf y Blum-Kulka, 2011), por lo que sería un tipo de *autoimagen* realizado mediante *estrategias descortesés* (cf. Hernández Flores, 2008). Por el contrario, resulta más difícil imaginar que el uso de una *estrategia cortés* tuviera un efecto solo en la imagen propia, pues de alguna manera estas estrategias siempre consideran la imagen del otro (una doble dirección que se aprecia en la caracterización de la cortesía como intento de equilibrio de la propia imagen y la ajena).

Estos casos de AI que, a causa del efecto social, son de un tipo diferente al que aparentan, lleva a considerar que, por una parte, están las *estrategias comunicativas* que asociamos habitualmente con un tipo de AI, es decir, que de alguna forma están convencionalizadas en nuestros usos comunicativos (las *estrategias de cortesía* normalmente conllevan *efectos de cortesía*). Pero, por otra, está la modalidad del *efecto social* producido por una estrategia cualquiera. Es lo que se resume en la tabla 1, donde las casillas sombreadas corresponden a los casos donde hay coincidencia entre el tipo de efecto social y de estrategia comunicativa, es decir, son actividades de imagen prototípicas.

Tabla 1: Tipos de actividades de imagen de acuerdo con el efecto social y la estrategia usada

	Efecto positivo en H Efecto positivo en O CORTESÍA	Efecto negativo en H Efecto negativo en O DESCORTESÍA	Efecto positivo en H Efecto neutro en O AUTOIMAGEN
Con una estrategia cortés	Por atenuación Por reparación Por realce	Por ironía Por adulación	
Con una estrategia descortés	Por afiliación de grupo (p. ej. discurso juvenil)	Por ataque/destrucción	Por reforzamiento de la imagen propia a cuenta de la ajena (p. ej. discurso político)
Con una estrategia de autoimagen	Por justificación personal de algo que afecta al otro (p. ej. en disculpas)	Por excesivo enfoque en la propia imagen	Por atenuación Por reparación Por realce

En definitiva, en la investigación habría que separar con claridad lo que son estrategias comunicativas de imagen y lo que es la modalidad del *efecto social* producido.⁸ Usar un tipo de estrategia no conduce automáticamente a un efecto social determinado, sino que hay otros factores que influyen: por una parte, cómo se está desarrollando la comunicación (factores interaccionales); y, por otra, en qué tipo de situación comunicativa se encuentran los hablantes, qué relación tienen entre sí, cómo han sido sus interacciones previas y cómo influye el marco cultural (todos ellos factores contextuales). De esta forma, el efecto producido por el uso de una determinada estrategia (por ejemplo, que el uso de la ironía sea interpretado o no como descortés) puede diferir, no solo entre interactuantes, sino también entre situaciones comunicativas y entre comunidades culturales. Pero, en cualquier caso, lo que determinará el carácter de una actividad de imagen no es la estrategia comunicativa empleada en sí, sino el efecto social producido, aspecto que constituye el foco de interés desde una perspectiva sociopragmática.

4 Recapitulación y conclusión

En este trabajo, me he centrado en el concepto de *actividad de imagen* para tratar sobre sus posibilidades teóricas y metodológicas dentro de estudios sociopragmáticos, teniendo como base estudios del español y de otras lenguas de la última década en torno a temas de (des)cortesía y de imagen social. La AI es un concepto que permite ocuparse de fenómenos relacionados con la imagen más allá de las categorías de cortesía o descortesía que la pueden constituir.

Las bases del concepto se encuentran en la propuesta sociológica de Goffman (1967, 1971, 1981), la cual presenta la imagen social como parte de la identidad social de la persona y la relaciona con aspectos como el desempeño de roles y su realización interaccional y ritual, conceptos que constituyen una base sociológica explicativa para el estudio sociopragmático. El concepto de *efecto social* con el que Bravo (2002, 2005, 2008, entre otros) ha explicado los fenómenos de imagen, supone considerar que el comportamiento comunicativo tiene un efecto sobre el componente básico de la identidad psicosocial de la persona: su imagen social. En este sentido, entiendo que el comportamiento comunicati-

⁸ Con otros marcos y objetivos de estudio, esta cuestión se ha observado anteriormente, lo que ha llevado a diferenciar las estrategias del efecto de (des)cortesía (Bravo 2002, p. 147) o, desde una perspectiva *pragmalingüística*, a *desarrollar* una propuesta que distingue entre una *cortesía codificada* y una *interpretada* (Briz 2004, pp. 71–73).

vo, con su componente de acción, es el medio de crear un efecto social asociado, pero este es independiente de la acción ilocutiva por corresponder a un distinto nivel, es decir, el *efecto social* aparece en un plano psicosocial que no es el de la acción en que principalmente se sitúa el *efecto perlocutivo*.

Con esta base, y volviendo al propósito original de caracterizar la naturaleza y tipología de la AI, en cuanto a su naturaleza esta consiste en el efecto social de un comportamiento comunicativo en la imagen de los diferentes participantes de una interacción. Los factores que caracterizan el efecto están en dos planos: el de la *modalidad* y el de la *direccionalidad* del efecto social, y de acuerdo con ellos es posible establecer una tipología que puede ser usada metodológicamente en los estudios.

El plano de la *direccionalidad* se refiere a la dirección seguida por el efecto social hacia las imágenes de los diferentes participantes en la interacción, las cuales, sean o no los destinatarios directos de la actividad comunicativa, ven afectadas sus imágenes en un mayor o menor grado. Este carácter multidireccional del efecto social es explicable en virtud de la existencia de un vínculo que se crea en el contacto comunicativo y que une las imágenes de los hablantes, el *continuo social*, de forma que si, como se ha afirmado en los estudios de imagen (Arundale, 2006; Terkourafi, 2008), esta se confirma en la interacción en presencia del otro, el comportamiento comunicativo que afecta a la imagen de un hablante también afecta, en mayor o menor grado, y de un modo u otro, a la de los demás.

En relación con esos diferentes modos de efecto surge el segundo plano considerado en este estudio, el de la *modalidad* del efecto, que de forma básica se refiere a efectos positivos, negativos o neutros. Como hemos visto, de qué manera afecta a la imagen de un interactuante está parcialmente relacionado con la afiliación de este a un determinado grupo o con alguno de sus roles sociales.

Por otra parte, el examen del plano de la modalidad conduce a una cuestión que ha sido discutida en la investigación pragmática: la falta de consonancia, en algunas ocasiones, entre el tipo de estrategia empleado y el efecto social producido; por ejemplo, estrategias de autoimagen con efecto negativo en la imagen ajena y en la propia, cortesía con efecto negativo, descortesía con efecto positivo, etc. Estos fenómenos llevan a concluir que el uso de algunas formas que, por conocidas y repetidas en la comunidad cultural, llegan a asociarse a un determinado efecto social, no es definitivo para considerar que ese es el efecto logrado, pues en realidad el efecto es creado en la interacción en virtud de los diferentes condicionantes de tipo cotextual y contextual que surjan. Para el investigador, la consecuencia metodológica es que, para llegar a una interpretación del fenómeno de imagen, se tendrá que hacer un seguimiento de los

diferentes recursos comunicativos presentes en la interacción, además de recurrir a métodos de consulta con informantes nativos.

Con la identificación de la direccionalidad del efecto y su modalidad, la actividad de imagen se ofrece como una categoría metodológica que comprende una serie de subcategorías correspondientes a: la *cortesía*, la *descortesía* y la *actividad de autoimagen*. Se trata de una tipología básica para mostrar, de forma simple y concreta, las categorías que resultan del cruce de los dos planos donde se sitúa la actividad de imagen (modalidad y direccionalidad), si bien esta simplificación de la tipología no le quita complejidad a los fenómenos incluidos y sus consiguientes categorizaciones, como se ha mostrado en los diversos modelos propuestos de cortesía y descortesía (ver, por ejemplo, Bernal, 2007; Bravo, 2005; Brenes Peña, 2009; Kaul de Marlangeon, 2012)

Desde la perspectiva de la modalidad y la direccionalidad del efecto, en la cortesía, se apunta a una situación equilibrada favorable a las imágenes de los interactuantes (es decir, afecta a ambos), lo que supone que es la actividad más cercana a conseguir la armonía interaccional y social de que han hablado muchos autores desde Goffman. La cortesía se activa cuando se trata de atenuar o reparar amenazas a la imagen, o bien de realzar la imagen, pero estas funciones no son exclusivas de la AI cortés, pues pueden aparecer también en actividades de autoimagen, si bien con una direccionalidad centrada en el hablante. Por su parte, la descortesía “quiebra el equilibrio (social), aunque es un comportamiento apropiado a un designio comunicativo” (Kaul de Marlangeon, 2012, p. 88); es decir, es un instrumento con un amplio abanico de posibilidades sociales, entre las que se incluyen la reafirmación de rol o identidades, el cumplimiento de expectativas sociales o la creación de grupo propio. En cuanto a la actividad de autoimagen, es una muestra de cómo el comportamiento comunicativo, aunque está destinado a un interlocutor, en lo social la direccionalidad del efecto (que es positiva) está sobre la imagen del mismo hablante, al tiempo que también alcanza a la imagen del interlocutor (o interlocutores), pero de forma *neutra*.

En definitiva, en este trabajo, he pretendido señalar algunos aspectos relevantes sobre el tema de la imagen tratados por los estudios sociopragmáticos con el fin de contribuir a cerrar algunas discusiones, al tiempo que presentar para discusión otras nuevas. Así, entre las primeras, la cuestión del desplazamiento del interés de los estudios de la (*des*)cortesía a la *imagen*; la importancia relativa de la *amenaza* en relación con la *imagen*; y la *interacción* como el lugar donde se construye esta, si bien con componentes que llegan a ser reconocibles por su repetición y estandarización, lo que en mayor o menor grado le da la interacción un cierto carácter *ritual*. Las aportaciones han girado en torno a la naturaleza de las actividades de imagen, la tipología que, con fines metodológi-

cos, se puede extraer de esa caracterización y la identificación de la actividad de imagen, no mediante la estrategia comunicativa empleada, sino del efecto social

Un aspecto relevante, que por superar los objetivos de este trabajo no ha sido tratado, es el de la *localización* de la AI, es decir, el lugar y el contorno donde esta surge dentro de la interacción. El efecto social se ha localizado tradicionalmente en el nivel del acto de habla, pero también han sido, y son actualmente, muchos los estudios que dirigen su mirada hacia el nivel macrodiscursivo: la interacción. También merecería la pena profundizar en las características y funciones del efecto social *neutro* sobre la imagen, y su aparición en el tipo de AI que hasta ahora no ha merecido tanta atención por parte de los estudios, el de la *autoimagen*. Sobre la actividad de autoimagen, se podrían estudiar temas como su posible interrelación con los otros tipos de actividad de imagen en el desarrollo interaccional e incluso, a la vista de que es un fenómeno más estudiado en algunas comunidades que en otras, los posibles condicionantes culturales de su presencia y función en la interacción. Son, en definitiva, posibles líneas para futuros estudios.

Referencias

- Albelda Marco, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 109–134). Barcelona: Ariel Letras.
- Alcaide Lara, E. (2008). Interjección y (des)cortesía: Estudio sobre debates televisivos en España. *Oralia* 11, 229–254.
- Alcaide Lara, E. (2011). La descortesía ‘sensibilizadora’: el caso de la publicidad de ONGs e Instituciones en España. En Alcoba, S. y Poch, D. (Eds.), *Cortesía y publicidad* (pp. 27–48). Barcelona: Ariel Letras.
- Alcaide Lara, E. (2012). El “yo” de los políticos: ¿cuestión de género?. *Discurso y Sociedad*, 6 (1), 5–20. [http://www.dissoc.org/ediciones/v06n01/DS6\(1\)Alcaide.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v06n01/DS6(1)Alcaide.pdf)
- Arundale, R. (1999). An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory. *Pragmatics*, 9(1), 119–154.
- Arundale, R. (2006). Face as relational and interactional: a communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research*, 2(2), 193–216.
- Arundale, R. (2009). Face as emergent in interpersonal communication: an alternative to Goffman. En F. Bargiela-Chiappini y M. Haugh (Eds.), *Face, Communication and Social Interaction* (pp. 33–54). London: Equinox.
- Arundale, R. (2010). Constituting face in conversation: face, facework and interactional achievement. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2078–2105.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Bargiela-Chiappini, F. (2003). Face and politeness: new (insights) for old (concepts). *Journal of Pragmatics*, 35 (10–11), 1453–1469.
- Barros García, M. J. (2011). La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmalingüístico. Granada: Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lengua Española.
- Bayraktaroglu, A. (1991). Politeness and interactional imbalance. *International Journal of the Sociology of Language*, 92, 5–34.
- Bernal, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Estocolmo: Stockholms Universitet.
- Bernal, M. (2009). Tipología de la cortesía en el contexto judicial. El caso del juicio del 11-M. En D. Bravo, N. Hernández Flores y A. Cordisco (Eds.) *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de cortesía en español* (pp. 161–198). Estocolmo/Buenos Aires: Dunken.
- Blas Arroyo, J. L. (2001). 'No diga chorradas ...' La descortesía en el debate político cara a cara. Una aproximación pragma-variacionista. *Oralia*, 4, 9–45.
- Blas Arroyo, J. L. (2003). 'Perdóneme que se lo diga, pero vuelve usted a faltar a la verdad, señor González': form and function of politic verbal behaviour in face-to-face Spanish political debates. *Discourse and Society*, 14, 4, 395–423.
- Bolívar, A. (2001). El insulto como estrategia en el diálogo político venezolano. *Oralia*, 4, 47–73.
- Bolívar, A. (2005). La descortesía en la dinámica social y política. en J. Murillo (ed.), *Actas del II Coloquio del Programa EDICE*, (pp. 137–164). San José: Universidad de Costa Rica, www.edice.org.
- Boretti, S. (2001). Aspectos de la cortesía lingüística en el español coloquial de Argentina. *Oralia*, 4, 75–102.
- Boretti, S. (2005). ¿Actividad de imagen vs actividad de cortesía? El desarmador como estrategia interaccional, en J. Murillo (Ed.), *Actas del II Coloquio del Programa EDICE* (pp. 209–220). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, www.edice.org
- Bousfield, D. (2008). *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bravo, D. (2002). Actos asertivos y cortesía: Imagen del rol en el discurso de académicos argentinos. En D. Bravo y M. E. Placencia (Eds.), *Actos de habla y cortesía en el español* (pp. 141–174). Munich: Lincom Europa.
- Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones: hacia una redefinición de la cortesía comunicativa. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. (pp. 21-52). Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D. (2008). The implications of studying politeness in Spanish speaking contexts: A Discussion. *Pragmatics*, 18:4, 577–603.
- Brenes Peña, M.E. (2009). *La agresividad verbal y sus mecanismos de expresión en el español actual* (tesis doctoral). Sevilla: Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla.
- Briz, A. (2004) Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En Bravo, D. y Briz, A. (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67–93). Barcelona: Ariel Letras.
- Brown, P. y Levinson, S. (1978, 1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Contreras Fernández, J. (2005). El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español. Valencia: Universidad de Valencia.

- Chen, R. (2001). Self-politeness: A proposal. *Journal of Pragmatics*, 33, 87–106.
- De Kadt, E. (1998). The concept of face and its applicability to the Zulu language, *Journal of Pragmatics*, 29, pp. 173–191.
- Eelen, G. (2001). *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome.
- Fant, L. (2007). Rapport and identity management: a model and its application to Spanish dialog. En M.E. Placencia y C. García (Eds.), *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World* (pp. 335–368). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Fant, L. y Granato, L. (2002). Cortesía y gestión interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual. SIIS Working Papers IV, Estocolmo, Universidad de Estocolmo. <http://www.ispla.su.se/iis/>, 1–41.
- Garcés-Conejos Blitvich, P. (2010a). A Genre Approach to the Study of Im-politeness. *International Review of Pragmatics* 2, 46–94.
- Garcés-Conejos Blitvich, P. (2010b). Introduction: The *status-quo* and *quo vadis* of impoliteness research. *Intercultural Pragmatics* 7–4, 535–559.
- Garcés-Conejos Blitvich, P. (2013). Introduction: Face, identity and im/politeness. Looking backward, moving forward: From Goffman to Practice Theory. *Journal of Politeness Research*, 9(1), 1–33.
- Garcés-Conejos Blitvich, P., Lorenzo-Dus, N. y Bou-Franch, P. (2010). A genre approach to impoliteness in a Spanish television talk show: Evidence from corpus-based analysis, questionnaires and focus groups. *Intercultural Pragmatics*, 7(4), 689–723.
- Geyer, N. (2008). *Discourse and Politeness: Ambivalent Face in Japanese*. London: Continuum International Publishing.
- Goffman, E. (1961). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. London: Allen Lane The Penguin Press.
- Goffman, E. (1967). *Interactional ritual: Essays face-to-face behaviour*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gómez Sánchez, M. E. (2008a). Actividades de imagen en la entrevista política. Algunos ejemplos de estrategias discursivas para la configuración de la imagen pública. *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. XXXI, pp. 21–35.
- Gómez Sánchez, M. E. (2008b). Actividades de imagen en la entrevista política. Algunos ejemplos de la configuración de la imagen pública (pp. 194–208). En A. Briz Gómez, A. Hidalgo, Navarro, M. Albelda Marco, J. Contreras Fernández y N. Hernández Flores (Eds.), *Actas del III Coloquio internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Valencia/Estocolmo: Universidad de Valencia y Programa EDICE. www.edice.org
- Haugh, M. (2007). The discursive challenge to politeness theory: an interactional alternative. *Journal of Politeness Research*, 3(2), 295–317.
- Haugh, M. (2009). Face and interaction. En F. Bargiela-Chiappini y M. Haugh (Eds.), *Face, Communication and Social Interaction* (pp. 1–30). London: Equinox.
- Haugh, M. y Bargiela-Chiappini, F. (2010). Face in interaction (editorial). *Journal of Pragmatics*, 42, 2073–2077.
- Haverkate, H. (2001). Cortesía y descortesía en los diálogos del Quijote. Análisis de la representación de las imágenes positiva y negativa de los protagonistas. *Oralia*, 4, 129–147.
- Held, G. (1992) Politeness in linguistic research. En R. Watts, S. Ide y K. Ehlich (Eds.), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice* (pp. 131–153). Berlin, Mouton de Gruyter.

- Hernández Flores, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos; la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Aalborg: Institut for Sprog Internationale Kurturstudier, Aalborg Universitet, vol. 37.
- Hernández Flores, N. (2005). La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social: la oscilación de la imagen en un debate televisivo, en J. Murillo (ed.), *Actas del II Coloquio del Programa EDICE*, (pp. 37–52). San José: Universidad de Costa Rica, www.edice.org.
- Hernández Flores, N. (2008). Politeness and other types of facework: Communicative and social meaning in a television panel discussion. *Pragmatics*, 18: 4, 577–603.
- Holmlander, D. (2011). *Estrategias de atenuación en español L1 y L2. Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. Lund: Lunds Universitet.
- Kádár, D. (2011). Postscript. En Linguistic Politeness Research Group (Eds.) *Discursive Approaches to Politeness* (pp. 245–262). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kampf, Z. y Blum-Kulka, S. (2011). Why are Israeli children better at settling disputes than Israeli politicians? En F. Bargiela-Chiappini y D. Kádár (Eds.), *Politeness across Cultures* (pp. 85–105). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kasper, G. (1990). Linguistic politeness: Current research issues. *Journal of Pragmatics*, 14, 193–219.
- Kaul de Marlangeon, S. (2008). Tipología del comportamiento verbal descortés en español. En A. Briz Gómez, A. Hidalgo Navarro, M. Albelda Marco, J. Contreras Fernández y N. Hernández Flores (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Tercer Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 254–266). Valencia/Estocolmo: Universidad de Valencia-Programa EDICE. www.edice.org
- Kaul de Marlangeon, S. (2011). Actividades autocortesas del hablante, descortesas hacia el oyente. ¿Estrategia publicitaria para la autopromoción en la cultura narcisista? En S. Alcoba, y D. Poch (Eds.), *Cortesía y publicidad* (pp. 99–114). Barcelona: Ariel Letras.
- Kaul de Marlangeon, S. (2012). Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español. En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 76–106). Barranquilla/Estocolmo: Universidad del Atlántico/Programa EDICE. www.edice.org
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). A multilevel approach in the study of talk-in interaction. *Pragmatics*, 7(1), 1–20.
- Kienpointner, M. (1997). Varieties of rudeness. Types and functions of impolite utterances. *Functions of Language*, (4)2, 251–287.
- Koutlaki, S. (2002). Offers and expressions of thanks as face enhancing acts: *tae'arof* in Persian. *Journal of Pragmatics*, 34(12), 1733–1756.
- Locher, M. (2004). *Power and Politeness in action: Disagreements in Oral Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Locher, M., y Watts, R. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research*, 1(1), 9–34.
- Mao, L. R. (1994). Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21, 451–486.
- Márquez-Reiter, R. (2009). How to get rid of a telemarketing agent? Facework strategies in an intercultural service call. En F. Bargiela-Chiappini y M. Haugh (Eds.), *Face, Communication and Social Interaction* (pp. 55–77). London: Equinox.
- Meier, A. (1995). Passages of Politeness. *Journal of Pragmatics*, 24(4), 391–392.
- Mills, S. (2011). Discursive approaches to politeness and impoliteness. En Linguistic Politeness Research Group (Eds.) *Discursive Approaches to Politeness* (pp. 19–56). Berlin: De Gruyter Mouton.

- O'Driscoll, J. (2011). Some issues with the concept of face: when, what, how and how much? En F. Bargiela-Chiappini y D. Kádár (Eds.), *Politeness across Cultures* (pp. 17–41). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ruhi, S. (2006). Politeness in compliment responses. *Pragmatics*, 16(1), 43–101.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. An essay in the Philosophy of Language*
- Shimanoff, S. B. (1994). Gender Perspective of Facework: Simplistic Stereotypes vs. Complex Realities. En S. Ting-Toomey (Ed.) *The challenge of facework* (pp. 159–199). New York; State University of New York.
- Sifianou, M. (2001). 'Oh! How appropriate!' Compliments and politeness. En A. Bayraktaroğlu y M. Sifianou (Eds.), *Linguistic politeness across boundaries: The case of Greek and Turkish* (pp. 391–430). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sifianou, M. (2012). Disagreements, face and politeness. *Journal of Pragmatics*, 44, 1554–1564.
- Spencer-Oatey, H. (2000). Rapport Management: A framework for analysis. En H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory* (pp. 11–46). London: Continuum.
- Spencer-Oatey, H. (2007). Theories of identity and the analysis of face. *Journal of Pragmatics*, 39(4), 639–656.
- Spencer-Oatey, H. (2009). Face, identity and interactional goals. En F. Bargiela-Chiappini y M. Haugh (Eds.), *Face, Communication and Social Interaction* (pp. 137–154). London: Equinox.
- Terkourafi, M. (2007). Toward a universal notion of face for a universal notion of cooperation. En I. Kecskes y L. Horn (Eds.), *Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects* (pp. 313–344). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Terkourafi, M. (2008). Toward a unified theory of politeness, impoliteness, and rudeness. En D. Bousfield y M. Locher (Eds.) *Impoliteness in Language: Studies on Its Interplay with Power in Theory and Practice* (pp. 45–73). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Watts, R. (1992). Linguistic politeness and politic verbal behaviour: Reconsidering claims for universality. En R. Watts, S. Ide y K. Ehlich (Eds.), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice* (pp. 43–69). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmermann, K. (2005). Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos. En D. Bravo (Ed.), *Actas del I Coloquio del Programa EDICE* (pp. 47–59). Estocolmo: Programa EDICE. www.edice.org

Nieves Hernández Flores es doctora en Lengua y Estudios Internacionales de Cultura por la universidad de Aalborg y en la actualidad ejerce como profesora titular en el Departamento de Inglés, Lenguas Germánicas y Románicas de la Universidad de Copenhague. Sus áreas de interés están dentro de la pragmática y el análisis del discurso, y así ha investigado y enseñado sobre conversación coloquial, discurso de medios, discurso en torno a la inmigración, publicidad y discurso político, entre otros temas. Pero ha sido en los estudios de cortesía e imagen social donde ha desarrollado la mayor parte de su producción científica. Ha colaborado activamente en la coordinación del Programa EDICE desde su fundación.

Gerrard Mugford Fowler, Sergio Lomelí Vargas and
Estefanía Vázquez Robles

La comunión fática como práctica local: la anticortesía y la cortesía positiva en el contexto mexicano

Phatic communion as local practice: anti-politeness and
positive politeness in the Mexican context

Resumen: Los enfoques tradicionales en el estudio de la comunión fática han examinado el concepto en términos de la función social (Malinowski, [1923] 1984), la función del lenguaje (Jakobson, [1960] 1999) así como su ocurrencia en las etapas iniciales y de cierre de una interacción (Laver, 1981). Intentos por clasificar la comunión fática en términos universalistas predeterminados (Svennevig, 1999) corrieron el riesgo de alejarse del concepto de entendimientos cotidianos donde interactuantes emplean el uso del lenguaje dinámico para lograr los objetivos de comunicación específicos en contextos particulares. Los enfoques contemporáneos tratan de redefinir la comunión fática en términos interpersonales. La investigación sobre el uso del lenguaje fático en América Latina ha sido muy limitada, con contadas excepciones (por ejemplo, Placencia, 2004, 2005; Stenström y Jörgensen, 2008). Con la finalidad de investigar el tema en el contexto mexicano, donde todavía se considera en términos convencionales, examinamos un corpus formado por 92 instancias de comunión fática, recabadas en Guadalajara, México. Sostenemos que en el corpus antes aludido se emplea la comunión fática a fin de expresar y destacar la cortesía positiva (Curco, 1998, 2007, 2011) en maneras poco convencionales, dado que el término tiene un alcance muy amplio en el que abarca: la anticortesía, el uso del lenguaje creativo, los juegos lingüísticos, la ironía, y los anglicismos.

Palabras clave: comunión fática, anticortesía, cortesía positiva, México

Abstract: Traditional approaches have examined the study of phatic communion in terms of social function (Malinowski, [1923] 1984), language function (Jakobson, [1960] 1999) and their occurrence in the initial stages of openings and closings (Laver, 1981). Such attempts to categorise phatic communion in pre-determined universalistic terms (Svennevig, 1999) ran the risk of distancing the concept from everyday understandings where speakers and listeners engage

in dynamic language use to achieve specific communicative goals in specific contexts. Contemporary approaches have attempted to reposition phatic communion in interpersonal terms. Less work has been carried out on phatic talk in Latin America, with some notable exceptions (Placencia, 2004, 2005). In order to investigate this concept in the Mexican context, where it is still considered in conventional terms, we examine a corpus of 88 instances of phatic communion collected in Guadalajara, Mexico. We argue that in this corpus, phatic communion is used to express positive politeness (Curc6, 1998, 2007) since it reinforces solidarity and supportiveness but that this is often done in unconventional ways given that the term has a wide scope since it embraces *antipoliteness* ('anticortesía'), creative language use, language play, irony and anglicisms.

Keywords: phatic communication, mock politeness, positive politeness, Mexico

Gerrard Mugford Fowler: Universidad de Guadalajara, E-Mail: g_mugford@yahoo.com

Sergio Lomelí Vargas: Universidad de Guadalajara, E-Mail: sergio_anto7@hotmail.com

Estefanía Vázquez Robles: Universidad de Guadalajara, E-Mail: estefiki_91@hotmail.com

1 Introducción

En 1923, Malinowski propuso el concepto y la función de la comunión fática como “un tipo de lenguaje en el cual los lazos de unión se crean por un mero intercambio de palabras” (Malinowski, [1923] 1984, p. 330). Al presentar los escenarios para el uso del lenguaje fático, no ofreció ningún ejemplo concreto. La tarea posterior de los analistas del discurso, los sociolingüistas y los pragmáticos han consistido en examinar las particularidades y las características del concepto en términos cotidianos de la conversación. Un enfoque ha sido desestimar o minimizar la importancia de la comunión fática y hablar del fenómeno como “sofisticado” (Quirk, 1962, p. 64) y “aburrido” (Leech, 1974, p. 62). Abercrombie (1956) argumentó que uno de los usos de la comunión fática es el de llenar un vacío: “Incluso si no hay nada que decir, hay que hablar, y la conversación pone a la gente a sus anchas y en armonía unos con otros. Se ha dado el nombre de comunión fática a este uso sociable del lenguaje” (Abercrombie, 1956, pp. 2–3).¹ Siendo así, la comunión fática es considerada como el lenguaje utilizado para iniciar una conversación o evitar el silencio.

¹ Traducción al español de los autores -y subsiguientes.

Otros analistas reconocieron la importancia de la comunión fática, pero la investigación “rara vez va más allá de un conocimiento intuitivo” (Schneider, 1988, p. 25). No obstante, dieron más importancia al habla que es “‘real’, ‘completa’, ‘seria’, ‘útil’ o ‘poderosa’” (Coupland, 2003, p. 2). Un tercer enfoque más productivo y más actualizado examina las funciones sociales y discursivas de la comunión fática y describe su propósito y objetivos de la comunicación interpersonal (por ejemplo, Fitch, 2008). Nosotros sostenemos que este enfoque refleja mejor el argumento subyacente de Malinowski de que en la comunión fática se desarrollan *los lazos de unión*.

Al identificar la finalidad social de la comunión fática, Malinowski ([1923] 1984, p. 330) indica claramente que ésta “cumple una función social y esa es su misión fundamental”. Los investigadores han caracterizado este objetivo en relación con las funciones del lenguaje de Jakobson ([1960] 1999), las prácticas discursivas (por ejemplo, Laver, 1974, 1975, 1981), la teoría de la relevancia (Pardilla Cruz, 2009; Žegarac, 1998). Todos estos enfoques ofrecen una amplia gama de conocimientos sobre el funcionamiento de la comunión fática con un énfasis en la naturaleza universal de la práctica. Cabe mencionar que sólo algunos examinan contextos locales. En contraste, este trabajo toma como punto de partida el contexto socio-cultural de interactuantes mexicanos y examina la comunión fática como una práctica local (Pennycook, 2010) y no universalista. Se toman en cuenta investigaciones previas, incluyendo las compilaciones de trabajos de Coupland (2000) y la compilación de estudios de Placencia y García (2008).

El estudio de la función fática como una práctica local consiste en identificar, analizar y comprender su uso en tiempo real y verdadero. Como Pennycook (2010, p. 1) argumenta, hay una orientación “hacia lo local, para captar lo que realmente sucede en determinados lugares y en momentos específicos. Se trata de un alejamiento de las abstracciones generales sobre el lenguaje, el discurso y la sociedad hacia la actividad local, como parte de la vida cotidiana”. Por lo tanto, en este artículo, se analiza la comunión fática en lugares públicos de Guadalajara, México, mientras los interlocutores participan en sus actividades cotidianas. El corpus fue obtenido a través de la observación participante en la vida cotidiana de una gran ciudad e incluye el uso de la comunión fática en el transporte público, el comercio, y las instalaciones recreativas, entre otras.

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre la comunión fática como práctica local en inglés. Algunos autores que hablan de ello son: Coupland (2000a), Holmes (2000), Kuiper y Flindall (2000), McCarthy (2000), y Pavlidou (2008). En español ubicamos a, Rigatuso (2008), Hernández López y Placencia (2004), y Placencia (2004, 2005), entre otros. Sin embargo, existen pocos estudios sobre el fenómeno en el contexto mexicano, pues frecuentemente los interlocutores rechazan su importancia mediante términos tan despectivos co-

mo *comadrear* y *chismorrear*. Sostenemos que la comunión fática, como una práctica local del español de México, cubre una gama amplia de recursos, las cuales abarcan la *anticortesía* (*¡Que onda guey!*), el uso creativo de lenguaje (*¡Qué hongo!* en vez de *¡Qué onda!*), lenguaje lúdico (*¡Ya ni te acuerdas de los pobres!*), la ironía (*¿Y ese milagro que te dejas ver?*) y los anglicismos (*¡Hello!*). Se discutirá el uso de estos recursos en la sección 5 (Metodología).

Con el fin de analizar nuestro corpus, hemos desarrollado un lenguaje de descripción (Brown, 1999) para analizar las categorías fáticas e identificar las características del uso del lenguaje fático en Guadalajara. Consideramos que la comunión fática, como una práctica local, permite a los interlocutores expresar la cortesía positiva (Curcó, 1998, 2007, 2011) buscando reforzar la solidaridad y la camaradería de manera poco convencional y muy lejos de formas predecibles, ya formuladas y sin brillo.

Este artículo está estructurado de la siguiente manera: en la sección 2 se discutirán diferentes conceptos de la comunión fática en relación a su papel social, su función comunicativa en la sección 3 y como práctica local en la sección 4. Después, en la sección 5, se identificarán los recursos utilizados para lograr la comunión fática. Posteriormente, en la sección 6, se informará acerca de la metodología que se empleó para llevar a cabo el estudio. En la sección 7 se encuentra la presentación de resultados y se analizan los resultados en la sección 8, llegando a conclusiones tentativas en la sección 9.

