

Mecanismos de control que determinan la identidad a través del lenguaje en un contexto escolar. Un estudio para la interacción social*

DORIS LILIA TORRES CRUZ**
doris.torres@uptc.edu.co

LUZ MARCELA HURTADO***
hurta11m@cmich.edu

Recepción: 15 de febrero de 2016
Aprobación: 01 de abril de 2016

Forma de citar este artículo: Torres Cruz, D.L., & Hurtado, L.M. (2016). Mecanismos de control que determinan la identidad a través del lenguaje en un contexto escolar. Un estudio para la interacción social. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 19-40. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4906>

* Artículo de investigación producto del proyecto titulado “Diseño de estrategias discursivas para la lectura y escritura académica a nivel universitario en las tecnologías de la información y la comunicación”, SGI 1813, registrado en el Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

** Docente del Doctorado en Lenguaje y Cultura y de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Lingüística de la Universidad del Valle. Doctora en Ciencias de la Educación y Coordinadora del grupo de investigación LENGUAJES EN EDUCACIÓN – LEEN, Clasificado en COLCIENCIAS, código COL0115263. Además coordina la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina en la Subse de la UPTC.

*** Profesora-investigadora en el departamento de Lenguas, Literatura y Cultura de Central Michigan University, Estados Unidos. Master en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Ph.D. en Lingüística Hispánica, University of Florida.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar algunos mecanismos de control, que contribuyen a formar una identidad en un contexto escolar. La metodología aplicada fue Investigación exploratoria y descriptiva. Dentro de la recolección y análisis de datos, se hizo uso de instrumentos de recolección de información cuantitativa y cualitativa. Se encontró que en los espacios escolares, se crean mecanismos de control que determinan la identidad; así mismo se detectó que los porcentajes de participación lingüística con carga violenta en la escuela, fueron directamente proporcionales con los contextos y microcontextos donde actúan los sujetos; que existen mecanismos de control ocultos a los mecanismos institucionales; que los mecanismos de control invisibilizados, poseen mayor poder frente a los criterios oficiales.

Palabras clave: Lenguajes en Educación- LEEN, Discurso, control, identidad, escuela, interacción, violencia.

Control Mechanisms that Determine Identity through Language in a School Environment. A Study for Social Interaction

Abstract

The objective of this research project was to determine some of the control mechanisms that contribute to identity formation in a school environment. The methodology applied to this work was that of exploratory and descriptive research. It was found that, in school environments, control mechanisms are created that determine identity. Likewise, it was detected that the percentages of violently-charged linguistic participation in schools are in direct proportion to the contexts and micro-contexts where these subjects act. There are invisibilized control mechanisms behind institutional ones, and those hidden mechanisms possess a greater power than official criteria.

Key Words: Languages in Education research group, Speech, Control, Identity, School, Interaction, Violence.

Mécanismes de contrôle qui déterminent l'identité à travers le langage dans un contexte scolaire. Une étude pour l'interaction sociale

Résumé

L'objectif de cette recherche a été celui de déterminer quelques mécanismes de contrôle, qui contribuent à former une identité dans un contexte scolaire. La méthodologie appliquée a été la recherche exploratoire et descriptive. En ce qui concerne la collecte de données, on a employé des instruments de collecte d'information quantitative et qualitative. On a trouvé que, dans les espaces scolaires, on crée des mécanismes de contrôle qui déterminent l'identité. De même, on a détecté que les pourcentages de participation linguistique ayant une charge violente à l'école, étaient directement proportionnels avec les contextes et les micro-contextes où les sujets interagissent; qu'il existe des mécanismes de contrôle cachés aux mécanismes institutionnels; que les mécanismes de contrôle invisibilisés, possèdent un plus grand pouvoir face aux critères officiels.

Mots clés: Langages en Education- LEEN, Discours, contrôle, identité, école, interaction, violence.

Mecanismos de controle que determinam a identidade através da linguagem em um contexto escolar. Um estudo para a interação social

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi determinar alguns mecanismos de controle, que contribuem para formar uma identidade em um contexto escolar. A metodologia aplicada foi pesquisa exploratória e descritiva. Dentro da coleta e análise de dados, se empregaram instrumentos de coleta de informação quantitativa e qualitativa. Encontrou-se que nos espaços escolares se criam mecanismos de controle que determinam a identidade; além disso, se detectou que as porcentagens de participação linguística com carga violenta na escola, foram diretamente proporcionais com os contextos e microcontextos onde atuam os sujeitos; que existem mecanismos de controle ocultos aos mecanismos institucionais; que os mecanismos de controle invisibilizados possuem maior poder frente aos critérios oficiais.

