



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Montecino Soto, Lésmer Antonio
CORTESÍA, IDEOLOGÍA Y REPRESENTACIONES DISCURSIVAS EN LA GESTIÓN
CONVERSACIONAL DE JÓVENES CHILENOS
Onomázein, núm. 12, 2005, pp. 9-22
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516558001>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CORTESÍA, IDEOLOGÍA Y REPRESENTACIONES DISCURSIVAS EN LA GESTIÓN CONVERSACIONAL DE JÓVENES CHILENOS

Lésmer Antonio Montecino Soto

Pontificia Universidad Católica de Chile – Grupo Eclar¹
lmontecs@puc.cl

Resumen

Este estudio pretende dar cuenta de las representaciones discursivas individuales de hablantes jóvenes chilenos² en una conversación semiespontánea. A través de su análisis, intentaremos probar que es posible determinar las representaciones sociales que subyacen en ellas. Aplicando una metodología cualitativa, este estudio descriptivo demuestra cómo por medio del examen de un acto comunicativo, “cuyo valor se define de acuerdo a los elementos que le preceden y le siguen en un contexto de situación dado” (Granato, 2005: 175), es posible relevar las creencias del yo y de los otros, en cuanto co-constituyentes de significados. Sus huellas en la interacción dejan al descubierto cuestiones de poder y de estatus –solidaridad, filiación, identidad– manifestos en la conversación y en la sociedad a la que se hace referencia.

Palabras clave: cortesía; ideología; representaciones discursivas; representaciones sociales; co-construcción del significado; interacción.

¹ ECLAR. Español de Chile y de Argentina, grupo de investigación conformado por académicos de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

² Es importante señalar que no se puede identificar el léxico juvenil con el léxico que emplean determinados sectores juveniles para hablar en determinados contextos tales como el colegio, la universidad, el grupo de amigos, etc., con el propósito de ironizar, rechazar algún aspecto de la cultura o cuestionar la sociedad e instituciones, etc. Las unidades léxicas utilizadas por los hablantes de nuestro corpus forman parte de los diversos recursos expresivos que les permite el contexto y que están disponibles según las variables etaria, sociocultural, geográfica, etc. Los mismos individuos recurren a tradiciones léxicas diferentes en otras situaciones comunicativas, por ejemplo, cuando hablan, con personas no pertenecientes a su generación –padres, profesores, jefes– o con individuos ajenos a su grupo social o geográfico o en circunstancias que hacen aconsejable un tipo de solidaridad lingüística diferente. Al respecto, ver Casado Velarde (2002).

Abstract

This work tries to represent the discourse interactions of young Chilean speakers in a semi-spontaneous conversation. Through its analysis, the author tries to reveal the social representations underlying them. The descriptive study reveals the beliefs of the self and others, as they contribute to the building of meaning, showing characteristics of power, solidarity, affiliation and identity in reference to the society in which they take place.

Key words: *courtesy, ideology; discourse representations; social representations; meaning building; interaction.*

1. SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES Y REPRESENTACIONES DISCURSIVAS

Las *representaciones sociales* se explican como “teorías” que los sujetos tienen acerca de la naturaleza de los sucesos, de los objetos y de las situaciones dentro de su entorno social (Pardo Abril, 2003: 53). Aquellas se relacionan con el modo en que las estructuras de conocimiento son utilizadas para familiarizar y contextualizar la realidad social. Esto es posible gracias a las comparaciones que establecen los sujetos con las clasificaciones y categorías más conocidas y usadas por ellos.

Las representaciones sociales remiten a la *imagen mental* que posee un sujeto –un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística– respecto de alguna persona, de una cosa, de un hecho, de una situación o de un proceso que percibe de una manera específica. Dicha representación, en tanto que es conservada y no sustituida por otra, constituye una creencia –o forma parte de una creencia– y es el fundamento del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con el objeto, la situación, el hecho o el proceso percibido (Van Dijk, 2000; Raiter, 2002; Pardo Abril, 2003). Así, las *representaciones sociales* se entienden como

- una forma de interpretación y de aprehensión de la realidad cotidiana;
- un modo de convertir lo desconocido en familiar;
- en una manera de dar sentido a lo inesperado;
- una posibilidad de conocimiento socialmente elaborado y compartido en cuanto se originan en la interacción cotidiana de individuos y de grupos.