2 La comunión fática como funcionamiento social

La comunión fática en el papel del funcionamiento social refleja el enfoque de Malinowski ([1923] 1984) hacia la unión interpersonal, ya que “sirve para establecer lazos de unión personal entre gente unida por la mera necesidad de compañía y no sirve para ninguna finalidad de comunicar ideas” (Malinowski, [1923] 1984, p. 331). Por otra parte, la comunión fática se caracteriza porque los participantes compiten por la oportunidad de reforzar el apoyo y la solidaridad: “Pero aunque el oído que se presta por lo común a tales expresiones no es tan agudo como la intensidad de la propia participación del hablante, resulta sin embargo absolutamente esencial para el placer de éste, y la reciprocidad se establece mediante el cambio de papeles” (Malinowski, [1923] 1984, pp. 229–330).

Este enfoque sostiene que los interlocutores entran en la comunión fática con objetivos y expectativas interpersonales. Por ejemplo, Schneider (2008) sostiene que el *habla de contacto* (‘small talk’) no sólo refleja las anticipaciones, las convenciones y las normas en términos de “lo que dice la gente, sino tam-

bién cómo lo dicen” (Schneider, 2008, p. 101). Coupland, Coupland y Robinson (1992) subrayan los procedimientos en la actividad social en su estudio de los médicos y las personas mayores de edad en Cardiff, Gales, donde los interlocutores negocian los objetivos relacionales en tiempo real en lugar de seguir los patrones establecidos. Stenström y Jorgensen (2008) también hacen hincapié en la naturaleza dinámica del lenguaje fático. Estas autoras examinaron el uso de palabras tabú por parte de adolescentes de clase alta y de clase media en Londres y Madrid. Stenström (2006, p. 135) sostiene que: “Las palabras tabú no sólo expresan la actitud del hablante y actúan como intensificadores, sino también se utilizan como elementos fáticos, es decir, elementos que facilitan la comunicación mediante la creación y mantenimiento del contacto entre los interlocutores”.

Por otra parte, la comunión fática, en su función social no se limita a saludos y despedidas. Por ejemplo, Cheepen (1988, p. 20) sostiene que se puede extender la comunión fática a todos los aspectos de una determinada interacción: “Es más claramente visto en su contraste con la voz-en-acción, ya que es una especie de lenguaje que no tiene relación con cualquier acción que los hablantes puedan estar realizando en el momento de la charla”.

Hasta cierto punto la comprensión de la comunión fática es una cuestión de interpretación, como argumenta Padilla Cruz (2007). Relacionando la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1995) con el uso del lenguaje fático, Padilla Cruz (2007), citando a Coupland, Coupland y Robinson (1992), argumenta que la faticidad no es una propiedad inherente a una situación, sino que depende del contexto en el que los individuos desarrollan una conversación. Los interlocutores llegan a una interpretación fática, porque “los enunciados fáticos son también declaraciones interpretativas (Sperber y Wilson, 1995, pp. 228–229) que meta-representan uno o algunos de los supuestos que manifiestan los interlocutores cuando comparten un entorno particular mutuo y cognitivo” (Padilla Cruz, 2007). La Teoría de la Relevancia permite a los interlocutores entender la dimensión fática en la ironía como se ve en el siguiente ejemplo:

- a. Pedro: Es un hermoso día para hacer un picnic.
[Ellos van a un picnic y llueve]
- b. María: Es un día precioso para un picnic, realmente.

(Padilla Cruz, 2007, p. 2)

La comunión fática como gregarismo social refuerza la dimensión interpersonal en el uso del lenguaje con el argumento subyacente de que no toda la comunicación tiene que tener objetivos cuidadosamente preconcebidos, sino que a menudo como sostiene Malinowski ([1923] 1984), la gente tiene una predisposición a reunirse con el fin de disfrutar solidariamente la presencia del otro. Vamos a argumentar en este artículo que esta tendencia a disfrutar de la compañía del otro

se expresa en la comunión fática con las prácticas mexicanas de la anticortesía, el uso de lenguaje creativo, el juego del lenguaje, la ironía y los anglicismos.

3 La comunión fática como actividad discursiva

Además de la identificación de su papel en el funcionamiento social, la comunión fática ha sido analizada en términos de patrones discursivos y de funciones comunicativas. Por ejemplo, Laver (1975, pp. 217–218) argumenta que la comunión fática refleja las funciones discursivas de la lengua, las cuales se pueden dividir en la “fase de apertura, la fase media y la fase de cierre”. La contribución fundamental de este autor a la teoría es que la comunión fática es un fenómeno omnipresente en cualquier interacción. No obstante, limitó su estudio al contexto de la lengua inglesa. Al mismo tiempo, sostiene que el saludo fático no vuelve a ocurrir “cuando los interlocutores ya se han reunido ese día, o por lo menos dentro de las últimas 6/7 horas” o “cuando los papeles de los interlocutores ya están claramente definidos, por ejemplo en una clase en la universidad, al comprar un boleto de tren o al hablar con un operador telefónico” (Laver, 1975, p. 218). Mientras tiene utilidad el esquema de Laver (1975) para comprender las prácticas fáticas, no se puede aplicar la categorización de Laver (1975) estrictamente al contexto local mexicano, dado que este se centra en el fortalecimiento de cortesía positiva en lugar de adherirse a las diferentes fases de una conversación.

Coupland, Coupland y Robinson (1992: 213) argumentan que el enfoque de Laver (1975) (y de Malinowski, [1923]1984) refleja “un nivel de determinismo” y, por consiguiente, los participantes siguen prácticas pre-configuradas del lenguaje y no se toman en cuenta los aspectos creativos, dinámicos y locales de la faticidad.

4 La comunión fática como una práctica local

En un intento de ofrecer explicaciones universales, el estudio de la comunión fática ha sido fuertemente criticado por no reconocer las prácticas locales (véase, por ejemplo, Senft, 2009). Holmes (2000a) también sostiene que las costumbres fáticas necesitan ser estudiadas a nivel local, particularmente en las culturas polinesias y asiáticas: “El *habla de contacto* [‘small talk’] condiciona a la gente socialmente, allana el terreno interpersonal y la charla comienza en una nota positiva” (Holmes, 2000a, p. 49). Así como otras investigaciones destacan la dimensión creativa sobre prácticas locales en español, por ejemplo

Mancera Rueda y Placencia (2011), se argumenta en este estudio que en el contexto local mexicano, la anticortesía, el uso creativo del lenguaje, juegos lingüísticos, la ironía y los anglicismos “allanan el terreno interpersonal” y reflejan estrategias locales de cortesía positiva que tal vez no han sido identificadas como tales por otros autores.

Identificamos una relación muy estrecha entre la cortesía positiva y la comunión fática en el contexto mexicano tomando en cuenta que los participantes buscan formas de reforzar relaciones interpersonales en general y la solidaridad y la cercanía en lo particular. Brown y Levinson (1987) definen cortesía positiva como:

... [una] reparación dirigida a la imagen positiva del destinatario, su deseo perenne de que sus necesidades (o las acciones y adquisiciones y valores resultantes de ellas) deben ser consideradas como deseables. La reparación consiste en la satisfacción parcial de ese deseo al comunicar que sus propios deseos (o algunos de ellos) son similares en unos aspectos a los deseos del destinatario. (Brown y Levinson, 1987, p. 101)

Desviándonos un poco de la postura de Brown y Levinson (1987), adoptamos la posición de Hernández Flores (1999, p. 42) quien asevera que la cortesía positiva no necesariamente refleja la “ideología sociocultural española de conversaciones coloquiales”, ya que términos culturalmente relacionados como *confianza* (sentido de familiaridad profunda) no se refieren al deseo de ser apreciado y aprobado (imagen positiva), sino al deseo de lograr cercanía, porque ésta en el ámbito español permite la posibilidad de actuar y hablar de forma abierta (Hernández Flores, 1999, p. 41). Hernández-Flores (2004: 279) argumenta que los hablantes de la lengua española están interesados especialmente en la mejora de la imagen y no tanto en el “propósito de reparación” de la cortesía positiva de Brown y Levinson (1987).

Por lo tanto, la cortesía positiva tiene como objetivo impulsar la imagen del oyente (Goffman, 1967), puesto que los interlocutores desean expresar la solidaridad y la camaradería. En el contexto mexicano, Curcó (2007, p. 118) sostiene que “Mi impresión es que la mayoría de datos y resultados apuntan la idea de que los mexicanos, en la interacción, prestan atención a trabajar en la imagen positiva del hablante”.

5 Recursos de la comunicación fática

En seguida, se identifican los recursos que se emplean para llevar a cabo la comunión fática. Se analizan en términos de anticortesía, el uso de lenguaje creativo, el juego del lenguaje, la ironía y los anglicismos.

5.1 Anticortesía

Se define la anticortesía en relación a las estrategias interactivas que aparentemente dañan la imagen cuando en realidad reflejan la camaradería y la solidaridad. Rodríguez Ponce (2012) asocia el término con *mock impoliteness* en inglés. Se han descrito estas prácticas en inglés afroamericano como *dozens* y *sounding* (Labov, [1972] 1997). La anticortesía como lenguaje fático fue identificado por Turner (1973): “De vez en cuando entre los buenos amigos se utiliza un lenguaje abusivo con una intención amistosa” (Turner, 1973, p. 210).

En español, la práctica ha sido identificada por Zimmerman (2002), quien la ha relacionado con el lenguaje de los jóvenes y afirma que estos patrones de interacción

... forman parte de una actitud más general que los estudios del lenguaje juvenil han destacado en el comportamiento lingüístico y paralingüístico ... una actitud *antinormativa*. Lo vemos en los mecanismos de constitución del léxico juvenil, y lo vemos todavía con más claridad en sus hábitos de interacción entre ellos y sobre todo en lo que respecta a la identidad. Por ello pienso que los actos descritos como descortesés, de hecho no son descortesés sino que son parte de esta actividad antinormativa. Por ello los llamo *anticortesés*. (Zimmerman, 2002, p. 579)

En España, Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, investigaron las prácticas anticortesés entre los estudiantes de secundaria y bachillerato, y afirman que la anticortesía crea la solidaridad del grupo: “El insulto pasa a ser un medio de crear lazo con el grupo, de identificación del mismo” (2008, p. 66). En el contexto mexicano, sin embargo, nuestros datos muestran que la práctica no se limita a los jóvenes, sino que se puede encontrar entre los diferentes grupos de edad.

Con el fin de identificar las prácticas anticortesés en un contexto dado, seguimos el marco de Furman (2011) quien sostiene que *mock impoliteness*, o lo que Bernal (2011) llama *descortesía no auténtica* y *descortesía sin intención de ofender* “debe tener características tradicionalmente asociadas con la descortesía (contenido léxico, prosodia, lenguaje corporal o no). Sin embargo, es también importante que haya alguna característica de acompañamiento que lo diferencie de una expresión de descortesía” (Bernal, 2011, p. 7). Posteriormente, Furman (2011) identifica, mediante un estudio de las prácticas anticortesés, los actos de habla y los pares adyacentes. Explora la falta de intención abusiva detrás de la fuerza ilocucionaria y la estructura de los pares adyacentes.

5.2 Uso creativo de la lengua

El uso del lenguaje refleja la capacidad creativa para construir o reelaborar significado en formas novedosas e inesperadas. Widdowson (2003, p. 47) argumenta que nuevas palabras y nuevos usos pueden reflejar la creatividad individual y se pueden utilizar nuevas expresiones “para definir el grupo y excluir a los extraños”. Su observación parece tener una especial relevancia con respecto a la comunión fática y, además, el uso creativo de la comunión fática puede reflejar el lenguaje como práctica local como señala Khubchandani (1998):

Uno encuentra que en los estudios formales, la preocupación exclusiva de los lingüistas en el estudio del lenguaje como “cognitivo” del sistema, eclipsa el estudio de otras dimensiones “institucionales” de la actividad compleja de habla, como las redes de las limitaciones sociales y la nivelación dinámica y continua en las facultades creativas en el habla. Aparte de las funciones cognitivas, la expresión de los sentimientos y la identidad de ubicación de uno en la interacción son también importantes funciones del lenguaje. (Khubchandani, 1988, p. 35)

5.3 Juegos lingüísticos

Cook (1997) argumenta que no toda comunicación está enfocada en la transmisión de información. En una conversación, los participantes pueden jugar con las formas lingüísticas, los significados de las palabras y las formas de interacción, según Cook quien argumenta que se llevan a cabo en la siguiente forma:

El juego en el lenguaje se caracteriza a menudo por la repetición de los significados de otras personas (“regurgitación”, si uno quiere ser peyorativo), por imitación, por conformidad (aunque también por creatividad), por práctica, y por decisiones sobre la base de estructuras lingüísticas específicas (Cook, 2000, p. 162).

5.4 Ironía

La ironía juega un papel importante en la comunión fática, ya que su uso supone que los interlocutores están en sintonía comunicativa. Se puede ver el entendimiento mutuo en que se basa la ironía en el Principio irónico de Leech (1997): “Si tiene que ofender, por lo menos hágalo de una forma en la que no entre en conflicto abierto con el PP [Principio de cortesía], sino que permita al oyente llegar al punto ofensivo de su observación de forma indirecta, por vía de la implicatura” (Leech, 1997, p. 144). El autor señala que “Una persona que está

siendo irónica da la impresión de estar engañando o confundiendo a *b*, pero en realidad se está arrojando en una forma ‘honrada’ de engaño aparente, a expensas de la cortesía” (Leech, 1997, pp. 144–145).

Padilla Cruz (2007) afirma que la ironía en la comunión fática tiene que ser vista dentro de la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1995), ya que tanto la ironía como el lenguaje fático son meta-representaciones, es decir, “que meta-representan algunos otros enunciados posibles, pensamientos u opiniones con un contenido similar” (Padilla Cruz, 2007, p. 1).

Drazdauskienė (1983) sostiene que la ironía en la comunión fática es frecuentemente “el resultado de la conformidad consciente y enfática y de la exageración cuando uno quiere decir el contrario” (Drazdauskienė, 1983, p. 79).

5.5 Anglicismos

Los anglicismos proporcionan un recurso fático en México, ya que permiten a los grupos sociales desarrollar su propio código interno de lenguaje. Aunque hay un número creciente de angloparlantes mexicanos, la sociedad no es bilingüe. Además, el uso del inglés es, a veces, mal visto, como sostienen Hidalgo, Cifuentes y Flores (1996) quienes argumentan que aunque miles de mexicanos saben inglés, su uso espontáneo está desacreditado socialmente. Se podría señalar que, en cierta medida, ésta es todavía la situación en México en la actualidad.

Por otro lado, se utilizan palabras específicas de inglés en México para indicar la intimidad y un entendimiento común. Rosenhouse y Kowner (2008) aseveran que, después de la necesidad de acuñar una nueva terminología, nuevos conceptos y la tendencia a emular a un grupo dominante, “la tendencia a crear una jerga especial en los grupos cerrados” (Rosenhouse y Kowner, 2008, p. 13) es la tercera razón más importante para que las comunidades lingüísticas adopten palabras de la lengua inglesa. Lo atractivo con las palabras de préstamo del idioma inglés puede consistir en su condición de extraño como argumenta Görlach (2007):

el hecho de que un préstamo lingüístico es del “extranjero” determina su estatus especial, lo que contrasta con el uso normal de cada día en el idioma de origen. Esto también se aplica a las importaciones de moda en el lenguaje coloquial o la jerga en muchos idiomas en los que las adopciones nuevas contrastan con el léxico nativo más viejo (Görlach, 2007, p. 11).

También se pueden utilizar los anglicismos para expresar admiración o para participar en *actos de enaltecimiento de la imagen* (‘face boosting acts’; Bayraktaroglu, 1991, 2001) “que están en una forma las contrapartes positivas de los

FTAs [actos amenazante para la imagen]” (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p. 13). Se ha denominado a los actos de enaltecimiento de la imagen como *intimacy enhancement* (Aston, 1989), *face enhancement* (Sifianou 1995) y *rapport enhancement* (Spencer-Oatey, 2008). En español, se han empleado términos como *actos ensalzadores o agradadores de la imagen* (Bernal, 2007, p. 68), *actos de refuerzo de imagen* (Albelda Marco, 2003, p. 298) y *la imagen del destinatario como centro de atención* (Hernández Flores, 2004, p. 98).

5.6 Humor y comunión fática

En las diferentes manifestaciones de la comunión fática de la *anticortesía*, el uso creativo de lenguaje lúdico, la ironía y los anglicismos, el humor constituye un factor importante y contribuye aún más al desarrollo de relaciones interpersonales. Se han llevado a cabo investigaciones sobre el uso del humor en situaciones institucionalizadas como en oficinas gubernamentales (Holmes 2000a, Holmes 2000b) y en interacciones médico-paciente (Coupland, Coupland y Robinson, 1992; Ragan 2000). En español, Hernández López, (2008, 2010) ha investigado las diferencias en el empleo del humor entre doctores británicos y españoles, y el uso de la afiliación y la auto-afirmación como formas de reforzar algunos elementos de las relaciones interpersonales.

6 Metodología

Con el fin de identificar las prácticas locales, necesitamos, en primer lugar, desarrollar un lenguaje de descripción (Brown, 1999) que nos permita investigar de forma sistemática el uso del lenguaje fático. En segundo lugar, con el fin de llevar a cabo la investigación, es necesario adoptar un método de recopilación de datos que nos permita lograr una amplia gama de ejemplos representativos. En tercer lugar, se requiere un marco que nos permita llegar a conclusiones con los datos. Un lenguaje de descripción destaca “la naturaleza de la relación entre las categorías de análisis elaboradas por los investigadores, los datos empíricos y los conceptos y las estructuras teóricas a las que se recurre” (Brown, 1999, p. 129).

En esta investigación, nuestro lenguaje de descripción tiene como objetivo relacionar las categorías teóricas en la realización de la comunión fática, con las prácticas del lenguaje observadas y llegar a conclusiones subsecuentes sobre el uso del lenguaje interaccional. Brown (1999) hace una distinción entre lenguas internas y externas: “Las lenguas internas se relacionan con el desarro-

llo de marcos conceptuales; las lenguas externas habilitan los idiomas internos para describir los fenómenos más allá del lenguaje interno por sí mismo” (Brown, 1999, p. 132). Por lo tanto, nuestro objetivo es describir las prácticas fáticas en relación a un lenguaje interno y examinar cómo se relacionan con un lenguaje externo, es decir, con las prácticas de cortesía positiva. El objetivo de la presente investigación consiste en entender cómo emplean los interlocutores la anticortesía, el uso del lenguaje creativo, los juegos lingüísticos, la ironía y los anglicismos en la comunión fática para lograr la camaradería y la solidaridad en la cortesía positiva. Examinaremos cómo se comunica fáticamente a partir de los siguientes recursos:

- La anticortesía: la descortesía sin intención de ofender (*mock impoliteness*), la diversión y los pares adyacentes que muestran alegría y buen humor.
- El uso creativo de la lengua: la repetición, el lenguaje que rompe expectativas y cuyo uso se extiende a nuevos campos de significado.
- Juegos lingüísticos: los patrones de lenguaje, el uso lúdico de palabras exactas y la creación de realidades alternativas.
- Ironía: significados no literales e inferencias interpretativas.
- Anglicismos: hacer que los destinatarios se sientan bien, expresar admiración y participar en actos de enaltecimiento de la imagen.

Por lo tanto, estamos más interesados en cómo se utilizan los recursos pragmáticos para lograr objetivos interpersonales, que en una cuantificación de la utilización de diferentes estrategias y el análisis de los resultados.

Los datos de este trabajo fueron recogidos por tres participantes-observadores durante un período de ocho meses, los tres registraron los incidentes en sus vidas que tenían algún aspecto fático. El corpus consiste en 92 interacciones fáticas. Los tres participantes provienen de familias de clase media que estaban trabajando y estudiando en el momento de la investigación. Los datos fueron recolectados a través de la técnica de reconstrucción de diálogo, es decir, los participantes escribían el diálogo inmediatamente después de haberlo escuchado. Los datos se obtuvieron de una amplia gama de contextos: casas particulares, aulas y pasillos universitarios, piscinas, centros comerciales, restaurantes, un consultorio médico, una carnicería, en taxis y frecuentemente, de lo escuchado por casualidad en la calle. Los contextos sociales en el estudio reflejan una variedad de relaciones entre familiares, amigos, amigos íntimos, conocidos y compañeros de trabajo. Investigaciones complementarias pueden analizar el uso de la comunión fática en otros aspectos sociales y examinar la representatividad de estos datos debido a que otros factores como la edad, el género y la ubicación geográfica no fueron tomados en consideración en el análisis. No obstante, para proporcionar el contexto para el lector, se han incluido la edad, y género de los participantes en las introducciones de los ejemplos.

7 Presentación de los resultados

7.1 Anticortesía

Se pueden identificar las prácticas anticortesas en el siguiente ejemplo tomado del corpus mexicano antes aludido. Dos estudiantes, se reúnen en un pasillo de la universidad:

1

Conversación entre estudiantes de universidad, hombres de 22 años, que están despidiéndose.

- 1 Estudiante A ¿Qué pedo wey²?
- 2 Estudiante B Pues aquí nomás.
- 3 Estudiante A Sale pues, te la lavas wey.
- 4 Estudiante B De rato.

El saludo del estudiante A *¿Que pedo wey?* (línea 1) es potencialmente ofensivo. Sin embargo, B sigue la secuencia del par adyacente (saludo – saludo) con *Pues aquí nomás* (línea 2). La conversación sigue y parece que los interlocutores están celebrando el uso del lenguaje (Aston, 1989). Furman (2011, p. 7) afirma que se caracteriza la descortesía sin intención de ofender “por la risa, las respuestas favorables y la creación o el mantenimiento de un ambiente relajado”.

La anticortesía como práctica fática frecuentemente está caracterizada por el uso de la palabra *güey* (muchas veces escrito como *wey* cuando se usa sin intención de ofender). Se puede encontrar su uso en toda la sociedad en situaciones tanto formales como informales. Por ejemplo, en el siguiente caso, un cliente está hablando de manera informal a un gerente en el banco, aunque se trata de un contexto formal. La conversación comienza con un par adyacente (saludo-saludo) entre un gerente y un cliente que tienen una estrecha relación:

2

Gerente, hombre, 30 años

Cliente, hombre, 22 años

- 1 Cliente: ¡Hola wey! ¿Cómo estás?
- 2 Gerente: Bien, ¿y tú?
- 3 Cliente: Bien. ¿Va a venir tu hermano?
- 4 Gerente: No, no creo. Él va a venir antes.
- 5 Cliente: Ah órale, me lo saludas. ¡De rato wey!

2 La palabra *wey* es una variación de *güey*, la cual tiene varios significados según el Diccionario del Español Usual en México incluyendo: tonto; persona desconocida y despreciada; y entre los jóvenes, manera de conservar la atención de su interlocutor y de asegurar su solidaridad (Diccionario del Español Usual en México, 1996, p. 472).

En el acto de saludar, el cliente se dirige al gerente con el *¡Hola wey!* (línea 1). El gerente no parece perturbarse por el saludo y responde con un saludo convencional: *Bien, ¿y tú?* (línea 2). La conversación sigue con un tono coloquial mientras hablan de si el hermano del gerente va a ir o no. Por último, el cliente se despide con un muy informal *¡De rato wey!* (línea 5).

Frecuentemente, se utiliza la anticortesía para celebrar el uso interpersonal del lenguaje entre los interlocutores. Sin embargo, el uso de la anticortesía no siempre indica una relación especialmente estrecha como se ve en la siguiente interacción entre dos nadadores, uno de los cuales faltó a su clase anterior.

3

Dos compañeros de natación se encuentran en la alberca durante su clase. No son amigos cercanos, y es de las pocas veces que se hablan el uno al otro. Ambos son hombres, uno de 20 años y el otro de aproximadamente treinta años.

- 1 Nadador A: ¡Faltista!³
- 2 Nadador B: Wey me quedé dormido la otra clase [riéndose]
- 3 Nadador A: [riéndose]

El nadador A saluda a su compañero con *¡Faltista!* (línea 1). El nadador B trata de justificar su ausencia con una risa que a su vez es seguida por una risa del nadador A. Si bien no se conocen bien, los dos interlocutores parecen estar celebrando su situación mediante el empleo de pares adyacentes de convivencia y, por lo tanto, expresando cortesía positiva.

7.2 Uso creativo de la lengua

Se puede apreciar la función creativa del lenguaje en el siguiente diálogo, cuando dos estudiantes se despiden después de una clase en la universidad:

4

- 1 A: Que les vaya bien.
- 2 B: ¡Cámara mijo!

La palabra “cámara”, equivalente a “eso está bien” en el español mexicano popular e informal, está siendo utilizada de una manera inesperada e innovadora. El uso del lenguaje creativo refleja “al individuo como un creador inspirado” (Pennycook, 2010, p. 38) y puede implicar el empleo de la repetición, rompiendo expectativas y la ampliación del uso del lenguaje a nuevos dominios (Tannen, 1989, pp. 95–96).

3 una persona que falta mucho a su trabajo o a sus estudios

La comunión fática como lenguaje creativo no significa necesariamente que los interlocutores deban emplear formas y estructuras que son originales y nuevas. La creatividad significa utilizar el lenguaje de una manera imaginativa e inesperada. Por ejemplo, en el siguiente caso, un estudiante en la universidad le pide a una alumna que le dé una paleta (una golosina) y un abrazo a un amigo que tienen en común, por su cumpleaños. Él abraza a la muchacha:

5

Hombre, 18 años

Mujer, 20 años

- 1 A: La mujer que quería encontrar.
- 2 B: (sonríe, mantiene la mirada; pausa de tres segundos)
- 3 A: Le puedes dar esto a Pedro (una paleta) por su cumpleaños. Y
- 4 esto también (le da un abrazo).
- 5 B: Puros pretextos para abrazarme (riéndose).

El ejemplo 5 subraya que la creatividad de la comunicación fática no siempre radica en el lenguaje verbal sino que también en el no verbal. Por lo tanto, cualquier investigación sobre la comunión fática debería tomar en cuenta aspectos como el lenguaje corporal y la expresión facial.

El uso creativo del lenguaje también puede reflejar la repetición de lo dicho si se emplea de maneras inesperadas. Por ejemplo, en el siguiente caso, los interlocutores repiten la frase “echar ganas” (poner esfuerzo en conseguir algo) en nuevas formas:

6

Una conversación entre una tía y su sobrino. La tía tiene aproximadamente 59 años y el sobrino 20 años.

- 1 Tía: Bueno hijo síguele echando ganas, ya verás que vas a llegar
- 2 a tu meta.
- 3 Sobrino: Sí tía, si Dios quiere. Usted también sígale echando ganas.

La tía le aconseja a su sobrino que siga esforzándose para lograr su objetivo (líneas 1–2). El sobrino en un movimiento recíproco da el mismo consejo paternal, (línea 3), a una persona mayor que tiene casi tres veces su edad. Este ejemplo muestra que el uso fático del lenguaje no es solamente creativo, sino que también “lúdico”.

El uso creativo del lenguaje también puede significar un rompimiento en las expectativas comunicativas y el uso del lenguaje en maneras inesperadas. En el siguiente ejemplo, un alumno de inglés se encuentra con su antiguo maestro:

7

Un alumno de 45 años se encuentra con su ex-maestro de inglés de aproximadamente 24 años.

- 1 Maestro: ¿Cómo les ha ido?
- 2 Alumno: Pues bien, ya soy experto en eso del panzazo.

El estudiante emplea el uso creativo de lenguaje cuando dice que él es un experto – *en eso del panzazo* (línea 2), es decir, un experto en aprobar los cursos con una calificación muy baja, cerca de la mínima aprobatoria. En respuesta a su maestro sobre cómo va en el inglés, el alumno insinúa que no es un experto académicamente, pero sí que es un experto *en eso del panzazo*.

La ampliación del uso del lenguaje también se encontró en el siguiente ejemplo donde un interlocutor transforma el nombre de un producto comercial para deshacerse de los insectos en el hogar y el jardín en una manera de decir adiós.

8

Conversación entre estudiantes de universidad que están despidiéndose.

- 1 A: Sale pues, nos estamos viendo mañana.
- 2 B: Arre, baygón casa y jardín.

Mientras el interlocutor A se despide en una forma rutinaria e informal, el interlocutor B es mucho más creativo en su respuesta con *baygón casa y jardín* (línea 2). Estas expresiones creativas para despedirse indican que los interlocutores buscan formas más novedosas para decir adiós. Otro ejemplo de despedida creativa se encuentra en 9:

9

Estudiantes, mujeres, 20 años

- 1 Estudiante: ya te la Sanborns para que te la Liverpool

Mediante el uso de los dos nombres de las tiendas departamentales en México la estudiante está participando en un juego de palabras y, al mismo tiempo, está reforzando la relación con el uso de conocimientos comunes. Por lo tanto, ella está siendo creativa y solidaria al mismo tiempo.

7.3 Juegos lingüísticos

El juego lingüístico en la comunión fática aparece en el siguiente par adyacente estereotipado entre dos familiares de clase media:

10

- 1 Tía: ¿Cómo te has portado?
 2 Sobrino: Bien tía, como siempre.
 3 Tía: ¡Uuh! ¡Qué aburrido!

El ejemplo refleja un patrón muy conocido en el contexto mexicano, que refleja el juego del lenguaje fático. El supuesto subyacente de que el imperativo moral establece que uno debe comportarse bien es desafiado en una forma divertida. Cook (2000) argumenta que se puede lograr el juego de lenguaje a través de modelos de formas, jugando con el uso de la palabra y la creación de realidades alternativas.

Mientras que siguen normas locales y entendimientos, los usuarios del lenguaje frecuentemente buscan oportunidades para participar en juegos de lenguaje como una práctica local que puede ser “una forma de contrato social” (Pennycook, 2010, p. 27). Los juegos lingüísticos ofrecen una oportunidad de ser humorístico y buscar un sentido de solidaridad con otros participantes.

El juego lingüístico – el uso de lenguaje para propósitos lúdicos – en la comunión fática implica tanto el lenguaje como los patrones paralingüísticos. En la siguiente conversación, un recolector de residuos y una estudiante están conversando, y parece que se están siguiendo uno al otro mediante el uso de la palabra *bien* (líneas 2 y 3), la risa (líneas 4 y 5) y el uso de *adiós* (líneas 5 y 6).

11

Estudiante, mujer, 20 años
 Recolector de residuos, hombre, 30 años

- 1 Recolector de residuos: Hola amiga, ¿cómo estás?
 2 Estudiante: Bien. ¿Y a ustedes cómo les va?
 3 Recolector de residuos: Bien, trabajando. Es la vida del pobre – trabajar
 4 y trabajar.
 5 Estudiante: La de todos (riéndose)
 6 Recolector de residuos: (riéndose) y sí, adiós.
 7 Estudiante: Adiós.

El uso de la expresión “es la vida del pobre- trabajar y trabajar” (líneas 3 y 4), se complementa con “la de todos” (línea 5) por parte de la estudiante. El hecho que los dos se ríen parece reflejar una aceptación juguetona de la vida. Entonces se mantienen el intercambio a partir de la estructura de los pares adyacentes.

El uso de la expresión “es la vida del pobre- trabajar y trabajar” (línea 3), parece reflejar una aceptación juguetona de la vida, es decir que consiste en “trabajar y trabajar” (línea 3).

Los interlocutores también pueden jugar con una sola palabra como en el siguiente ejemplo con la palabra *torta*. Esto sucede en un puesto de tacos en una conversación entre una mujer de 30 años, quien está embarazada, un señor

de 48 años y su esposa de 42 años. Todos son de clase media alta. Los esposos no habían conocido a la señora anteriormente.

12

- 1 Mujer: (terminó de cenar y se levantó) Pues que se la sigan pasando
2 bien.
3 Señor: Gracias y que todo salga bien con tu bebé. ¿Cuándo nace?
4 Mujer: En agosto.
5 Señor: ¡Felicidades! Que traiga una tortota bajo el brazo.
6 Mujer: Gracias, aunque la torta es principalmente él.

La mujer embarazada y el esposo de la pareja juegan con la palabra *torta*: el señor espera que el bebé traiga mucha suerte: “que traiga una tortota bajo el brazo” (línea 5). Mientras tanto, la futura madre dice que el propio bebé es la suerte: “la torta es principalmente él” (línea 6).

El juego lingüístico puede implicar también la creación de realidades alternativas como se ve en el siguiente ejemplo, cuando dos estudiantes universitarios, un hombre y una mujer, ambos de aproximadamente 20 años, se saludan en la mañana:

13

- 1 Hombre: Hola Tere ¿cómo estás?
2 Mujer: Bien podrida porque no dormí bien.
3 Hombre: Bueno pues nos vemos al rato.
4 Mujer: Sale vato⁴.