Palavras Chave: Linguagens em Educação- LEEN, Discurso, controle, identidade, escola, interação, violência.

Introducción

El lenguaje como elemento cohesivo de la cultura arraiga los procesos de interacción social y permite identificar mecanismos de exclusión o inclusión social. Uno de dichos mecanismos lo constituye la utilización de insultos u otras formas verbales de carga violenta con un doble objetivo: o bien reforzar el sentimiento de pertenencia o cercanía a un grupo determinado (inclusión) o bien agredir y amenazar al otro (exclusión). Algunos estudios previos coinciden en que este comportamiento lingüístico es común en el habla juvenil y constituye una trasgresión del lenguaje normativo —de los adultos— con la intención de crear una imagen grupal propia que los identifique” (Brenes, 2007, p. 209); los individuos utilizan estos medios lingüísticos para constituir la identidad e imagen. Según Zimmermann (2005), se trata de la “gestión de las identidades de las personas involucradas en el evento comunicativo e interactivo” (p. 247).

Zimmermann también resalta la relevancia del factor contextual, al indicar que los contenidos de identidad varían en cada cultura y “en el desarrollo de una sociedad o en subgrupos de una sociedad” (p. 266). Además, los estudios enfocados en el análisis de actos verbales violentos como el insulto entre jóvenes españoles (Brenes, 2007), universitarios caraqueños (Martínez, 2009), universitarios bumangueses (Méndez, 2014) y bachilleres bonaerenses (Hernández, 2014), han demostrado que la situación comunicativa y el contexto influyen para constituir, o una ofensa o un acto de confianza y solidaridad entre los interactuantes. Por eso, el objetivo principal del presente estudio consiste en dar cuenta de los mecanismos de control (Foucault, 1970), que se crean y recrean en el contexto escolar colombiano y, así, contribuir al reconocimiento de los procesos de interacción sobre los cuales se forma y estructura al sujeto. No solo se intenta observar la interacción juvenil habitual en la escuela, sino analizar los factores que determinan un comportamiento lingüístico violento, considerando la percepción de los estudiantes, docentes y administrativos en los microcontextos institucionales (ej. el salón de clase, el patio de recreo y los baños).

1. Fundamentación teórica

Con base en los estudios críticos enfocados en el análisis del discurso como reproducción de las formas de poder (Foucault, 1970; Lovejoy, 2000; Van Dijk, 1984), se interpretaron y leyeron los encuentros y desencuentros a través del lenguaje en el contexto

educativo, ya que, como lo menciona Pardo (2013), el discurso es el escenario donde se reproduce y transporta generacional e intergeneracionalmente la cultura escolar.

Este proyecto asumió la teoría de la identidad postulada por autores como Lovejoy (2000), para quien la identidad tiene un componente histórico alto a través del cual se tejen aspectos como la cultura, la lengua, la clase, el género, la familia y la pluralidad étnica. En el contexto educativo, estos elementos permiten que se promuevan los valores hacia la diversidad y el aprendizaje mediante experiencias de integración y rápida asimilación de cada integrante de la comunidad educativa. Aunque el análisis de Lovejoy (2000) propone una perspectiva desde la diáspora africana, resulta interesante la forma como él encara las experiencias posibles entre culturas, cuyas creencias, ritos e interacciones perviven a pesar de los cambios geopolíticos que deben enfrentar los sujetos. Quiere decir que en la Institución Educativa se mantiene la carga cultural que los jóvenes llevan de su contexto, independientemente de la institución a la cual ingresan. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, estas formas individualizadas del sujeto se ven transportadas por la fuerza del poder ejercido por medio de la interacción en la Institución Educativa. En este sentido, se observa que a mayor interacción mayores posibilidades de construcción y desarraigo de una identidad. Por lo anterior, no es difícil entender que la cultura de la Institución Educativa, creada al interior de la interacción de los jóvenes, sobrevive a la cultura familiar. Un elemento importante en torno al tema de la identidad que se observó en este proyecto fue lo relacionado con el concepto de *dignidad de la persona*. Cuando los sujetos son reconocidos en un contexto determinado, tienden a recrearse en esa comunidad a través de la asunción de un lenguaje, un comportamiento, un símbolo, o bien, una cultura.

Desde Foucault (1970), se entiende que la identidad está sujeta al orden del discurso; puesto que el discurso está en el orden las leyes, no todo se debe decir, no se puede hablar de todo ni en cualquier circunstancia, no cualquiera puede hablar y no se puede hablar de cualquier cosa. En relación con el concepto de identidad, esta idea de Foucault hace pensar que el discurso de los jóvenes está vinculado estrechamente con las nociones de deseo y poder. Por un lado, el deseo de ser reconocidos, por el que se lucha y se domina en la Institución Educativa; por otro lado, el poder que todos quieren ejercer frente a sus compañeros de la IE y por el cual se generan pandillas, grupos y sectas, entre otros.