Lo anterior, en un contexto concreto de comunicación en que individuos y grupos se sitúan con sus marcos de referencia cultural, con sus códigos, valores e ideologías relacionados con sus posiciones y pertenencias sociales.

Es en la conversación y en los medios de comunicación de masas que los objetos sociales son creados y elaborados por actores sociales, que toman parte en el proceso de comunicación a través de los medios de que disponen (Moscovici, 1981). Así, las representaciones sociales se constituyen en un conocimiento práctico en la medida que son reproducidas discursivamente y transformadas en algo sólito. Las representaciones sociales nos permiten, según Jodelet (1984):

- entender hechos y situaciones que terminan por ser habituales para nosotros como integrantes de una comunidad determinada;
- dominar nuestro entorno, comprender y explicarnos hechos e ideas que conforman nuestra realidad inmediata;
- entender por qué interactuamos con otras personas, cómo accionamos sobre ellas y cómo nos situamos respecto de ellas;
- responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber qué significados alcanzan los avances en los ámbitos que nos interesan;
- comprender el devenir histórico y su eco en nuestra conducta cotidiana, etc.

Las *representaciones sociales* intervienen en el modo de percibir y de valorar el mundo que nos rodea y de orientar la predisposición y el consecuente comportamiento hacia objetos sociales determinados –apercepción–. Al reflejar cómo la gente piensa y estructura su vida cotidiana, este concepto incorpora contenidos no solo cognitivos, sino también simbólicos y afectivos, que dan cuenta de la actividad direccionada que nos permite percibir el mundo y construir nuestra realidad (Wagner y Elejabarrieta, 1994). Asimismo, de acuerdo con Moscovici (2001), las *representaciones sociales* –individuales y colectivas– poseen un valor axiológico inherente, que explica lo imposible de su neutralidad. Todo, en cuanto objeto y ser, posee un valor positivo o negativo; ocupa un lugar jerárquico claramente identificable y, en consecuencia, es registrado de una manera específica en su grupo social. Por ejemplo, cuando conversamos, es evidente que no solo establecemos y reconocemos los hechos sociales como relato, sino que además evaluamos y etiquetamos a las personas, los grupos, las instituciones, los acontecimientos y los fenómenos. Al hacer esto, se evidencia una “teoría” sobre la naturaleza, la sociedad, las instituciones y el ser humano (Pardo Abril, 2003). Veamos un ejemplo tomado de nuestro corpus:

B: lo que pasa es que sabíh que... acá se debería fomentar o por último... fomentar la buena remuneración de los técnicos, que es lo que falta en este país...

A: claro es un...

B: en este país no hay técnicos, ¿por qué? Porque si tú vai a un ITESA es que soy chano poh hueón... y la dura...

C: sííí!

A: sí

B: o si estudiái en... en... o sea hay una cuestión social si... si tú cambiái...

A: es un prejuicio que hay aquí que se tienen esto de que ah! Que el estudiante universitario vale y el que tiene un nivel técnico es un segundo plano... eso está errado (...)

A: falta ese reconocimiento social, ese... ese prejuicio que hay de superar el concepto de la universidad y los institutos... debería ser todo un nivel profesional, siendo uno... teniendo uno un buen nivel como profesional, un buen desempeño, debería valorarse, no solo el título...