Al decir que se siente “podrida” (línea 2) la mujer está haciendo una comparación con una fruta o algo en decadencia.

7.4 Ironía

La ironía se destaca en el siguiente ejemplo entre dos amigos de clase media, en expresiones tales como

14

- 1 ¿Y ese milagro que te dejas ver?
2 Pues traje a mi hermano a su clase y dije, deja paso a saludar a Pablo.
3 Lo bueno que te acuerdas de los pobres.
4 Sale pues en eso estamos, ahí de rato.
5 Ya dijiste, nos vemos.

4 Bien, amigo

La ironía implica la identificación de significado no literal (Carter, 2004), como se ve en el ejemplo con “lo bueno que te acuerdas de los pobres” (línea 3).

A veces es difícil detectar la ironía en la comunión fática dado que ésta última no es siempre literal. Puede ser que los interlocutores tengan que trabajar para identificar el significado en una interacción, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo, en el que un profesor quiere sentarse en una silla, la cual está ocupada con los papeles de otro maestro:

15

Tres compañeros de trabajo se encuentran al final de su jornada laboral. Dos son hombres y una es mujer. Los tres tienen aproximadamente 20 años. El compañero A tiene su material en un sofá, lo cual impide que el resto se siente. La compañera C se encuentra sentada en el sillón junto a él. El compañero B se encuentra parado. El compañero A se da cuenta de que el compañero B está viendo hacia el sillón y comienza a mover sus cosas.

- 1 Compañero B: No, no, no. Así estoy bien.
- 2 Compañera A: Ni las acomoda para que te sientes (riéndose)
- 3 Compañero B: Sí, ¿verdad? Ni siquiera quiere que me siente, (riéndose)
- 4 (Todos ríen)

Tomando en cuenta que frecuentemente son difíciles de interpretar los comentarios de cortesía, por ejemplo, “ni las acomoda para que te sientes” (línea 2) y “ni siquiera quiere que me siente” (línea 3), comentarios potencialmente irónicos pueden ser respondidos a través de la risa (líneas 3 y 4).

En el siguiente caso, una mujer de unos veinte años está esperando que su hermana salga de una tienda de abarrotes. Una vecina, de aproximadamente cuarenta años, la ve esperando allí:

16

- 1 Jovencita: Buenas tardes.
- 2 Vecina: Buenas tardes. ¿Tomando el fresco⁵
- 3 Jovencita: Sí (riéndose)
- 4 Vecina: (riéndose) adiós.
- 5 Jovencita: ¡Hasta luego!

El uso de “¿Tomando el fresco?” (línea 2) parece formulaico y no literal, y la mujer en la línea 3 sólo puede pensar en responder con la risa. Uno de los retos de reaccionar ante la ironía en la comunión fática está teniendo una respuesta adecuada.

⁵ respirar un poco de aire fresco?

7.5 Anglicismos

Se puede examinar el uso de anglicismos y el estatus especial de la lengua inglesa en el contexto mexicano en el siguiente ejemplo. Dos compañeros universitarios se encuentran con una de sus profesoras:

17

A: Alumno, 19 años

B: Alumna, 20 años

C: Maestra, 41 años

1 C: ¡Qué gusto! Ok chicos, que estén bien. Have a nice weekend.

2 A/B: You too. Bye.

Como se puede apreciar en el ejemplo 5, los anglicismos en la comunión fática pueden ser utilizados para lograr que los destinatarios se sientan bien.

El uso de estos recursos no significa automáticamente que los interactuantes están necesariamente logrando, o quieren lograr, metas positivas de la cortesía. Deben ser vistos como recursos pragmáticos que en un determinado contexto pueden ayudar a los participantes a lograr el apoyo y la solidaridad.

Los anglicismos proporcionan un recurso pragmático para los interlocutores que quieren hacer que sus oyentes se sientan bien. Se puede ver esta práctica en los actos de enaltecimiento de la imagen, a menudo cuando la gente se está saludando. En el siguiente caso, una madre utiliza la práctica para que su hija se sienta bien.

18

Una madre, de unos cuarenta años, pregunta a su hija cómo le fue en su clase de baile.

1 Madre: ¡Hola princess! ¿Cómo te fue?

2 Hija: Bien.

3 Madre: ¡Ah qué bueno!

Frecuentemente se utilizan los anglicismos cuando se dirige a otras personas, por ejemplo el uso de “princess” (línea 1).

En el siguiente ejemplo los estudiantes están saliendo de una clase de inglés y están hablando en español, cuando emplean el término *teacher* como fórmula de tratamiento para crear respeto y reconocer el papel de su profesor.

19

1 Alumno: ¿Ese es el toque?

2 Profesor: Sí, ya es hora de su clase.

3 Alumno: Bueno ... nos vemos *teacher*

4 Profesor: Suerte, síganle echando ganas.

5 Todos los alumnos: Sí, nos vemos *teacher*.

6 Profesor: Bye.

7.6 Humor y comunión fáctica

El uso de humor afiliativo en la comunión fáctica es una característica sobresaliente de esta investigación, como se muestra en el siguiente ejemplo:

20

Dos amigos de clase media se vuelven a encontrar afuera de la universidad. Ambos tienen 20 años. A es mujer y B es hombre.

- 1 A: Que tome en cuenta eso.
- 2 B: Sí, yo hablo con ella.
- 3 A: Sí, hazle *coco wash*.
- 4 B: (riéndose) sí.
- 5 A: Nos vemos [nombre]
- 6 B: ¿Ahora no vas al cine?
- 7 A: (riéndose) no.
- 8 B: Ah bueno, (riéndose). Nos vemos.
- 9 A: Adiós flaco

Mientras los dos amigos platican, la risa juega un papel importante al reforzar sus acciones colaborativas (líneas 3 y 4), la respuesta a la pregunta si van al cine (líneas 6 y 7) y la aceptación de la decisión (línea 8).

8 Discusión

La comunión fáctica en relación a la anticortesía, el uso creativo del lenguaje, juegos lingüísticos, la ironía y los anglicismos indican que uno no tiene que establecer, desarrollar o mantener las relaciones interpersonales de manera formulaica y predecible. Los hablantes de una lengua pueden usar estos recursos pragmáticos para colaborar con otros interlocutores y para expresar la cortesía positiva como una práctica local.

La anticortesía en la comunión fáctica establece supuestos sobre la naturaleza de la relación entre dos interlocutores y permite que ellos traten de reafirmar o construir una relación mucho más estrecha. Esta relación puede reflejar la cortesía positiva. En el caso del ejemplo 2, parece que el cliente de un banco y el gerente están reafirmando su relación mediante el uso de la anticortesía, mientras que en el ejemplo 3, los dos nadadores están utilizando la anticortesía para establecer lazos y mutuamente reforzar la imagen positiva de cada uno.

Esta investigación examina la relación entre el uso creativo del lenguaje y la comunión fáctica e indaga y impugna si esta última es puramente ya formulada y previsible. El uso creativo del lenguaje muestra que los interlocutores tie-

nen opciones para utilizar el lenguaje fático, logrando así cortesía positiva. Por ejemplo, en el ejemplo 5, darle un abrazo a una amiga y pidiéndole que le de ese mismo abrazo a un amigo en su cumpleaños es una forma creativa para desarrollar una relación más cercana y disfrutar de mutua compañía.

El uso creativo del lenguaje implica el empleo de lenguaje en maneras inesperadas, nuevas y humorísticas. En el ejemplo 6, un sobrino responde a los consejos maternos de una tía quien triplica su edad local con sus propios consejos. En el ejemplo 7, un estudiante se convierte en un experto en apenas pasar los exámenes. En el ejemplo 8, el uso de “Arre, baygón casa y jardín” refleja la continua búsqueda por parte de los interlocutores para encontrar nuevas formas de decir adiós. Una investigación adicional podría confirmar otras formas creativas para saludar habituales en contextos mexicanos (por ejemplo “¡qué hongo!” o “¡qué pachó!”) y que no fueron registradas en esta investigación. En todos estos ejemplos, la interacción refuerza la relación y desarrolla un cierto grado de cercanía e intimidad.

Los juegos lingüísticos pueden resultar en la comunión fática cuando los interlocutores hablan sobre la vida cotidiana y sus percepciones sobre la misma. En el caso del ejemplo 11, el recolector de residuos y la estudiante hacen referencia a la vida de los pobres. Sin embargo, los dos interlocutores consiguen interactuar con una cortesía positiva al compartir el mismo punto de vista sobre la vida. Los juegos lingüísticos pueden centrarse en palabras individuales como se ve en los ejemplos 12 y 13 con las palabras *torta* y *podrida*. Al centrarse en palabras específicas los interlocutores demuestran cercanía y solidaridad, por consiguiente, logran también reforzar la cortesía positiva.

La ironía en la comunión fática refleja un entendimiento común entre los interlocutores. Tal uso de la lengua puede centrarse en lo que es obvio como en el ejemplo 15, cuando uno de los participantes quiere sentarse en una silla, pero está llena de papeles. Su comentario humorístico, “ni siquiera quiere que me siente”, demuestra el uso de cortesía positiva, ya que indica que se puede atacar la imagen de su anfitrión de un modo irónico y sin ningún peligro para su relación. La ironía también permite que los interlocutores vayan más allá de los saludos convencionales y formulaicos como se ve en el ejemplo 16 con “¿tomando el fresco?” cuando un vecino le pregunta a una mujer qué está haciendo afuera de una tienda, cuando tal hecho es evidente. La capacidad de usar la ironía de una manera divertida y sin amenazas indica la distancia social de cercanía en las relaciones.

El uso de anglicismos, aún más, muestra cómo determinadas instancias léxicas pueden ser utilizadas para reforzar la cortesía positiva. La utilización de términos tales como *princess* (ejemplo 18) en el tratamiento social permite que los participantes impulsen la imagen de otros interlocutores en formas menos

convencionales para reforzar la relación. El uso de anglicismos para tratar con otras personas, especialmente con profesores de inglés también pueden expresar cercanía y un grado de respeto.

El análisis indica que la comunión fática, como práctica local, refleja la disponibilidad de una amplia gama de recursos pragmáticos para lograr cortesía positiva. Como argumentó Pennycook (2010): “Para pensar en términos de prácticas es necesario hacer que la actividad social central sea preguntar cómo hacemos las cosas que hacemos, cómo se establecen, regulan y cambian las actividades. Las prácticas no son sólo cosas que hacemos, sino paquetes de actividades que implican la organización central de la vida social” (Pennycook, 2010, p. 2). Por lo tanto, la práctica local indica que la comunión fática no es sólo el lenguaje para iniciar una conversación o evitar el silencio, sino un recurso pragmático para el logro de cortesía positiva.

9 Conclusión

En este trabajo hemos examinado la comunión fática en un sentido solidario y creativo. Hemos relacionado el concepto con los entendimientos y prácticas cotidianas y examinamos los recursos que emplean los interlocutores, es decir la anticortesía, el uso creativo del lenguaje, el juego lingüístico, la ironía y los anglicismos. Estudiamos cómo estos recursos permiten que los interlocutores logren la comunicación interpersonal. Consideramos que se puede utilizar la comunión fática para expresar cortesía positiva como práctica local. Una siguiente investigación podría examinar cómo las prácticas locales pueden lograr cortesía negativa.

Este trabajo también ha demostrado que las prácticas del lenguaje deben ser vistas dentro de un contexto más amplio: las palabras insultantes potencialmente pueden reforzar las relaciones como se ve en anticortesía, la repetición puede reflejar el uso del lenguaje creativo, un énfasis en el uso de formulaciones exactas es una posible indicación de juegos lingüísticos y los anglicismos pueden tener como objetivo ayudar a que los participantes se sientan bien.

En conclusión, no se puede categorizar la comunión fática como *lenguaje aburrido o poco sofisticado*. Al contrario representa un recurso poderoso, dinámico y muy real a nivel local en el uso cotidiano del lenguaje interpersonal. Cualquier investigación futura sobre la comunión fática debería analizar más a fondo la relación entre el lenguaje transaccional y lo interpersonal tomando en cuenta que la comunión fática es una parte integral de toda comunicación. También se debería analizar más aspectos no-verbales como el lenguaje corpo-

ral y la expresión facial los cuales juegan un papel importante en la interacción interpersonal.

Referencias

- Abercrombie, D. (1956). *Problems and principles in language study*. London: Longman.
- Albelda, M. M. (2003). Los actos de refuerzo de la imagen en la cortesía peninsular. En D. Bravo (Ed.), *Actas del primer coloquio EDICE. La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 298–305). Programa EDICE: Universidad de Estocolmo.
- Aston, G. (1989). *Learning comity: An approach to the description and pedagogy of interaction speech*, Ph.D. Dissertation, Institute of Education: University of London.
- Bayraktaroğlu, A. (1991). Politeness and interactional imbalance. *International Journal of the Sociology of Language*, 92, 5–34.
- Bayraktaroğlu, A. (2001). Advice-giving in Turkish: “Superiority” or “solidarity”? En A. Bayraktaroğlu y M. Sifianou (Eds.), *Linguistic politeness across boundaries: The case of Greek and Turkish* (pp. 177–208). Amsterdam: John Benjamins.
- Bernal, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bernal, M. (2008). Do insults always insult? Genuine politeness versus nongenuine impoliteness in colloquial Spanish. *Pragmatics*, 18(4), 775–802.
- Brown, A.J. (1999). Parental participation, positioning and pedagogy: a sociological study of the IMPACT primary school mathematics project. *Collected Original Resources in Education*, 24(3), 7/A02–11/C09.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. (2004). *Language and creativity: the art of common talk*. London: Routledge.
- Cheepen, C. (1988). *The predictability of informal conversation*. London: Pinter.
- Cook, G. (1997). Language Play, Language Learning. *ELT Journal* 51(3), 224–231.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Coupland, J. (2000a). Introduction: sociolinguistic perspectives on small talk. En J. Coupland (Ed.), *Small talk*, (pp. 1–25), Harlow: Pearson.
- Coupland, J. (Ed.) (2000b). *Small talk*. Harlow: Pearson.
- Coupland, J. (2003). Small talk: Social functions. *Research on Language and Social Interaction*, 36(1), 1–6.
- Coupland, J., Coupland, N. y Robinson, J. D. (1992). “How are you?”: Negotiating phatic communion”. *Language in Society*, 21, 207–230.
- Curc6, C. (1998). ¿No me harías un favorcito?: Reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular. En H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile Maldonado (Eds.), *La pragmática lingüística del español: Recientes desarrollos*, (pp. 129–171). Amsterdam: Rodopi.
- Curc6, C. (2007). Positive face, group face, and affiliation: An overview of politeness studies on Mexican Spanish. En Placencia M. E. and C. Garcia (Eds.), *Research on politeness in the Spanish-speaking world* (pp. 105–120). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Curcó, C. (2011). La imagen positiva: ¿una obsesión mexicana? *Segundo coloquio regional del Programa EDICE – México*. Universidad Autónoma de Nuevo León: Mexico.
- Diccionario del español usual en México* (1996). México: Colegio de México.
- Drazdauskienė, M.-L. (1983). *Uses of English and style in language: A teaching aid for university students*. Vilnius: The University Rotary.
- Fitch, K. (2008). La conversación de contacto en parejas románticas de larga duración. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 11, 191–206.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Furman, M. (2011). Impoliteness and mock-impoliteness in Dom 2, *The Slavic Forum*. http://lucian.uchicago.edu/blogs/theslavicforum/files/2011/12/SLAVICFORUM_2011_FURMAN_PUBLICATION_FINAL.pdf Recuperado el 21-07-2012.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on Face-to Face Behaviour*. New York: Anchor Books.
- Görlach, M. (Ed.) (2007). *English in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández-Flores, N. (1999). Politeness ideology in Spanish colloquial conversation: The case of advice. *Pragmatics*, 9(1), 37–49.
- Hernández-Flores, N. (2004a). Politeness as ‘face’ enhancement: An analysis of Spanish conversations between friends and family. En R. Márquez Reiter and M.E. Placencia (Eds.), *Current trends in the pragmatics of Spanish* (pp. 265–284). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hernández-Flores, N. (2004b). La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social. En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 95–108). Barcelona: Ariel.
- Hernández López, M. (2008). Rapport management under examination in the context of medical consultations in Spain and Britain. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21, 69–98.
- Hernández López, M. (2010). El humor como lengua de contacto ¿estrategia afiliativa o de auto-afirmación?: estudio comparativo inglés-español del discurso institucional. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*, 11, 285–299.
- Hernández López, M. y Placencia, M. E. (2004). Modos de conducir las relaciones interpersonales en interacciones de atención al público: el caso de las farmacias en Sevilla y Londres. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 18, 129–150.
- Hidalgo, M., Cifuentes, B. y Flores, J. (1996). The position of English in Mexico: 1940–1993. En J. A. Fishman, A. W. Conrad y A. Rubal-Lopez (Eds.), *Post-imperial English: status change in former British and American colonies* (pp. 113–137). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Holmes, J. (2000a). Doing collegiality and keeping control at work: small talk in government departments. En J. Coupland, (Ed.), *Small Talk* (pp. 32–61). Harlow: Pearson.
- Holmes, J. (2000b). Politeness, Power and Provocation: How Humour Functions in the Workplace. *Discourse Studies*, 159–185.
- Jakobson, R. ([1960]1999). Linguistics and poetics. En A. Jaworski y N. Coupland (Eds.), *The Discourse Reader* (pp. 54–62). London: Routledge.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). A Multi-level approach in the study of talk-in-interaction. *Pragmatics*, 1–20.
- Khubchandani, L. M. (1988). Language as an everyday activity. En L. M. Khubchandani (Ed.), *Language in a plural society* (pp. 29–39). Shimla: Indian Institute of Advanced Study.
- Kuiper, K. y Flindall, M., (2000). Social rituals, formulaic speech and small talk at the supermarket checkout. En J. Coupland (Ed.), *Small Talk* (pp. 183–207). London: Longman.

- Labov, William ([1972]1997). Rules for ritual insults. En N. Coupland y A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics: A reader and coursebook* (pp. 472–486). Basingstoke, Hampshire, UK: Macmillan.
- Laver, J. (1974). Communicative functions in phatic communion. *Work in Progress*, 7, 1–18. Department of Linguistics, University of Edinburgh.
- Laver, J. (1975). Communicative functions of phatic communion. En A. Kendon, R. M. Harris y M. R. Key, (Eds.), *Organization of behaviour in face-to-face interaction* (pp. 215–238). The Hague: Mouton.
- Laver, J. (1981). Linguistic routines and politeness in greeting and parting. En F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned Speech* (pp. 289–304). The Hague: Mouton.
- Leech, G. N. (1974). *Semantics*, London: Penguin.
- Leech, G. N. (1997). *Principios de pragmática*. (Trad. F. A. Alcántara Iglesias). Logroño: Universidad de La Rioja.
- McCarthy, M. (2000). Mutually captive audiences: Small talk and the genre of close-contact service encounters. En J. Coupland (Ed.), *Small talk* (pp. 84–109). Harlow: Pearson.
- Malinowski, B., ([1923] 1984). El problema del significado en las lenguas primitivas. En C. K. Ogden y I. A. Richards (Eds.), *El significado del significado* (pp. 310–352). Barcelona: Paidós.
- Mancera Rueda, A., y M. E. Placencia, (2011). Los marcadores del discurso en la construcción de habla de contacto en un contexto de servicio en el español peninsular. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 6(18), 145–171.
- Rodríguez Ponce, M. I., (2012) Apreciaciones sobre elementos valorativos y usos fáticos en el estilo comunicativo juvenil, *Sintagma* (24), 7–21.
- Padilla Cruz, M. (2007). Can irony be phatic? A relevance-theoretic proposal. En M. Losada Friend et al. (Eds.), *Proceedings of the 30th International AEDEAN Conference*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. CD-ROM.
- Padilla Cruz, M. (2009). Understanding and overcoming pragmatic failure when interpreting phatic utterances. En R. Gómez Morón, M. Padilla Cruz, L. Fernández Amaya and M. de la O Hernández López (Eds.), *Pragmatics applied to language teaching and learning* (pp. 87–108). Newcastle upon Tyne UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Pavlidou T.-S. (2008). Interactional work in Greek and German telephone conversations. En H. Spencer-Oatey (Ed.) *Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory* (pp. 118–135). London: Continuum.
- Pennycook, A. (2010). *Language as local practice*. London: Routledge.
- Placencia, M. E. (2004). Rapport-building in corner shop interactions. *Journal of Sociolinguistics*, 8(2), 215–245.
- Placencia, M. E. (2005). Pragmatic variation in corner store interactions in Quito and Madrid. *Hispania*, 88(3), 583–598.
- Placencia, M. E. y García, C. (Coords.) (2008). Formas, usos y funciones del habla de contacto en español. Introducción. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 11, 9–28.
- Quirk, R. (1962). *The use of English*. London: Longman.
- Ragan, S. L. (2000). Sociable talk in women's health care contexts: two forms of non-medical talk. En J. Coupland (Ed.), *Small talk* (pp. 269–287). London: Longman.
- Rigatuso E. (2008) “¡Qué! ¿tienen calor?” Conversación de contacto en español bonarense: de interacciones institucionales, de servicio y sociales. *Oralia: Análisis del discurso oral* 11, 133–168.

- Rosenhouse, J. y R. Kowner (2008). *Globally speaking: Motives for adopting English vocabulary in other languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schneider, K. P. (1988). *Small talk: Analysing phatic discourse*. Marburg: Hitzeroth.
- Schneider, K. P., (2008). Small talk in England, Ireland, and the USA. En K. P. Schneider and Anne Barron (Eds.), *Variational pragmatics: a focus on regional varieties in pluricentric languages* (pp. 99–139). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Senft, G. (2009). Phatic communion. En G. Senft, J-O Östman and J. Verschueren (Eds.) *Culture and Language Use* (pp. 226–233). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sifianou, M., (1995). “Do we need to be silent to be extremely polite? Silence and FTAs”. *International Journal of Applied Linguistics* 5/1, 95–110.
- Spencer-Oatey, H. (2008). Face, (im)politeness and rapport. En H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory* (pp. 11–47). London: Continuum.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Stenström, A-B. (2006). Taboo words in teenage talk: London and Madrid girls’ conversations taped. *Spanish in Context*, 3(1), 115–138.
- Stenström, A-B. y Jørgensen, A. M. (2008). ¿Una cuestión de cortesía? Estudio contrastivo del lenguaje fático en la conversación juvenil. *Pragmatics*, 18(4), 635–657.
- Svennevig, J. (1999). *Getting Acquainted in Conversation: A Study of Initial Interactions*, Amsterdam: John Benjamins.
- Tannen D. (1984). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Norwood: New Jersey: Ablex.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, G. W. (1973). *Stylistics*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin.
- Valero Garcés, C. (2008). La conversación de contacto en contextos institucionales: la consulta médica. *Oralia: Análisis del discurso oral* 11, 107–131.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Žegarac, V. (1998). What is phatic communion? En V. Rouchota and A. H. Jucker (Eds.), *Current issues in Relevance Theory* (pp. 327–361). Amsterdam: John Benjamins.
- Zimmerman, K. (2002). Constitución de la identidad y anticortesía verbal ente jóvenes masculinos hablantes de español. En D. Bravo (Ed.), *Estudios del discurso de cortesía en español*. Estocolmo: Programa EDICE.

Gerrard Mugford es un doctor en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por el Institute of Education, University of London, Reino Unido. Es profesor e investigador del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara. Realiza proyectos de investigación relacionados con la pragmática (cortesía y descortesía lingüística), pedagogía crítica, así como también el análisis crítico del discurso.

Sergio Antonio Lomelí Vargas es un maestro de inglés como lengua extranjera egresado de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara. Se encuentra actualmente laborando como maestro de inglés en un instituto de lenguas en la ciudad de Guadalajara. Ha trabajado con adultos, adolescentes y niños. Entre sus intereses se encuentran la sociolingüística, los problemas de aprendizaje de alumnos de inglés como lengua extranjera y la enseñanza de la misma.

Araceli Estefanía Vázquez Robles es una maestra de inglés con experiencia dando clases a distintos públicos tales como adultos, jóvenes y niños. Es egresada de la Universidad de Guadalajara de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera. Actualmente se encuentra trabajando para un instituto de enseñanza de inglés en Guadalajara. Entre sus intereses se pueden incluir la sociolingüística y la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

María Eugenia Flores Treviño y Brenda Araceli Bustos García
**Descripción diacrónica de la construcción
discursiva de discapacidad: los Censos en
México**

Diachronic description of the discursive construction
of “disability”: The Census in Mexico

Resumen: Nombrar implica ejercer el poder sobre lo nombrado, involucra coacción y coerción social. La atribución de nombres, adjetivos, designaciones, favorece la taxonomía cognitiva, pero también socio-ideológico-cultural. Cuando una Institución al servicio del Estado nomina, esas denominaciones tienen consecuencias en los sujetos nombrados. En México, a través de las prácticas semiótico-discursivas (Haidar, 1996, 1998, 2006) se llevó a cabo esta edificación del concepto de discapacidad con importantes implicaciones. El objetivo de este artículo es describir la construcción discursiva, a través de la historia de la nominación de la discapacidad (Valdés, 1948) para vincular este hecho con el imaginario social de México y revisar las implicaciones socio-ideológicas resultantes (Bourdieu, 2003; Pechêux, 1970; Foucault 1970, 2003; Goffman 1963, 1986). Para efectuar un primer acercamiento, estudiamos los términos con que se designa la discapacidad en los Censos de población y vivienda (Lerner, 2001) realizados por el organismo responsable y sustentamos la exposición del proceso a partir de las propuestas de Lyons (1980) y Serrano (1992) sobre las implicaciones semánticas vinculadas con la designación; de Thiebaut (1990) respecto a la articulación semántica del nombre con la pragmática del texto, y con apoyo en Koike (2002) para la co-construcción del significado.

Palabras clave: discurso, nominación, ideología, segregación, discapacidad

Abstract: Denominating implies the exertion of power over what is being named. It involves social coercion and compulsion. Assigning names, adjectives and designations, favors the cognitive but also the socio-ideological and cultural taxonomy. Whenever an Institution at the service of the State denominates, these denominations have consequences on the entitled subjects. In Mexico, this construction of the disability concept was carried out through the semiotic-discursive practices (Haidar 1996, 1998, 2006) with relevant implications. The purpose of this paper is to describe the discursive construction throughout the history of the designation of disability (Valdés, 1948) in order to bind this fact

with the social imaginary of Mexico and to examine the resulting socio-ideological implications (Bourdieu, 2003; Pechêux, 1970; Foucault 1970, 2003; Goffman 1963, 1986). To carry out an initial approach, we studied the expressions used when naming disability in the population and housing census conducted by the responsible organization (Lerner, 2001) and we uphold the presentation of the process based on the proposals of Lyons (1980) and Serrano (1992) which discuss the semantic implications related with the act of designating; those of Thiebaut (1990), regarding the semantic articulation of the name with text pragmatics, and the paper was supported also by the approaches of Koike (2002) for the co-construction of meaning.

Key words: discourse, denomination, ideology, segregation, disability

María Eugenia Flores Treviña: Universidad Autónoma de Nuevo León,
E-Mail: maria.florestr@uanl.edu.mx

Brenda Araceli Bustos García: Universidad Autónoma de Nuevo León,
E-Mail: posgrado@filosofia.uanl.mx

1 Introducción

A través del tiempo, la *discapacidad* ha significado desviación y diferencia para la sociedad. Según Palacios (2008) en Grecia se documenta que, en el año 753 a.C., los bebés con alguna imperfección corporal eran asesinados a los tres años, puesto que no cumplían con el prototipo de perfección. Se aspiraba a la perfección física. Igualmente en Roma, entre 49 y 430 a.C., durante el gobierno de Rómulo, los padres sacrificaban a sus hijos con problemas de incapacidad física, pues se creía que condicionaba la discapacidad mental (Palacios 2008, p. 46). Sobre el *concepto de discapacidad* y con sustento en la Organización Mundial de la Salud, en la página del Gobierno del Estado de Nuevo León (México) se lee:

La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo (recuperado el 20/06/2012 de http://www.nl.gob.mx/?P=info_discapacidad).

Y más adelante se ofrece una clasificación de las diversas discapacidades: física, sensorial, intelectual y psíquica. Por su parte, la Organización de las Nacio-

nes Unidas, incluye en un sitio electrónico¹ algunas conceptualizaciones y antecedentes respecto a este asunto, las cuales se refieren a la condición actual de las personas discapacitadas:

En todo el mundo, casi una de cada 10 personas vive con una discapacidad y, según estudios recientes, las personas con discapacidad constituyen hasta un 20% de la población pobre de los países en desarrollo. Muchas personas con discapacidad siguen encontrando obstáculos para participar en sus comunidades, y a menudo se ven forzadas a vivir al margen de la sociedad. Con frecuencia están estigmatizadas y discriminadas, y suelen verse privadas de derechos básicos como el derecho a la alimentación, la educación, el empleo y el acceso a servicios sanitarios y de salud reproductiva. Muchas personas con discapacidad también son internadas en instituciones contra su voluntad, lo que constituye una vulneración directa del derecho a circular libremente y el derecho a vivir en la comunidad propia (recuperado el 20/06/2012 de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1501>).

Como es posible ver en los fragmentos citados, destacan por una parte las expresiones relacionadas con la posición central o normativa (“que se considera *normal* para el ser humano”) y periférica (“excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria *normal*”) que se refieren a aquellos individuos que se apartan del imaginario social preceptivo. Por la otra, se observa que, a causa de este posicionamiento en que se ubica a los discapacitados, éstos padecen segregación, estigmatización y violencia social.

El propósito de este trabajo es describir la evolución diacrónica de la designación de la discapacidad en los Censos Generales de Población efectuados en México desde 1895 hasta 2000 para discutir cómo a partir del discurso del Estado, se ha ido construyendo la conceptualización sobre la discapacidad en México. Sus alcances radican en que no es éste un estudio conclusivo, sino inicial, exploratorio y expositivo, en el que más bien se pretende generar interrogantes sobre el asunto que abordamos a partir de la revisión de este tipo de documentos que, por la formación social de su emisor (el Gobierno Mexicano de esa época), se constituyen en información de primera mano.

Este estudio se estructura de la siguiente manera: en el apartado 2 se ofrece un esbozo sobre los procesos de estigmatización en la nominación que se constituyen en violencia simbólica; en la sección 3 se discute sobre las relaciones entre semántica, pragmática y la incidencia de la ideología; en la parte 4 se efectúa la descripción estadística diacrónica de la designación de la discapacidad por medio de los registros censales mexicanos y en el segmento 5 se ofrecen las conclusiones derivadas de este trabajo.

¹ Consultado el 20/06/2012 de <http://www.indispa.org/2009/11/dia-internacional-de-las-personas-con.html>.

2 Sobre la estigmatización y la violencia simbólica

Por medio de la conceptualización discursiva emitida por las instancias citadas, se advierte que la identidad social del individuo con capacidades diferentes es proyectada en condiciones de subalternidad², como quien posee una marca que lo distingue y lo excluye.

2.1 La estigmatización

Nos apoyamos en Goffman (1963) y su estudio acerca del *estigma* y del sujeto *estigmatizado* para proponer que estos signos se llevan de manera física o simbólica y ayudan a categorizar y crear un método de aproximación al otro. El autor indica que las rutinas de nuestras relaciones sociales ejecutadas en escenarios establecidos nos permiten tratar con los otros anticipándolos sin una especial atención o pensamiento; adelantamos su categoría y cualidades, su *identidad social*, porque están involucrados los atributos personales (como la *honestidad*) y los estructurales (como la *ocupación*). Nos apoyamos en esos pre-construidos que poseemos, transformándolos en expectativas normativas, en demandas presentadas desde esos marcos (Goffman, 1963, p. 12 y ss).

A partir de las nociones de estigma y nominación, puede explicarse la relación que se construye entre las instituciones, la sociedad y los discapacitados. En este corpus, al designar, se produce un modo de segregación para quien se aparta de la normalidad física establecida en el imaginario social, con las particularidades que señala Goffman (1963) referidas a que las actitudes que adopta la sociedad inscrita en la *normalidad* con respecto a una persona estigmatizada, responden a una ideología construida para explicar la inferioridad de la persona en cuestión y, por tanto, el peligro en que se constituye.

Así estigmatizadas, las personas con discapacidad física se ubican en la comunidad cuya corporeidad no responde a las características canónicas de la normalidad, por ello, y con relación a las características corporales, la sociedad

² Según Modonesi: “La noción de *subalternidad* adquiere por primera vez densidad teórica por iniciativa de Antonio Gramsci en relación con sus reflexiones sobre la hegemonía en sus Cuadernos de la Cárcel, en el afán de encontrar un correlato conceptual de la alienación en el terreno superestructural, el equivalente socio-político en el plano de la dominación de lo que ésta indica en el plano socio-económico: el despojo relativo de la calidad subjetiva por medio de la subordinación” (Modonesi, 2002, p. 2).

las margina porque, coincidimos con Bourdieu en que, socialmente, el cuerpo es portador de signos, y además es productor de signos, y por tanto, es un producto social (Bourdieu, 2002, p. 190). En cuanto *portador* de signos, el cuerpo del individuo con discapacidad, posee un sentido divergente, distinto y que se aparta del canon. Como *productor* de signos, la configuración física del discapacitado, y por tanto sus habilidades, generan distorsión, ruptura y, como producto se aleja de aquél que la sociedad mexicana construye como el ideal de la normalidad corporal.