En cuanto a un segundo principio de exclusión, Foucault (1970) plantea la separación y el rechazo como procedimientos a través de los cuales se observa la inclusión o no de los jóvenes en los grupos dominantes. Este principio se logró percibir en la IE en relación con la clara oposición entre razón y locura; no solo se estigmatiza el discurso de los jóvenes con la nominalización de locura, sino que también se asigna como razonable

solo al discurso que dice, lo que se quiere escuchar. Es decir, el concepto de identidad establecido por parte de unos integrantes frente al comportamiento de otros está marcado ya sea por la razón o por la locura: razón, si corresponde a los parámetros preestablecidos por el grupo; locura, si se halla fuera de los mismos.

Según los docentes (los portavoces de la institución y de la norma), el discurso de los estudiantes corresponde a un discurso del ruido y, por lo tanto, no se les concede sino simbólicamente la palabra para desempeñar un papel de verdad enmascarada (ej. como representantes estudiantiles ante los diferentes estamentos de la institución). Así mismo, la identidad marca una línea entre un nosotros (estudiantes) y un ustedes (docentes), donde la palabra del estudiante es considerada nula y sin valor. Al contrario, ya que no se trata de hallar un sentido, ni existe una disposición vigilante por parte de la IE, se denomina lo incomprendible en el marco de la *palabra del loco*. A la vez que la palabra del profesor se escucha con censura, la palabra del estudiante es censurada: no todo lo que quieran decir puede ser dicho.

Otro procedimiento de exclusión observado en la IE es la oposición entre lo verdadero y lo falso: la identidad se carga frente a lo que se asume como verdadero e impuesto por el poder y, por ende, estipulado a través del discurso. Así, se encuentra que en el grupo de estudiantes se acepta una verdad pronunciada por quien tiene derecho a decirla, y en el grupo de los docentes se asume también una verdad institucional que reside en el soporte del sistema educativo que los inviste de la figura de maestros, por lo que se establece un acto ritualizado en el aula de clase. Sin embargo, el discurso institucional verdadero no es el deseado por los jóvenes, puesto que dicho discurso no está ligado al ejercicio del poder. Entonces, el saber de los sujetos conocedores (profesores) se desmitifica hacia formas técnicas e instrumentales de conocimiento que asumen los estudiantes, las cuales constituyen soterradamente una voluntad de verdad que quiere apoyarse en una base institucional, pero es distribuida, repartida y controlada en la comunidad estudiantil sin que dicho conocimiento sea valorado por la institución. Se entiende entonces que la distribución del saber en el aula de clase es institucional, pero existe una base oculta que genera protección y coacción al interior de la comunidad estudiantil. En tal sentido, se reconoce que la identidad está afectada por el discurso, por la palabra prohibida, por la separación de la locura (Foucault, 1970).

En lo referente a la dimensión sociocultural de la identidad, Van Dijk (1984) afirma que la identidad además de tener un compromiso social, está enmarcada en una perspectiva histórico-social, cognitiva y lingüística, con miras a generar conciencia sobre un espacio sociocultural. Esto implica que la identidad es creadora de conciencia reflexiva y se asume desde perspectivas intersubjetivas. Estas interrelaciones se reconocen a través

de un discurso identitario donde se observan creencias, valoraciones y emociones de quienes generan e interpretan los significados sociales (Pardo, 2013). De igual manera, Van Dijk (2003) resalta el papel del contexto y su relación con la identidad como un acto comunicativo donde entran a interactuar la estructuras globales de las construcciones sociales, culturales y políticas de una comunidad. Así la identidad recoge conocimientos, actitudes, ideologías, normas y valores compartidos básicos de un grupo, proceso que se convierte en una reproducción y, a la vez, resistencia frente a otras formas distintas de dominación. Teóricamente, Van Dijk (2003) muestra que las formas de dominación desde el discurso determinan crucialmente qué es aquello que se constituye como conocimiento social. Así mismo, señala que el discurso, al igual que la identidad, es una práctica social de sujetos que simultáneamente son miembros de grupos sociales.