De acuerdo con su conocimiento compartido, los hablantes en cuanto pertenecientes a un grupo determinado –en este caso estudiantes de la PUC– exponen sus representaciones individuales que reconocemos como sociales: el estudiante universitario, el técnico chano y los institutos profesionales. Las evaluaciones explícitas o implícitas implican mayor o menor prestigio en la comunidad. La ideología³ determina nuestra valoración individual y colectiva. No en vano, el conocimiento común implica una identidad colectiva, que es una precondition necesaria para la existencia de un grupo. Este rasgo permite a las personas dar verosimilitud a sus creencias cuando disponen de alguna evidencia –en el caso de esta interacción su fuente evidencial es la realidad vista y vivida por los estudiantes–. Así, podemos decir, de acuerdo con Moscovici (1988) que la verdad y la racionalidad de la representación social constituyen el resultado de la relación entre el conocimiento representado y la evidencia. En tal sentido, *la evidencia se concibe como consenso social*, en cuanto que alude a las creencias que son compartidas por los miembros de un grupo. Siguiendo a Pardo Abril (2003), podemos aseverar que las representaciones sociales se ajustan a una *verdad fiduciaria*, es decir, generada por la confianza que depositamos en la información y en

³ Entendemos por ideología el sistema de pensamiento individual y colectivo a través del que las relaciones de poder, control y dominio se mantienen, crean, transforman y preservan dentro de una sociedad (Pardo Abril, 2003). A lo anterior, podemos agregar que la ideología es el fundamento de las representaciones compartidas por los miembros de un grupo (Van Dijk, 2000).

los juicios cuando los compartimos con otras personas. En nuestro ejemplo, A, B y C comparten las creencias que suponen una verdad sustentada en la percepción directa de la realidad.

A lo anterior, podemos agregar otros rasgos interesantes respecto de las representaciones sociales en cuanto objeto de estudio:

- evolucionan constantemente; poseen una naturaleza dinámica;
- suponen una continua negociación y renegociación en el transcurso de las interacciones entre los individuos y entre los grupos de acuerdo con su contexto de producción;
- tanto la existencia como la evolución de las representaciones sociales ocurren en el discurso;
- como discurso, su uso cotidiano posibilita su adquisición, su reproducción, su transformación o, simplemente, su desaparición.

Lo anterior justifica el análisis de la conversación como un recurso que permite desentrañar contenidos, estrategias y estructuras lingüísticas que dejan al descubierto modos de conocer, de categorizar y de explicar la realidad. No en vano la conversación involucra todas las formas de conocimiento humano que hacen posible el proceso de significar y de organizar la acción social. Cuando analizamos conversaciones, identificamos formas concretas de lexicalización o de variación estilística que dan cuenta de modos de jerarquizar y de valorar el saber individual y colectivo en el discurso, de ahí la importancia de la tríada cognición-sociedad-discurso.

Es en la conversación y en las distintas formas de discurso en donde se establece la base cultural, génesis de las creencias, opiniones y actitudes y, en general, de las formas de saber colectivo. El conocimiento colectivo garantiza, así, que los grupos humanos formulen acuerdos generales, construyan sentido común o participen de la cognición, hechos que definen la dimensión social del conocimiento (Pardo Abril, 2003: 59).

En nuestro estudio, las representaciones sociales circulantes en las conversaciones de los jóvenes dan cuenta de las diversas formas de acción social, ya sea como un modo de intervenir en el mundo para el logro de fines, ya sea como una actividad comprensiva. Así, los análisis de las representaciones sociales tienden a dar cuenta de que el discurso –entendido este como producto simbólico– no solo es una *expresión* de las representaciones sociales, sino que al mismo tiempo *las constituye* (Pardo Abril, 2003). Desde esta perspectiva, entonces, podemos hablar de *representaciones discursivas* como las imágenes –creencias– que los hablantes construyen lingüísticamente.

En otras palabras, las *representaciones discursivas* no son sino la manifestación de la realidad mediante los recursos léxicos, semánticos y sintácticos utilizados por los hablantes (Vasilachis de Gialdino, 2003: 223).

Tales representaciones simbólico–discursivas son producidas o simplemente reproducidas y puestas en circulación a través de los medios y de las más diversas prácticas sociales, entre ellas la conversación. De este modo, las *representaciones discursivas* debemos leerlas no como elaboraciones automáticas inmediatas, sino como producciones de lengua en contexto, obras de actores sociales que perciben, comentan, describen, cuestionan, construyen una realidad, una experiencia. Lo anterior implica que pueden variar de uno a otro texto respecto del mismo hablante en relación con el receptor de ese texto y con la modificación del contexto social o de la posición del hablante. Entender las representaciones como textos implica que se pueden analizar, interpretar, criticar, en otras palabras, es posible el análisis ideológico que subyace a cada práctica social (Remedi, 2004).