Por otra parte, es posible articular la concepción de Bourdieu (1987) sobre el capital simbólico³ para explicar aquél que incumbe al individuo con discapacidad, porque implica, de acuerdo con el propósito de este estudio, haberes que inciden en los motivos y los objetos de la estigmatización que se introducen en el discurso institucional y social. Entre ese capital simbólico se hallan las posesiones sociales con que cuenta el individuo, entre otras: su origen étnico, su sexo y su cuerpo. Al respecto se observa que las acepciones ejemplificadas líneas arriba (y las que se discuten *infra*), contienen ideas sustentadas en prejuicios de dominación y sujeción.

2.2 La violencia simbólica

En cuanto se refiere a la coacción ejercida sobre los discapacitados, aquí se revisa aquella que parte de su ejecución proyectada en los discursos o prácticas semiótico-discursivas⁴ que las instituciones se encargan de producir, reproducir, y hacer circular entre la sociedad y que generan formas de recepción condicionadas, y por ende, de interpretación sesgada de tales discursos, como se discute líneas abajo.

Para entender cómo se ejerce coerción socio-discursivo sobre las corporeidades de los individuos con discapacidad, nos servimos de las interrogantes

³ Aquí se emplea el concepto de “capital” propuesto por Bourdieu (1987, p. 160): “el capital es la riqueza del campo y su apropiación y control el objeto de la lucha.” Vizcarra reseña a este autor, en su clasificación de los tipos de capital: capital económico (dinero, bienes, propiedades, inversiones, etc.), capital social (relaciones, contactos, membresías, parentescos, etc.), y capital cultural (información, saberes, conocimiento socialmente validado, etc.) (Bourdieu, citado en Fernando Vizcarra, 2002, p. 62).

⁴ La categoría *práctica semiótico-discursiva* es compleja pues se ha construido desde la transdisciplinariedad: en ella se incluyen propuestas de diversas tendencias del campo de las ciencias del lenguaje y la semiótica, con apoyo en el trabajo realizado por Haidar (2006) que integra aportes de la lingüística, del análisis del discurso, de la semiótica de la cultura, para llegar a la definición transdisciplinaria de la categoría.

planteadas por Foucault (2003) en las que atiende a las restricciones discursivas que se ejercen desde el poder dentro de las sociedades de discursos:

¿Quién habla? ¿Quién en el conjunto de todos los individuos parlantes, tiene derecho a emplear esta clase lenguaje? ¿Quién es su titular? ¿Quién recibe de él su singularidad, sus prestigios, y de quién recibe en retorno, no su garantía al menos su presunción de verdad? ¿Cuál es el estatuto de los individuos que tienen -y sólo ellos- el derecho reglamentario o tradicional jurídicamente definido o espontáneamente aceptado, de pronunciar semejante discurso? (Foucault, 2003, p. 82).

Tal como puede inferirse a partir del fragmento citado, existen coerciones socio-discursivas ejercidas, en este caso, desde ciertas instancias gubernamentales que nominan a los miembros de la comunidad sobre la cual tienen injerencia. De esta manera, y de acuerdo con Bourdieu (2003) la población (el dominado, las personas cuyo cuerpo se encuentra dentro de la norma) se alinea compartiendo el imaginario del dominador (el Estado) así es que se ejerce la *violencia simbólica*:

La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él [...] hacen que esa relación parezca natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores [...] son el producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto (Bourdieu, 2003, p. 51).

Las personas con capacidades diferentes, limitadas de esta manera por la designación que les es atribuida desde un aparato del Estado⁵, se proyectan a sí mismas, y son concebidas en el imaginario social, de acuerdo con la ideología que priva en este país y con la época en que ocurre el suceso. En consecuencia, se produce una relación implicativa y recíproca que involucra las distintas formaciones: social, ideológica y discursiva en que el discurso es proferido y que establece y condiciona las *formaciones imaginarias*⁶ que los participantes en el cir-

5 Empleamos aquí la concepción propuesta por Althusser: “Designamos con el nombre de Aparatos Ideológicos del Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas [...] podemos considerar como aparatos ideológicos: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de información, cultural.” (1970, pp. 27–28).

6 Para Pechêux (1970) las *formaciones imaginarias* designan el lugar que el emisor y receptor tienen cada uno de sí mismos y el lugar que le atribuyen al otro locutor dentro de la formación social. Apunta que existen mecanismos y reglas de proyección que establecen las relaciones entre las situaciones –que pueden definirse objetivamente– y las posiciones –que son representaciones de esas situaciones– (Pechêux, 1970, pp. 48–52).

cuito discursivo-social se hacen de sí mismos, de su interlocutor y del objeto-tema de su discurso. Estas formaciones influyen en el mensaje, tanto en la forma en que se expone como en la manera en que se recibe.

Resulta oportuno destacar que el significado de esa nominación se co-constituye, puesto que en todo discurso subyace una serie de pre-construidos semánticos, pragmáticos y aún socioculturales e ideológicos. Koike (2003) sostiene que, en el ámbito cognitivo, debe considerarse la intención significativa además de la capacidad del interlocutor de procesar la significación, con base en factores tales como la información previa y las experiencias compartidas.⁷ Estas propuestas sobre la construcción del sentido, dan fundamentación a la coerción ejercida por las instituciones jurídicas, sociales (Bourdieu, 2003) y los prejuicios culturales, sobre la comunidad. Asimismo, es posible interpretar esa gestión institucional que determina la onomástica, a partir del *ritual de circunstancia* de Foucault (1970), que define la cualificación de los individuos que hablan. Se trata del juego de interacción lingüística presente en este caso, en la asignación de los nombres, que señala la posición que deben ocupar los participantes y los enunciados que deben formular, y que define los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos y actitudes que deben acompañar al discurso. Igualmente fija la eficacia supuesta o impuesta a las palabras, así como su efecto sobre aquéllos a quienes se dirige, y limita su valor coactivo. Para Foucault (1970), “el ritual es la puesta en escena que determina a la vez, para los sujetos que hablan, las propiedades singulares y los papeles convencionales” (Foucault, 1970, pp. 33–34). De este modo, se considera que la taxonomía y la designación elaborada por las instituciones sobre los discapacitados, constituyen un *marco social* (Goffman, 1986) donde las partes deben actuar, de acuerdo con el ritual discursivo previsto, para el establecimiento del orden *natural*. Postula que los marcos sociales proveen una comprensión de fondo para los eventos que incorporan la voluntad, objetivo y el esfuerzo del ser humano, quien realiza acciones *guiadas* por un poder, que someten al realizador a *estándares*, a una apreciación social de su acción basada en taxonomías como la honestidad, eficiencia, economía, seguridad, elegancia, tacto, buen gusto, y otras (Goffman, 1986, p. 22).

7 La autora afirma que el significado se genera a través de las interacciones sucesivas de los hablantes que participan en el diálogo: “A nivel de las ideas, la co-construcción que tiene lugar en la interacción lleva a la formación de una ideología, o de un conjunto de ideas que reflejan algún tipo de conocimiento o alguna manera de pensar o de interpretar la realidad, proceso al que contribuyen todos los participantes en la conversación” (Koike, 2003, pp. 12–13).

Así, la designación de la discapacidad, ejecutada por un poder, funge como un marco primario en donde cierto tipo de reglas serán emitidas y servirán para establecer el *orden de las cosas*.

3 La transición de la semántica del nombre a la pragmática del texto y el matiz ideológico

3.1 Nombrar: sentido y pragmática

La cuestión de la nominación cuenta con una extensa tradición en la filosofía del lenguaje. En este trabajo seguimos a Thiebaut (1990) cuando enuncia que (al referirse al nombre propio): “con un nombre damos referencia a ese alguien que, sin él, pareciera carecer de entidad [...] buscamos, de entrada, un nombre que fije una identidad, una entidad, un ser-alguien” (Thiebaut, 1990, p. 35).

Este estudioso advierte sobre la necesaria discusión en cuanto a la “posibilidad de que la referencia no esté correctamente establecida por error o por intención” (Thiebaut, 1990, p. 36), que es el asunto abordado en este trabajo, en cuanto, al nombrar la discapacidad, se designa a seres con términos que connotan subalternidad, degradación o diferencia. De acuerdo con Thiebaut (1990), cuando pretendemos saber quiénes somos, inquirimos no solo sobre “el nombre (‘soy/somos’ ‘x’), sino [acerca] de una identidad en un sistema prefijado de creencias o de signos (‘soy ‘x’ _que quiere decir a, b, c_’)” (Thiebaut, 1990, p. 36). En este razonamiento, el autor destaca la función de la nominación que ubica al sujeto nombrado no solo como opuesto a los que no son cómo él, sino en referencia a otros semejantes a él e igualmente nombrados. Asimismo designa al individuo en relación con lo que en ese lenguaje pueda ser dicho.

Resulta pertinente, para completar la descripción del proceso de construcción del concepto *discapacidad*, acudir al significado de *campo semántico*, en el sentido propuesto por Weisgerber (1939) según refiere Lyons (1980, p. 237), en cuanto “se vincula, más que la versión del propio Trier, con la teoría humboldtiana de que las lenguas determinan las pautas del pensamiento, o la concepción del mundo en las sociedades que las utilizan” (Lyons, 1980, p. 237). Tal caso ocurre en los censos realizados en México, donde la conceptualización de la discapacidad a través del tiempo, refleja con transparencia la concepción que se ha ido proponiendo desde el poder hacia el imaginario popular, que es la de la anormalidad o la diferencia.

Igualmente consideramos conveniente seguir a Trujillo (1976) en su definición de campo como: “el conjunto de invariantes que se benefician sobre la

base de un núcleo semántico irreductible” (Trujillo 1976, p. 254, citado en Serrano, 1992, p. 3). La conveniencia de esta definición es su operatividad en este estudio, en cuanto coincidimos con la autora en que el núcleo semántico irreductible de un término, como ocurre con *discapacidad*, se entiende como el concepto lógico que representa una determinada realidad, en este caso, la anomalía con respecto al criterio hegemónico, y que por ello no es posible analizarlo en rasgos puramente lingüísticos (Serrano, 1992, p. 3), sino más bien desde una óptica semiótico-discursiva.

3.2 Designación e ideología

La realidad específica contenida en los rasgos semánticos de los términos que designan a la discapacidad es aquella que designa a la diferencia corporal que detentan los individuos nombrados, ya que el discurso puede crear su referente por presuposición. Reboul (1986, pp. 62–67), siguiendo a Ducrot (1982), apunta que lo presupuesto resulta más persuasivo que si estuviera expresamente manifestado, puesto que la atención se pone sobre lo que se expresa y, lo presupuesto, ya que no se cuestiona, tiende a quedar fuera del tema. En este caso, lo presupuesto es la diferencia en la constitución corporal, por tanto, la subalternidad.

En la construcción de la concepción de *discapacidad* se emplean los deslizamientos de sentido, que aparecen cuando el discurso alude a un referente real (la diferencia en las características corporales) aunque dándole otro sentido, otro valor (disminuyéndolo en este caso). El proceso se aplica a los dos polos de una oposición real, dos parejas de términos diferentes, valorizando uno de los polos para descalificar al otro. Así, se establece una dicotomía real (Reboul, 1986, pp. 66–68), sumada a una oposición entre los términos que designan cuando cada uno de estos dos pares tiene un referente; a saber, un antagonismo real entre dos conceptos: para este estudio un cuerpo “normal” y un cuerpo con carencias, por ejemplo.

El autor indica que en la ideología puede también emplearse el *eufemismo*, que es un procedimiento para modificar el sentido de un mismo referente: “una palabra o una perífrasis que reemplaza a un término apropiado pero que puede parecer chocante o escandaloso. Es un ‘tabú lingüístico’ el significante reemplazado por el eufemismo” (Reboul, 1986, p. 63). Véanse por ejemplo las designaciones mexicanas: *minusválido*, *discapacitado* o *personas con capacidades especiales*, las cuales muestran cómo se ha buscado suavizar el sentido de la nomenclatura para llamar a estos individuos.

Reboul (1986) indica que en el manejo ideológico del discurso es posible considerar “el uso de clichés, con lo que, además de despreciar al enemigo, se

le reduce cuantitativamente” (Reboul, 1986, p. 63). Al respecto, en México es usual el llamar a las personas con alguna carencia física como: *cieguito*, *enfermito*, *mongolito*, *cojito*, *enanito*, *loquito*, *tontito* y otros nombres similares. Como se ve, son designaciones eufemísticas efectuadas por la comunidad mexicana, que, bajo una aparente conmiseración (proyectada mediante el uso del diminutivo), realiza una nominación metonímica del sujeto a partir de su discapacidad, y, al hacerlo, paradójicamente está reduciendo la percepción integral de la persona, a la de su carencia física o mental. Sobre el eufemismo, Reboul (1986) señala: “Es una actitud pueril frente a las cosas, pero eficaz cuando se trata de relaciones sociales y para mantener la legitimidad del poder” (Reboul, 1986, p. 63). El autor indica que “esta conducta exorciza al elemento que cuestiona esta legitimidad. Es una especie de violencia simbólica que consiste en decirle al enemigo: ‘¡usted no existe!’” (Reboul, 1986, p. 63) o, en este caso: *usted no es como yo*. En esa diferencia implícita se encuentra la degradación.

Estas son algunas de las consideraciones que empleamos para efectuar la descripción del tema que nos ocupa.

4 Los Censos de población en México y la conceptualización diacrónica de la discapacidad

4.1 Los censos y la regulación del imaginario

Los Censos Nacionales de Población y Vivienda son documentos rectores para la toma de decisiones en torno a, por ejemplo, la construcción de políticas públicas y son también una valiosa fuente de información sobre las circunstancias y características poblacionales. Son documentos fidedignos que auxilian en las investigaciones. Al nombrar una realidad como es la discapacidad, a través de esta clase de estudios efectuados por la instancia gubernamental encargada de los censos, se ejerce el poder detentado dentro de la Formación discursiva correspondiente (Pechêux, 1970); es decir, al dar nombre a la discapacidad física o mental que corresponde a los individuos contabilizados en las estadísticas, se propone la construcción semántica de la subalternidad; se construye la imagen social de las personas desde esta instancia de poder puesto que la denominación incluida en el documento censal, será la que sirva para designarlos *oficialmente* en cualquier trámite legal. Estamos de acuerdo con Pechêux (1970), en que las formaciones imaginarias condicionan la imagen social de los interlo-

cutores, lo que se dice y el referente de que se habla. Por supuesto, estas coerciones inciden en la edificación de la imagen del sujeto aludido, y de cómo es percibido por la comunidad mexicana de la época a la que se dirige el censo emitido por la autoridad. Es decir, se construye la imagen social de este sector de la población. Asimismo, son discursos anónimos (no puede determinarse un autor específico) que expresan el imaginario social del gobierno en el contexto en que surgen. Y al carecer de autor, se revela su naturaleza específicamente ideológica⁸ a través de la inclusión de la idea de un *ellos*, como “el poder abstracto, situado ‘allá arriba’, donde permanece intangible haga lo que haga; es el poder anónimo, que tiene exactamente, lo que se requiere de personalizado para que se lo pueda acusar, pero sin ninguna esperanza de destruirlo o aun de rebajarlo” (Reboul, 1986, p. 64).

Eagleton (1988) por su parte, enuncia que “la ideología es un asunto de ‘discurso’ más que de ‘lenguaje’ [...] concierne a los usos del lenguaje actual” (Eagleton, 1988, pp. 29–54); Beuchot (2003) indica que “se emplea entre seres humanos individuales para producir efectos específicos [...] signifi[ca] las ideas y creencias que contribuyen a legitimar intereses de un grupo o clase dominante, específicamente mediante distorsión y disimulo” (Beuchot, 2003, p. 14).

Se admite, con Reboul (1986), que en todo discurso, como en el que nos ocupa, se realiza una re-creación del referente mediante una serie de estrategias retórico-discursivas empleadas por el emisor para camuflajear las ideas expuestas en los enunciados que emite; el discurso es *cosista* en cuanto “crea toda clase de conceptos que toma enseguida por realidades” (Reboul, pp. 57–58).

En el manejo ideológico-discursivo se crean no solamente cosas, sino también causas, lazos explicativos entre los acontecimientos. Entonces ocurre otro proceso: la creación del referente por falsa causalidad. Es de esta manera que se justifica la discriminación por discapacidad, porque la función de una ideología es explicar lo que no va bien. Y “esta explicación no es necesariamente falsa, pero tampoco verificable, puesto que se sitúa en un plano en el que toda comprobación se hace imposible” (Reboul, 1986, pp. 63–64).

La importancia de analizar la nominación en los censos radica (según Wyteman, 2000) en el hecho de que a través de ellos podemos inferir cómo y cuándo se inicia la separación entre los discapacitados y el resto del grupo social. Asimismo, su contenido permite estudiar la relación entre el discurso en torno a la discapacidad que subyace en los censos y el contexto socio-histórico en que se llevaron a cabo los registros de población (Lerner, 2001, p. 1).

⁸ Reboul (1986, pp. 19–20) incluye entre los cinco rasgos que distinguen a la ideología el que es partidista, colectiva, disimuladora y enuncia que posee la pretensión de racionalidad.

4.2 La conceptualización diacrónica de la discapacidad en los documentos censales

A continuación se describe la evolución cronológica de la designación a las discapacidades a partir de la información obtenida de los Censos Generales de Población y Vivienda efectuados en la República Mexicana desde 1895 hasta 2000.

En México, el primer censo poblacional se realizó en el año de 1895 y siguió la metodología operada en los censos de Estados Unidos y Francia (INEGI, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 1996, p. 8). Entre otras variables se incluyeron: la edad, el sexo, el estado civil, el lugar de nacimiento, la lengua y los defectos físicos y mentales.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2000, p. 671), el término *defecto* se define como: a) Carencia o falta de las cualidades propias y naturales de una cosa; b) imperfección moral o natural; c) *deficiente*: que no alcanza el nivel considerado normal. De acuerdo con Lerner (2001, p.1), el término *defectos físicos* surge en sociedades pre-industriales en las que las personas con *defectos* eran comúnmente objetos de burla o de compasión. Se consideraba que las personas con deficiencias no podrían desempeñar las mismas actividades que los individuos *normales*, por lo que fueron excluidas de este censo.

El segundo censo poblacional se llevó a cabo en 1900. Comparado con el anterior, se puede observar un cambio importante dado que se incorporó un mayor número de datos acerca de la población con defectos físicos y mentales. Se documentaron diversos tipos de defectos (INEGI, 1996, p. 12). De esta forma, el grupo discursivamente homogéneo de los *individuos con defectos* se convirtió en un aglomerado social heterogéneo. En 1900, la población total censada ascendió a 13 millones 607 mil de individuos; 33. 921 de ellos (el 0.25%) registraron algún defecto físico o mental (ver Tabla 1).

Como puede observarse, en el caso de las deficiencias mentales los términos empleados (“cretinos”, “idiotas” y “locos”) aluden de manera directa a los trastornos mentales propios de sociedades con un régimen moralista como lo fue el *Porfiriato*⁹. En este tipo de sociedad la moral va unida al comportamiento refinado por lo que la educación se expresa a través de los modales (Valdés, 1948, p. 16). Es necesario destacar que en los conceptos que definen los términos existe alguna connotación médica (vgr.: acepción 2 en “cretinos” y

⁹ El periodo de 1876 a 1911 está marcado dentro de la historia de México, como “porfiriato” y se refiere al gobierno de Porfirio Díaz, quien ocupó la presidencia del país durante el lapso antes mencionado, con la excepción de 1880 a 1884, donde el presidente de México fue Manuel González. Pero a partir de 1884, y hasta el quinto mes de 1911, la gran figura política nacional fue la del general Porfirio Díaz (Valdés, 1948).

Tabla 1: Número de individuos con defectos físicos y mentales, según conceptualización documentada en el censo de 1900 (INEGI, 1996).

Designación de los defectos físicos		Designación de los defectos mentales	
Ciegos	12.959	Cretinos ¹⁰	3.007
Sordomudos	8.983	Idiotas ¹¹	4.114
		Locos ¹²	4.858

acepción 3 en “idiocia”), pero las otras definiciones son definitivamente peyorativas y connotan discriminación y agresión. Si acudimos a la teoría de las representaciones sociales¹³, que para Van Dijk (1999) son tanto sociales como mentales y que se tratan de un conocimiento sociocultural, además de otras creencias compartidas, que ofrecen *la base común de todo discurso e interacción social* (Van Dijk, 1999, p. 23), entonces es posible considerar que esos modos de nombrar, muestran las representaciones que la facción gubernamental mexicana de esa época (autora del documento censal) poseía respecto a los discapacitados con esas carencias y que era proyectada hacia la sociedad de ese tiempo.

El siguiente pasaje narrado por Valdés (1948) proporciona una idea acerca del trato que recibían los individuos con defectos mentales y/o físicos durante el Porfiriato: en una fiesta de la clase alta de la capital, en el momento en que se serviría el plato fuerte, aparecieron los meseros cargando con dificultad un gran platón. Al levantar la tapa se apreció que “todo desnudo de la enorme cabeza hasta los diminutos pies, perfectamente dormido y comatoso, en el último período de la embriaguez yacía el enano Florentino Carvajal, el celebrado Pirrimplín del circo Orrín” (Valdés, pp. 17–18). Este relato demuestra cómo las personas con defectos físicos y/o mentales fueron observados con morbo y utili-

10 Significados consignados según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: 1. Estúpido, necio. 2. Cretinismo: enfermedad caracterizada por un peculiar retraso de la inteligencia acompañado por lo común, de defectos del desarrollo orgánico. 3. Estupidez, idiotez, falta de talento.

11 Significados consignados según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: 1. Que carece de toda instrucción. 2. Tonto, corto de entendimiento. 3. Idiocia: trastorno caracterizado por una deficiencia muy profunda de las facultades mentales; puede ser congénita o adquirida en las primeras edades de la vida.

12 Significados consignados según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: 1. Privación del juicio o del uso de la razón. 2. Acción inconsiderada o gran desacierto. 3. Exaltación del ánimo

13 Cuya teoría se esboza desde la psicología social por Moscovici en 1961 (Jodelet, 1986, p. 469) y que incluyen “una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana; una forma de conocimiento social y a la vez la actividad mental que desarrollan individuos y grupos para fijar sus posición en relación con situaciones, objetos y comunicaciones que les conciernen” (Jodelet, 1986, p. 473).

zados como espectáculo tanto en fiestas privadas como en circos. La presentación del enano borracho y desnudo en un platón, hace patente la asociación de la persona discapacitada con el mundo de los animales y/u objetos para el consumo humano dentro del imaginario social de la época.

El tercer censo se efectuó en 1910, poco antes de estallar la Revolución Mexicana (INEGI, 1996, p. 18). México contó en aquel entonces con una población total de 15 millones 160 mil de habitantes. Curiosamente, el número de individuos con “defectos físicos y mentales” (31.245 personas equivalente al 0.21% de la población total) disminuyó comparado con 1900: un hecho que se debía a “problemas en el registro de éste grupo más que a mejoras en la salud” (INEGI, 1996, p. 17). El censo de 1910 conservó los términos utilizados en el pasado para clasificar los defectos físicos y mentales: “ciegos”, “sordomudos”, “cretinos”, “idiotas” y “locos”. Este hecho demuestra que o se reflejaba evolución alguna en la concepción de los individuos cuyas capacidades se encontraban disminuidas.

Una década después del inicio de la Revolución Mexicana se realizó el cuarto Censo poblacional. En el año de su registro, 1921, el impacto de la lucha armada en la población se aprecia con claridad en las cifras sobre discapacitados, dado que el conflicto bélico había causado sensibles bajas en la comunidad – sobre todo en el grupo de los hombres entre 20 y 30 años de edad – por lo que el número de habitantes (14.5 millones) se hallaba aún por debajo de lo reportado en 1910 (INEGI, 1996, p. 21).

El censo poblacional de 1921 documenta un total de 93.341 personas (el 0.6% de la población total) con defectos físicos y mentales, es decir, la cifra de discapacitados se triplicó entre 1910 y 1921. El incremento se registró entre los defectos físicos donde el número de individuos subió de 19.636 en 1910 a 83.337 personas en 1921; en cambio, el número de sujetos con defectos mentales disminuyó levemente de 11.609 en 1910 a 10.004 en 1921 como puede verse en la Tabla 2. Las cifras demuestran el impacto de la Revolución en la salud de los mexicanos de aquella época. Los males físicos a consecuencia de los enfrentamientos bélicos obligaron a una reconceptualización de los defectos físicos en el censo.

El registro se amplió porque se incluyeron las categorías de *mancos* (personas que habían perdido un brazo); *cojos* (individuos que habían perdido una pierna), *tullidos* (sujetos que no se podían mover) y *jorobados*. Se conservó, además, la categoría de *ciegos* y se distinguió entre *mudos*, *sordos* y *sordomudos*. En lo referente a los defectos mentales sólo se excluyó el concepto de *cretinos*.

El censo de 1930 introdujo dos nuevas variables sociodemográficas para el registro de las categorías poblacionales: el sexo y el grupo de edad. La población discapacitada se cifró en 109.616 individuos en su mayoría (64.4%)

Tabla 2: Número de individuos con defectos físicos y mentales, según conceptualización documentada en el censo de 1921 (INEGI, 1996).

Deficiencia mental ¹⁴		Deficiencia física	
Idiotas	4.840	Ciegos ¹⁵	16.251
Locos	5.164	Mancos ¹⁶	10.651
		Cojos ¹⁷	18.592
		Tullidos	10.267
		Jorobados	3.150
		Mudos	5.902
		Sordos	14.985
		Sordo-mudos	3.539

hombres; el 35.6% eran mujeres. Del total de la población discapacitada, el 13.8% lo formaron quienes sufrían de un trastorno mental (los “locos” y los “idiotas”), el 17.3% aquellos que padecían de una discapacidad visual, el 26.7% de una discapacidad auditiva y de lenguaje (sordos, mudos y sordomudos) y el 42.2% de algún grado de discapacidad motriz (mancos, cojos, tullidos).

Una novedad metodológica se aprecia en el censo de 1940 que registró a un total de 19.7 millones de habitantes y que clasificó a la población discapacitada según su integración laboral. Para tal efecto, distinguió entre aquellas personas que trabajaban, que no trabajaban y los que se encontraban en condiciones para trabajar pero no tenían un empleo (INEGI, 1996, p. 29). Esta innovación metodológica refleja el impulso hacia la industrialización y el desarrollo urbano que se observa desde la década de los años treinta en el país y que convirtió al trabajo, dentro del imaginario colectivo, en el valor social por excelencia. Tal era la razón del porqué se buscaba: “medir por primera vez la participación que pueda tener en la producción la población con defectos físicos y mentales y que fue la manifestación individual de estar desempeñando alguna ocupación retribuida” (INEGI, 1943, p. VIII).

¹⁴ No se incluyen las definiciones de estos conceptos, por coincidir con las anteriores.

¹⁵ Significado registrado según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: 1. Privado de la vista/2. Ofuscado, alucinado.

¹⁶ Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: 1. Aplícase a la persona o animal que ha perdido un brazo o una mano, o el uso de cualquiera de estos miembros/2. Defectuoso, falto de alguna parte necesaria.

¹⁷ Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: 1. Aplícase a la persona o animal que cojea, bien por falta de una pierna o pie, bien por pérdida del uso normal de cualquiera de estos miembros.

Al introducir el concepto de *capacidad de trabajo* en el universo de la población discapacitada, surgió por primera vez el cuestionamiento sobre si la población con tales características estaría capacitada para trabajar debido a sus impedimentos físicos. Esta idea no puede desligarse de otra categoría estrechamente vinculada a la capacidad de trabajo: la *productividad* o *improductividad* de los sujetos sociales. Tales asuntos originaron un segundo nivel de discriminación para la población con características físicas distintas: la diferenciación de la población discapacitada según su capacidad e inserción laboral. Esta distinción la segregó semánticamente en tres grupos: los productivos, los improductivos y los improductivos que podrían ser productivos.

En el censo de 1950 desapareció la variable *defectos físicos y mentales*, por lo que no se cuentan con registros demográficos acerca de la evolución de la población discapacitada y su estructura interna en aquel año (INEGI, 1996, p. 32). Esta laguna persistió asimismo en los censos de 1960, 1970 y 1980. De esta manera, y durante el periodo señalado, se disolvió la presencia de este sector poblacional de los registros censales. Este hecho proyecta en datos la situación que la comunidad discapacitada debió vivir en su cotidianeidad: la invisibilidad.

La desaparición de los registros de la población discapacitada de los censos de población se debió a un cambio en las prioridades sociopolíticas del Estado que centró en adelante su atención en la pobreza y la marginación y que atendió, de este modo, las recomendaciones metodológicas del Censo de las Américas, la Organización de las Naciones Unidas y el Instituto Interamericano de Estadística (INEGI, 1996, p. 32). El nuevo rumbo sociopolítico y metodológico se articuló con gran transparencia en el Censo de Población y Vivienda de 1980 al establecer como objetivo principal:

(...) captar información que permitiera identificar y ubicar geográficamente a grupos de la población con niveles críticos de pobreza, es decir localidades y viviendas desprovistas de equipamiento y servicios básicos... identificar regiones y grupos de población que integran los sectores menos desfavorecidos y hacia los cuales tendrían que orientarse programas de bienestar social (INEGI, 1996, p. 45).

En adelante, los discapacitados formarán parte del grupo de marginados que abarcó también a desempleados, analfabetos y pobres. Estos cambios metodológicos proyectan modificaciones en el imaginario social en relación con los discapacitados: la discapacidad dejó de ser definida con base en los atributos físicos y se convirtió en otro factor más de la pobreza.

La integración de los discapacitados al grupo de marginados sociales tiene consecuencias sociopolíticas considerables, ya que su homogenización con otros grupos sociales pobres diluye por completo la problemática particular de

este sector social e impide la construcción de políticas especiales dirigidas a este grupo específico de la población. De esta manera, se conoce que el gobierno mexicano efectúa uno de los procesos internos de control del discurso: *las sociedades de discurso*, que son aquéllas a las cuales atribuye Foucault (1970) el cometido de conservar o producir discursos para hacerlos circular en un espacio cerrado, distribuyéndolos según estrictas reglas y sin que los detentadores sean desposeídos de la función de distribución: “es un juego ambiguo de secreto y divulgación. En una sociedad de discurso, el número de individuos que hablan tiende a ser limitado” (Foucault, 1970, pp. 34–35).

La preocupación por la discapacidad resurgió apenas en el censo poblacional de 2000. Como ejes que guiaron la integración de los datos se definieron temáticas que reflejan las prioridades de interés nacional, el desglose geográfico de la información, la ausencia o la deficiencia de información estadística, las recomendaciones internacionales y la comparabilidad histórica de los datos (INEGI, 2000, p. 6). Los temas se agruparon en los siguientes bloques: vivienda; número de residentes y de hogares, características demográficas, sociales, educativas y económicas (INEGI, 2000, p. 6). Como características sociales se documentaron la etnicidad, la religión, los servicios de salud, la discapacidad y las causas de la discapacidad así como el estado conyugal (INEGI, 2000, p. 6). Dentro de la variable discapacidad también se incluyen las características educativas y económicas.

El INEGI (2000) ha establecido el concepto de *discapacidad* de la siguiente manera: “limitación o ausencia de la capacidad para realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, como consecuencia de una deficiencia física o mental” (INEGI, 2000, p. 403). Al mismo tiempo, se establecieron diversos tipos de discapacidad: motriz, auditiva, de lenguaje, mental y visual que “refieren a las diferentes limitaciones o impedimentos que presenta una persona” (INEGI, 2000, p. 411). Las definiciones demuestran que la acepción de la discapacidad reproduce el mismo imaginario social que estructuró en el pasado la información sobre este sector de la población mexicana. La discapacidad sigue siendo considerada como una limitante que impide las actividades normales, en particular, el trabajo y el recreo; y que obstaculiza la integración social. Esta constante se observa en la Tabla 3.

En el censo de población del año 2000 aparece por primera vez, como puede verse, el concepto de *discapacidad*, sustituyendo a la anterior designación: *defectos físicos*. Según Lerner (2001, p. 3), este término constituye un invento de las *sociedades tecnológicas* que emplean el prefijo *dis-* para indicar semánticamente la pérdida o la falta de algo “normal”. Es perceptible la intención eufemística del vocablo.

