

“PRIMORES DE LO VULGAR, O EL DIARIO Y SU SOMBRA”

(Un registro anotado de semiótica menuda)

Domingo CABALLERO MUÑOZ

Catedrático de I. B. de Lengua

Centro de Profesores - Palencia.

Diario (1978 - 79, tercer curso de BUP).

Hoy hemos conseguido que una clase entera se lance a la caza de expresiones alejadas del clima “académico”. Al fin alguien ha iniciado espontáneamente la clase a partir de un apunte tomado del natural, una expresión recogida incidentalmente que quiere someter a la común consideración.

En ocasiones hasta sería posible que los profesores nos encontráramos con un acopio de expresiones perdidas de “rico sabor” localista, o con creaciones individuales o colectivas altamente sugerentes.

En general, si se pretende hacer gramática *para* los alumnos parece que hay que *dejar hablar* a la gente.

Acotaciones (hasta 1986).

“Los maestros están constantemente ocupados en la *construcción social* de sus alumnos” (1), de tal modo que “La primera estrategia del profesor es imponer *la definición de la situación* hablando la mayor parte del tiempo” (2). Los profesores “no solo hablan: hablan mucho...” (3), constata Delamont; y remacha Stubbs, comentando a Flanders (4) que “no paran de hablar” (5); hasta tal punto es así que las relaciones profesor-alumno “no tienen propósito comunicativo real” (6), y ello porque “... aquellos que ocupan posiciones de poder y de control intentan aproximarse al hablar a un lenguaje que toma la *versión escrita* como modelo” (7), de modo que acaban viendo esa forma “como la forma real” (8). En realidad ello se debe a que “la formalización del lenguaje escrito permite y favorece la represión de resistencias” (9), de forma que “Ya desde niño el que escribe está obligado a ocultar sus problemas sin resolver tras una protectora valla de corrección” (10), como comenta Enzensberger.

Diario

En el caso que nos ocupa, un alumno trae a nuestra consideración un comportamiento lingüístico que ha observado en una tienda (carnicería-charcutería) a cargo de un hombre de mediana edad (dueño o encargado).

Entra una muchacha joven, “de buen ver, pero no demasiado” según el alumno, la muchacha pregunta: “Tienen yogurt descremado”. “No, no tenemos”; la muchacha se marcha, y el hombre comenta a la concurrencia, formada por amas de casa: “A tí te tenían que descremar”.

Acotaciones

Es obvio que una clase así no puede estar “programada”; pero Gimeno, en lo que consideramos un deslizamiento hacia cierto anarquismo epistemológico, ha predicado la *no concreción de objetivos* (11), la *supremacía del método* sobre los contenidos, y el “correr riesgos” (12). No habría –en nuestra opinión, de la que no hacemos responsable a Gimeno– *un plan ni un objetivo*, porque no existe *un conocimiento, un canon, una sintaxis*. La enseñanza se convertiría en pura ambigüedad conflictiva y polémica, mediante la conmutación y confrontación constantes. Recuerda también Pérez Gómez que “el funcionamiento de un programa educativo no demuestra necesariamente un acuerdo con la realidad” (13), llegando a confesar que la “experimentación de un programa” nunca tendrá un verdadero “elemento de contraste” (14). Somos conscientes de que, llegados a este punto, “Ya no son las condiciones de acceso a la lengua de cultura las que constituyen el centro de la polémica, sino la *noción de cultura* propiamente dicha”, como observa Legrand. (15).

Diario

Es evidente que el manejo del diccionario no proporciona ninguna luz sobre la interpretación correcta de esta expresión.

Todos los alumnos y alumnas están de acuerdo en que el individuo de la tienda ha querido decir algo vagamente obsceno.

Sacamos la conclusión de que cualquier palabra puede significar cualquier cosa en un contexto adecuado; y aprovechamos la ocasión para fijar las definiciones de los conceptos –académicamente obligatorios– de *paradigma* y *sintagma*.

Se trata de acceder por nuestros propios medios a lo que algunos lingüistas empiezan a llamar paradigmática contextual, o *extralingüística*.