Hasta aquí, se ha evidenciado el estrecho vínculo entre la identidad, la cultura y el desarrollo de una sociedad. Por eso, tratar de entender las diferencias en el aula de clase, obligó a los investigadores a considerar la cultura¹, como uno de los pilares para la construcción de la identidad. Esta investigación proporcionó un concepto sobre el cual se pueden explicar las diferencias entre comportamientos y formas de dominación que perviven en la Institución Educativa. Como bien lo describió Hobsbawm (2000), el concepto de identidad se introduce en la cultura solo en la segunda mitad del siglo xx, cuando se enfatizan aspectos de género, raza, sexo y etnia como elementos diferenciadores e identificadores de una cultura, los cuales proporcionan los parámetros que delimitan la pertenencia a un grupo.

Mucchielli (1986), por su parte, precisó que existía un grupo de aspectos que definen un sujeto, aunados al sentimiento inconsciente formado por los deseos de solidaridad, valor, coherencia y autonomía, entre otros. De igual manera, estableció que existen dos formas de identidad: una que se da por los parecidos y afinidades entre sujetos y que entre todos conforman un solo sentido. Es decir, los sujetos se unen porque encuentran semejanzas ya sea en su aspecto físico, social y cultural, lo cual a su vez genera una comunidad identificada por un mismo objeto, razón, ideología o comportamiento. La otra, es la que corresponde a la individualidad, que hace que se diferencien unos sujetos con otros; un buen ejemplo son las huellas dactilares, un elemento de identidad porque corresponden única y exclusivamente a un individuo, es decir, son idénticas al individuo.

1 Entendida como el tejido social, por medio del cual los sujetos elaboran o construyen un sentido.

2. Metodología

2.1 Características de la población y el corpus

Esta investigación tuvo como contexto geográfico una institución educativa pública de la ciudad de Tunja, capital del Departamento de Boyacá (Colombia). La institución de carácter oficial, cuenta con un alto impacto local. Como componente esencial para el análisis del contexto escolar de esta investigación, se realizó un muestreo intencional, es decir, la recolección de información con 40 estudiantes de Educación Media, todos de grado décimo (10°), hombres (29.8 %) y mujeres (66.7%), cuyas edades oscilaban entre 14 y 20 años de edad.

De acuerdo con los objetivos propuestos para esta investigación, la metodología aplicada fue de investigación exploratoria y descriptiva. Se recogieron datos procedentes de diversas fuentes: encuestas, entrevistas, diarios de campo y observación no participante. Estos instrumentos de recolección permitieron llevar a cabo análisis cuantitativos y cualitativos para cada etapa y el logro óptimo de los objetivos.

2.2 Procedimiento

En la fase I, se realizó observación directa estructurada: se recogieron datos cuantitativos por medio de una encuesta a un grupo de 40 estudiantes. El instrumento constó de preguntas de tipo cerrado, con las cuales se obtuvo información acerca de las percepciones que se desarrollan en el imaginario social de cada estudiante con respecto al uso del lenguaje cotidiano. Además, los estudiantes respondieron preguntas relacionadas con la frecuencia de uso de un lenguaje anticortés (groserías e insultos) por parte de los diversos miembros de la comunidad educativa (estudiantes, directivos, profesores y personal de servicio), en contextos como el salón de clase, el área de descanso y el baño. De igual manera, se efectuaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas con preguntas abiertas, las cuales se aplicaron al 10% de la muestra previamente seleccionada con el fin de buscar una ampliación o clarificación de las respuestas. A todos los instrumentos (técnicas de observación, formatos de entrevista y encuesta) se les realizó una prueba piloto, con el fin de descubrir aciertos y desaciertos en las preguntas y el formato de observación; se depuraron y corrigieron, antes de proceder a su aplicación en la totalidad de la muestra seleccionada.

En cuanto a la fase II, la observación no participante permitió dar continuidad al proceso de interpretación, análisis y reflexión de la realidad institucional dentro del diseño metodológico de la investigación. Para la observación no participante, se consideró el mundo intersubjetivo de las interacciones y comunicaciones sociales que allí tienen lugar,

la forma como se vivencian las concepciones de identidad e interacción en los ámbitos contruidos al interior de la institución, con el fin de comprender el uso del lenguaje en su respectivo contexto. Tanto dentro y fuera del aula, la observación no participante fue ágil y activa, en un tiempo prudencial, con el fin de no interferir con las actividades de docencia y no alterar la naturalidad propia de la institución educativa. Los momentos de observación no participante se llevaron a cabo en el transcurso de clases, horas de descanso y esparcimiento, actos religiosos, izadas de bandera, hora de entrada y salida de clase, eventos culturales y deportivos.