Tabla 3: Tipos de discapacidad por número de individuos documentada en el censo de 2000 (INEGI, 1996).

Tipo de discapacidad	Definición ¹⁸
Motriz	Pérdida o restricción de la capacidad de movimiento, desplazamiento y equilibrio de todo o de una parte del cuerpo.
Auditiva	Pérdida o restricción de la capacidad para recibir mensajes verbales u otros mensajes audibles.
De lenguaje	Pérdida o restricción de la capacidad para producir y transmitir un significado entendible a través del habla.
Visual	Pérdida total de la capacidad para ver, así como debilidad visual en uno o ambos ojos.
Mental	Limitación de la capacidad para el aprendizaje de nuevas habilidades; trastorno de la conciencia y capacidad de las personas para conducirse o comportarse, tanto en las actividades de la vida diaria como en su relación con otros individuos.

Es notorio cómo esta sociedad identifica, además, la realización del trabajo productivo como criterio de actividad. Ese rasgo se aprecia en la definición de la *población económicamente activa*. La *población inactiva* refiere “a aquellas personas de 12 años y más que en la semana de referencia no realizaron alguna actividad económica ni buscaron trabajo. Se clasifica en estudiantes, e incapacitados permanentemente para trabajar ...” (INEGI, 2000, p. 409). La categoría de *incapacitados permanentemente para trabajar* se constituyó por “personas de 12 años o más que no realizan un trabajo o actividad económica a causa de un impedimento físico o mental” (INEGI, 2000, p. 406).

A continuación, se ofrece un recuento de la evolución del concepto en los documentos censales.

A partir de los datos expuestos, es posible observar a través de la nominación, en la panorámica que contiene la Tabla 5, cómo la concepción de la discapacidad se ha visto confundida, ignorada, diluida, asimilada y fusionada con las problemáticas de diversos grupos sociales a través de los años, y ésta es una razón por la cual, hasta discursivamente, es una “asignatura pendiente” en la carpeta gubernamental mexicana.

¹⁸ Significado según el XII Censo general de población y vivienda de México (2000).

Tabla 4: Conceptualización de la discapacidad a través de la historia de los censos (INEGI, Censos de Población 1921, 1930 y 1940).

Año del censo	Variable Eje	Definición	Categorías
1895	Deficiencia (defectos físicos y mentales)	Carencia, falta, imperfección, anormalidad	No incluía
1900 y 1910	Defectos mentales	Estupidez, necedad, retardo, idiotez, tonto, Irrazonable, exaltación	Ciegos Sordomudos Cretinos Idiotas Locos
1921	Defectos físicos	Defecto, incompleto, privado o falto de ...	Ciegos Mancos Cojos Tullidos Jorobados Mudos Sordos Sordo-mudos Idiotas Locos
1930	Defectos físicos: Sexo Grupos de edad	Defecto, incompleto, privado o falto de ...	Ciegos Mancos Cojos Tullidos Jorobados Mudos Sordos Sordo-mudos Idiotas Locos
1940	Defectos físicos: Sexo Grupos de edad Trabajo		Ciegos Mancos Cojos Tullidos Jorobados Mudos Sordos Sordo-mudos Idiotas Locos
2000	Discapacidad	Limitación, incapacitado, disminución, deficiencia, carencia, restricción, trastorno	D. motriz D. visual D. auditiva D. mental

5 Conclusiones

En este trabajo se argumenta que, incluso en la actualidad, el discurso hegemónico ha construido la imagen de los discapacitados como personas limitadas, anormales, deficientes, impedidas e incapacitadas para trabajar ante los ojos de la sociedad mexicana. En estas denominaciones destaca el sentido atribuido que proyecta el carácter improductivo que diacrónicamente se ha asignado a este grupo de personas (Lerner, 2001, p. 3). El resultado es una proyección negativa sobre su representación social imaginaria, económica y laboral, en el núcleo social en que están insertos.

Si se revisan los adjetivos calificativos utilizados para describir a los discapacitados desde el primer censo poblacional en 1895 hasta el de 2000, como puede verse en la Tabla 4, así como las variables-eje, es decir, los aspectos que han regido dicha denominación, se aprecian pocas variaciones semánticas sustanciales en los conceptos que ha originado el imaginario social acerca de la discapacidad. La designación siempre se ha mantenido dentro del campo semántico de la *inferioridad*. Como se trató líneas arriba, también existe una tendencia al eufemismo, así se advierte en los datos de los últimos Censos (ver, por ejemplo el del año 2000): han surgido otras designaciones: “minusválidos”, “personas con capacidades diferentes” y otros. Sin embargo, persiste el señalamiento sobre la diferencia.

Para finalizar, debemos destacar que en la terminología empleada para nombrar al discapacitado se ha subrayado siempre el elemento que hace referencia a la divergencia con lo establecido como *normal* (véase la Tabla 5 en el Apéndice). De tal manera, permanece la estigmatización sobre la población así denominada por la instancia gubernamental y que, de este modo, instaura una normativa. Tal designación ha originado una representación discursiva subordinada de los sujetos discapacitados; así como la marginación y la consecuente segregación y degradación de su imagen social y, en consecuencia, de su valoración por la comunidad a la que pertenecen. Esta nominación coloca en desventaja a quienes se encuentran en tal condición.

En la actualidad, en México, la denotación de la diferencia se ha envuelto en términos más refinados y pudorosos (*personas con capacidades especiales*, *personas con capacidades diferenciadas*), pero subsiste la sustancia sémica referida a la carencia de cierto capital simbólico-social (las características físicas y mentales), que determinan la ubicación del sujeto nombrado en una situación periférica. El imaginario no se ha modificado, solamente se ha atenuado su designación estamos de acuerdo con Cisneros (2001): “La exclusión ha sido enmascarada en una aparente integración, convivencia y homogeneidad” (Cisneros, 2001, p. 75).

A partir del acercamiento propuesto en este trabajo, y con base en los hallazgos expuestos en la discusión presentada líneas arriba, se generan diferentes interrogantes. ¿Existe un problema semejante en documentos similares en otros países? ¿En México, ha sufrido alguna modificación el problema estudiado desde el año 2000 a la fecha? ¿Cuáles serían estas variaciones? La búsqueda de las respuestas a estos cuestionamientos brindaría la oportunidad de validar estos primeros resultados y abrir el camino hacia nuevas discusiones. Estas son las perspectivas que se derivan de esta indagación y que sientan las bases para continuar el estudio.

Referencias

- Althusser, L. (2000). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. México: Ed. El Quinto Sol.
- Beuchot, M. (2003). Prólogo en Piñón, F. *Filosofía y fenomenología del poder. Una reflexión histórico-filosófica sobre el moderno Leviatán*. México: UAM/Plaza y Valdés, Ed., p. 14.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. París: Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (2002). El habitus y los espacios de los estilos de vida, en *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* México: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cisneros, J. (2001) ¿Dios se equivoca? El imaginario social de la discapacidad; un juicio de dios y los hombres. *Memorias del Primer Coloquio discapacidad, educación y cultura*. Escuela Nacional de Antropología e Historia-CONACULTA, México.
- Real Academia de la Lengua Española. (2000). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. México: ESPASA.
- Eagleton, T. (1988). *Ideología. Una introducción*. México: F.C.E.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: TuzQuetz.
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1963). *Stigma, notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Touchstone.
- Goffman, E. (1967). On face-work. An analysis of ritual elements in social interactions in Interaction ritual. *Essays on face-to-face-behavior*. New York: Pantheon, 5–45.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis, an essay on the organization of experience*. Northeastern University Press.
- Haidar, J. (1998). Análisis del discurso, en J. Galindo (Coord), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson y Addison Wesley Longman.
- Haidar, J. (2006). *El debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM.
- INDISPAL. (2009). *Plataforma Palmera de Atención Integral a la Discapacidad –Indispal*. Recuperado de: <http://www.indispal.org/2009/11/dia-internacional-de-las-personas-con.html>, <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1501>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1930). *V Censo de Población*. México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1943). *VI Censo de Población*. México.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1996). *Estados Unidos Mexicanos, cien años de censos de población*. México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000). *XII Censo general de población y vivienda*. México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2003). *Mujeres y hombres en México 2003*. México.
- Koike, D. (2003). La co-construcción del significado en español: elementos pragmáticos de la interacción dialógica. En D. A. Koike (Ed.), *La co-construcción en el español de las Américas. Acercamientos discursivos*. Toronto: Legas.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría en Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós.
- Lerner, D. (2001). Opinión: de las personas con limitaciones física, sensorial o psíquica. En *Disability World*, volumen 8, mayo–junio. Recuperado de <http://disabilityworld.com>.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Modonesi, M. (2002). Subalternidad, en *Conceptos y fenómenos sociales de nuestros tiempos*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335-c76404a255913b8ab.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación. En *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Colección cermi.es. Ediciones CINCAvda.
- Pechêux, M. (1970). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México: F.C.E.
- S/A. Qué es la discapacidad. Gobierno del Estado de Nuevo León. Recuperado de <http://nl.gob.mx/>
- Serrano, M. (1992). Esferas conceptuales: Un análisis semántico de la consideración física del hombre en Ramón Gómez de la Serna. Recuperado de dedialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=91778
- Thiebaut, C. (1990). *Historia del nombrar. Dos episodios de la subjetividad moderna*. Madrid: Visor.
- Valdés, J. (1948). *El porfirismo. Historia de un régimen*. Tomo I. Editorial Patria, México.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2008). (comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la Sociología de Bourdieu. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Época II, Vol. VIII. Núm. 16 (pp. 55–68). Universidad de Colima-CoNaCultA, diciembre.
- Wyteman, N. (2000). Tres libros: Noticing a third world of disability en *Disability World*. Volumen 3. Recuperado de <http://disabilityworld.com/>

Apéndice

Tabla 5: *Historia de la nominación de la discapacidad a nivel nacional según registro de los Censos (Inegi, Censos de Población de los años 1921, 1930 y 1940).*

Año del censo	Población Total Registrada	Tema	Categorías
1895	12.632,000	Defectos físicos y mentales	No incluía
1900	13.607,000	Defectos físicos y mentales 33.921	Ciegos 12.959 Sordomudos 8.983 Cretinos 3.007 Idiotas 4.114 Locos 4.858
1910	15.160,000	Defectos físicos y mentales 31.245	Ciegos 11.862 Sordomudos 7.774 Cretinos 2.630 Idiotas 4.168 Locos 4.811
1921	14.500,000	Defectos físicos y mentales 93,341	Ciegos 16.251 Mancos 10.651 Cojos 18.592 Tullidos 10.267 Jorobados 3.150 Mudos 5.902 Sordos 14.985 Sordo-mudos 3.539 Idiotas 4.840 Locos 5.164
1930	16.552,722	Defectos físicos y mentales 109,616	Ciegos 18.939 Cojos 19.348 Idiotas 6.843 Jorobados 2.910 Locos 83.05 Mancos 10.330 Mudos 7.706 Sordos 15.464 Sordomudos 6.080 Tullidos 13.691
1940	19.700,000	Defectos físicos y mentales 106,999	Sordos 13.295 Mudos 3.487 Sordomudos 5.064 Ciegos 16.884 Mancos 9.212 Cojos 21.871 Tullidos 10.772 Jorobados 1.848 Idiotas 5.999 Locos 9.174
1950 a 1990		No se incluyó	No se incluyó

Tabla 5: Continuación

Año del censo	Población Total Registrada	Tema	Categorías	Porcentaje
2000	1.795,300	Población discapacitada	D. motriz	44.9%
			D visual	28.6%
			D. auditiva	16.5%
			D. mental	14.6%
			Problemas en uso del lenguaje	
			Otra	4.5%
				9.7%

María Eugenia Flores Treviño es Licenciada en Educación Media (Lengua y la Literatura), además de Licenciada y Maestra en Letras Españolas por la Facultad de Filosofía y Letras, UANL, donde es docente e investigadora de tiempo completo. Doctora en Humanidades y Artes por la UAZ (2006). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 desde 2007. Líder del Cuerpo Académico “Lenguajes, discursos, semióticas. Estudios de la cultura en la región” de esa Dependencia. Desarrolla investigación en Discurso, Pragmática y Didáctica de la lengua. Colabora regularmente en publicaciones nacionales e internacionales.

Brenda Araceli Bustos García es profesora e investigadora de tiempo completo del Colegio de Sociología, Facultad Filosofía y Letras, UANL. Candidata a doctora en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social por la FTSL y DH, UANL; Maestra en Trabajo Social; Licenciada en sociología. Desde el 2000 a la fecha desarrolla la línea de investigación: Sociología del cuerpo y la discapacidad. Ha incorporado el análisis del discurso como herramienta para el análisis sociológico.

Carolina Tosi

Huellas de lo políticamente correcto en libros de texto argentinos: la “modalización autonímica”

Traces of the politically correct in Argentinian textbooks: the “autonimic modalization”

Resumen: La dimensión ideológica de los libros de textos se evidencia en diferentes niveles y a través del despliegue de diversos mecanismos discursivos. Atento a ello, el objetivo del presente trabajo consiste en demostrar que ciertas representaciones sociales y actitudes políticamente correctas (Courtine, 2006) se vehiculizan en la materialidad discursiva de los libros escolares. En este sentido, planteamos que los gestos políticamente correctos no se configuran solo a través de las temáticas y las palabras, presentes o silenciadas, sino además mediante estrategias polifónico-argumentativas. Entre ellas, ponemos el foco en las formas de “modalización autonímica” (Authier-Revuz, 1995) y las caracterizamos como modos de posicionamiento ideológico, en general, y como huellas de una postura políticamente correcta, en particular. Desde un conjunto de autores franceses (Pêcheux, 1975, 1982, 1983; Courtine, 1982, 2006; Authier-Revuz, 1984, 1995; Amossy, 1999), abordamos un corpus de libros de texto de ciencias sociales de nivel secundario, editados en la Argentina entre 1983 y 2005. Por un lado, mostramos que una de las funciones dadas a la “modalización autonímica” reside en la exhibición por parte del locutor-autor de un desacuerdo ante una determinada terminología disciplinar. Por otro lado, corroboramos que tal desacuerdo ideológico suele evidenciar una actitud políticamente correcta, que no necesariamente es acompañada por una transformación en las representaciones. De este modo, en el devenir discursivo se mantienen los estereotipos y los imaginarios sociales que el uso de la “modalización autonímica” pretendería desestimar.

Palabras clave: libro de texto, discurso pedagógico, ideología, políticamente correcto, modalización autonímica

Abstract: The ideological dimension in textbooks is evidenced at different levels and through different discursive mechanisms. Following this, the objective of this paper is to demonstrate that certain social representations and politi-

cally correct attitudes (Courtine, 2006) are evidenced on the discursive materiality of textbooks. In this sense, we propose that politically correct gestures are not only configured through themes and words, present or silenced ones, but also through polyphonic and argumentative strategies. Among them, we focus on the forms identified as “autonomic modalization” (Authier-Revuz, 1995) and we characterize them as modes of ideological positioning, in general, and as traces of a politically correct poses, in particular. Having a group of French authors as the theoretical framework for this study (Pêcheux, 1975, 1982, 1983; Courtine, 1982, 2006; Authier-Revuz, 1984, 1995; Amossy, 1999), we analyze a corpus of social science textbooks for secondary education, edited in Argentina between 1983 and 2005. On one hand, we show that one of the functions related to the “autonomic modalization” is based on having the locutor-author exhibiting disagreement when using a given disciplinary terminology. On the other hand, we corroborate that such ideological disagreement often evidences a politically correct attitude that is not necessarily accompanied with a transformation of the representations. In this way, stereotypes and social imagings are maintained through time and discourse, something that the “autonomic modalization” tried to avoid.

Keywords: textbook, pedagogic discourse, ideology, politically correct, autonomic modalization

Carolina Tosi: Universidad de Buenos Aires – Instituto de Lingüística, 25 de Mayo 217, Buenos Aires 1003, Argentina, E-Mail: ctosi@educ.ar

1. Introducción

El libro de texto es un género discursivo que surge, aproximadamente, hacia mediados del siglo XX como respuesta a las necesidades de la expansión de la educación formal. Se trata de un material pedagógico compuesto por unidades temáticas correspondientes a una disciplina determinada y destinado al uso por parte del alumno y el docente, tanto en sus contenidos como en su proceso (Escolano Benito, 2006). Además de la finalidad explicativa explícita, el libro de texto cumple con una intención persuasiva relacionada con la regulación de hábitos, comportamientos y valores, pues legitima constructos ideológicos y vehiculiza representaciones sociales. Como es sabido, en las últimas décadas, la dimensión ideológica de este tipo de discurso ha despertado especial interés por parte de los investigadores (Arnoux, 1992, 2007; Carbone, 2003; Courtine,

2006; Cucuzza y Pineau, 2002; Escolano Benito, 2006; Somoza Rodríguez, 2006; Tedesco, 2003, entre muchos otros) que, desde diversos enfoques, se han ocupado de su estudio. Entre estos especialistas, Courtine (2006) indaga la cuestión de lo “políticamente correcto” en los manuales escolares de los Estados Unidos y alerta que la concepción de lenguaje subyacente a esas prácticas y discursos es silenciosa y se encuentra raramente teorizada. En efecto, comprobamos que existen escasos trabajos sobre esta temática, tanto en libros de texto escritos en inglés como en español. Atento a ello y debido a la importancia que supone este tema para el análisis del discurso escolar, una de las líneas de abordaje de nuestra investigación consiste en indagar las formas discursivas que muestran actitudes políticamente correctas en un corpus de libros de texto en la Argentina y reflexionar sobre sus efectos de sentido. Tal como explica Orlandi (2003: 63), el discurso se define por su materialidad simbólica y por los efectos de sentido producidos entre los interlocutores. Desde esta perspectiva, los efectos de sentido se producen en la inscripción de la lengua en la historia y se rigen por mecanismos ideológicos.

Si bien el estudio de lo políticamente correcto se suele centrar en el nivel léxico (es decir, en los términos que son excluidos de los textos o reemplazados por otros más “adecuados”, una “neutralización de las palabras” según Courtine, 2006), nuestra investigación busca demostrar que también algunos elementos microdiscursivos contribuyen con ese fin. Dicho de otro modo, consideramos que lo políticamente correcto se modela también a partir de la selección de ciertos modos de formulación lingüística. Efectivamente, según nuestra hipótesis, una postura políticamente correcta no se configura solo a través de los tópicos y las palabras – presentes o silenciadas –, sino además mediante estrategias polifónico-argumentativas. En un trabajo anterior (Tosi, 2008), hemos corroborado que ciertas formas de heterogeneidad mostrada marcada (Authier-Revuz, 1984), como el uso de comillas y tipografía especial, evidencian diferentes matices de la subjetividad pedagógica. En esta ocasión ampliamos el análisis e intentamos dar cuenta de que, concebidas como modos de posicionamiento ideológico, algunas formas de “modalización autonímica” (Authier-Revuz, 1995) pueden ser huellas de una postura políticamente correcta. De este modo, planteamos que el discurso escolar despliega ciertas estrategias para construir un *ethos* (Amossy, 1999) (es decir, la imagen discursiva que el locutor-autor configura de sí mismo)¹ cauto y políticamente correcto, según será analizado a lo largo del trabajo.

¹ Dentro de esta concepción, el *ethos* está inscripto en el lenguaje y no refiere al individuo concreto y externo a la actividad discursiva (Amossy, 1999). En otras palabras, el *ethos* se construye en el discurso mismo mediante de elecciones lingüísticas efectuadas por locutor-autor.

Para delimitar nuestro corpus, hemos seleccionado libros escolares sobre ciencias sociales, correspondientes al segundo y tercer año del secundario², editados por diversas editoriales argentinas en el lapso de más de veinte años, entre 1983 y 2005. Los libros de esta etapa buscan diferenciarse de la construcción discursiva “autoritaria” precedente y responder a los nuevos valores de la democracia, recuperada en 1983. De hecho, la construcción de discursos adecuados ideológicamente, acordes con el paradigma democrático y los nuevos diseños curriculares, fue una de las prioridades de los planes editoriales de esa etapa.

En el presente trabajo tomamos los aportes de la corriente francesa de Análisis del Discurso³ (Amossy, 1999; Authier-Revuz, 1984, 1995; Courtine, 2006; Pêcheux, 1975, 1982, 1983), cuyas reflexiones giran en torno al sujeto de la enunciación y su posicionamiento ideológico. Un enfoque de este tipo es sumamente útil para nuestros fines, pues permite que abordemos los elementos microdiscursivos en estrecha vinculación con su contexto de producción y circulación.

2. El género discursivo del libro de texto de secundario dentro de su práctica social

La génesis del libro escolar se encuentra asociada al proceso de la instrucción pública y, según sostiene Escolano Benito (2006, p. 219), este género surge a partir de motivaciones políticas y pedagógicas. Por un lado, desde el interés político, el libro escolar ha garantizado la transmisión de ciertos contenidos y valores, imprescindibles para la formación del Estado-Nación y para la constitución cívica de la ciudadanía. Por el otro, desde el punto de vista pedagógico, el libro escolar ha sido la herramienta por excelencia en los sistemas de enseñanza simultánea, en la medida en que ha fomentado la instrucción uniforme. Concebido desde sus albores como un material homogeneizador, el libro de texto supone la unidad de contenido (articulada en un programa), la unidad de tiem-

² O su equivalente: octavo y noveno de la educación General Básica implementada por la Reforma Educativa de 1995 en Argentina.

³ Definido como espacio académico en la década de 1960, el Análisis del Discurso centra su interés en el estudio de las prácticas discursivas vinculadas con los espacios sociales. De este modo, el Análisis del Discurso pone el acento en la articulación del ámbito discursivo con la esfera social, desde una posición interdisciplinaria que aúna diversos enfoques según el material abordado y los problemas de análisis que susciten.

po, que propone una distribución racionalizada del calendario escolar, y un instrumento de normalización de la actividad (Carbone *et al.*, 2003, p. 82). En efecto:

El uso del llamado sistema individual en los establecimientos tradicionales, que no exigía la utilización simultánea del mismo manual por los alumnos y que permitía con un solo libro, propiedad de la escuela y del maestro, enseñar sucesivamente a cada uno de estos niños, no demandó el uso personal del texto. La progresiva, aunque lenta, difusión de la enseñanza simultánea terminó de favorecer el desarrollo de una industria editorial asociada a las publicaciones didácticas, que se sirvió además de los avances técnicos que en el siglo XIX empezaron a renovar el sector de las artes gráficas. De este modo, la renovación en los métodos originó nuevas necesidades textuales. (Escolano Benito, 2006, p. 221).

En tanto producto sociocultural, el libro de texto se vincula con el modelo de educación imperante en cada momento histórico. En su materialidad misma, confluye una multiplicidad de discursos – académicos, pedagógicos, políticos y económicos –, provenientes del campo disciplinar de referencia, de los documentos ministeriales y de la lógica económica del mercado en que circula, entre otros.

El auge de los libros escolares en la Argentina se produce a partir de la “ampliación del público lector”, que se vincula con los procesos de alfabetización y la promulgación de la Ley 1420 de Educación Común de 1884, la cual estableció la instrucción primaria (para niños de seis a catorce años de edad) como obligatoria y gratuita. En este sentido, “la ampliación del público lector supuso una transformación tan global como radical de la cultura letrada, que dejó de ser un ámbito reducido y relativamente homogéneo, reservado a una minoría social, para convertirse en un espacio plural y escindido” (Pastormerlo, en de Diego, 2006, p. 1). Sin embargo, según explicamos en Tosi (2012)⁴, la publicación de libros de educación secundaria se inició más tarde, entre 1930 y 1940, aproximadamente. Su uso se consolidó entre 1950 y 1960 debido a la expansión del nivel, que responde no solo al crecimiento anterior de la escolarización básica sino también a la importancia que el gobierno peronista (1946–1952 y 1952–1955) le asignaba, en tanto espacio de formación de trabajadores, maestros, funcionarios, cuadros intermedios de la administración y de las empresas, entre otros. (Tedesco, 2003; Somoza Rodríguez, 2006; Nogueira, en Arnoux y Bein, 2010). En suma, el origen del libro de texto de secundario se encuentra influenciado por la expansión del nivel, el aumento de la matrícula, las políticas educativas del gobierno peronista, concretadas en los nuevos planes de es-

⁴ En ese análisis, abordamos las políticas ministeriales y su vinculación con las políticas implementadas por las editoriales productoras de libros de texto en la Argentina, entre 1960 y 2006.

tudio de 1957 (que se mantuvieron por casi cuatro décadas hasta la Ley Federal de Educación en 1993) y el auge de la industria editorial nacional.

De acuerdo con nuestro análisis, hasta 1982 inclusive, se sucedieron en la Argentina una serie de gobiernos democráticos y dictatoriales y, acorde con la política educativa de Estado Benefactor, se llevó a cabo una *política editorial de consolidación del canon pedagógico*, que consiste en la publicación de un grupo reducido de libros didácticos, reimpresos constantemente, y su fijación en la tradición escolar. Hacia 1983, un nuevo paradigma sociopolítico, económico y educativo trajo aparejada la implementación de otro tipo de política editorial, la de *mercantilización pedagógica*, que se caracteriza por la búsqueda de la mayor rentabilidad y la adecuación a los nuevos enfoques y diseños curriculares. Para lograrlo, las editoriales introdujeron contenidos novedosos y desplegaron nuevas estrategias para conformar un discurso en apariencia más dialógico y abierto; por ejemplo, la apelación directa al destinatario y la inclusión de discurso ajeno, entre otros. Asimismo, incorporaron nuevos conceptos y formas de tratamiento, que les han permitido circular exitosamente en el mercado escolar, pero que no siempre significaron un cambio genuino en las formas de concebir los objetos y los hechos y que, según daremos cuenta a lo largo del análisis, a veces suelen constituirse como meros gestos políticamente correctos.

3. Discurso pedagógico e ideología. Precisiones teóricas

Los trabajos pioneros de Althusser ([1964]1998) y Foucault ([1969]2002, [1970]2008) constituyen las bases para estudiar el discurso escolar en relación con su función ideológica. Sobre la base de la teoría marxista, Althusser ([1964]1998) define la ideología como un sistema de representaciones, dotadas de una existencia y de un papel histórico en el seno de una sociedad. Sobre dicho postulado, caracteriza como aparatos ideológicos del Estado a “cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (Althusser, 1998, p. 24) y, entre ellos, destaca a la escuela, como reproductora de la ideología dominante. Desde esta perspectiva, el género libro de texto, en tanto material de enseñanza, pone en circulación la ideología hegemónica y hace circular los saberes legitimados y las prácticas didácticas consensuadas. Por su parte, Foucault ([1969]2002, [1970]2008) parte de la idea de que en toda sociedad la producción del discurso está condicionada por una serie de procedimientos de exclusión, cuya función es evitar su materialidad amenazante. Entre ellos, menciona la “voluntad de verdad”, que con-

siste en la prescripción de conocimientos “verificables” por parte de ciertas prácticas ligadas a la enseñanza, como “la pedagogía”, “el sistema de libros” o “la edición”⁵. De base institucional, la “voluntad de verdad” se vincula con “la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y, en cierta forma, atribuido” (Foucault, [1970] 2008, p. 22). En este sentido, la educación puede entenderse como la adecuación social del discurso, pues:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, [1970]2008, pp. 45–46).

Podría afirmarse que uno de los modos en los que el saber escolar se distribuye en la sociedad es a través del género libro de texto y la voluntad de verdad se configura desde la materialidad discursiva; por ejemplo, mediante estrategias de despersonalización y el borrado de las fuentes y el discurso ajeno.

Siguiendo los postulados de Althusser ([1964]1998), Pêcheux (1975) propone encarar un análisis materialista de las prácticas lingüísticas, inscriptas en un determinado contexto sociopolítico y económico. Desde esta perspectiva, el sujeto y el sentido son producidos históricamente y determinados a partir de las formaciones ideológicas de un grupo social dado. El sujeto no se encuentra en la base del sentido ni lo produce, sino que sujeto y sentido se interrelacionan para confluir en un determinado efecto de significación. De hecho, según Pêcheux (1975), el sujeto se encuentra imposibilitado de escapar de la ideología y, por ende, la enunciación no corresponde a un individuo o grupo de individuos particulares, sino que se considera social y se apoya en formas imaginarias que trascienden la individualidad. Sobre esta base teórica, Pêcheux (1975) propone el concepto de “formación discursiva”, que es el espacio de constitución del sujeto y del sentido⁶. Así, en una formación ideológica, la formación discursiva,

5 Foucault ([1970]2008) distingue además de la “voluntad de verdad”, la “prohibición” y “la separación y el rechazo”. Por un lado, la “prohibición” sobre el discurso manifiesta la relación que existe entre el deseo y el poder, en la medida en que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, [1970]2008, p. 15). Por otro lado, puede ejemplificarse el principio de “separación y rechazo” a través de la oposición entre razón y locura; por ejemplo, el discurso del loco es desestimado a través del saber y una red de instituciones, médicas y psicoanalíticas, que permite legitimarlo como “enfermo” y “peligroso”.

6 Zoppi Fontana (2002) aclara que en la teoría de Pêcheux (1975), el sujeto y el sentido se constituyen en el interior de las formaciones discursivas, que le ofrecen al sujeto “su realidad”, en tanto sistema de evidencias percibidas, aceptadas y vividas. Sin dudas, es en el dominio de

que se da a partir de una coyuntura sociopolítica, establece qué es lo que puede o debe decirse, y qué no. En su análisis, Pêcheux (1982) ubica el discurso pedagógico dentro del universo de discursos estabilizados, en tanto difunde “conocimientos lógicamente estables” (Pêcheux, 1982, p. 136). El autor plantea que este tipo de universo no admite la ambigüedad y, mediante la manipulación del metalenguaje, representa el “estado de cosas”.

Aplicados estos conceptos a nuestro objeto de estudio, podemos afirmar que el libro de texto mediante del despliegue de mecanismos microdiscursivos (entre los que se cuentan las estrategias de despersonalización y la eliminación de discurso ajeno y de zonas de controversia) reduce las ambigüedades, oculta la dimensión subjetiva del discurso y construye un saber aparentemente estable y verdadero, correspondiente con su formación discursiva. De esta forma, la configuración enunciativa del libro de texto avala la creencia de que la *ciencia* no es una construcción verbal (Cassany, 2006) y de que existe *un saber* neutro y verdadero.

Llegados a esta instancia, es pertinente referirnos al ya aludido estudio realizado por Courtine (2006) sobre las prácticas y efectos discursivos ligados a la noción de lo “políticamente correcto” en los manuales escolares utilizados en Estados Unidos. Concebido como una de las consecuencias discursivas de la transformación del modelo de ciudadanía americana, lo “políticamente correcto” puede definirse como la reglamentación implícita o explícita de todo uso lingüístico que pueda ser considerado inapropiado por un determinado grupo. Desde esta perspectiva, lo “políticamente correcto” domina las normas discursivas los manuales escolares y genera ilustraciones corregidas, obras censuradas y textos reescritos. Para Courtine (2006), se trata de una forma de control lingüístico sobre la población escolarizada, que consiste en una dominación sobre la palabra pública, promovida desde el campo académico y que pretende regular lo que se dice, esencialmente en el contexto escolar.

Si bien existen posturas teóricas desde la Glotopolítica que abordan la intervención estatal en las prácticas discursivas y analizan sus alcances (Arnoux y del Valle, 2010)⁷, esa no es la pretensión del presente trabajo. Por un lado, aclaramos que en lo relativo a nuestro caso de estudio no existió un control lingüís-

la articulación lingüístico-ideológica donde se llevan a cabo los procesos de estabilización referencial y de subjetivación.

7 El término “glotopolítica” fue propuesto por Marcellesi y Guespin (1986, citado por Arnoux y del Valle, 2010) para referir a los hechos del lenguaje en los que el accionar social reviste la forma de lo político. Sobre esta base, los autores plantean que la Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas, así como entre variedades y prácticas discursivas, sino también atiende como marco social tanto a las pequeñas comunidades como a las regiones, los Estados y las nuevas integraciones, de acuerdo con la perspectiva adoptada y el problema que se enfoque.

tico explícito a través de normativas gubernamentales, sino que lo políticamente correcto se impuso de un modo implícito a partir de las influencias de los ámbitos académicos y de la opinión pública en general. Por otro lado, nuestro interés reside en abordar las prácticas metalingüísticas – no a nivel glotopolítico, sino en un plano microdiscursivo – y detectar las representaciones sociales que las sostiene y que se vinculan con la formación discursiva correspondiente. Para Courtine (2006, p. 151): “La policía de las palabras, discreta y común, parece desprovista de sujeto”; en este sentido, creemos que, a través de un estudio de tipo microdiscursivo, es posible rastrear la posición del sujeto enunciativo. De hecho, las comillas, como marcas de heterogeneidad mostrada marcada, revelan la subjetividad pedagógica: funcionan como huellas de un gesto concebido como políticamente correcto.