Acotaciones

Si un acto de habla, según Goffman, incluye “size and looks, posture, speech patterns, facial expressions, bodily gesture” (16) cabe preguntarse con Hörmann *qué sentido tiene hablar de un código* (17). Quizá una frase, o una palabra, sea solamente “lo que se pregunte por ella” (18); porque, como recordaba Benveniste, un verbo corriente como “decir” “es apto para formar un enunciado performativo si la fórmula “digo que...”, *emitida en las condiciones apropiadas*, crea una situación nueva” (19). También Castilla del Pino nos prevenía contra el error de creer que “los atributos son propiedades del sujeto de la *oración*, cuando en todo caso son propiedades que le son atribuidas por el *sujeto de la proposición*” (20). Ahora bien, el sujeto pragmático (y no hay otro) está siempre inmerso en unos *marcos*, que son “principios de organización que gobiernan los sucesos sociales y nuestra involucración en ellos”, según definición de Tuchman (21). De modo que, siguiendo a Searle, un acto de habla no puede estar separado de “los *compromisos* que forman parte de ese acto” (22). De esta suerte, en la lengua todo sería extralingüístico, o, si se quiere, *pragmosemántico e intersubjetivo*. M. Wolf afirma taxativamente que “Existe una jerarquía entre comunicación e interacción”, y *el primer puesto corresponde a la interacción* (23). En el caso que nos ocupa (la charcutería) no está de más recordar que “nuestro tiempo transcurre en edificios” (Ekman) (24), y que el espacio constituye, como dice Lévy-Leboyer, “un escenario de conducta” (25), un *marco*.

Diario

Desde esta perspectiva, las diferencias entre “contexto” y canal se hacen borrosas.

Contexto extralingüístico: Tienda; compradoras del género femenino; encargado de la tienda de edad madura; muchacha joven; en nuestra subcultura “descremado” y “desnatado” connotan la voluntad de no engordar; a su vez la delgadez hace referencia a la búsqueda de la juventud dilatada.

Insistimos en que se trata de lenguaje “en acción”; esa expresión clave “A tí te tenían que descremar” carecería, sino, de sentido.

Tras el contexto inerte vendría la *actitud* de los distintos hablantes en juego: Puede ser *silenciosa*; así las amas de casa se limitan a sonreír con malicia.

Tratamos de profundizar en las actitudes: La muchacha no era llamativamente agraciada, lo que supone por parte del vendedor una actitud general con *todas* las chicas. La sonrisa de las señoras supone un apoyo tácito a la actitud del vendedor. En parte conectan con él.

Asimismo todo el mundo está de acuerdo en que la actitud de nuestro analizando es una actitud agresiva. También parece que estamos de acuerdo en que las sonrisas de las señoras tienen igualmente un componente agresivo.

Unos preguntan jocosamente si las señoras eran gordas. Así es. Otros si eran mayores. Así es. Su sonrisa quiere decir, entre otras cosas: Tú nos molestas porque eres joven, porque estás delgada. Nosotras ya nos hemos desvalorizado y nos vengamos de tí.

Si hay muchachas en la clase, como es el caso, el análisis va a poder llevarse más lejos: Aunque sea en su perjuicio, las señoras comparten con el vendedor (según las alumnas) una misma actitud.

Acotaciones

“El control sobre el conocimiento y el control sobre la conducta se manifiestan intrínsecamente unidos” (26). El que sabe que yo sé lo que no dice queda *sometido* en virtud de una *estrategia*, una actitud, que forma parte del *marco*. Si hasta el informe de la OCDE - CERI mantiene que las actividades de perfeccionamiento del profesorado “se basan hasta un punto preocupante *en un acto de fe*” (27) ello indicaría que hasta en la educación, que parece “planificada”, la estrategia quizá sea sólo un acto de *poder*. Así aparecen formas de censura (por parte de las señoras aquí, de los profesores en otros lugares) que condenan a los otros “à l’alternative du silence ou du franc-parler escandaleux” (28). Ahora bien, “Cuando entran en conflicto las intenciones y los intereses de los actores situados, algunos de ellos tienen a su disposición más recursos que los otros, incluyendo el poder, para imponer sus *definiciones de la situación*” (29). Aquí la asimetría de la situación vendría definida por categorías como madurez / juventud, hombre / mujer, etc.; por cierto, que Van Schendel (30) sostiene que hasta la *elipsis* es una forma de poder (desplazamiento semántico de “descremado”, p. e.) y, en el fondo, de poder político.

Diario

Todo el conjunto de esta situación intra y extralingüística es un choque de intereses, puro conflicto semiótico.

El alumno suele tener una enorme dificultad para captar *a la vez* lo contradictorio. Tiene una mente lineal, tan lineal o más que los llamados adultos.