Una de las técnicas que se propusieron para esta fase del proyecto fue la toma de apuntes en clase en relación con lo que se percibió del momento y la situación concreta y real. Este procedimiento de diario de clase contribuyó a validar la investigación, en cuanto permitió verificar algunos resultados de la encuesta. La segunda técnica fue la grabación sonora debidamente autorizada por los participantes, en la cual la preparación previa facilitó la espontaneidad entre los actores. Asimismo, cuando se creyó pertinente, se acudió a la grabación y filmación, con el respectivo consentimiento informado de quienes participaron en el proyecto. Estas técnicas favorecieron el análisis del uso de la terminología que reflejaba los mecanismos de inclusión y exclusión social.

En la continuidad del estudio y con la articulación de las fases I y II, los datos recogidos y los resultados arrojados permitirán la consolidación de información que indique y genere las primeras nociones para lograr el objetivo de esta investigación.

Posteriormente, en la fase III, mediante la estadística descriptiva y análisis cualitativo se dio lugar al procesamiento, análisis e interpretación de los datos acopiados. En cuanto a la información cuantitativa, se acudió al procesamiento mediante la herramienta computacional, lo que sirvió de apoyo para las ulteriores inferencias.

En la fase IV, descripción cuantitativa e interpretación cualitativa, se realizó un análisis global, llegando necesariamente a producir un conocimiento acerca de la población objeto de estudio. De acuerdo con los datos descritos y analizados en la primera etapa, se logró caracterizar el lenguaje que emplean los jóvenes en la escuela, partiendo del uso de los términos producto de sus interacciones.

Finalmente, en la fase V se socializarán los resultados con los docentes y directivos docentes de las Instituciones Educativas; después de superar el proceso de descripción e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos, se procedió a la formulación de los productos resultantes de la investigación que permitió el reconocimiento de la realidad en la institución educativa a partir del lenguaje estudiantil cotidiano. Con esto, se dio lugar a posibles formulaciones de planes o programas de intervención sobre el fenómeno

estudiado y la importancia de reorientarlos con estrategias pedagógicas basadas en un uso del lenguaje que permita la construcción de identidades ciudadanas basadas tanto en la promoción y permanencia de los Derechos Humanos como en el ejercicio de la democracia en la vida cotidiana, en el lenguaje mismo, en la vida diaria al interior de la escuela.

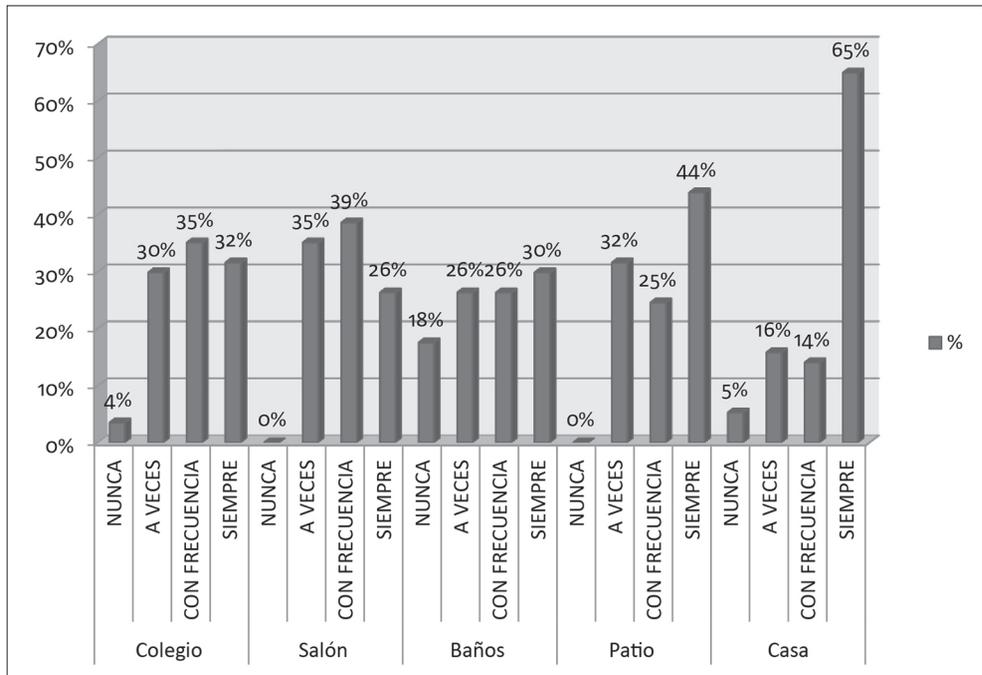
3. Resultados

Los primeros resultados sobre la variable de contexto revelan que este factor es determinante cuando se evalúa el grado de comodidad comunicativa frente al lenguaje utilizado en cada ámbito, así como el grado de aceptabilidad de recursos lingüísticos que podrían ser considerados como violentos. El contexto enmarcó juegos del lenguaje y macroreglas que generan sentidos frente a las relaciones que se establecen como una forma de vida. Así mismo, esta investigación observó que al interior de la institución existen microreglas donde se establecen otros juegos del lenguaje, en los cuales se construyen vínculos comunes asociados a un tipo de relaciones a través del lenguaje.