El sujeto construye sus representaciones mediante recursos lingüísticos; en otros términos, realiza operaciones mentales sobre lo que recibe y acumula su resultado (Pons, 2004). Así, podemos decir, con certeza, que las representaciones sociales no son el mundo, sino las creencias del sujeto sobre el mundo construido a través de la lengua en uso (ver ejemplo anterior). Cabe señalar que en este proceso el sujeto no solo depende de la interacción (mental) entre el estímulo y los mecanismos cognitivos, sino también de las imágenes y del constante dialogismo. Estos dos elementos también intervienen en el proceso, condicionando la representación discursiva resultante en relación con un estímulo específico. En consecuencia, el rol de las creencias previas en la construcción de las nuevas representaciones es fundamental. De este modo, el lenguaje se constituye en una poderosa herramienta cognitiva que posibilita la formación y la complejización de las representaciones sociales y permite la transmisión e intercambio de tales representaciones entre los seres humanos (Raiter, 2001).

2. EL MODELO CO-CONSTITUTIVO

Lo anterior se relaciona fuertemente con el modelo co-constitutivo de Arundale (1999), para quien todo cuanto conocemos se constituye como tal en la relación intersubjetiva posibilitada por los contactos que los seres humanos establecen entre sí a través del tiempo. Esta multiplicidad de eventos que permite co-construir e interpretar la

interacción es una construcción social. Este modelo de comunicación concibe las ideologías no como objetos dentro de la mente de un individuo, sino como otros productos de la interacción. Dicho de otro modo, la ideología es producto de la interacción y de la comprensión entre individuos y esto también constituye una práctica social (Granato, 2005). En consecuencia, concebimos las conversaciones como interacciones co-constituidas en todos sus aspectos, tanto en la producción como en la interpretación de las emisiones que las conforman. Cada nuevo acto comunicativo que se realiza es relevante en relación con las acciones pasadas y con las posibles acciones futuras. Así, en este modelo, la unidad de análisis mínima no es el individuo, sino la díada en cuanto que está conformada por co-participantes.

En la siguiente secuencia o acto comunicativo tenemos que los hablantes A, B y C tanto al producir como al interpretar las emisiones están poniendo en acción sus ideologías en cuanto producto de la interacción y de la comprensión entre ellos. El concepto de comunicación que subyace a esta práctica social se logra paso a paso entre la acción de los hablantes; no es la consecuencia de planes o esquemas cognitivos independientes. La conversación refuerza el contacto social y las relaciones intersubjetivas existentes. Esto explica la adecuación del registro a situaciones de uso informales y distendidas. En la secuencia, los hablantes no usan la variedad estándar de la lengua, propia del poder social, político y cultural, sino otra más informal, más coloquial que subvierte la oficialidad (Herrero, 2002).

B: bueno, pero es que eso... a ver, pero es que no estamos hablando del campo laboral actual, porque eso... al gobierno le corresponde fomentar el campo laboral y la empresa... ahora estamos viendo el financiamiento de la universidad, ahora si la universidad debería ser gratis o no... Yo encuentro que las públicas, porque las privadas tienen derecho a existir porque la economía y tata tata... cachái?

C: sí, no, las públicas... yo también pienso que deberían ser gratis...

B: pero las públicas deberían ser gratis... y, y aprovechando que en Chile las públicas todavía tienen fama, todavía, aunque sea mito o no... no sé cachái?

C: claro...pero... en el fondo también ganar... ganarte el mérito de... de... de que sea gratis...

A: sí...

C: cachái? ... o sea tampoco por ser gratis yo voy a estudiar y me las tiro cachái?

B: O... o hacer una, una...

A: sí... o sea el estudiante tiene que demostrar que tiene...interés en lo que se le está ofreciendo gratis, poh...