Tratamos luego de reconducir el tema hacia la frase-marco que ha desencadenado nuestro debate: Las señoras rechazan la juventud y *al mismo tiempo* la añoran. Las señoras rechazan la violencia, pero *a la vez* la encuentran “viril”, etc. etc.

Acotaciones

“...la *utilización polémica* del lenguaje no se sobreañade a la lengua”, “...la lengua es un instrumento *intrínsecamente polémico*” nada menos que “en el nivel de la oración” (31); esta es la conclusión a la que llega Ducrot, y que nosotros suscribimos. Siempre dijo Foucault: “si el poder es realmente el despliegue de una *relación de fuerza*”, más que como *represión* “debería ser analizado en términos de *lucha, de enfrentamiento, de guerra*” (33); y la semiología al uso –según Foucault– podría no ser otra cosa que “una manera de esquivar el carácter *violento, sangrante, mortal*, reduciéndolo a la forma apacible y platónica del lenguaje y el diálogo” (34). Podemos aceptar por nuestra parte que “Esta oposición entre el significado informativo y el expresivo (la denominaremos) *antisemia*” (35), ya que coincidimos con del Pino en que “la oposición *antisémica* radica en el mismo significante, que contiene significados *opuestos*” (36). Cualquier univocidad, desde la fonética a la de tipo semántico, aplicada al lenguaje, esta condenada al fracaso; pero lo académico-escolar pretende siempre eliminar la ambigüedad. Sin embargo, comenta Enguita, “...la reproducción en sí y por sí () no conlleva la exclusión de la *contradicción*, sino que, al contrario, *la presupone*” (37). A este respecto, y por lo que atañe a la escuela como reproductora de desigualdad, merece reflexión el apunte de Hudson: “Si la igualdad lingüística se tomara literalmente, para qué la escuela” (38). Proponemos una pedagogía lingüística del conflicto y la ambigüedad porque la lengua que se usa, y la escuela que la usa, es ambigua y conflictiva.

Diario

Nos repetimos la definición del Libro de Texto sobre los conceptos de “contexto” y “canal”. Algunos piensan que el “a través” (canal) de este mensaje es la Tienda en sí misma, más sus ocupantes en un momento concreto. La tienda sería un canal, según algunos alumnos, puesto que lleva a “hablar de un modo y no de otro”.

Otros opinan que se trata de un contexto; serían sólo las frases las que quedan modificadas, puesto que la *misma frase* tendría otro sentido en otro contexto.

Los partidarios del “canal” argumentan que esa frase sólo puede ser proferida en ese entorno exacto. El ejemplo de algunos Libros de Texto: que “la hora” significa de modo distinto en una celda de un condenado que en un Instituto, no es aceptado por algunos, pues dicen que en una cárcel no tendría sentido “Pase por la Jefatura de Estudios”.

Acotaciones

Nos va pareciendo evidente que es el *contexto* el responsable único del mensaje; a este respecto comenta Oleron que “... el papel del

contexto no está ligado a la mera identificación del mensaje. También interviene en su producción" (39), hasta tal punto que, como afirma Bresson, "la estabilidad de las comunicaciones () no implica la identidad de los referentes, *ni aún en el caso de los referentes objetivos*" (40): una negación tan taxativa de la referencia echa por tierra la mayoría de las semánticas, que habría que sustituir por *marcos y rituales*: estos últimos, según Daümling, "Tienen un carácter verbal y no-verbal y son fijados por la situación en la que se encuentran los *participantes* en la interacción y *no por los individuos*" (41). A contrapelo de modas formalistas, Schegloff ya decía, hace cerca de veinticinco años: "The selection of a <right> term, and the hearing of a terms as adequate, appears to involve sensitivity to the respective locations of the participants and referents" (42). Ducrot ha acabado sugiriendo que el lenguaje no consiste en un código puntual analítico (gramática habitual), sinó en una estrategia para situarse y situar a los demás en una red social-lingüística (43). Sería nuestro punto de vista.

Diario

El sintagma "Te voy a" es una especie de futuro perifrástico. Insistimos en las perífrasis castellanas y en su "riqueza" (lugar común académico).

Lo curioso es que aquí nada se conserva del concepto de "ir", salvo la indicación de que aún no se ha llegado, lo cual es un futuro semántico, rasgo que permite ese tipo de perífrasis. Algún alumno apunta que el verbo "andar" debe poseer iguales características, pues en su entorno es frecuente "ando a llevar las ovejas".

El matiz es aquí distinto. Pero lo que más comentarios merece es que esa expresión es sentida en bloque como "de pueblo", y, *por tanto*, incorrecta.