El contraste más significativo se detecta en la figura 1, entre el contexto interno-institucional (el salón de clase, los baños y el patio de descanso) frente al contexto exterior-casa. De acuerdo con los porcentajes, el grado de *comodidad comunicativa* (entendida como un ideal de aceptabilidad sobre el uso que se hace del lenguaje) es considerablemente más alto en el contexto de la casa (79%) que en la institución. Sin embargo, dentro del contexto institucional se plantean diferencias importantes en cada espacio: mayor comodidad comunicativa en el colegio (67%), el patio de descanso (69%) y el salón de clase (65%), que en los baños (56%).

En el contexto general de la institución educativa, se observó que frente a la noción de *confianza comunicativa*, el 4% de los encuestados *nunca* se siente cómodo y un porcentaje significativo, correspondiente al 30%, a veces se siente cómodo con el lenguaje que se usa en el contexto escolar; sumados estos porcentajes, es decir el 34% de los encuestados reconoció no sentirse cómodo. Estos resultados sugieren una forma latente de violencia que puede estar atentando contra la voluntad, ya sea de expresión, interacción y comunicación de los estudiantes. Este porcentaje también apoya la idea que, en los juegos del lenguaje, cuando algunas reglas son transgredidas la incomodidad de los sujetos se ve manifiesta en el silencio o en la aceptación (ver figura 1). No obstante, ya que un 67% reconoció que con frecuencia o siempre se siente cómodo con el lenguaje utilizado en la institución educativa, se apunta a que no solo se permite la expresión y comunicación, sino que también se respetan las normas a través de las cuales se transmiten las emociones y los pensamientos, que de una y otra manera se ven reflejadas en algunas acciones.

Figura 1. Microcontextos vs. Comodidad comunicativa



Fuente: Grupo de Investigación Lenguajes en Educación – LEEN, UPTC, 2015

Al contrastar los porcentajes de incomodidad (34%) frente a los de comodidad (67%) y se comparan con los registros de convivencia y comportamiento de la IE (háblese observador del alumno), se podrá encontrar un resultado similar en la medida que hay menor porcentaje de infractores frente a un mayor número de cumplidores de la norma. No por esto se puede demeritar que el 34% es significativo si se toma como promedio frente al 50% de los estudiantes. Entonces, el reto está en identificar este porcentaje de 34% de incomodidad con las acciones que se generan, el uso de palabras asociadas con la violencia (ej. amenazar, asustar, coactar, agredir, intimidar) y otros ataques verbales que disminuyen la capacidad humana en un contexto educativo.

El discurso orientado hacia la violencia (34%), genera desequilibrio institucional y, por lo tanto, altera los conceptos de identidad como unidad. De acuerdo con Bolívar (2002), este uso del lenguaje transgrede las normas establecidas de un grupo o sociedad en términos de lo que es aceptable o no. Es por ello que este daño simbólico realizado con el lenguaje impacta en la realidad educativa y se constata como un vehículo de la violencia. Ya que el lenguaje constituye una forma de vida, la reflexión estaría en promover una

cultura sobre lo que se dice, cómo se dice, a quién se dice, dónde se dice y, sobre todo, entender que somos lo que decimos.

En relación con el salón de clase, este microcontexto permite reconocer que el 65% de la población encuestada, se siente cómoda; sin embargo, al igual que en la IE, en general se observa un porcentaje alto de insatisfacción con el uso del lenguaje en este espacio. Tanto en la IE como en el salón de clase, se mantiene una misma proporción de satisfacción e insatisfacción frente a lo que se dice y cómo se dice, a quién se dice y dónde se dice. No obstante, y a pesar de la presencia de la figura de autoridad (maestro) en el salón de clase, sorprende encontrar que los porcentajes de insatisfacción sean mayores a los de la IE en general. En este escenario, cabe preguntarse sobre las representaciones que los estudiantes interiorizan frente a la figura del maestro, como la autoridad más cercana a ellos; habría que reflexionar también sobre el papel que ejerce el maestro en el manejo y la solución de conflictos verbales que suceden en el aula de clase. Es posible que, como se mencionó en la introducción, la presencia continua de la figura del adulto representante de la norma acrecienta el comportamiento lingüístico juvenil de transgresión del lenguaje normativo por la intención de crear una imagen grupal propia que los diferencie (Brenes, 2007).