Como ya mencionamos, con el advenimiento de la democracia, surgieron múltiples cuestionamientos (desde el campo académico hasta en diversos ámbitos de la opinión pública) sobre los contenidos en los diseños curriculares y su tratamiento en los libros de texto. Por ejemplo, el Congreso Pedagógico Nacional de 1984 (Argentina), reunido para analizar el funcionamiento del sistema educativo, arribó a la conclusión de que este presentaba “profundas deficiencias” y que debería transformarse⁸. Ante estos cuestionamientos, las editoriales buscaron distanciarse del discurso “autoritario” de los libros de texto previos. Si bien los autores y editores trataron de introducir las nuevas concepciones democráticas, el universo ideológico y las representaciones sociales sobre los procesos o conceptos a los que se referían no siempre cambiaron sino que en muchos casos se mantuvieron, replicando las ideas legitimadas de la formación discursiva, según demostraremos a continuación.

4. Categorías de abordaje. La “heterogeneidad enunciativa mostrada marcada” y la “modalización autonímica”

Con el fin de abordar el estatus de ciertas formas lingüísticas discursivas o textuales que diluyen la imagen del discurso monódico, apelamos a la teoría de

⁸ El Congreso de 1984 sentó las bases para la futura transformación educativa y la promulgación de la nueva legislación de enseñanza, durante el gobierno menemista: Ley Federal de Educación (1993). El discurso sobre la necesidad de cambios educativos fue promovido especialmente por los círculos académicos y la prensa. Para ampliar este tema ver Tosi (2012).

Authier-Revuz (1984), quien caracteriza dos tipos de heterogeneidades enunciativas, a las que llama “constitutiva” y “mostrada”. Si la primera alude a la heterogeneidad inherente a todo discurso, la segunda se supedita a la incorporación de discursos ajenos en los textos.

Dentro de la heterogeneidad mostrada, Authier-Revuz (1984) distingue dos formas: las formas no marcadas, en las que la alteridad aparece de modo implícito, como la ironía o la imitación, y las formas marcadas, que se caracterizan por la explicitación del discurso ajeno, por ejemplo, el discurso directo, las palabras entrecomilladas o marcadas con itálicas, y acompañadas de glosas. En un estudio posterior, Authier-Revuz (1995) agrega que las palabras señaladas mediante comillas o escritas en cursiva implican un comentario del locutor sobre su propia enunciación, esto es la “modalización autonímica”. El comentario puede ser de adhesión, toma de distancia u objeción, entre otras posibilidades; pero si la glosa está ausente, el destinatario es quien debe darles el sentido a las comillas.

A partir de la clasificación propuesta por Authier-Revuz (1995), en Tosi (2008) hemos caracterizado ciertos comentarios que el locutor-autor del libro de texto realiza sobre su propia enunciación. Por un lado, el uso de tipografía especial (negritas, bastardillas y tipografía de color) evidencia la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” en la medida en el locutor-autor alerta al lector-alumno respecto de los términos disciplinares o de aquellos conceptos considerados importantes. Por ejemplo, en (1) las palabras claves están marcadas en negrita y el concepto disciplinar señalado, además, en tipografía de color, que hemos transcripto entre llaves⁹.

(1)

Aunque el motor de la economía era la producción rural, el **crecimiento económico** y **demográfico** y la **expansión de transportes**, del **comercio** y de la **industria** impulsaron un importante **{proceso de urbanización}**, que tuvo en Buenos Aires su exponente más notable.

(14: 148)

Por otro lado, las comillas pueden marcar diferentes actitudes del locutor-autor con relación al texto. En primer lugar, “la no coincidencia de las palabras consigo mismas”, representada por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, implica una analogía o metáfora, a la que el locutor-autor recurre con el fin de hacer más concreta y sencilla la explicación. En efecto,

⁹ Los ejemplos se presentan consignados por el número de libro y la página correspondiente (ver “Corpus”, al final del trabajo). Dejamos en claro que transcribimos los ejemplos tal cual aparecen en los libros.

estas comillas “pedagógicas” indican que la palabra introducida presenta una cierta vaguedad conceptual, como en el caso de (2), donde se expone la idea imprecisa de que los animales tienen “voz”. De este modo, funcionan como un “gesto didáctico”: señalan la debilidad del término introducido pero remarcan su pertinencia pedagógica, pues es útil a los efectos de que el alumno comprenda con mayor claridad la explicación.

(2)

Las distintas “voces” de los vertebrados se deben a elementos más o menos complejos, que se encuentran en el aparato respiratorio y que posibilitan la emisión de sonidos cuando sale el aire.

(4: 169)

En segundo lugar, la “no coincidencia entre las palabras y las cosas”, representada por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra” refiere a que los términos empleados no se corresponden exactamente con la realidad a la que remiten, según lo ilustran los siguientes ejemplos:

(3)

Las llamadas impropriamente “flores de girasol” son en realidad inflorescencias indeterminadas que reciben el nombre de *capítulos*.

(2: 165)

(4)

El *scolex* (impropriamente llamado “cabeza”) es pluriforme y muy pequeño en relación con el resto del cuerpo

(3: 29)

En (3) y (4) el locutor-autor se desdobra en comentador para indicar que los ítems “flores de girasol” y “cabeza” no se relacionan en forma unívoca con los referentes a los que aluden y, por lo tanto, no son las expresiones más apropiadas para referir a los conceptos en cuestión. Por consiguiente, son acompañados por las nomenclaturas científicas correspondientes (*capítulos* y *scolex*) que, al colocarlas en bastardilla, son jerarquizadas como los términos precisos y “correctos”. Presentados entonces como tecnicismos, estos últimos son los conceptos a los que el lector debería atender. La introducción de las glosas “llamadas impropriamente” en (3) e “impropriamente llamado” en (4) aclaran el uso incorrecto, aunque generalizado, de los términos; en efecto, el adverbio “impropriamente” refuerza el rechazo por parte del locutor-autor a esa expresión.

En tercer lugar, el locutor-autor pedagógico recurre a las comillas para señalar la “no coincidencia del discurso consigo mismo”. De este modo hace referencia a discursos previos e introduce solapadamente su punto de vista, mostrando un reparo ante el término que comenta. Por un lado, distinguimos las “comillas coloquiales” que indican divergencias en cuanto al uso de palabras

propias de otros registros o variedades discursivas, como la expresión “corralito” (cf. 5), utilizada durante la crisis económica de la Argentina en 2001, para mencionar al proceso de retención del dinero de los ahorristas por parte los bancos.

(5)

La sociedad reaccionó de diversas maneras: bocinazos, cacerolazos, movilizaciones de sectores medios afectados por el “corralito” bancario, saqueos a supermercados y comercios.

(14: 255)

Por otro lado, encontramos otro tipo de comillas: aquellas que vehiculizan una reserva del locutor-autor frente al carácter inadecuado o poco afortunado de la denominación en cuanto a su dimensión ideológica. Mediante el término entrecomillado, emerge la valoración del locutor-autor, aunque arteramente y sin revelar el responsable del discurso ajeno respecto del que toma distancia (cf. 6). Este uso le permite al locutor-autor ejecutar una advertencia sobre el sentido del término “barbarie asiática”.

(6)

Los hunos, hombres oscuros, de rostro huesudo, ojos pequeños y nariz deprimida -tan extraños a los tipos europeos- vivían caballo o en carros, dominando pueblos en el ejercicio de lo que algunos llamaron la “barbarie asiática”. Sin embargo, vista como una rebelión contra la corrupción imperial de los romanos, su lucha podía sentirse como ejecutora de una justicia primitiva aunque destructiva.

(24: 65)

En este trabajo, retomamos la función de este último uso de comillas, y la profundizamos y problematizamos. En ejemplos como en (6), las comillas pueden interpretarse como polémicas (García Negroni, 2008) dado que el locutor-autor refuta el significado, o su alcance, de “barbarie asiática”. En efecto, el locutor-autor disiente de la veracidad del contenido semántico de la nomenclatura y propone un contraargumento a partir de la inclusión del conector adversativo “sin embargo”. De este modo, refuta la premisa de que los “hunos eran bárbaros” y plantea su propio punto de vista al proponer la siguiente premisa: “los hunos ejecutaban una justicia primitiva”.

A excepción de casos como en (6), en los que el locutor-autor efectivamente polemiza y disiente de la expresión sobre la que realiza el comentario, en nuestra investigación descubrimos que, generalmente, este tipo de formas de heterogeneidad mostrada marcada vehiculiza una mera actitud políticamente correcta, pues el locutor-autor no refuta ni se opone en su discurso a aquello de lo que, en apariencia, toma distancia. En efecto, el locutor-autor del libro de texto se limita a señalar que no avala el sentido del término, pero sin rebatirlo. Por ejemplo, en (7) el locu-

tor-autor entrecomilla el nombre de un golpe de Estado, “Revolución Argentina”, producido en 1966 y que destituyó al por ese entonces presidente Arturo Illia.

(7)

La Junta de Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas procedieron a elegir nuevo presidente, designando al general *Roberto Marcelo Levingston* bajo cuya conducción – según se anunció – comenzaría con la segunda etapa de la “Revolución Argentina”, cuyo signo distintivo sería la iniciación del tiempo político como paso previo a la normalización institucional

(25: 366).

Como vemos, las comillas señalan la inadecuación del término, pero el autor no agrega ningún comentario ni argumento que refuerce una divergencia. De hecho, estas expresiones no se encuentran acompañados por glosas ni textos que expliciten el sentido del entrecomillamiento.

5. Metodología y corpus

El diseño del estudio se basó en la metodología cualitativa, pues “los abordajes cualitativos se adecuan mejor a investigaciones de grupos y segmentos delimitados y focalizados, de historias sociales bajo la óptica de los actores, de relaciones, y para el análisis de los discursos y los documentos” (De Souza Minayo, 2009, p. 47). Este tipo de método permite develar procesos sociales referentes a objetos de estudio particulares, y motiva la construcción de nuevos estudios y la creación de conceptos y categorías de análisis.

Como instrumento de trabajo central de esta investigación, se recurrió, en primera instancia, al análisis documental (Bachelard, 1978) de diferentes fuentes. Entre ellos se destacan los libros de texto y legislación educativa (entre los que se cuentan programas y planes de estudio, decretos, leyes, y material de archivo editorial). Para la consulta de estos materiales, se recurrió a la Biblioteca Nacional de Maestros, dependiente del Ministerio de Educación, al Centro Nacional de Información y Documentación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y a las bibliotecas de las editoriales Santillana y Estrada, todos radicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en la Provincia de Buenos Aires.

Uno de los problemas con los que se enfrenta un analista que realiza este tipo de abordajes es que las acciones del locutor-autor del libro de texto no tienen réplica directa en el destinatario. Por ende, el investigador no se enfrenta a los efectos inmediatos que se obtienen la comunicación espontánea y únicamente dispone de su propia interpretación de las intenciones del locutor-autor.

En este sentido, consideramos que, a partir del análisis discursivo de los elementos propuestos, el investigador puede dilucidar los efectos de sentido producidos en los diferentes niveles enunciativos.

Por otra parte y para determinar la pertinencia del objeto de investigación, el analista debe someterse a la naturaleza de su objeto de estudio y tener en cuenta el contexto del usuario. Por eso, resultan fundamentales los conocimientos sobre la realidad social indagada; en esta ocasión, el analista se basa en los conocimientos que comparte con los usuarios de los libros de texto.

Como material de análisis, se utilizó un *corpus discursivo* (Courtine, 1982), conformado por veintiocho libros de texto de nivel secundario. La constitución del corpus respondió a exigencias de *exhaustividad*, esto es “no dejar en la sombra ningún hecho discursivo que pertenezca al corpus, aunque ‘perturbe al investigador’” (Courtine, 1982, p. 23) y de *representatividad*, es decir “no extraer una ley general de un hecho constatado una sola vez” (Courtine, 1982, p. 23). Para acotar el abordaje, en este trabajo en particular nos abocamos a los libros correspondientes al área de Ciencias Sociales, editados en la Argentina a lo largo de más de dos décadas: 1983–2005.

Según ya adelantamos, se decidió el análisis de los manuales escolares editados a partir de 1983, debido a los cambios ideológicos, políticos y académicos que ocasionó el nuevo paradigma democrático. Por otra parte, el criterio tomado para fijar 2006 como año de corte fue que, con la aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, se produjeron transformaciones en el sistema educativo argentino, que trajeron aparejados importantes cambios en los libros de texto. El abordaje de los textos editados a partir de 2007 merece un estudio pormenorizado y diferenciado, que esperamos afrontar en futuras investigaciones.

Otra de las dificultades metodológicas con las que nos enfrentamos fueron las diferencias entre los contenidos que presentaban los libros editados antes y después de la Reforma Educativa de la década del 90. En efecto, los libros respondían a diseños curriculares diferentes, a materias con nomenclaturas distintas (por ejemplo, a partir de 1995 surgió el área de Ciencias Sociales, que nucleaba a las disciplinas Historia, Geografía e Instrucción Cívica) y que exponían contenidos disímiles. No obstante, optamos por establecer como criterio de selección los libros utilizados en primero y segundo año de secundario (octavo o noveno de Educación General Básica correspondientes a los nuevos planes de estudio de la Ley Federal de Educación) y nos centramos en abordar los contenidos recurrentes.

Respecto del criterio de selección de los libros primó el de la relevancia editorial, en la medida en que seleccionamos los libros de mayor circulación y

editados por las editoriales más representativas en Argentina, como Santillana, Kapelusz, Colihue, El Ateneo, Plus Ultra y Estrada. Llegados a este punto vale recalcar que, a partir del advenimiento de la democracia, el Estado delegó la elaboración de los libros de textos en las empresas editoriales y se abstuvo de controlar su contenido. De esta manera y tal como afirma Cucuzza y Pineau (2002), los libros comenzaron a responder a demandas del mercado y a los problemas de *marketing*.

Aclaremos, también, que en este trabajo acotamos el abordaje a un área del saber específica, Ciencias Sociales, por ser la disciplina que más ocurrencia de “modalización autonómica” ostenta. En efecto y según observamos en la Tabla 1, Ciencias Sociales presenta la mayor cantidad comillas de lo “políticamente correcto”, justamente porque se trata de un área del saber que asigna valores (Arnoux, 1992, 2007) y su interés reside en formar al destinatario-alumno como ciudadano. Por ello, la representación ideológica que construye Ciencias Sociales es más axiológica que en las otras áreas.

Tal como lo demuestra la Tabla 1, la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” (cf. 1) representa la forma más utilizada de modalización autonómica en los libros de Ciencias Sociales editados a partir de 1983 (13.400 casos). Como ya hemos explicado, al imponer un modo de lectura “correcto”,

Tabla 1. Cantidad de formas de “modalización autonómica”

Modalización autonómica	Libros de la primera etapa (1960–1982)			Libros de la segunda etapa (1983–2006)			
Formas de no coincidencias	Castellano	Historia	Ciencias Biológicas	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	
Entre los coenunciadores (cf. 1)	365	5.800	4.800	1.300	13.400	5.000	
De la palabras consigo mismas (cf. 2)	5	19	25	7	23	62	
Entre las palabras y las cosas (cf. 3 y 4)	2	11	12	–	–	–	
Del discurso consigo mismo	en cuanto al registro (cf. 5)	7	22	15	8	110	22
	con uso polémico (cf. 6)	–	5	2	–	20	7
	con uso políticamente correcto (cf. 7)	2	50	22	4	180	52

delineado por el destacado en negrita o bastardilla de palabras o frases que exhiben su supuesta relevancia sobre otras, los libros de texto construyen *un único y legítimo* modo de lectura y de acceso al texto. En cierta medida, se obtura así la posibilidad de que los destinatarios encuentren por sí mismos las palabras que ellos consideren claves y puedan delinear su propia “ruta” de lectura.

Otra de las formas autonómicas con mayor ocurrencia en Ciencias Sociales (180 ocurrencias) es la que señala la “no coincidencia del discurso consigo mismo” y refiere a “usos políticamente correctos” (cf. 7). Al igual que en el caso anterior, esta forma de “no coincidencia” evidencia el interés por parte del locutor-autor no solo de cumplir con las “normativas” del buen decir académico, sino también de controlar los sentidos conceptuales e ideológicos.

Además, dentro de las formas de “no coincidencia del discurso consigo mismo” encontramos una alta ocurrencia (110 casos) de comillas que indican “diferencia de registro” (cf. 5). Su alta frecuencia manifiesta la intensión de las propuestas editoriales por comentar aquellas denominaciones que, aunque indispensables para la explicación de los agentes o procesos sociales no son aceptadas como propias del “registro disciplinar” (como “corralito”, “Cordobazo”, “carapintadas”, cabecitas negras”, “cacerolazo”, “piquete”, entre otros). De ese modo el locutor-autor construye un *ethos* disciplinar formal, decoroso y consistente. Por su parte, las comillas con “uso polémico” (cf. 6) evidencian una muy baja ocurrencia. Consideramos que esto se debe a que el locutor-autor del libro de texto, a diferencia del académico, evita explicitar su postura y oculta la dimensión argumentativa compleja, en vistas de construir un discurso en apariencias, objetivo, llano y aséptico.

Por otro lado, las comillas “pedagógicas”, que indican la “no coincidencia de las palabras consigo mismas” (cf. 2), registran una baja frecuencia en los libros de Ciencias Sociales (23 casos). Estimamos que este fenómeno se produce porque, si bien las “comillas pedagógicas” se despliegan para colaborar con el destinatario-alumno en la interpretación de la explicación, los libros del nivel secundario cumplen la exigencia de ofrecer una mayor precisión terminológica y evitar la “dispersión” conceptual.

Finalmente, no registramos ejemplos en Ciencias Sociales de comillas que señalan la “no coincidencia entre las palabras y las cosas” (cf. 3 y 4). Al respecto, los comentarios valorativos (Ciapuscio, 2007) del tipo “impropiamente llamado”, con los que son acompañadas estas modalizaciones en los libros editados hasta la década del 80, fijan una distancia con el concepto e implican una evaluación y una toma de postura explícitas, que solo un locutor-autor constituido como especialista disciplinar podría adoptar. El locutor-autor del texto escolar se encuentra muy lejos de esta actitud. En efecto, en su afán por simpli-

ficar la exposición, opta por evitar evaluaciones o excluir aquella información que pueda ocasionar confusiones.

Para terminar este apartado, dejamos sentado que el corpus presenta también libros del área editados entre 1960 y 1983, que utilizamos como referente y material lingüístico de comparación (ver “Corpus”, al final del trabajo). Escogimos los libros, atendiendo especialmente al criterio de autoría, es decir seleccionamos los autores más representativos y prestigiosos del área: Historia, por los de Ibáñez, Astolfi, Etchart, Douzon y Rabini, Trevisan, y Sinland¹⁰. Aclaramos que en todos los casos tomamos como criterio de elección la fecha de la última edición del libro, no de las reimpressiones, pues estas no suponen cambios de contenidos ni de de estructura.

6. Análisis

En el género libro de texto de Ciencias Sociales de edición reciente, encontramos que una de las funciones dadas a la “modalización autonímica” reside en la mostración por parte del locutor-autor de un desacuerdo ideológico ante una determinada terminología disciplinar. En efecto, el locutor-autor suele recurrir a las comillas que muestran la “no coincidencia del discurso consigo mismo” para distanciarse y exhibir su reparo ante las denominaciones dadas a ciertos agentes o procesos sociales. Al objetar su pertinencia, el locutor-autor deja en claro que existe una inadecuación denominativa.

Vale aclarar que, en los libros de Historia editados hasta 1893, la “modalización autonímica” utilizada para realizar comentarios ideológicos tenía una baja ocurrencia (50 casos, ante los 180 de los libros editados posteriormente, ver cuadro A). En efecto, en los manuales escolares publicados entre 1960 y 1983 la mayoría de las expresiones que analizaremos a continuación, lejos de ser señaladas y puestas en evidencia, aparecen sin ningún tipo de comentario, es decir, como naturalizadas y partes constitutivas del devenir discursivo. En suma, se trata de palabras o frases que en el período previo al advenimiento democrático no eran puestas en tela de juicio ni cuestionadas ideológicamente.

¹⁰ Cabe resaltar que en la década del 60 se registra la consolidación del mercado editorial escolar integrado fundamentalmente por editoriales de capitales nacionales, donde prevalecen las reediciones de libros tradicionales de autor (Astolfi, Ibáñez, etc.). A partir de 1976, a partir del gobierno de facto, se observa una escasa producción de libros y, por ende, la industria editorial ingresa en una profunda crisis.

6.1 La configuración de la alteridad

Mediante el uso de comillas, el locutor-autor de los libros de texto de edición reciente explicita el desacuerdo ante expresiones que, en forma sistemática, fueron utilizadas para referir de modo despectivo a ciertos actores o grupos sociales. En efecto, el comentario recae, en general, sobre colectivos o nominalizaciones cuyo empleo estigmatizante ha sindicado en forma negativa al “otro”. En esos casos, la alteridad fue tradicionalmente configurada por parte de los grupos de poder hegemónicos como una amenaza para el bien común, y las denominaciones no hacen más que manifestar tal connotación. Son profusos los ejemplos encontrados. Como muestrario representativo, nos limitaremos a presentar algunos casos de formas de alteridad cuestionada, a saber: “indios” (cf. 8 y 9), “subversivos” (cf. 10) y “Eje del mal” (cf. 11).

(8)

La cultura y las técnicas de Europa se propagaron por el Nuevo Mundo, al tiempo que el progreso y los descubrimientos les brindaban nuevos elementos y conocimientos.

Para los amerindios, el impacto de la superior civilización europea fue más fuerte aún. La conquista y la implantación de la civilización europea interrumpió totalmente el desarrollo de las civilizaciones precolombinas más avanzadas y los “indios” de todo el continente se vieron paulatinamente desplazados o sometidos por los europeos.

(22: 45)

(9)

En algunas regiones, el impacto de la Conquista y la posterior explotación económica según pautas europeas, se tradujo en una drástica disminución del número de indígenas; tal es el caso de las Antillas, donde prácticamente los “indios” desaparecieron y fueron reemplazados por la introducción de mano de obra esclava, de origen africano.

(22: 148)

(10)

Del Gran Acuerdo Nacional a la fórmula Perón-Perón

Con la intención de controlar la transición a la democracia constitucional, Lanusse se propuso firmar con los partidos políticos un Gran Acuerdo Nacional (GAN) compuesto por tres puntos:

- El repudio a lo que denominaba “subversión” (los grupos armados).
- El reconocimiento de un lugar prominente a las Fuerza Armadas.
- El acuerdo para designar una fórmula presidencial

(14: 224).

(11)

La guerra preventiva

Una vez finalizada la ocupación en Afganistán, los sectores encargados de delinear la política exterior estadounidense (dominada por los grupos más duros, conocidos como los halcones), comenzaron a establecer las bases de la lucha contra el terrorismo. Entre

las principales acciones se destacó la colaboración de una lista considerados peligrosos para la seguridad de los Estados Unidos. Esta lista constituye el llamado “Eje del mal”, e involucraba a países que poseían o podían tener capacidad para desarrollar armas de destrucción masiva, como Corea del Norte, Irak o Irán, o que podían estar vinculados a redes terroristas, como Sudán.

Asimismo, se estableció la teoría de la **guerra preventiva**, es decir, adelantarse a una posible agresión, atacando antes de ser atacado.

(14: 242)

Como es evidente, en todos los casos, mediante el término entrecomillado, emerge el punto de vista del locutor-autor aunque solapadamente y sin revelar el responsable del discurso ajeno respecto del que toma distancia. Este uso le permite al locutor-autor advertir sobre el sentido del término, pero también le brinda la posibilidad de no interrumpir la explicación ni de explicitar su postura. En esos ejemplos se pone en juego un mecanismo discursivo que muestra una actitud políticamente correcta, porque la explicación que lo acompaña no coincide en su misma dirección argumentativa. No solo no se explicita la causa del disenso ni se fundamenta el desacuerdo, sino que tampoco se introduce alguna glosa que apoye el aparente comentario disidente. En suma, se produce la mostración del término políticamente incorrecto, pero el devenir discursivo no avala ni sostiene la discrepancia.

En (8), (9) y (10), las expresiones entrecomilladas no cuentan con un estatus de término disciplinar, pues no se les aplica un comentario metadiscursivo de “no coincidencia entre los interlocutores”, como sí sucede en (11), donde el término “Eje del mal” está resaltado en negrita.

En (8) y (9), ejemplos tomados del mismo libro, el término entrecomillado es “indios”. Como es sabido, al arribar a América, Colón creyó que había llegado a India y por eso denominó a sus habitantes “indios”; esa expresión se mantuvo y fue usada para referirse a los pueblos originarios. Sin embargo, los organismos que luchan contra los estereotipos desestiman el uso del vocablo “indios”, pues es una de las primeras denominaciones utilizadas despectivamente para referirse a las naciones ancestrales. De hecho, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo de la Argentina (INADI) alerta que la utilización de la palabra “indio” como insulto o como sinónimo de salvaje o bárbaro constituye una desvalorización de la cultura indígena (INADI, 2005)¹¹.

¹¹ Asimismo, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI, 2005) recomienda que los pueblos originarios no sean retratados como extraños u opuestos a la cultura argentina o los “intereses nacionales”; no se produzcan ni se reproduzcan términos, imágenes y tramas discriminatorias, ya sea como burla, insulto, menosprecio o condescendencia respecto de un determinado colectivo; evitar el uso, en noticias, relatos o imágenes, de

Si bien el locutor-autor en (8) y (9) manifiesta a través de las comillas una cierta inadecuación del término, no deja de utilizar esa expresión a lo largo del libro y emplea indistintamente los vocablos “indios” e “indígena” para referirse a los pobladores originarios. Incluso, como lo demuestra (9) la figura del indígena se objetiviza, pues se lo equipara a un objeto que “desaparece” (no muere ni es asesinado) y es “reemplazado”: “prácticamente los `indios` desaparecieron y fueron reemplazados por la introducción de mano de obra esclava, de origen africano”. Este efecto es reforzado con la nominalización “disminución”, que deja indeterminado al agente de la acción y utiliza un eufemismo para remitir al hecho de que se trató de una matanza. Tengamos en cuenta que, en vistas del mismo objetivo, mediante el verbo “desaparece”, el locutor-autor mitiga la responsabilidad del agente sobre el hecho, es decir discursivamente se elude la responsabilidad que los conquistadores españoles tuvieron respecto de la “desaparición” de los pueblos originarios.

Si nos referimos a (10), cuando el locutor-autor explicita al sujeto responsable de la denominación, “Lanusse”¹², evidencia su punto de vista porque manifiesta un desacuerdo implícito ante el concepto que este ex presidente de facto utiliza (“subversión”). Podría parafrasearse como: “Lanusse denominaba ‘subversión’ a ‘grupos armados’, pero no nosotros”. Sin embargo, como este uso de comillas no está acompañado por una glosa ni una explicación que explicita su sentido, la dimensión polémica se diluye. Del mismo modo, la explicación se trunca pues el locutor-autor no expone ni desarrolla el concepto (¿qué se entiende por “subversión”?; ¿a qué se considera “grupo armado”?). En otras palabras, se muestra una distancia con el término incorporado, pero no queda explícita la postura del locutor-autor ante él.

Finalmente, en (11), como ya mencionamos, el locutor-autor señala la importancia del concepto “Eje del mal”, a través del uso de la negrita y, de esta manera, señala la “no coincidencia con el lector”. Además, con las comillas vehiculiza su discrepancia ante ese término. En efecto, locutor-el autor estaría manifestando una cierta reticencia por considerar a ciertos (Corea del Norte, Irak, Irán o Sudán), como el “Eje del Mal”. Sin embargo, no se encarga de rebatir esta idea. Lejos de eso, introduce los argumentos dados por los Estados Unidos para considerar a ese bloque de países como un “Eje del Mal”: “países que poseían o podían tener capacidad para desarrollar armas de destrucción masiva, como Corea del Norte, Irak o Irán, o que podían estar vinculados a redes

símbolos o elementos propios de los colectivos en escenas que los muestran como “extraños”, “problemáticos” o “peligrosos”, entre otros.

¹² Militar argentino y presidente de facto de la Nación, entre 1971 y 1973. En su gobierno tuvo lugar la masacre de Trelew.

terroristas, como Sudán”. En ninguna parte del discurso, se pone en duda esa información.

En los casos vistos, el uso de las comillas es ambiguo. Si bien la “modalización autonómica” marca una reticencia por parte del locutor-autor al uso de cierto vocablo, en el devenir discursivo no hay instrucciones argumentativas que avalen esa actitud.

Puede considerarse que este tipo de uso de comillas consiste en un guiño al destinatario-docente y a la comunidad académica disciplinar de la pertinencia ideológica del material pedagógico. Las comillas mostrarían que el locutor-autor está atento a su discurso, que ejerce un control sobre él y cumple con los lineamientos políticamente correctos requeridos. Sin dudas, resultaría muy difícil para un lector lego, como el alumno, decodificar el sentido de las comillas. Tampoco se encuentra en ninguno de los libros una reflexión metalingüística sobre los elementos microdiscursivos que suponen cierta complejidad a raíz de su naturaleza polifónica; por ejemplo, podría haber actividades que ayudaran en la interpretación del uso de las comillas en ciertos términos. La reflexión metalingüística queda relegada y, por ende, podría afirmarse que la “modalización autonómica” no siempre puede ser interpretada exitosamente por el destinatario-alumno.

6.2 La construcción de los procesos controversiales

La “modalización autonómica” en las expresiones que remiten a procesos históricos permite al locutor-autor evidenciar su disconformidad con un tipo de nomenclatura o denominación. En general, la terminología comentada refiere a eventos controversiales y cuestionados, como golpes de Estado o procesos violentos llevados a cabo por grupos de poder; por ejemplo, el “descubrimiento de América”, la Conquista del “desierto”, la “Revolución Libertadora”, la “Revolución Argentina”, el “Proceso de Reorganización Nacional”, etcétera.

A continuación, y por una cuestión de espacio, presentamos dos casos modélicos y representativos: el “Proceso de Reorganización Nacional” y el de Conquista del “desierto”.

Respecto del “Proceso de Reorganización Nacional”, vale aclarar que en 1976 el golpe de Estado que depuso al gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón dio lugar a la sangrienta dictadura que dejó el saldo de 30.000 detenidos desaparecidos, 500 niños apropiados y negados de su identidad, miles de personas en el exilio y la ausencia absoluta de las libertades en la Argentina (INADI, 2005).

A continuación, presentamos un ejemplo de un libro editado en 1980 (cf. 12), que vale para el análisis comparativo, y otro editado en 2005 (cf. 13).

(12)

En la madrugada del 24 de marzo de 1976, Isabel Perón fue conducida en helicóptero al Aeroparque, destituida, arrestada y puesta a disposición de la justicia, asumiendo el gobierno la Junta de Comandantes integrada por el general Jorge Rafael Videla –comandante en Jefe del ejército-, el almirante Emilio Massera por la Marina y el brigadier Orlando Agosti, por la Aeronáutica. Esta junta fijó sus objetivos básicos en el Estatuto y Actas para el Proceso de Reorganización Nacional.

(6: 325)

(13)

El derrumbe

En 1975, la política del gobierno combinó un **severo ajuste económico** para frenar la creciente inflación, que afectó los ingresos de los sectores asalariados, con una **fuerte represión**. Esta última incluyó a las fuerzas policiales y a las Fuerzas Armadas que se involucraron en la eliminación de grupos que habían organizado una guerrilla rural en la provincia de Tucumán.

La situación de violencia e inestabilidad llevó finalmente a que las Fuerzas derrocasen a María Estela de Perón. El **24 de marzo de 1976** se produjo un golpe de Estado que instaló en el gobierno una junta formada por los comandantes de las tres armas: el general **Jorge Rafael Videla**, nombrado además presidente de la Nación, el almirante *Emilio Massera* y el brigadier **Orlando Agosti**, que se autodenominó “**Proceso de Reorganización Nacional**”.

(14: 247)

Como observamos, en (12) el término “Proceso de Reorganización Nacional”, aparece en tipografía común y sin comentario metalingüístico alguno que dé cuenta del responsable de la acuñación del término o de sus alcances ideológicos. De este modo, notamos que ciertas denominaciones que vehiculizan la ideología imperante aparecen “naturalizadas” desde el nivel microdiscursivo.

Si en (12), tal expresión no aparece señalizada y de este modo se la puede percibir arraigada, como parte constitutiva y no “problemática” del discurso, en (13) no sucede lo mismo, ya que se registra un uso especial de las comillas, a través del cual el enunciador se desdobra¹³. En efecto, las comillas revelarían cierta reserva ante la concepción histórica de que tal proceso haya significado una “reorganización nacional”. Las comillas establecen, entonces, una cierta distancia con un concepto que pertenece a otro discurso y que el locutor-autor señala como “políticamente incorrecto”, pero lo manifiesta solapada y decorosamente, sin explicitarlo a través de glosas o una argumentación explícitas. Se-

¹³ Por otro, el uso especial de la tipografía de negrita (cf. 12), que al señalar la de “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”, cumple la finalidad didáctica de configurar el campo conceptual de la disciplina y de ayudar a los destinatarios a reconocer los términos importantes. En este caso, la negrita indica que “Proceso de Reorganización Nacional” es un término que ya se ha consolidado como constitutivo de esa disciplina, y es relevante para esa área del saber.

gún la Reforma Educativa de los 90 y los nuevos paradigmas sociales que impulsaban tratamientos democráticos, hubiera sido muy poco probable que un libro de texto de ese período no manifieste, al menos, cierta distancia con la denominación “Proceso de Reorganización Nacional”.