B: sí... o por último eso que, que, que, que tú decíai, que después retribuirle... bueno existe el servicio país y toda esa cuestión...

C: (risas)

A: pero eso... es limitado...

C: (risas)

B: ahora... y las... y las... y las formas del, del financiamiento, o sea... yo no estoy ni ahí con estudiar a... o sea a mí me importa... no me importaría estudiar en la biblioteca Primo Naty cachái?... siendo que ellos financian o en la ... no sé poh, o ir a la sala Watt's cachái? siendo que la empresa privada... o sea, yo llenaría de... tapizaría de carteles... me da lo mismo o sea... la, la, la sala Coca-Cola cachái?... el auditorio Pepsi... me da lo mismo, pero, pero, pero que la empresa privada financie cachái?
(risas)

C: claro... (risas)

A: financie... la ... eh... claro

B: aparte... lo que se le debería ofrecer a la empresa privada es publi... o sea... acá toda la cuestión se mueve por plata o publicidad cachái?

Antes de analizar la secuencia, es importante aclarar que el lenguaje juvenil, en tanto variedad adaptada a la situación de uso, se identifica, como hemos señalado anteriormente, con el registro coloquial. Así, el *tono* predominante en la conversación de jóvenes se adecua a las situaciones informales en que ellos interactúan (amigos, novios, compañeros de clase, etc.). El *tenor* se vincula con la finalidad interpersonal: estrechar relaciones para reforzar lazos de filiación, solidaridad e identidad. El *campo* remite al ámbito de lo cotidiano: estudio, entretención, trabajo, ropa, música, etc., vivencias, actividades e inquietudes propias de los jóvenes. Finalmente, el *modo* es el oral, hecho que implica una interacción cara a cara, de manera espontánea, no planificada, con alternancia no prefijada en la toma de turnos⁴ (Herrero, 2002).

Respecto de la secuencia, el acto comunicativo posee un tema instaurado por B: el financiamiento de la universidad. El tema

⁴ De algún modo, lo anterior ha experimentado una revolución con Internet, *ese gran conjunto de redes de ordenadores interconectadas, es decir, una red de redes, una telaraña* (Cruz Piñol, 1998). El ritmo comunicativo se ha agilizado, dado que las distancias no existen virtualmente. Las operaciones de orden intelectual que se activan tanto en la escritura como en la lectura se relativizan —la espontaneidad de la lengua natural, por ejemplo, pasa por encima de la planificación y de los otros procesos—. Los soportes de la oralidad y de la escritura han sido sustituidos por un teclado y una pantalla que reproduce textos asincrónicos —el emisor y el destinatario no suelen estar conectados al mismo tiempo—, se trata a veces de una interacción retardada, hecho que marca una diferencia fundamental con la conversación natural, dado que no existen ni las interrupciones ni los solapamientos propios de la toma de turnos en el habla (Constantino, 2002; Crystal, 2002); la interacción puede exceder lo usual y durar meses o años, como es el caso de algunos foros. Tales textos permiten una expresión mucho más libre y menos intimidatoria que la que se realiza cara a cara.

problematizado se sustenta en creencias compartidas que son el reflejo de las representaciones sociales individuales y compartidas:

- las universidades públicas deberían ser gratis;
- las universidades públicas todavía tienen algo de prestigio;
- el prestigio de las universidades públicas es un mito;
- el prestigio depende del rol activo del alumno;
- la gratuidad podría existir a cambio de retribución al egreso;
- el Servicio País no es la solución;
- la solución es financiamiento privado;
- la conclusión es clara: todo se mueve por dinero o publicidad.