Frente a *patio de descanso*, se observa un porcentaje similar al de la IE y el salón de clase; no obstante, de los tres espacios, el patio es el escenario menos agresivo lingüísticamente, o sea, el 69% de los estudiantes se sienten más cómodos en este microcontexto. Entre la IE, el salón y el patio, se registra que el contexto de mayor agresión verbal es en el salón de clase y el contexto de menor agresión y mayor comodidad es en el patio de descanso.

En relación con el contexto *baños*, se observa un aumento significativo del porcentaje de incomodidad frente al escenario del salón de clase y la IE en general; es decir, un 44% está en desacuerdo con la forma como se utiliza el lenguaje (agresión verbal) en este lugar. El hecho de que solo un 56% se sienta cómodo refleja que este microcontexto es altamente agresivo lingüísticamente hablando. Por lo tanto, se puede inferir que es un escenario con un mayor porcentaje de transgresión de la norma, ya sea por la ausencia de autoridad o, bien, por ser un espacio de uso privado o íntimo donde los interactuantes son fundamentalmente los compañeros. En este contexto, los posibles lazos de familiaridad y confianza pueden estar desempeñando un papel en la percepción de ese 56% que se siente cómodo con el lenguaje violento utilizado, pues refuerza los lazos de amistad entre ellos (Zimmermann, 2005). A la vez, la menor afiliación o identificación con un grupo puede estar influyendo la percepción de los estudiantes (44%) que manifiestan un mayor grado de incomodidad.

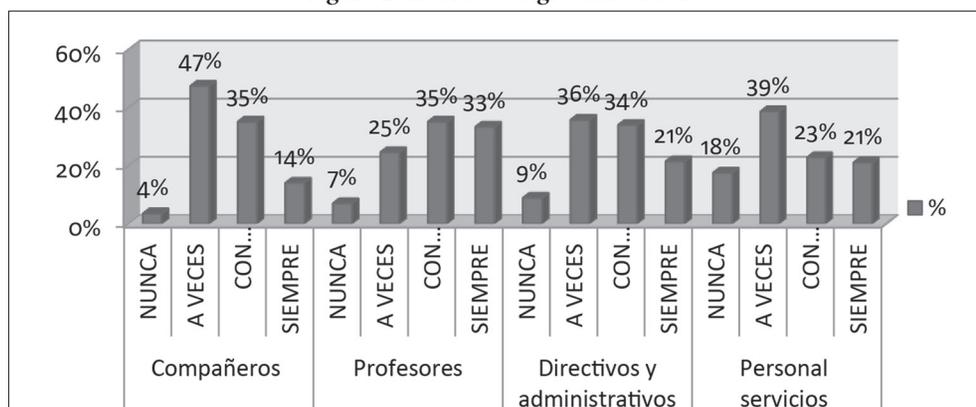
Se concluye, entonces, que el microcontexto de mayor violencia verbal es los baños escolares, y que el microcontexto de la casa es el de mayor comodidad frente al uso del lenguaje (79% de comodidad y 21% de incomodidad). Si se contrastan los resultados de la IE en su totalidad con los de la casa, existe un 10% de mayor interacción y comunicación en la casa que en la IE, y los niveles de agresión lingüística son menores en el hogar que en la IE (cfr. figura 1. Contextos vs. Comodidad comunicativa).

El hecho de que los resultados de la figura 1 no hayan establecido un contraste claro entre la influencia de contextos más o menos formales y más o menos privados, lleva a pensar que, además, debe analizarse qué individuos interactúan en cada contexto y cómo influye la percepción de quienes se encuentran afiliados a aquel/ aquellos que emplea/n la agresión verbal. Precisamente, los porcentajes de la figura 2, sobre el agrado/desagrado frente a la agresión verbal de los compañeros, profesores, directivos y administradores, y personal de servicios, evidencian la fuerte influencia de los participantes en el acto comunicativo.

Con los actores, se detectó que un 51% manifiesta desagrado frente a la manera como se expresan entre *compañeros* y que solo el 49 % está conforme con los usos del lenguaje que posiblemente se ve obligado a asumir por su deseo de afiliación o pertenencia a un grupo determinado. También, es factible que, entre ellos, haya dificultades para comunicar lo que piensan y que ocurra una interacción negativa en detrimento de la libre expresión. Así mismo, se puede leer que aquel 51 % que expresa desagrado se siente afectado y agredido lingüísticamente por ser o el objeto directo del maltrato, o por no compartir lazos de familiaridad o camaradería con los compañeros que lo emiten. Por lo tanto, sorprende encontrar actos lingüísticos intencionados y sistemáticos que se convierten en regla, en perjuicio, daño o amenaza verbal. Las conductas lingüísticas agresivas pueden generar violencia física que, de una u otra manera, se constituyen en abusos de poder de los más fuertes frente a los más débiles. Por ende, el uso impone la norma de exclusión y marginación, ya sea de otros estudiantes con profesores y estudiantes o entre grupos en la IE.