Llegados a este punto del abordaje, señalamos que las comillas vehiculizan una mera actitud políticamente correcta, pues entra en conflicto directo con el discurso en su totalidad. En efecto, la misma explicación parecería legitimar el golpe de Estado, que es presentado como la consecuencia “lógica” –a través del verbo “llevó” y del adverbio “finalmente”– de una situación fuera de control: “La situación de violencia e inestabilidad llevó finalmente a que las Fuerzas derrocasen a María Estela de Perón” (cf. 12). Sin dudas, ciertos modos de formulación lingüística corresponden a los libros didácticos de cada momento histórico y formación discursiva y, según consideramos en nuestra investigación, son también marcas ideológicas que interpelan y construyen a los sujetos.

Para el segundo caso de análisis, nos referimos al proceso de la Conquista del “desierto”, llevada a cabo por el general Roca, hacia 1879, con el fin de ocupar tierras en la Patagonia. Con relación a esa expresión, primero diremos que se trata de un concepto que vehiculiza la negación de la alteridad dentro de la “ideología nacionalista” (Bauman, 2003). El modo nacionalista tiende a homogeneizar la población a partir de la eliminación del cuerpo que representa la alteridad (Bauman, 2003); es decir, busca aniquilar la existencia material de la alteridad. Tales lineamientos ideológicos sustentaron la política seguida por el Estado respecto de los pueblos originarios en la Campaña del “desierto”. En el mismo nombre se halla la negación de la alteridad: la Patagonia es entendida como un “desierto” y, por lo tanto, no tiene habitantes.

Al igual que en el caso anterior, por un lado, presentamos un ejemplo de un libro editado en 1980 (cf. 14), que es funcional para emprender un análisis comparativo, y por otro uno editado en 2005 (cf. 15).

(14)

LA CONQUISTA DEL DESIERTO

El problema del indio

Al asumir el mando el presidente Avellaneda, la actitud hostil de los indígenas constituía un grave problema, pues los últimos impedían el avance de los blancos y periódicamente atacaban en malones los centros poblados¹⁴. En estas circunstancias, el gobierno

14 Rosas había extendido las fronteras por el sur hasta los Ríos Colorado y Negro. En 1855, los indígenas iniciaron una violenta ofensiva y derrotaron a diversos efectivos que envió el gobierno de Buenos Aires para contenerlos. La frontera sufrió un sensible retroceso y quedó fijada por las poblaciones de Balcarce, Ayacucho, Rauch, Las Flores, Saladillo, Veinticinco de Mayo, Chivilcoy, Chacabuco y Pergamino.

nacional –ante la belicosa actitud de los salvajes– estaba impedido de ejercer la soberanía efectiva sobre la actual provincia de La Pampa y la región patagónica. (...) (7: 456).

(15)

La Guerra del Paraguay y la ocupación de la Patagonia

(...) El Ejército nacional fue también protagonista de la llamada **Conquista del “desierto”**, destinada a incorporar nuevas tierras a la producción ganadera, terminar con los {malones} y establecer la soberanía argentina en la Patagonia. En 1879, al mando del general **Julio A. Roca**, las tropas conquistaron las tierras que estaban en dominio indígena. En este avance murieron más de 2.000 indígenas y se sometió a otros 14.000, que fueron desalojados de sus tierras y desarraigados.

{malón}. Ataque sorpresivo de los indígenas a las poblaciones “blancas” para obtener ganado y otros bienes. A veces, incluía el secuestro de mujeres blancas que eran tomadas como cautivas.

(21:144)

En primer lugar, se detectan ciertos modos de formulación lingüística que corresponden a los libros didácticos de cada momento histórico que, según venimos sosteniendo, son también marcas ideológicas que interpelan y construyen a los sujetos.

Si en (15), el locutor-autor, a través del uso de las comillas, se desdobra y comenta ciertas palabras, como en este caso, “desierto” y “blancas”, en (14) tales expresiones no aparecían señalizadas y pueden ser percibidas como partes constitutivas y no “problemáticas” del discurso.

En (15) el concepto Conquista del “desierto” aparece comentado por las comillas que funcionan como una marca de la no coincidencia entre el locutor-autor y el lector-alumno, en tanto evidencian una reserva ante la concepción histórica de que la Patagonia había sido un desierto, pues en realidad se encontraba habitada por pueblos originarios. De esta forma, la finalidad de las comillas sería marcar que se establece una cierta distancia con un concepto del que el locutor-autor disiente. Algo similar sucede con el vocablo “blancas”. Sin dudas, el discurso académico de la época determina que ciertos vocablos deben ser puestos en discusión, aunque de manera cautelosa y sin entrar en contradicciones con la formación discursiva.

Remarcamos una vez más que, con el uso de este tipo de comillas, el locutor-autor del libro de texto señala simplemente que un término no es correcto políticamente; es decir que no se trata de una expresión con la que polemice; incluso, la marcación en tipografía especial (las negritas) lo ostenta como un concepto disciplinar central. En efecto, como lo demuestra el ejemplo (15), no hay glosas ni textos que expliciten el sentido del entrecomillamiento. Tampoco se formula alguna consigna que proponga la reflexión sobre el uso de comillas, como podría ser: ¿Cuál es la función de las comillas en “desierto”? o ¿Por qué está entrecomillada la palabra “blanca”?

Específicamente, respecto del tratamiento de los “pueblos originarios” en (14) estos aparecen nombrados como “indios”, “indígenas” y “salvajes”, se los considera un “problema” y que poseen una actitud “hostil” y “belicosa” que impedía el avance de los “blancos”. Es así como el lector-alumno recibe una representación despectiva –y hasta injuriosa– sobre el colectivo “indígenas”. Tales descalificaciones propician el mantenimiento de prejuicios étnicos; en este sentido y tal como sostiene Somoza Rodríguez (2006: 250) ciertas descripciones aparecen “naturalizadas” por la descripción costumbrista de los manuales escolares.

Por el contrario en (15), se los menciona únicamente bajo la denominación de “indígena” y se hace hincapié en las consecuencias que tuvo la campaña militar para ellos: la “muerte”, el “sometimiento”, el “desalojo” de sus tierras y el “desarraigo”. No obstante, no se profundiza en sus derechos sobre las tierras¹⁵. Por otro lado, el relato de la Campaña es enunciado desde una perspectiva que tiene como centro y sujeto de la acción al Ejército Nacional. De hecho, los pueblos originarios son incorporados a través de una nominalización adjetivada: “dominio indígena”.

Como ya mencionamos, según la Reformas Educativa de los 90 y los nuevos paradigmas sociales que impulsan tratamientos no discriminatorios, sería poco probable que un libro de texto del período realice una caracterización sobre los pueblos originarios similar a la efectuada por el libro anterior, no sería “políticamente correcto”, en términos de Courtine (2006). Sin embargo, la enunciación siempre se mueve dentro de los límites de lo enunciable y por ello no encontramos contradicciones ni transgresiones a la formación ideológica ni a las convenciones del género que limitan la polémica explícita, como podría ser, por ejemplo, la explicación de la Campaña desde el punto de vista de los pueblos originarios o evidenciando los aspectos negativos el accionar español.

Para finalizar el análisis de este aspecto, es relevante destacar que en ambas propuestas editoriales también los segmentos que incluyen el concepto de “malón” son comentados, ya sea mediante una nota al pie, ya sea a través de la palabra del glosario. Resulta significativa la coincidencia de sentidos, en la me-

¹⁵ Según el informe efectuado por el INADI sobre Pueblos Originarios (junio/2010), que se basa en el Decreto 1086 de 2005 y su anexo, más del 60 por ciento de la población actual del país es descendiente de algún pueblo indígena. Además, hace hincapié en que la Constitución Nacional de 1994 reconoce “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas” y señala que debe garantizarse “la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que ocupan, y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano”. Fuente: <http://inadi.gob.ar/>

didada en que en los dos libros se reduce el accionar indígena a “ataques sorpresivos” o “violentas ofensivas”, y no se profundizan las causas o la situación contextual.

7. Discusión

El análisis corrobora que “las comillas de lo políticamente correcto” comentan un término a partir de su pertinencia ideológica. Es decir, puede tratarse de una terminología propia de la disciplina, pero que el locutor-autor pedagógico la señala como inadecuada debido a los sentidos que genera. Como explicamos, en los casos analizados, no se explicita la polémica ni se despliegan mecanismos para ayudar al destinatario a interpretar el sentido de las comillas. De esta forma, el locutor-autor despliega una forma de control lingüístico al indicar qué términos no son convenientes, pero al no profundizar en la dimensión ideológica del discurso no propicia una reflexión sobre ellos. De esta manera y atendiendo a que “el lenguaje ocupa un lugar privilegiado en relación con él [el prejuicio], ya que permite su reproducción continua y cotidiana” (Menéndez, 2008), consideramos que las propuestas editoriales soslayan la reflexión necesaria sobre los estereotipos y cómo se producen y se legitiman los conceptos disciplinares- es decir, su dimensión ideológica-. De acuerdo con Courtine (2006), el control sobre las palabras no supone necesariamente un cambio en el pensamiento o en el fragmento de realidad a la que tales expresiones refieren. Incluso, el “poder” de las palabras puede generar autocensura o plantear distanciamientos obligatorios, sin motivar una transformación en el modelo de ciudadanía.

Demostramos que, más allá del léxico, los elementos microdiscursivos permiten reconocer la intención del locutor-autor, contribuyen a mostrar su subjetividad pedagógica y pueden configurar una dimensión discursiva políticamente correcta. En efecto, y según sostiene Courtine (1982), el discurso materializa el contacto entre lo ideológico y lo lingüístico, debido a que representa en el interior de la lengua los efectos de las contradicciones ideológicas, e inversamente, manifiesta la materialidad lingüística en el interior de la ideología. De este modo, el discurso escolar despliega ciertas estrategias para exhibir una actitud políticamente correcta, en la que subyacen los estereotipos y los imaginarios sociales de los que, en apariencia, disiente.

La lectura escolar silencia, así, la naturaleza argumentativa del discurso y desatiende el aprendizaje centrado en la materialidad lingüística –en qué dicen los textos, por qué y cómo–. Sin dudas, operar sobre un texto en el nivel microdiscursivo, no aceptar los conceptos como absolutos o definitivos y descubrir

los modos en que el locutor-autor comenta su enunciación son acciones que se vinculan con la formación del estudiante como lector crítico y podrían incluirse como objetivos prioritarios en los libros de texto.

En suma, la mayoría de los usos de comillas analizados manifiesta un “gesto didáctico” al señalar los términos que se apartan del “correcto decir” ideológico de la disciplina y contribuyen a formar un *ethos* pedagógico que se muestra como democrático e igualitario, pero que, en realidad se consolida como regulador y neutralizador de los sentidos.

8. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos intentado hacer visible un aspecto polifónico-argumentativo nodular en el discurso de los libros de texto, que contribuye no solo con la conformación de las funciones de control y regulación discursiva por parte del sujeto pedagógico, sino también en la construcción de la representación del saber escolar legítimo

Comprobamos que las formas de “modalización autonómica” de lo “políticamente correcto” constituyen estrategias que manifiestan un “gesto didáctico” al señalar los términos que se apartan del “buen decir” de la disciplina. Estas formas contribuyen a consolidar un *ethos* pedagógico regulador de los sentidos, que se erige como custodio del “correcto decir”. Como hemos analizado, no se explica el comentario implícitamente realizado por el locutor-autor a través de la “modalización autonómica”. Tampoco se despliegan mecanismos que ayuden al destinatario a interpretar el sentido de la tipografía especial o de las comillas y, por lo cual, estimamos que no siempre el destinatario lego logra interpretarlas exitosamente.

Nuestra pretensión es ofrecer un punto partida teórico para considerar que lo políticamente correcto se modela también a partir de la selección de ciertos modos de formulación lingüística. En efecto, una postura políticamente correcta se concreta mediante los tópicos, las palabras, las ausencias pero también a partir de las estrategias polifónico-argumentativas.

En lo que respecta a futuras investigaciones buscamos extender el abordaje y examinar los modos de construcción de lo políticamente correcto en los libros de texto de edición reciente, en vinculación con la Ley de Educación Nacional de 2006 y las sugerencias lingüísticas del INADI.

Para finalizar, agregamos que la problemática de la construcción del saber en los libros de texto abre debates sobre el sentido y la finalidad del conocimiento e invita a reflexionar acerca de los desafíos en términos de la construcción de un proceso de aprendizaje plural y democrático que contemple la refle-

ción metalingüística y la crítica a los estereotipos cristalizados en el entramado discursivo.

Bibliografía

- Althusser, L. ([1964]1988). *Ideología y aparatos ideológicos. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Amossy, R. (Dir.) (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. París: Delauchaux et Niestlé.
- Arnoux, E. (1992). Reformulación y modelo pedagógico en el *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* de Juana Manso. *Signo y Señal*, 1, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Arnoux, E. (2007). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. y Bein, R. (Comp.) (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. y Valle, J. comp. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico e panhispanismo. *Spanish in Context* 7, 1, pp. 1–24.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, pp. 98–111.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. París: Larousse.
- Bachelard, G. (1978). *A filosofia do não*. San Pablo: Pensadores.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carbone, G. et al. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Ciapuscio, G. (2007). *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en Argentina*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Cuczza, H. y Pineau, P. (Comp.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Courtine, J. (1982). Définitions d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9(2).
- Courtine, J. (2006). A proibição das palavras: a reescritura dos manuais escolares nos Estados Unidos. En *Metamorfoses do discurso político. Derivas da fala pública* (pp. 147–157). San Carlos: Claraluz.
- de Diego, J. (Dir.) (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880–2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- de Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.
- Escolano Benito, A. (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.
- Foucault, M. ([1969]2010). *¿Qué es un autor?* Buenos Aires: Ediciones literales.
- Foucault, M. ([1970]2008). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

- Foucault, M. (1971). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41, (66), pp. 5–31.
- INADI - Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo de la Argentina (2005). *Hacia un plan contra la discriminación*. Buenos Aires: INADI.
- Menéndez, S. (2008). Nosotros y los otros. *Página/12*, 26/2/2008. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-4397-2008-01-26.html>
- Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1983). *Planes y Programas de Estudio. Primero, segundo y tercer años. Ciclo básico* Buenos Aires : Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993). *Ley Federal de Educación*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html [Consultado el 14/5/2011].
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la EGB*. Buenos Aires, disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html [Consultado el 14/5/2011].
- Orlandi, E. (2008). *Discurso e Texto. Formulação e Circulação dos Sentidos*. Pontes: Campinas.
- Pêcheux, M. (1975). *Les vértitês de la Palice*. París: Maspero.
- Pêcheux, M. (1982). Sur la (Dé)construction des théories linguistiques. *DRLAV*, 27, pp. 1–24.
- Pêcheux, M. (1983). *O discurso: Estructura ou Acontecimento*, Trad. Eni P. de Orlando. Campinas: Pontes.
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tosi, C. (2008). La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. *Matraga 22. Estudos Lingüísticos e Literários*, Río de Janeiro, 15(22), pp. 114–128.
- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005). En Cucuzza, Héctor y Spregelburd, Roberta (dir.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 507–545). Editoras del Calderón, Buenos Aires.
- Zoppi Fontana, M. (2002). Foro de investigación: Argumentación, discurso e interdiscurso. *Actas del Congreso La argumentación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Corpus de libros de texto

1960–1982

- 1) Astolfi, J. (1980). *Historia 2. Moderna y Argentina hasta 1852*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- 2) Botto, J. y Pérez Calvo, C. (1980). *Biología 2. La diversidad de la vida*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- 3) Dembo, A. (1963). *Curso de Zoología* (texto para segundo año del ciclo básico: colegios nacionales, escuelas normales, liceos y escuelas nacionales de comercio). Buenos Aires: Cesarini Hnos.
- 4) Dos Santos Lara, G. A., Eijo, L. y Calzada de Hauscarriague (1981). *Biología 2*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- 5) Dos Santos Lara, J. A. (1967). *Biología* (primer año escuelas de educación técnica). Buenos Aires: Editorial Troquel.
- 6) Etchart, M., Douzon, M. y Rabini, M. (1981) *Historia argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Cesarini Hnos.
- 7) Ibáñez, J. C. (1961). *Historia argentina*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- 8) Kovacci, O. (1982). *Lengua y Literatura 3*. Buenos Aires: Huemul.
- 9) Lacau, M. H. y Rosetti, M. (1962). *Castellano* (de acuerdo con el programa de tercer año del ciclo básico y escuelas de comercio). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- 10) Loprete, C. (1976). *Curso integral de Castellano 2*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- 11) Risso de Sperber, E. y Zaffaroni, L. (1975). *Cuaderno de la Lengua II*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- 12) Trevisan, H. y Sinland, J. (1969). *Historia moderna y contemporánea* (segundo año del ciclo básico y comercial). Buenos Aires: Librería del Colegio.

1983–2006

- 13) Antokolec, P. *et al.* (2006). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.
- 14) Arzeno, M., Carroza, W., Castro, H, Denkberg, A., Dossi, M., Fariña, M., Fasano, J., García, P., Ippolito, M., Kandel, V., Lenci, D., López de Riccardini, S., Luzzani, T., Minvielle, S., Montenegro, S., Sagol, C., Sanguinetti, J., y Tagliavini, G. (2005). *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- 15) Ballanti, G., D'Agostino, M., Delgado, M., Díaz, M. y Pérez, S. (2005). *Lengua 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- 16) Barderi, M., Franco, R., Frid, D., Hardmeier, P., Sobico, C., Suárez, H. y Taddei, F. (2005). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- 17) Berler, V., Burgin, A., Consoni, S., Ensabella, B., Landi, C., Marcó, A., Mac Dougall, O., Rocchetti, M., Sapp, M. y Venero, R. (2004). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender.

- 18) Bouzas, P., Croci, P., Faggiani, R., Lombardo, V., Nieto, F., Roque-Pitt, H., Rojas, S. y Velázquez, M. (2006). *Lengua y géneros discursivos 9*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos. Serie en estudio.
- 19) Díaz, S. y Álvarez Insúa, F. (2006). *Geografía de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.
- 20) Jáuregui, A. P., González, A., Fradkin, R. y Jáuregui, S. (1989). *Historia 2*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- 21) Luchilo, L., Piccolini, P., Rubinich, L., Valdés, E., Persello, A., Lerena, M., Sapp, M. y Ensabella, B. (2004). *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender.
- 22) Miretzky, M., Royo, S. y Salluzzi, E. (1992). *Historia 2. La edad moderna y el surgimiento de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- 23) Pérez Aguilar, G., Muñoz, I. y Pérez de Lois, G. (1989). *Lengua y Literatura 2*. Buenos Aires: Santillana.
- 24) Petruzzi, H., Silvestri, M. y Ruiz, E. (1988). *Lengua y Literatura III*. Buenos Aires, Ediciones: Colihue.
- 25) Rampa, A. (dir.) (1991). *Historia*. Buenos Aires: AZ-editora.
- 26) Romero, L. A. (coord.), Piglia, M., González Velasco, C., Cristóforis, N. y Alonso, M. (2006). *Historia de los tiempos contemporáneos – Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.
- 27) Vasallo, I., Seoane, S., Otañi, L., Pérez Aguilar, G., Sánchez, L., Forero, M., y Cano, M. (2004). *Lengua 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender.
- 28) Vattuone, L. (1986). *Biología 1. Los organismos vivientes y su ambiente*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial.
- 29) Zarur, P. (1985). *Biología 2*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.

Carolina Tosi es doctora en Lingüística, magíster en Análisis del Discurso y licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Se dedica a estudiar el discurso pedagógico y sus vinculaciones con las políticas ministeriales y editoriales argentinas. Actualmente, se desempeña como investigadora asistente del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y docente de Corrección de Estilo y Semiología en la Universidad de Buenos Aires.

Carolina Tosi holds a PhD in Linguistics and an MA in Discourse Analysis (University of Buenos Aires, Argentina). She studies the pedagogical discourse and its links with governmental and publishing policies in Argentina. Currently, she serves as an assistant researcher at CONICET (National Council for Scientific and Technical Research) and teaches Style Correction and Semiotics at the University of Buenos Aires.

Robert B. Arundale

Is face the best metaphor?/¿Es imagen social la mejor metáfora?

Abstract: Because the term “face” is used so frequently in research in language pragmatics, one overlooks the fact that it is a metaphor. This article questions whether face is the best metaphor to use in representing either the phenomena that Goffman (1955) examined, or the broad range of social practices for relating to others in using language that are evident across cultural groups. As background for questioning the viability of the metaphor of face, this article argues that the individual and social aspects of human existence form a Yin and Yang dialectic, employs this dialectic to identify three modes of explaining pragmatic phenomena, and considers both the nature of metaphors and how they afford and constrain understandings of these phenomena and conducting research on them. Using this background, the article argues that the metaphor of face has focused theory and research on the individual aspects of human existence, so that its fundamental social aspects have been overlooked and/or inadequately addressed. Exploring and employing alternatives to the metaphor of face has important benefits for theory and for research, especially if those alternative metaphors are fitted to the particular communities of practice that one is studying.

Keywords: face, facework, relationships, interaction, metaphors

Resumen: Dado que en la investigación de la pragmática lingüística usamos muy frecuentemente el término *imagen social*, pasamos por alto el hecho de que *imagen social* es una metáfora. El presente artículo se plantea si esta es la mejor metáfora para representar los fenómenos que Goffman (1955) investigó o representa la amplia gama de prácticas sociales para relacionarse con los demás a través de la lengua que son evidentes en todos los grupos culturales. Como base para plantear cuestiones sobre la viabilidad de la metáfora *imagen social*, en este trabajo se arguye que los aspectos individuales y sociales de la existencia humana forman una dialéctica Yin y Yang, la cual es usada para identificar tres modos de explicación de fenómenos pragmáticos, y que considera tanto la naturaleza de las metáforas como la manera en que facilitan y constriñen las formas en que entendemos los fenómenos y llevamos a cabo la investigación. Con esta base, en el artículo se arguye que la metáfora de *imagen social* ha centrado la teoría y la investigación en los aspectos individuales de la existencia humana, de forma que los aspectos sociales fundamentales

han sido obviados y/o tratados inadecuadamente. El estudio y el uso de alternativas a la metáfora de *imagen social* ofrecen importantes ventajas para la teoría y la investigación, especialmente si esas metáforas alternativas son adecuadas para las específicas comunidades de práctica de nuestros estudios.

Palabras clave: imagen social, actividad de imagen, relaciones, interacción, metáforas

Robert B. Arundale: University of Alaska Fairbanks, E-Mail: rbarundale@alaska.edu

1 Introduction

In the first issue of *Sociocultural Pragmatics*, Haugh (2013) argues that researchers need to disentangle the concepts of face and facework from the concepts of politeness and impoliteness. That is, because Brown and Levinson's (1987) theory has been so influential, much research has treated politeness as almost synonymous with face. Yet theories like those of Lakoff (1990), Leech (1983), and Fraser and Nolen (1981), for example, explain politeness using concepts other than face, which implies that face and politeness are two different concepts. On the basis of his research, Haugh (2013) argues that, compared to politeness, face has been relatively understudied, and that more careful research on face as distinct from politeness will allow us to better understand face and facework in language use. One very important implication of Haugh's arguments is that a better understanding of the nature of face as a distinct concept will facilitate a better understanding of politeness, if one employs a theory that conceptualizes it in terms of face. Hopefully these observations regarding face will be useful in this way for research on politeness and impoliteness.

Because the term "face" is used so very frequently in research in language pragmatics, researchers tend to overlook the fact that face is a metaphor. Goffman (1955) drew the metaphor from Western scholars' discussions of certain Chinese social practices, and he used it to represent a particular set of phenomena that he observed in interaction among North Americans. However, over the past several years in my own research, in reading about face and facework in other cultural groups, and in talking with colleagues like Phillip Glenn and Michael Haugh, I have come to question whether face is the best metaphor to use to represent either the particular phenomena that Goffman examined, or the full range of practices for relating to others in using language that are evident across cultural groups. I argue that in comparison with possible alternative me-

taphors, the metaphor of a person's face has restricted understanding of these phenomena – phenomena that are basic to existing as human beings, and that are continually a part of people's linguistic and non-linguistic interaction.

As background for addressing the question of whether face is the best metaphor, I consider three issues that initially do not seem to be relevant to matters of face. First, I distinguish between the individual and the social aspects of human existence, and argue that these can be productively understood as linked together in a dialectic. Second, I use the dialectic of the individual and the social to distinguish among three modes of explaining pragmatic phenomena like face and politeness. Third, I examine the nature of metaphors, and how they afford and constrain the ways in which one both understands phenomena and conducts research on them. Fourth, using these three tools, I return to considering face, and argue that using this metaphor has focused theory and research on the individual aspects of human existence, so that its key social aspects have been overlooked or inadequately addressed. Fifth, and finally, I indicate the benefits for theory and research of exploring and employing alternative metaphors, and especially metaphors that are fitted to the particular communities of practice one is investigating.

2 The individual/social dialectic

The first issue to explore as background is the relationship between those aspects of the human experience that one understands as social, and those that one understands as individual. Quite clearly, at every stage of life, individual human beings exist and function in social relationships with other individual human beings. One's birth as an individual being derives from the agency of two other human beings. Individuals are nurtured from the earliest moments in close attachment to other individuals, particularly in families. Relatively soon individuals begin to interact with other individuals in neighborhoods, schools, and communities, learning to work and to play in various groups or teams. As individuals mature, they may find a place in a new family, and may develop a trade or profession, finding themselves immersed in new social environments. And as individuals do all of these things, they take their places as members of nations, societies, and cultures. In short, to exist as an individual human being is to be continually a social being, functioning in a diversity of relationships with other individual human beings.

Yet even though humans are always social beings, at every stage of life they also exist and function as distinct, individual beings. One's birth physically em-

bodies one as a spatially separate physical entity. Virtually all human beings are capable of initiating vocalizations and physical movements from the start, apart from the instigation of others. Persons are also cognitively autonomous from one another, in that so far as is known, each individual has direct and unmediated access only to his or her own, individual perceptions, cognitions, and emotions. As one grows and develops over time, one comes to identify the boundaries between one's own perceptions, cognitions, and emotions and those of others. In so doing one develops an understanding of one's own agency as an embodied being, apart from the agency of others. In other words, one develops a cognition of one's own self or of one's own identity apart from others. In short, to exist as a social being is to be continually an individual human being, with physical and psychological bases for functioning in the world that are separate from those of other individual human beings.

If human beings are always both social beings and individual beings, then consider how what is social and what individual in human existence are linked to one another (Arundale, 2006, 2009, 2010a, 2010b, in press b). It is obvious that to exist as a social being presupposes the existence of two or more individual beings who interact with one another in some manner. That implies that the social aspects of the human experience depend upon the existence of individual human beings who are drawn together in some sort of relationship. It is perhaps less obvious that to exist as an individual with distinct physical and psychological bases for agency presupposes the existence of at least one other individual being with whom one interacts and from whom one is distinct. That is, the individual aspects of human experience depend upon some sort of social relationship within which individuals are distinguishable entities. In other words, not only is human sociality dependent on individuals in nexus, but also human individuality is dependent on the nexus that is the social.

This entwining of the individual with the social aspects of being human can be productively framed as a dialectic, but not in the sense of a dialectic of thesis and antithesis leading to synthesis, as is sometimes attributed to Hegel and Marx. Instead, the individual and the social form a Yin and Yang dialectic, as in the familiar visual metaphor of two co-existing but opposing elements that each contain aspects of the other and that at points merge into and become the other element. A Yin and Yang dialectic is distinct from a dualism or a bipolar continuum in that it involves two phenomena that mutually define one another, but that function in incompatible ways such that each negates the other (Baxter and Montgomery, 1996, pp. 6–17). The two contradictory phenomena are always in tension, but are unified because they function interdependently in an ongoing, dynamic, and interactive manner. In this understanding of a dialectic, there is no sense in which achieving a balance between the two elements is

either necessary or desirable. Instead, to understand something as a Yin and Yang dialectic is to understand that both elements are always co-present in greater or lesser degree, and that both elements must always be taken into consideration.

Considered as a Yin and Yang dialectic, then, functioning as a social being is distinct from functioning as an individual because social activities cannot be accomplished solely through the agency of one individual. Human sociality comes into existence only as two or more individuals begin to interact. Conversely, functioning as an individual is distinct from functioning as a social being because individuals can carry out many activities in isolation from others. Yet a person's existence as an individual agent capable of performing human activities is firmly based in human sociality. In short, to exist as a human being is to be always and inseparably both an individual being and a social being (Arundale, 2010a, 2010b; cf. Kádár and Haugh, 2013, Chap. 4).

3 Three modes of explaining pragmatic phenomena

Understanding the individual and the social aspects of human activity as dialectically linked is not a common conceptualization. The scholarship with which I am familiar generally treats what is individual and what is social as a dualism. That dualism is reflected in research in language pragmatics in the prominence of two broad types or modes of theoretical explanation for phenomena like face and politeness. I identify these as the “person-centered” mode and the “macro-social” mode. Considering the individual and the social as a dialectic points to a third way of explaining these phenomena that I call the “micro-social” mode. The three modes need to be distinguished from one another, with examples.

First, the person-centered mode of explaining pragmatic phenomena takes singular individuals to be the primary unit of analysis. Person-centered explanations account for human activity in terms of individual behavioral or psychological attributes like perceptions, cognitions, intentions, or identities (Arundale, 2010a). These explanations are person-centered even if they address an individual's *social* behavior, or focus on his or her social psychological attributes, as for example, *social* cognitions, *social* wants, or *social* identity. That is, despite the presence in each case of the adjective “social”, the focus of person-centered explanations is on the behavior, the cognitions, the wants, or the identity of the singular individual as the primary unit of analysis (Arundale, in press c). If person-centered explanations address social phenomena at all, it is

as an aggregation or summation of the attributes of individuals, in the sense that the average height of a group is an aggregation of the heights of each of the individuals in the group (Arundale, in press a). Grice's (1957) influential explanation of non-natural meaning as the hearer's recognition of the speaker's meaning intention is a prime example of a person-centered explanation of a pragmatic phenomenon. The only social aspect involved in Grice's explanation of meaning is the hearer's perception of the speaker's vocalization. Brown and Levinson's (1987) theory of politeness involves a person-centered explanation, not only because of its Gricean basis, but also because it understands face in terms of an individual's social wants.

Second, the macro-social mode of explaining pragmatic phenomena takes whole social entities to be the primary analytical unit. Such explanations account for human activity in terms of properties of the whole like societal norms or cultural traits. These explanations conceptualize macro-social norms or traits as instantiated within each individual human being, and they assume that these norms or traits influence every individual's behavior or psychology in the same manner. Macro-social explanations also assume that the aggregate or summation of the individual instantiations or influences explains the existence of the macro-social phenomenon (Arundale, 2009, 2010a, 2010b). Ting-Toomey's (1988) use of the cultural traits of individualism and collectivism in explaining face negotiation in conflict situations is a prime example of a macro-social explanation of a pragmatic phenomenon. Eelen's (2001) argument makes evident that this mode of explanation is also the one that Parsons (1966, 1971) employed in his account of society and of culture, which implies that all nine of the theories of politeness that Eelen examines employ macro-social explanations.

If one considers these two prominent modes of explanation in light of the dialectical perspective on the link between individual and social phenomena, it is apparent not only that the person-centered mode privileges what is individual as the primary basis for explaining human functioning, but also that it explains what is social in terms of the individual. Conversely, the macro-social mode privileges what is social as the primary basis for explaining human activity, and it explains what is individual in terms of the social.

Third, the micro-social mode of explaining pragmatic phenomena takes the dialectical bond of what is individual and what is social to be the primary analytic unit. Such explanations account for human activity without privileging either the individual or the social. Micro-social explanations conceptualize human beings as mutually influencing one another as they interact (Arundale, 1999, 2006, 2010a, 2010b, in press b). Each such interaction among individuals produces and reproduces the social practices that ground such interaction, and it is through interaction over time that individuals constitute a community of

practice. In micro-social explanations, large-scale social entities like communities of practice, or societies, or cultural groups, are understood as continually maintained and changed by individuals in micro-level interaction with one another. In these explanations, social entities are defined by emergent and specifically non-summative properties that are not simply aggregates or summations of the properties of the separate individuals. A good analogy here is common salt, which has emergent and non-summative properties that are not simply the aggregate or sum of the properties of sodium and chlorine as separate elements (Arundale, in press a). Bakhtin's (1981, 1984, 1986; Baxter and Montgomery, 1996, pp. 23–31) explanation of language as a social phenomenon constructed in countless on-going dialogues among individuals is a prime example of a micro-social explanation. Another example is Garfinkel's (1967) explanation of the normative structure of society as reflexively and on-goingly constituted in normatively-guided interaction among individuals. That explanation is, of course, basic to the insights into the pragmatics of everyday discourse that have been developed in conversation analysis.