Acotaciones

Merecería la pena discutir si lo gramatical es estructurable porque se compone de paradigmas puntuales, o bien, como defiende Engelkamp, oraciones enteras poseerían un carácter *unitario intencional* de índole exclusivamente *psicológica*. (44). Captar la intencionalidad es practicar el "role-taking" en la escuela, y parece probado que, más que por las operaciones lógicas, los niños se distinguen en sus diversos estadios de maduración por "la capacidad para desempeñar el papel de otra persona o para captar puntos de vista distintos de los propios", según Perret-Clermont (45). Si se engaña al discente presentándole un mundo feliz de valores felizmente objetivos se convierte la enseñanza en "un acto *per se*", y se sitúa al individuo "en un mundo de valores ubicados al margen del tiempo" (46), siguiendo el comentario de Trilla. Lo más grave sería el

alejamiento de los *márgenes*, que constituyen la contradicción de lo *oficial*; pues resulta que la lengua “marginal”, la intención “marginal”, o los conflictos “marginales” no lo son tanto, ya que se sitúan en el corazón del problema “oficial”. Otra cosa es que “La inconsistencia, aún la contradicción, tiende a ser tragada por el *flujo del habla*” (47), y ello haga necesaria la escritura (como en nuestro caso) para *fijar la ambigüedad*, pero no para eliminarla; pues se ha llegado a tal extremo que los expertos “consideran la ambigüedad como inaceptable para el <pensamiento salvaje>” (48), como anota Goody. Póngase lo “salvaje” en el lugar de lo marginal, de lo no-escolar, y se verá hasta qué punto la escritura (y la escuela, que la difunde) constituye en sí misma una ideología de la univocidad. Y precisamente en el ejemplo que nos ocupa lo marginal estaría representado por una mujer, siendo de notar que las teorías psicológicas del desarrollo (id est: las teorías escolares o académicas) “tienen dificultades para incorporar los descubrimientos sobre mujeres, porque están extraídas de datos de investigación de hombres” (49).

Diario

Quizá lo más llamativo de este problema sea que la sola expresión “te voy a” indica violencia. Discutimos y se aportan contraejemplos de expresiones ambivalentes. Aunque en lo que todos estamos de acuerdo es que si el tendero hubiera dicho exclusivamente eso hubiera tenido efectos e intención parecidos.

Lo que es obvio para todos es que el tendero tenía intenciones agresivas verbales de cariz sexual. Y así seguimos perpetrando una suerte de conmutación semiológica: El tendero podría haber dicho “Te voy a cocer” (sexo - calor) si le piden jamón cocido; “Te voy a picar” (agresión - sexo - penetración) si le piden carne picada; “Te voy a dar salchichas” (virilidad vertical), etc.

A la violencia frasística habría que añadir el que esta situación se produzca en una *carnicería*. Sangre, carne despiezada, añadirían violencia al clima. Otros resaltan la imagen del prefijo “des”, que denota destrucción.

Acotaciones

Si, como apunta Sachetto, “Es precisamente la ruptura de un equilibrio vital entre la casa, las cosas de la casa y la lengua de la casa lo que determina esta <pérdida de palabra>” (50), podríamos hallar una curiosa y malévola coincidencia entre la situación de la muchacha en la charcutería y la del escolar en general. Como “Cada mueble en su lugar, cada niño tiene su lugar en el aula” (51), y cada persona en su *marco*, y cada mujer en el suyo (52), y también como mujer en la escuela, comenta Marina

Subirats. De cualquier modo, la agresividad está en el corazón del lenguaje, pues como dice Bourdieu: “chaque mot, chaque locution, menace de prendre deux sens antagonistes selon la manière que l'émetteur et le recep-teur auront le prendre” (53) y, contra lo que pudiera inocentemente suponerse, precisamente aquellos “que l'on dit *comuns*, travail, famille...” (54). Obviamente, la agresividad no es gratuita, porque, como declara paladinamente Fowler, “El lenguaje no sólo codifica diferencias de poder, sino que es *el instrumento de esas diferencias*” (55). ¿Nos echaremos a llorar los enseñantes ante lo inesquivable del poder?. Nuestra respuesta –ya se va viendo– es introducir el conflicto en la enseñanza de la lengua, bajo la óptica de que la palabra más ingenua es potencialmente agresiva, porque es “evaluativamente discriminatoria”, como observa Badura (56); hasta lo no-verbal es también asimétrico y conflictivo, según recuerda Verón (57).