Lo que obtenemos a través del análisis de esta secuencia es simplemente la representación discursiva de una ideología mercantilista, que asume la educación como un objeto más de consumo⁵, sujeto a transacción comercial. Las estrategias discursivas utilizadas básicamente son la *modalidad deóntica –deber ser + adjetivo evaluativo; tener que + infinitivo–* y la *ironía*. Ambas sirven a los hablantes para asumir una postura ética frente al problema que comparten: una desde el deber ser y otra, desde la carnavalización de la realidad. Veamos los ejemplos:

- **B:** la universidad **debería ser** gratis o no.
- **C:** sí, no, las públicas yo también pienso que **deberían ser** gratis...
- **B:** pero las públicas **deberían ser** gratis...
- **A:** el estudiante **tiene que demostrar** que tiene...interés en lo que se le está ofreciendo gratis

⁵ En Chile, según Moulián (1999: 60-61) el consumo, especialmente el consumo de ciertos objetos emblemáticos, cumple la función de localizar a los portadores de ellos en la cadena de la estratificación, puesto que operan como signos visibles del dinero que se posee. En ese aspecto los principales indicadores son la casa, la cual forma un todo con el barrio en el que está situada y el o los automóviles. Con esto nos referimos al consumo como simbolización del estatus, generador de una fachada, de una apariencia. La búsqueda del prestigio social a través del consumo puede tomar las formas conductuales del exhibicionismo y del arribismo. El exhibicionismo es una conducta de consumo característica de los sectores de más altos ingresos, cuyo objetivo es escenificar la abundancia de la riqueza poseída, sin avergonzarse lo más mínimo por el despilfarro. El exhibicionismo se conecta con el lujo y la ostentación y muchas veces combina con la vulgaridad del gusto, con la ausencia de arte (...) el arribismo es una forma plebeya del exhibicionismo que combina la ostentación con la imitación de los patrones y estilos del “gran consumo”.

A los rasgos anteriores hay que agregar –desde mi perspectiva– la educación como un bien. El colegio y la universidad funcionan como marca de clase, como signo de estatus. No da lo mismo educarse en un colegio público o subvencionado; tampoco da lo mismo cualquier universidad.

- **B:** ahora...y las... y las... y las formas del, del financiamiento, o sea... yo no estoy ni ahí con estudiar a... **o sea a mí me importa...no me importaría estudiar en la biblioteca Primo Naty cachái?**...siendo que ellos financian o en la ...**no sé poh, o ir a la sala Watt's cachái?** siendo que la empresa privada...o sea, yo llenaría de... tapizaría de carteles... me da lo mismo **o sea...la, la, la sala Coca-Cola cachái?**...**el auditorio Pepsi... me da lo mismo, pero, pero, pero que la empresa privada financie cachái?**

La mercantilización de la educación se ironiza a través de la denominación de las salas y del uso de representaciones discursivas tales como: *no me importaría + infinitivo + locativo* o bien *pronombre + dar lo mismo*. Se construye, de ese modo, una imagen de sociedad consumista en que la educación no es un derecho, sino un bien. El hablante se autorrepresenta como sujeto víctima de un sistema que responde al topos del *fin justifica los medios*:

- ... o sea a mí me importa...no me importaría estudiar en la biblioteca Primo Naty cachái?
- me da lo mismo pero, pero, pero que la empresa privada financie cachái?

3. REPRESENTACIONES DISCURSIVAS Y TRABAJO DE IMAGEN

Por otra parte, si analizamos la secuencia en términos de trabajo de imagen, podemos observar que predominan las evaluaciones negativas sobre las instituciones y el sistema educativo⁶. Entre los recursos más frecuentes de la gestión interrelacional (Spencer Oatey, 2000), tenemos la *co-construcción de evaluaciones* y la *atenuación de desacuerdos* en torno a las evaluaciones. De este modo, los hablantes favorecen su Imagen de Identidad, entendida esta como la perspectiva social interdependiente en cuanto que remite a los derechos de asociación del individuo. A través de la co-construcción de las evaluaciones que toman como fundamento las representaciones sociales compartidas, los hablantes se alinean con el interlocutor y con los temas, creando filiación, identidad y sentido de pertenencia. Los interactuantes no aparecen como generadores de conflicto y conside-

⁶ Apreciación que coincide con el análisis del corpus argentino. Ver Móccero M., Leticia (2005). Lenguaje evaluativo e imagen social en conversaciones entre estudiantes argentinos, en Pilleux, M. (ed.) *Contextos del discurso*. Santiago: Frasis.

ran como propias las ideas de los otros, tomando en cuenta tanto la información que precede como la que sigue al acto comunicativo analizado de acuerdo con el contexto situacional en el que se inscribe la conversación. La síntesis de la secuencia –***acá toda la cuestión se mueve por plata o publicidad cachái?***– releva las creencias del yo y de los otros. El significado construido es polifónico.