At first glance it might appear that combining a person-centered explanation with a macro-social explanation would address both what is individual and what is social. Brown and Levinson's (1987) theory of politeness employs both types of explanation. However, combining explanations in this way addresses what is individual and what is social in human existence only as a dualism of two separate, disconnected phenomena. It does not address what is individual and what is social as dialectically linked. Micro-social explanations are a distinct mode of explaining pragmatic phenomena because they address human sociality as inextricably bound up with human individuality.

4 Using metaphors in theory and research

Lakoff and Johnson (1980) argue that one indispensable feature of all human language is the use of metaphors. They argue, as well, that all such metaphors entail certain ways of conceptualizing the phenomena that they are employed to help understand. There are many ways in which humans use metaphors, but Krippendorff (1997, 2009, Chap. 3) draws directly on Lakoff and Johnson in discussing how common metaphors for human interaction are employed in research. Only parts of Krippendorff's discussion are employed here, although his entire chapter is of value to anyone studying language use (1997 is a Spanish translation).

Very briefly, employing a metaphor involves using the concepts and structure of a more familiar domain of experience as the means of understanding

another domain of experience that is puzzling or is less well known. As an example, humans have taken the familiar experience of someone or some thing circling around them and used it to understand the more puzzling domain of the relationship between the sun and the earth. The metaphor of the sun circling the earth has been employed for millennia, and like all metaphors, it involves a set of entailments or commitments for understanding. Those entailments arise because in employing a metaphor, one adopts the vocabulary and explanatory structure of the familiar domain, that is, something circling around one, as the vocabulary and explanatory structure of the more puzzling domain, in this case, the relationship between the sun and earth.

Very importantly, in adopting the conceptual structure of the familiar domain as a means of understanding the less well-known domain, one's understanding of the puzzling domain becomes bound by the vocabulary and explanatory structure of the familiar domain. As Krippendorff explains, because adopting a metaphor imposes a conceptual structure on what is not yet fully understood, "metaphors *organize their user's perceptions and, when acted upon accordingly, create the very realities experienced*" (Krippendorff, 2009, p. 50). In everyday experience, one perceives the sun as rising over the eastern horizon, as moving to a position overhead at noon, and as setting behind the western horizon in the evening. Persons talk about "sunrise" and "sunset", and newspapers report the times of both events. As Krippendorff observes, "it is amazing that we surrender to a metaphor's entailments, taking it to describe our experiences, without considering alternative metaphors" (Krippendorff, 2009, p. 50). Imagine how awkward it would be in daily life to use the alternative metaphor of the earth as a spinning top, and having to talk about the earth rotating toward the east, so that the stationary sun becomes visible at a certain time and becomes occluded at a later time.

Krippendorff notes that "metaphors are *viable* in various contexts" (Krippendorff, 2009, p. 63), and more specifically, that metaphors "turn out to be *either viable or not, but always in [the context of] interaction, that is, relative to each other*" (Krippendorff, 2009, p. 65). In other words, as one adopts the conceptual structure of the more familiar domain as the means of understanding the more puzzling domain, one gains a vocabulary and explanatory structure that can be used in some contexts, but that cannot be used in others. The metaphor of the sun circling the earth provides an explanation of the relationship between the sun and earth that is viable in many everyday contexts. But this metaphor is simply not viable in explaining why it is that where I live in Fairbanks, Alaska, the amount of sunlight becomes very long around June twenty-first, and becomes very short around December twenty-first. To explain this puzzling phenomenon I am forced to use the metaphor of the earth as a spin-

ning and off-center top, together with the metaphor of the earth as circling the sun.

Returning to Lakoff and Johnson (1980), metaphors are an indispensable feature of all human language use, whether in everyday life or in science, and all metaphors entail certain ways of conceptualizing the phenomena that they are employed to help understand. Krippendorff (1997; 2009, Chap. 3) makes clear that the metaphor one adopts enables or affords certain explanations of a phenomenon, and blocks or constrains other explanations. Very importantly, the metaphor, model, or theory one employs in research is also consequential in affording and constraining how one observes a phenomenon, how one generates data regarding those phenomena, how one analyzes them, and how one interprets the results of those analyses (Arundale, in press a; Krippendorff, 1970). In short, different metaphors entail not only different explanations of the world, but also different investigations of it.

Having developed the dialectic of the individual and the social, used it to distinguish among three modes of explaining phenomena like face and politeness, and sketched the place of metaphors in scholarly inquiry, it is possible to return to the question of whether face is the best metaphor, and finally, to consider possible alternative metaphors.

5 Is “face” the best metaphor?

The most widely used understanding of face at present derives from Goffman (1955) via Brown and Levinson (1987). Kinnison (2012) has argued that what Goffman described as face was only one part of the more complex Chinese understanding. Goffman focused specifically on the Chinese concern with one’s appearance or public image. In doing so, however, he both minimized the importance of *lian*, or of the respect that others have for one’s moral character or integrity, and overlooked *mianzi*, or one’s social position within a relational network. In focusing primarily on face as one’s public image, rather than on face as respect for integrity or as position in a relationship, Goffman adopted the metaphor of the actor who puts on a mask or persona before an audience – a metaphor he continued to use throughout his career. Actors certainly do perform before audiences, but the metaphor of putting on a mask affords explanations primarily in terms of the agency of the individual actor. In doing so, it constrains explanations in terms of the respect that others have for him or her, and blocks explanations in terms of that person’s place in relation to others. Bargiela-Chiappini (2003) argues that “Goffman’s ideal social actor is based on

a Western model of [the] interactant, almost obsessively concerned with his own self-image” (Bargiela-Chiappini, 2003, p. 1463).

In more specific terms, the metaphor Goffman (1955) adopted focuses scholars on the image that an individual believes is attributed to him or her by the others who are present in the local social environment, or in other words, on the individual’s public or social self-image. Brown and Levinson (1987) depart from Goffman’s focus on public or social self-image and focus instead on an individual’s social wants for autonomy and approval. More recently, Locher (2008), as well as Spencer-Oatey (2007), have departed further from Goffman in defining face as an individual’s relational identity. However, in terms of the three modes of explanation described earlier, all of these theories provide person-centered, social-psychological explanations because they account for human activity in terms of the psychological attributes of an individual human being. That is, despite the presence of the adjective “social” in the phrases “social image,” “social wants,” and “social (or relational) identity”, these explanations are person-centered because the singular, individual agent is the primary unit of analysis (Arundale, in press c). If such explanations do directly address what is social, they simply combine the person-centered explanation with a macro-social explanation, as in Goffman and in Brown and Levinson. Such explanations treat what is individual and what is social as a dualism, not as an inseparable, Yin and Yang dialectic.

Over the past sixty years, then, Goffman’s (1955) metaphor of the actor who puts on a mask or a persona for an audience has evolved into a more general metaphor of the image or identity that a person presents in social situations. Nevertheless, the pragmatic phenomena that are represented by the term “face” continue to be conceptualized using person-centered explanations, perhaps in combination with macro-social explanations. Such explanations are entirely consistent with the emic views of the individual as the basic unit of society that are prevalent in North America (Stewart and Bennett, 1991), in Central and Northern Europe, and in Australasia.

What are the implications for theory and research in language pragmatics of having adopted Goffman’s (1955) metaphor? First, with regard to conceptualization, the metaphor of face organizes ones perceptions of the phenomena so that the figure that becomes prominent is the actor, against the ground of the audience, and not the reverse. The metaphor also provides a ready vocabulary for talking about face as an individual’s personal possession, together with an explanatory structure in which individuals are understood to express their personal agency either by following a pre-existing script, or by making strategic choices in their behavior. In each of these ways, the metaphor of face enables or affords person-centered explanations that privilege what is individual in the

human experience. At the same time, because the metaphor makes it difficult to see alternative possibilities, it blocks or constrains the use of micro-social explanations that understand what is individual and what is social as an integral, Yin and Yang dialectic. Second, because the metaphor of face entails a particular way of conceptualizing the phenomena, it also both affords particular approaches to investigating them, and constrains the use of alternative approaches. More specifically, the metaphor encourages observing the behaviors of individuals instead of the interaction among persons, it facilitates gathering data from single persons as opposed to from dyads or groups, it suggests employing analytic techniques that aggregate data across individuals rather than characterize non-summative outcomes, and it invites interpreting the evidence obtained in terms of individual agency instead of in terms of relationships among persons (Arundale, in press a).

Setting aside my own theorizing and research (Arundale, 1999, 2006, 2009, 2010a), I think the various restrictive entailments described above stand as good reasons why face is not the best metaphor to employ in conceptualizing and investigating the pragmatic phenomena that it has been used to represent. Certainly the metaphor of face has been highly productive in generating theory and research. In fact, it is these theories and this research that have provided the understandings of these phenomena that have begun to reveal what it is that has not yet been adequately conceptualized or investigated. For that reason past theory and research should not be seen as problematic in any way, even though it is evident that there is much more to the phenomena that researchers have been representing using the metaphor of face. Perhaps more important, the metaphor of face has blocked researchers from developing the new theory and conducting the new research that are needed to extend existing understandings. Because metaphors are viable or not only with respect to a particular context of use, and only in relation to other metaphors, it is important to explore possible alternatives to the metaphor of face.

6 Alternative metaphors for face

The metaphor of face appears to have come into scholarship in pragmatics in Spanish through Lavandera's work in 1985 (Bravo, 1999, p. 155). Since Phillip Glenn first suggested in 2008 that the metaphor of face might be too individualistic (Arundale, 2010a, p. 2088), I have searched for alternatives that would encompass both what is individual and what is social, without privileging either pole of the dialectic. Such alternatives would have to be consistent with a mi-

cro-social explanation. Work with Michael Haugh (2005, 2007; cf. Arundale, in press b) on the Japanese emic conceptualization of *kao* has suggested that the Japanese concept of *ba* might be a good candidate. When understood quite generally, *ba* is a metaphor for a dynamic relational network like a family, a work group, a sports team, or a nation. When understood more narrowly, *ba* is a metaphor for a person's place in the social world or in a relational network. Importantly, this sense of place has two dialectically linked components that might be translated as the place one belongs and the place one stands out. For the Japanese, the place one belongs is defined by relationships of obligation, dependency, and closeness that are metaphorical extensions of the connection and affiliation found in the family. On the other hand, the place one stands out is one's position as a person separate or autonomous from others within a given relational network, as for example in rank, in circumstance, or in perspective. Haugh (2005) argues that the place one belongs and the place one stands out are opposing concepts that are nevertheless unified because both are aspects of *ba* or place. The place one belongs and the place one stands out form a dialectic because one can stand out only with respect to a place of belonging. In other words, the Japanese concept of *ba*, or place, conceptualizes what is individual as constituted in interaction only within what is social, while at the same time what is social is constituted only as individuals form relationships in interaction.

The metaphor of *ba* is one example of an alternative metaphor that may be more viable in theorizing and studying the phenomena that for more than fifty years have been represented using the metaphor of face. *Ba* is potentially applicable to other communities of practice, but one cannot simply impose the metaphor on another cultural group. Like Bravo's (1999, 2004) concepts of affiliation and autonomy, and like my concepts of connection and separation (Arundale, 2006, 2010a), the place one belongs and the place one stands out can serve only as "empty categories", or as abstract, culture-general concepts. If these concepts, or the metaphor of *ba*, apply at all, they must be specified in terms of the particular emic understandings of the community of practice one is studying. Very importantly, although the metaphor of *ba* has potential as an alternative to the metaphor of face, it is not a universal. In keeping with Bravo's (2004) arguments that Brown and Levinson's (1987) understandings of positive and negative face are not universals, scholars need to identify the best alternative to the metaphor of face to use in their work with each cultural group. If face is not the best metaphor, what other metaphors are available in Spanish-speaking communities of practice that would be consistent with the dialectic of the individual and the social, and that would afford micro-social accounts of these pragmatic phenomena?

That question is an empirical one that can be answered only in research within particular communities of practice. However, scholars working in the Spanish-speaking world may be in a better position to seek alternatives to the metaphor of face than their colleagues in North America, for example. Goffman (1955) and those who followed him developed the metaphor of face in cultural contexts that are characterized by ideologies of separateness (cf. Stewart and Bennett, 1991), or in other words, ideologies that privilege what is individual rather than what is social. The metaphor of face directly reflects that privileging. In her ethnographic work in Colombia, Fitch (2007, p. 254) identified an alternative ideology of connectedness in which the fundamental unit of human existence is the *vínculo*, or the bond between human beings who exist as incomplete persons apart from the presence of others. I think the evidence makes clear that some form of ideology of connectedness characterizes most cultural groups within the Spanish-speaking world, and many beyond it, as well. For this reason, scholars working in Hispanic communities of practice appear much more likely to encounter metaphors that privilege neither what is individual, nor what is social, but that represent the individual and the social as interdependent and inseparable. Is it possible that the metaphor of the *vínculo* might serve as another alternative to the metaphor of face?

7 Conclusion

In short, I do not think face is the best metaphor. Scholars need to seek and to begin to use new metaphors that address how the social or relational aspects of human existence are entwined dialectically with its individual aspects. The metaphor of face focuses theory and research almost entirely on the individual aspects of human existence. It leads scholars to overlook how it is that when persons interact at the micro-social level, what is social in human life creates what is individual, and what is individual in human life creates what is social. Seeking and using alternative metaphors that privilege the social aspects equally with the individual aspects of human existence does not require rejecting an interest in the individual's understanding of his or her social image. However, it does require developing new explanations for one's social image as a micro-social, interactional phenomenon, not as a person-centered one. It also requires new explanations for micro-social interaction as a phenomenon that Brown and Levinson argue has "emergent properties that transcend the characteristics of the individuals that jointly produce it" (Brown and Levinson, 1987, p. 48).

Seeking and using alternative metaphors will afford a more comprehensive understanding of the phenomena that have been studied until now using Goffman's (1955) metaphor as a guide. A more comprehensive understanding of these phenomena, whether using the metaphor of *ba*, or metaphors yet to be discovered, will have direct benefits for understanding politeness and impoliteness. I am not suggesting that scholars shift their metaphor in the next article they write. However, I am suggesting not only greater awareness of the affordances and constraints of employing the metaphor of face in research, but also beginning to explore alternative metaphors that acknowledge both the social and the individual poles of this basic dialectic of human existence.

Acknowledgement

A version of this paper was presented at the VI International Colloquium of EDICE Program, Autonomous University of Nuevo León, Monterrey, NL, Mexico, October 1–4, 2013.

References

- Arundale, R. B. (1999). An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory. *Pragmatics*, 9, 119–153.
- Arundale, R.B. (2006). Face as relational and interactional: A communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research*, 2, 193–216.
- Arundale, R. B. (2009). Face as emergent in interpersonal communication: An alternative to Goffman. In F. Bargiela-Chiappini & M. Haugh (Eds.), *Face, Communication, and Social Interaction* (pp. 33–54). London: Equinox.
- Arundale, R. B. (2010a). Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement. *Journal of Pragmatics*, 42, 2078–2105.
- Arundale, R. B. (2010b). Relating. In M. A. Locher & S. L. Graham (Eds.), *Interpersonal Pragmatics, Vol. 6, Handbooks of Pragmatics* (pp. 137–165). Berlin: DeGruyter Mouton.
- Arundale, R. B. (in press a). Conceptualizing “interaction” in interpersonal pragmatics: Implications for understanding and research. *Journal of Pragmatics*.
- Arundale, R. B. (in press b). Face as a research focus in interpersonal pragmatics: Relational and emic perspectives. *Journal of Pragmatics*.
- Arundale, R. B. (in press c). Face, relating, and dialectics: A response to Spencer-Oatey. *Journal of Pragmatics*.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (C. Emerson, Ed. and Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Eds.; V. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bargiela-Chiappini, F. (2003). Face and politeness: New (insights) for old (concepts). *Journal of Pragmatics*, 35, 1453–1469.
- Baxter, L. A. & Montgomery, B. M. (1996). *Relating: Dialogues & Dialectics*. New York: Guilford.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen “positiva” vs. imagen “negativa”? Pragmática socio-cultural y componentes de *face*. *Oralia*, 2, 155–184.
- Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de cortesía. In D. Bravo and A. Briz (Eds.), *Pragmática Sociocultural: Estudios del discurso de cortesía en español* (pp. 15–33). Barcelona: Ariel.
- Brown, P. & Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eelen, C. (2001). *A Critique of Politeness Theories*. Manchester, UK: St. Jerome.
- Fitch, K. L. (2007). Two politeness dilemmas in Colombian interpersonal ideology. In M. E. Placencia & C. García (Eds.), *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World* (pp. 245–260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fraser, B. & Nolen, W. (1981). The association of deference with linguistic form. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 93–109.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Goffman, E. (1955). On Face-Work. *Psychiatry*, 18, 213–231.
- Grice, H. P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 67, 377–388.
- Haugh, M. (2005). The importance of “place” in Japanese politeness: Implications for cross-cultural and intercultural analyses. *Intercultural Pragmatics*, 2, 41–68.
- Haugh, M. (2007). Emic conceptualizations of (im)politeness and face in Japanese: Implications for the discursive negotiation of second language learner identities. *Journal of Pragmatics*, 39, 657–680.
- Haugh, M. (2013). Disentangling face, facework, and im/politeness. *Sociocultural Pragmatics*, 1, 46–73.
- Kádár, D. Z. & Haugh, M. (2013). *Understanding Politeness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kinnison, L. Q. (2012). Multifaceted Chinese face concepts: Integrity, reputation, and power. Paper presented to the American Pragmatics Association Conference, Charlotte, NC.
- Krippendorff, K. (1970). On generating data in communication research. *Journal of Communication*, 20, 241–269.
- Krippendorff, K. (1997). Principales metáforas de la comunicación y algunas reflexiones constructivistas acerca de su utilización (J.A. Alvarez, Trans). In M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la Experiencia Humana II* (pp. 107–146). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Krippendorff, K. (2009). *On Communicating: Otherness, Meaning, and Information*. (F. Bermejo, Ed.). New York: Routledge.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, R. T. (1990). *Talking Power: The Politics of Language in Our Lives*. Glasgow: HarperCollins.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Locher, M. A. (2008). Relational work, politeness, and identity construction. In G. Antos & E. Ventola (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 509–540). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Parsons, T. (1966). *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Spencer-Oatey, H. (2007). Theories of identity and the analysis of face. *Journal of Pragmatics*, 39, 639–656.
- Stewart, E. C. & Bennett, M. J. (1991). *American Cultural Patterns (Rev. Ed)*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Ting-Toomey, S. (1988). Intercultural conflict styles: A face-negotiation theory. In Y. Kim & W. Gudykunst (Eds.), *Theories in Intercultural Communication* (pp. 213–235). Newbury Park, CA: Sage.

Robert B. Arundale is Professor Emeritus of Communication at the University of Alaska Fairbanks, Fairbanks, Alaska, USA. His research interests focus on issues in language pragmatics as they relate to understanding language use in face-to-face interpersonal communication, with particular attention to developing theory that is informed by research in conversation analysis. Related research interests include intercultural communication and communication theory.

Robert B. Arundale es Profesor Emérito en Comunicación por la Universidad de Alaska Fairbanks, Fairbanks, Alaska, USA. Sus intereses de investigación se centran en aspectos de la pragmática del lenguaje relacionados con el uso de la lengua en la comunicación interpersonal cara a cara, con particular atención al desarrollo teórico basado en estudios del análisis de la conversación. Otros intereses de investigación incluyen la comunicación intercultural y la teoría de la comunicación.

Reseñas/Reviews

J. César Félix-Brasdefer y Dale April Koike (eds.) (2012). *Pragmatic Variation in First and Second Language Contexts. Methodological issues*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. ISBN: 978-90-272-1872-8. 338 pp. Precio: € 99

Pragmatic Variation in First and Second Language Contexts incluye un conjunto de diez trabajos que contribuyen al avance de los estudios sobre pragmática a partir de datos empíricos. La investigación con producciones orales y escritas reales – no simuladas – constituye la principal aportación del volumen, y la reflexión sobre la metodología más apropiada para analizar estos datos auténticos desde un punto de vista pragmático. El volumen lleva por subtítulo *Methodological issues*, precisión que pone de relieve la orientación del libro: abordar distintas formas de estudiar la variación en los usos lingüísticos que ayuden a profundizar en las características de cada actuación lingüística en contexto y explicar los factores macro y microsociales que determinan la elección de cada comportamiento discursivo. Todos los capítulos finalizan por este motivo con una discusión acerca de los métodos empleados en la investigación particular presentada y apuntan la necesidad de responder a algunas de las cuestiones todavía no resueltas: aspectos éticos de la recogida de datos, validez y fiabilidad, paradoja del observador, dificultad para generalizar en variación sociopragmática, entre otras. El capítulo once que cierra el volumen corre a cargo de los editores del libro (como la introducción), Dale A. Koike y J. César Félix-Brasdefer; este último capítulo resume los principales logros de cada uno de los diez trabajos presentados y las líneas futuras de investigación en el campo.

Los ocho primeros capítulos se estructuran en dos grandes secciones según el contexto pragmático investigado: contextos de uso de una L1 (primera sección) o contextos de uso de una L2 (segunda sección). Los tres primeros capítulos se centran en estudios pragmáticos sobre las elecciones preferidas por hablantes de distintas L1: el capítulo 1 (“Pragmatic variation by gender in market service encounters in Mexico”), de J. César Félix-Brasdefer, analiza las secuencias de actos de habla de hispanohablantes en interacciones orales que se producen en mercados públicos al aire libre en la península de Yucatán (Sudeste de México); en el capítulo 2 (“Cross-cultural stances in online discussions: Pragmatic variation in French and American ways of expressing opinions”), Carl Blyth lleva a cabo un estudio sobre la variación en los recursos léxico-gramaticales utilizados por parte de hablantes de inglés y francés para ofrecer su punto de vista sobre el concepto de individualismo en foros de discusión en línea; y el

capítulo 3 de Nydia Flores-Ferrán (“Pragmatic variation in therapeutic discourse”) estudia las formas de mitigación empleadas por hispanohablantes en interacciones médico-paciente. Constituye una investigación puente entre la primera y la segunda sección del volumen el capítulo 4 de Weihua Zhu y Diana Boxer (“Disagreement and sociolinguistic variables”) sobre el uso del inglés como lengua franca de práctica en China, pues se analiza el desacuerdo –fuerte o débil– en situaciones informales en que el inglés se practica como L2 en espacios no académicos (“English corners”), esto es, en contextos naturales más propios de una L1.

La segunda sección del volumen, desde el capítulo 5 al 8, como hemos avanzado, está dedicada a analizar la variación pragmática en situaciones de uso de una L2: Kathleen Bardovi-Harlig en el capítulo 5 (“Variation in the pragmatic use of conventional expressions”) contrasta el uso o la ausencia de expresiones formulaicas en inglés como L1 y como L2 en contexto universitario americano; por su parte, Dale A. Koike en el capítulo 6 (“Variation in NS-learner interactions”) aborda los ajustes pragmáticos que tienen lugar en entrevistas informales y conversaciones personales entre estudiantes de español e hispanohablantes de distintas procedencias, condicionados por los marcos conceptuales que activa cada interlocutor; en el capítulo 7 (“Pragmatic variation in learner perception: The role of retrospective verbal report in L2 speech act research”) Helen Woodfield analiza, para conocer la percepción de su actuación en comparación con la de los nativos, informes orales retrospectivos de estudiantes de inglés L2 en actividades de *role-play* en centros de bachillerato británicos; y en el capítulo 8 (“Variationist sociolinguistics, L2 sociopragmatic competence, and corpus analysis of classroom-based synchronous computer-mediated discourse”) Rémi A. van Compernelle y Lawrence Williams estudian la alternancia de los pronombres de segunda persona (*tu/vous*) en francés como L2 en un conjunto de tareas realizadas en chats virtuales por grupos reducidos de estudiantes universitarios de EEUU.

La tercera y última sección del volumen abarca dos capítulos, el 9 y el 10, que constituyen sendos estados de la cuestión sobre metodología en el campo de la variación en pragmática. El capítulo 9 (“Research methods for describing variation in intercultural pragmatics for cultures in contact and conflict”) discute diferentes propuestas metodológicas para investigar la variación pragmática en una hipotética situación intercultural: la que puede darse en la interacción médico-paciente en un contexto hispanohablante; su autor, Andrew D. Cohen, concluye con una defensa de la multimetodología para analizar las normas pragmáticas de una L1 y una L2 en contacto. Finalmente, Marina Terkourafi en el capítulo 10 (“Between pragmatics and sociolinguistics: Where does pragmatic variation fit in”) lleva a cabo un análisis crítico de dos tradiciones metodológi-

cas predominantes: la metodología variacionista sociolingüística de corte laboviano, centrada en la variación morfosintáctica, y la pragmática de la variación, relacionada con los distintos significados pragmáticos que puede expresar una determinada forma lingüística o discursiva.

El conjunto de los trabajos que hemos detallado dibuja un rico panorama en el campo de la investigación pragmática sobre la variación, en distintas lenguas (español, inglés, francés) y en distintos contextos como lengua materna y como lengua de aprendizaje: en espacios sociales (comercio popular, “English corner”), institucionales (consulta médica), académicos (centros de educación secundaria y superior), personales (conversaciones), interacciones presenciales y virtuales (mediatizadas por el ordenador). Los datos fehacientes que proporcionan estas situaciones de uso han sido inaccesibles hasta fechas recientes, y constituyen, pues, un material muy valioso para saber realmente cómo y por qué cambian las elecciones de los hablantes de una misma lengua, o de los aprendices de una L2, según distintas variables.

Una riqueza, pues, del volumen que reseñamos es la variedad de los tipos de discurso analizados, lo cual proporciona diversidad de datos, y diferentes propuestas de trabajo. Esta variedad de datos explica los distintos niveles de análisis pragmático que se proponen en cada capítulo. Tal y como detallan en la introducción los editores, Félix-Brasdefer y Koike, en la pragmática de la variación se distinguen cinco niveles de análisis: el nivel *formal* (identificación de los diversos significados pragmáticos de una forma lingüística, como los marcadores del discurso), el nivel *accional* (medios lingüísticos disponibles para la realización de actos de habla específicos), el nivel *interactivo* (pares adyacentes, secuencias de actos de habla, y estructura de los actos de habla), el nivel del *tópico* (selección del tópico, gestión y desarrollo) y el nivel *organizativo* (alternancia de turnos, interrupciones, silencios y solapamientos). Los trabajos que se recogen en este volumen se centran sobre todo en los niveles *formal* (capítulos 2 y 8), *accional* (capítulos 3, 4 y 5) e *interactivo* (capítulos 1, 7 y 6).

Abordar estos niveles de análisis pragmático supone también optar por una determinada metodología. Aunque la mayoría de los trabajos recogidos en este volumen sobre pragmática de la variación optan por una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, la naturaleza de los datos determina la centralidad de una determinada forma de proceder. En cuanto a los estudios empíricos, son investigaciones fundamentalmente cualitativas el estudio de Koike (capítulo 6) sobre los marcos conceptuales en conversaciones institucionales y personales, y el trabajo de Woodfield (capítulo 7) sobre la variación pragmática en el discurso de estudiantes de L2 sobre la percepción de su actuación, esto es, sobre su conciencia metapragmática. Por su parte, son trabajos fundamentalmen-

te cuantitativos el de Zhu y Boxer (capítulo 4) sobre la vehemencia o debilidad en el desacuerdo expresado (en tantos por ciento) por hablantes de inglés como L2 en contextos de L1 (variación sociolingüística del inglés como lengua franca de práctica en China) y el trabajo de Bardovi-Harlig (capítulo 5) sobre el uso de expresiones convencionales en producciones experimentales (tareas de producción oral y auditivas proporcionadas a través del ordenador en 32 escenarios diferentes). Los trabajos restantes se sitúan en una aproximación metodológica mixta, como hemos apuntado: combinan el análisis cualitativo con el análisis cuantitativo más estadístico.

Esta combinación de métodos busca objetivar la identificación de los factores sociales que intervienen en la selección de una determinada variante pragmática. Se distinguen cinco variables sociales o factores macrosociales: región, clase social, etnicidad, género/sexo y edad; a diferencia de estos factores macrosociales, las variables microsociales se refieren a la variación determinada por el poder social, la distancia, la variación situacional o personal. La mayoría de los ocho trabajos empíricos reseñados analizan la variación pragmática determinada por factores macrosociales: el capítulo 1 pone de relieve las variaciones en los usos lingüísticos condicionadas por la región de origen (Yucatán) y el género de los interlocutores; el capítulo 2 establece las distintas formas de expresar opiniones acerca del concepto de individualismo en función de la nacionalidad (americana o francesa) y también en función de variables microsociales (marcos conceptuales personales); la variable edad, por su parte, determina la percepción que se tiene del uso de las expresiones convencionales en el trabajo de Bardovi-Harlig (capítulo 5). Toman importancia también las variables microsociales en el análisis de la actuación pragmática en contextos institucionales como la consulta médico-paciente (capítulo 3) o los centros educativos (capítulos 7 y 8).

Las conclusiones metodológicas que se derivan de cada trabajo subrayan las dificultades que conlleva recoger datos en lugares públicos, la necesidad de hacerlo con videocámaras y aplicar protocolos de actuación que triangulen los datos recogidos con la introspección de los participantes en los contextos analizados. El enfoque multimetodológico se revela muy productivo para analizar la pragmática de aprendices de una L2 y conocer así las variables (macro y microsociales) que influyen en su dominio.

Estos son retos metodológicos que los editores del volumen reseñado han querido destacar, para avanzar en un campo complejo. Estos avances aportarán herramientas de análisis y recursos muy relevantes tanto para los profesores de lenguas como para quienes deben gestionar la comunicación entre hablantes de distintas culturas, ya sea con fines comerciales (interacciones de negocios) o humanitarios (discurso médico, por ejemplo). Todas estas

áreas de trabajo son objeto de estudio en los novedosos capítulos aquí comentados.

Carmen López Ferrero: Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Roc Boronat, 138, 08018 Barcelona, ESPAÑA, E-Mail: carmen.lopez@upf.edu

Catalina Fuentes Rodríguez (Coord.) (2013). *(Des)cortesía para el espectáculo: estudios de pragmática variacionista*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L. ISBN 978-84-7635-856-6. 288pp. Precio: € 13.50

Los diez capítulos de los que consta *(Des)cortesía para el espectáculo: estudios de pragmática variacionista* ofrecen estudios empíricos novedosos sobre distintos aspectos de la (des)cortesía en un amplio abanico de contextos mediáticos en español. De su lectura resalta, como indica en el prólogo su coordinadora, la Dra. Fuentes Rodríguez, el destacado y estratégico papel que la descortesía ha adquirido en los medios de comunicación españoles, tanto en los ‘tradicionales’ (televisión, prensa o cine) como en internet. Dentro de los medios ‘tradicionales’, la descortesía se examina sobre todo en géneros emergentes, entre los que cabe destacar ‘la radio televisada’ y las numerosas ‘(pseudo) tertulias’ que dominan diversas franjas horarias de la parrilla televisiva.

En el primer capítulo, Alcaide Lara expone los resultados de un estudio de la descortesía verbal en dos series de televisión infantiles separadas en el tiempo nada más y nada menos que por cinco décadas: *Pippi Calzaslargas*, en los años 70 del siglo pasado, y *Shin Chan*, en la actualidad. El enfoque diacrónico es no solo novedoso sino esclarecedor. El minucioso análisis comparativo realizado lleva a esta autora a preguntarse si en efecto existe descortesía verbal en ambas series. La pregunta va enmarcada dentro de una reflexión teórica sobre el papel de la (in)voluntariedad en la descortesía. Para Alcaide Lara, “la condición *sine qua non*” (p. 33) de la descortesía es precisamente la voluntariedad. En el caso del personaje de Pippi Calzaslargas existe tal voluntariedad; mientras que no es así siempre en el caso del personaje de Shin Chan. Otra diferencia importante es que Pippi Calzaslargas usa enunciados descorteses contra quienes desean imponerle, a ella o a otros personajes, conductas contrarias a las que ella cree correctas. Por el contrario, Shin Chan usa enunciados descorteses de modo indiscriminado y gratuito. Se ponen de manifiesto, pues, dos funciones – *ambas estratégicas* – de la descortesía para el espectáculo en la evolución del género analizado: la denuncia social (*Pippi Calzaslargas*) y el beneficio propio sobre el daño al otro (*Shin Chan*).