Ahora bien, la introducción de lo conflictivo parece a estas alturas una propuesta epistemológica y didáctica bastante respetable, como lo reconoce la “segunda generación” piagetiana, p. e. Mugny, Doise, o Perret-Clermont; esta última autora, al hablar de los mecanismos de superioridad de ciertos niños, dice que la “causa primera de estos mecanismos (está) en el nivel de una *confrontación* entre el sujeto y las afirmaciones o acciones de otras personas” (58). Para terminar, no se debería olvidar que el signo lingüístico es uno más en el reino de los signos, y que “En los signos *estallan los conflictos* de los órdenes que coexisten unos al lado de otros” (59); pero que esos sistemas simbólicos, como ha demostrado Pross, “no se pueden captar, principalmente, de un modo conceptual o describir discursivamente, sino que aparecen como *imágenes* en la conciencia de los intérpretes” (60), de ahí las metáforas agresivo-sexuales que advertimos en este ejemplo.

Diario

Se hicieron posteriormente ejercicios de “conmutación cultural”:

¿Qué sentido tendría el texto si lo supiéramos pronunciado por una mujer?

¿Qué sucedería si una charcutera se dirigiera en los mismos términos a una clientela masculina?

¿Y si la cliente fuera un cliente masculino?. Con un charcutero; con una charcutera.

Acotaciones

Se cierra el círculo: la semiología es una cuestión pragmática y “estratégica”, dependiendo en último análisis de la realidad del poder; el alumno lo vive, pero no lo sabe “decir”, porque la univocidad escolar está construída para el silencio. Así, la *conmutación*, tal como la venimos

entendiendo, no se trataría de una rebeldía exquisita, sino que sería la mismísima condición del conocimiento y de una enseñanza que enseñara. Porque no se puede “interpretar el significado de otro sin cambiar, siquiera sea de modo mínimo, mi propio sistema de significado” (61). Porque “todo acto de atención deliberada al comportamiento institucionalizado constituye una *desinstitucionalización* incipiente” (62). Y porque “cualquier ordenamiento colectivo viene siempre legitimado por definiciones oficiales, y la demostración de que éstas no agotan su objeto, sino que, aún peor, sirven para confundir la realidad, es algo *intrínsecamente subversivo* del <buen orden>” (63).

Notas Bibliográficas

- (1) DELAMONT, S. “La interacción didáctica”, Madrid, 1984, p. 73.
- (2) Ib. p. 136. (3) Ib. p. 137.
- (4) FLANDERS, N. “Análisis de la interacción didáctica”, Madrid, 1977, p. 37.
- (5) STUBBS, M. “Lenguaje y escuela”, Madrid, 1984, p. 116.
- (6) Ib.
- (7) FOWLER, R. et alii. “Lenguaje y Control”, México, 1983, p. 76. (8) Ib. p. 75.
- (9) ENZENSBERGER, H. M. “Elementos para una teoría de los medios de comunicación”, Barcelona, 1981, 3.^a, p. 63. (10) Ib. p. 64.
- (11) GIMENO SACRISTAN, J. “La pedagogía por objetivos”, Madrid, 1982, p. 165. (12) Ib. p. 166.
- (13) PEREZ GOMEZ, A. I. “Las fronteras de la educación”. Epistemología y ciencias de la educación”, Madrid, 1978, p. 132.
- (14) Op. cit. p. 133.
- (15) LEGRAND, L. “Por una política democrática de la educación”, Barcelona, 1981, p. 159.
- (16) GOFFMAN, E. “The presentation of self in everyday life”, New York, 1959, p.24.
- (17) HÖRMANN, H. “Querer decir y entender”, Madrid, 1982, p. 395. (18) Ib. p. 150.
- (19) BENVENISTE, E. “Problemas de lingüística general”, I, Madrid, 1904, p. 194.
- (20) CASTILLA DEL PINO, C. “Introducción a la hermenéutica del lenguaje”, Madrid, 1975, 3.^a, p. 27.
- (21) TUCHMAN, G. “La producción de la noticia”, Barcelona, 1983, p. 206.
- (22) SEARLE, J. “Actos de habla”, Madrid, 1980, p. 201.
- (23) WOLF, M. “Sociología de la vida cotidiana”, Madrid, 1982, p. 54.
- (24) KNAPP, M. L. (cit. por) “La comunicación no verbal”, Barcelona, 1982, p. 99.
- (25) LEVY-LEBOYER, C. “Psicología y medio ambiente”, Madrid, 1985, p. 125.
- (26) DELAMONT, S. Op. cit. p. 67.
- (27) INFORME OCDE - CERÍ, Madrid (“Narcea”), 1985, pp. 73-74.
- (28) BOURDIEU, P. “Ce que parler veut dire”, París, 1982, p. 169.
- (29) TUCHMAN, G. Op. cit. p. 222.