Los hablantes hacen propias las emisiones evaluativas o afectivas de los otros, por medio de la *repetición léxica* con diversas variaciones. La aceptación de las opiniones a través de este recurso es una señal de valoración, de reconocimiento y visibilización del emisor por parte del destinatario, hecho que implica un realce de la Imagen de Calidad por parte de quien las emitiera por primera vez (Spencer Oatey, 2000). Entendemos por Imagen de Calidad⁷ la perspectiva personal e independiente del sujeto respecto de los otros y de sí mismo que remite en última instancia a los derechos de equidad.

B: (...) la universidad debería ser gratis o no. Yo encuentro que las públicas, porque las privadas tienen derecho a existir porque la economía y tata tata tata...cachái?

C: sí, no, las públicas... yo también pienso que deberían ser gratis...

B: pero las públicas deberían ser gratis...y, y aprovechando que en Chile las públicas todavía tienen fama, todavía, aunque sea mito o no... no sé cachái?

Otro ejemplo:

A: es que eso es la, eso es el trasfondo social que hay, que aquí se mide mucho el profesional y el no profesional la gran diferencia es y esa es la gran ambición de todos, **tener un título profesional** porque...

B: claro, **tener un título**

C: **especialmente universitario**

El recurso de la repetición reformulativa permite, además, expandir la evaluación de los hablantes y presentar sus puntos de vista personales. Así, el hablante defiende su Derecho de Equidad, en cuanto que no se siente limitado en la manifestación de sus opiniones y, al mismo tiempo, preserva la Imagen de Calidad del interlocutor haciéndose eco de lo formulado.

Por otra parte, las representaciones discursivas pueden ser co-construidas con estrategias interaccionales tales como las interrup-

⁷ En el modelo de Brown y Levinson, la Imagen de Calidad equivale a la *imagen negativa*; asimismo, cabe aclarar que la imagen positiva de dicho modelo, para Spencer Oatey, se corresponde con la Imagen de Identidad.

ciones o la completación de los turnos a modo de encadenamiento para culminar con las evaluaciones o juicios:

C: porque si ehm... si veímoh así como bien prácticamente o sea, **no darían como a basto las como... como edificios...**

B: claro o sea no hay...

A: **no hay tantos...**

C: pa que la gente estudie cachái?

B: **claro, o sea, no hay... no hay infraestructura**

C: **no hay infraestructura, hueón**

En el siguiente ejemplo, los hablantes utilizan la reformulación como estrategia interaccional. Desde una perspectiva ideológica y considerando el contenido, la representación discursiva está focalizada en la oferta y en la demanda –evocación de un sistema consumista en que todo se transa en términos de mercado–. Desde otro ángulo, cada uno de los hablantes interrumpe, completa y repite parte de las emisiones con el fin de dar cuenta de su alineamiento respecto del tema y de quien lo iniciara, creando, gracias al manejo de la imagen, filiación, reconocimiento de su Imagen de Calidad y de sus Derechos de Equidad, es decir, de su autonomía; asimismo, reconocimiento de su Imagen de Identidad y de sus Derechos de Asociación, esto es, de su ser en el mundo en relación con otros.

A: *el campo no... no da a basto para tantos profesionales... por ejemplo aquí se ven demasiados periodistas, ingenieros, arquitectos después qué... qué trabajo encuentran, qué les ofrece el campo laboral, está muy limitado...*

B: o sea, es que oye, **acá podí tener hasta un MBA, hueón y terminái siendo un ejecutivo de cuentas...**

A: claro! O sea...