- (30) VAN SCHENDEL, M. "Elipsis y valor: análisis de una aporía saussureana", en "Lenguajes", núm. 3, Buenos Aires, 1976, p. 107-116, *passim*.
- (31) DUCROT, O. "Decir y no decir", Barcelona, 1982, p. 277.
- (32) DEMO, P. "Investigación participante. Mito y realidad", Buenos Aires, 1985, p. 37.
- (33) FOUCAULT, M. "Microfísica del poder", Madrid, 1980, p. 135. (34) *Ib.* p. 180.
- (35) CASTILLA DEL PINO, C. *Op. cit.* p. 50. (36) *Ib.* nota p. 50.
- (37) FERNANDEZ ENGUITA, M. "¿Es tan fiero el león como lo pintan?", en "Educación y sociedad", núm. 4, Madrid, 1985, p. 30.
- (38) HUDSON, R. A. "La Sociolingüística", Barcelona, 1981, p. 205.
- (39) OLERON, P. "Los hábitos verbales", en "Introducción a la psicolingüística" (PIAGET, AJURIAGUERRA et alii), Buenos Aires, 1977, p. 102.
- (40) BRESSON, F. "La significación", en *Op. supra cit.*, p. 27.
- (41) DAÜMLING, A. M. et alii. "Dinámica de grupos", Madrid, 1982 (cit. a ARGYLE, 1972, WATZLAWICK, 1972, y GOFFMAN, 1971), p. 207.
- (42) SCHEGLOFF, E. A. "Notes on a Conversational Practice: Formulating Place" (1971), en "Language and social context" (Ed. al cuidado de P. p. Giglioli, London, rpt. 4) p. 130.
- (43) DUCROT, O. *Op. cit.* pp. 89-90 y 267.
- (44) ENGELKAMP, J. "Psicolingüística", Madrid, 1981, Cfr. pp. 103-104, 150, 166, 260, 225-229.
- (45) PERRET-CLERMONT, A. N. "La construcción de la inteligencia en la interacción social", Madrid, 1984, p. 21.
- (46) TRILLA, J. "Ensayos sobre la escuela", Barcelona, 1985, p. 39.
- (47) GOODY, J. "La domesticación del pensamiento salvaje", Madrid, 1985, p. 61, (48) *Ib.* p. 79.
- (49) ROLAND MARTIN, J. "Sophie y Emile: estudio de un caso de prejuicio sexista en la historia del pensamiento educativo", Rev. "Educación y sociedad", núm. 1, Madrid, 1983.
- (50) SACHETTO, P. P. "El objeto informador", Barcelona, 1986, p. 20. (51) *Ib.* p. 116.
- (52) SUBIRATS, M. "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales". Rev. "Educación y sociedad", núm. 4, Madrid, 1986, pp. 91-100, *passim*.
- (53) BOURDIEU, P. *Op. cit.* p. 19. (54) *Ib.* p. 18.
- (55) FOWLER, G. et alii, *Op. cit.* p. 261.
- (56) BADURA, B. "Sociología de la comunicación", Barcelona, 1979, p. 77, *tb.* p. 93.
- (57) VERON, E. Comentario a EKMAN y FRISEN en "Origen, uso y codificación: Bases para cinco categorías de conducta no verbal", en "Lenguaje y comunicación social", Buenos Aires, 1969, p. 101.
- (58) PERRET-CLERMONT, A. N. *Op. cit.* 40. También MUGNY, G. Y DOISE; "La construcción social de la inteligencia", México, 1983, pp. 216-220, *passim*, cap.: "El conflicto sociocognoscitivo".
- (59) PROSS, H. "La violencia de los símbolos sociales", Barcelona, 1983, p. 45.
- (60) PROSS, H. "Estructura simbólica del poder", Barcelona, 1980, p. 111.
- (61) BERGER, P. L. y KELLNER, H. "La reinterpretación de la sociología", Madrid, 1985, p. 59. (62) *Ib.* p. 199. (63) *Ib.* p. 39.