C: *es que hay un problema... hay un problema...*

B: **porque hay tantos... hay tantos... hay tantos...**

A: *hay tanta oferta!...*

B: **hay tantos ingenieros o sea o sea... claro o o estudiái periodismo y terminái en relaciones públicas, porque es lo que hay cachái?**

A: podría ser como un punto en contra de que la educación sea gratuita cachái?, porque al haber como tanto profesional...

Las evaluaciones surgen en relación con un *aquí-acá* en términos de campo ocupacional. Así obtenemos la representación discursiva construida del siguiente modo:

- *deíctico de lugar + nominalización + verbo copulativo + atribución predicativa: Aquí –Chile– el campo laboral está muy limitado.*

La representación anterior se reformula apelando a la evaluación intensificada construida del siguiente modo:

- *deíctico + perífrasis + objeto directo + nexos copulativo + perífrasis + atribución* **acá podí tener hasta un MBA hueón y terminái siendo un ejecutivo de cuentas—**

También tenemos la variante:

- *haber + objeto directo + nexos copulativo + verbo + locativo metaforizado + nexos causal + lugar común:* **hay tantos ingenieros o sea o sea... claro o o estudiái periodismo y terminái en relaciones públicas porque es lo que hay cachái?**

CONSIDERACIONES FINALES

Evaluar la realidad se transforma, en virtud de la conversación coloquial, en un juego de representaciones discursivas que permiten junto con la ideología y el trabajo de la imagen, la actualización de creencias y de representaciones sociales que operan en nuestras prácticas sociales, determinando nuestro comportamiento, nuestra forma de construir y de co-construir la realidad y su significado —mutantes por lo demás—, nuestra toma de decisiones, en fin, “nuestra parada frente al mundo”. Asimismo, la cortesía se constituye en una estrategia fundamental en el proceso a través del cual una representación individual se convierte en una representación social, contribuyendo a mantener el sistema de creencias o a subvertirlo por medio de recursos tales como la repetición, la reformulación, la atenuación, la intensificación y la atribución predicativa, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- ARUNDALE, R. (1999). An alternative model and ideological communication for an alternative to politeness, en *Pragmatics* 9:119-153.
- CASADO VELARDE, M. (2002). Aspectos morfológicos y semánticos del lenguaje juvenil, en Rodríguez, F. (coord.) *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel.
- GRANATO, L. (2005). La construcción del significado en la interacción, en M. Pilleux (ed.) *Contextos del discurso*. Santiago: Frasis.
- HERRERO, G. (2002) Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil, en Rodríguez, F. (coord.) *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel.
- JODELET, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en S. Moscovici (coord.). *Psicología social* (pp. 469-506). Barcelona: Paidós.

- MÓCCERO, M. L. (2005). Lenguaje evaluativo e imagen social en conversaciones entre estudiantes argentinos, en Pilleux, M. (ed.) *Contextos del discurso*. Santiago: Frasis.
- MOSCOVICI, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata.
- . (1988). *Psicología Social*, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- . (2001). *Social Representations: explorations in social psychology*. Gerard Duveen (ed). New York: New York University Press.
- MOULIÁN, T. (1999). *El consumo me consume*. Santiago: LOM.
- PARDO ABRIL, N. (2003). Análisis Crítico del Discurso y representaciones sociales: un acercamiento a la comprensión de lectura, en Berardi, L. *Análisis Crítico del Discurso, perspectivas latinoamericanas*. Santiago: Frasis Editores.
- PONS, S. (2004). *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid: Arco / Libros
- RAITER, A. et al. (2001). *Representaciones sociales* Buenos Aires: Eudeba.
- REMEDI, G. (2004). Representaciones de la ciudad: apuntes para una crítica cultural (I). Disponible en: <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Remedi/Ciudad1.htm>
- SPENCER OATEY, H. (2000). Rapport Management: a framework for analysis, en Spencer Oatey, (Ed.), *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*. London: Continuum.
- VAN DIJK, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- WAGNER, W. y F. Elejabarrieta (1994). Representaciones sociales, en F. Morales (Coord.), *Psicología social* (pp. 815-842). Madrid: McGraw-Hill.