En este sentido, el lenguaje violento se convierte en una costumbre y práctica entre los actores educativos, especialmente entre los estudiantes que lo asumen como normal en la cotidianidad; sin embargo, ante la pregunta de si les agrada o no como se expresan sus compañeros, se observa un alto porcentaje que está en contra de este comportamiento lingüístico. Se desprende entonces que, a pesar de que se acepta como normal esta agresión verbal. Bien se puede inferir, que impera el lenguaje del más fuerte, y los débiles, lo asumen pero no lo comparten (ver figura 2), tal vez por no estar afiliados a ese grupo ni compartir lazos de solidaridad.

Figura 2. Actores vs. Agresión verbal



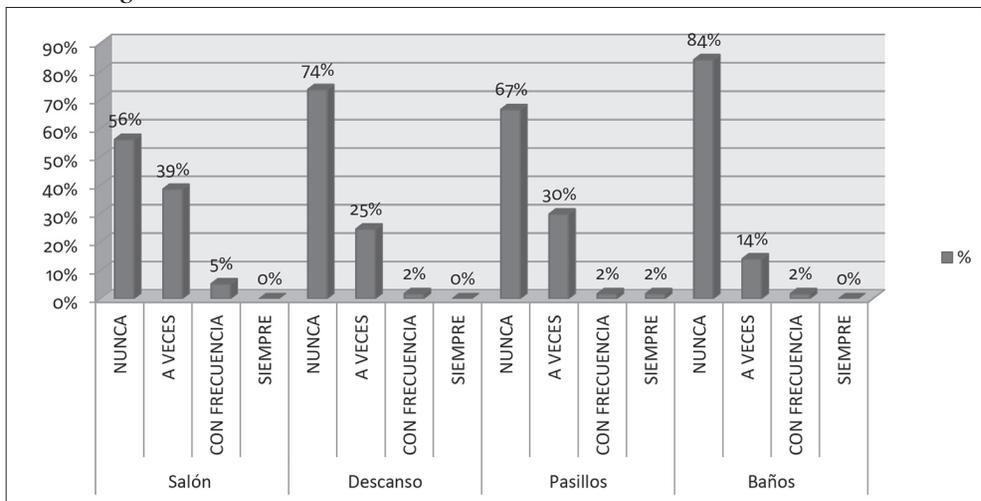
Fuente: Grupo de Investigación Lenguajes en Educación – LEEN, UPTC, 2015

Frente a la manera como se expresan los profesores, el 32% de los estudiantes perciben desagrado y un 68% la acepta. En cuanto a los directivos y administrativos, el 45% está en desacuerdo con la forma impersonal de expresión de estos y el 55% dijo estar de acuerdo. De estos porcentajes, se deduce que frente a profesores, directivos y administrativos, hay un mayor porcentaje que está menos en desacuerdo con la forma de expresión de los directivos (32%) y más con la de los profesores (45%). Se infiere entonces que hay mayores niveles de violencia verbal, entre estudiantes y administrativos que entre estudiantes y docentes. Además, en cuanto al nivel de aceptación de la forma de hablar, es mayor con los docentes que con los directivos y administrativos, posiblemente porque estos últimos representan la norma social y ostentan más poder. Frente al actor *personal de servicios generales*, los porcentajes se incrementan a un 57% que está en desacuerdo con la forma como se expresan y el 43% en acuerdo. Estos últimos resultados tienen una alta connotación cultural, en la medida que muestran la incidencia del rol social de estas personas en la IE, dado que sugieren un prejuicio social marcado también por la percepción de las expresiones lingüísticas que ellos usan. También, se puede reconocer en este porcentaje que los estudiantes se adjudican un mejor “estatus” o nivel frente a los integrantes del sector de servicios generales.

Se concluye que, entre compañeros, docentes, administrativos, directivos y personal de servicios generales, hay mayor rechazo de la forma de expresión del personal de servicios generales (57%). A este porcentaje le sigue el de los compañeros (51%), administrativos (45%) y docentes (32%), siendo este último grupo el de mayor nivel de aceptabilidad, lo cual quiere decir que existe un alto nivel de agrado por parte de los estudiantes con respecto a la manera como se expresan los profesores en el colegio (cfr. figura 2).

En relación con los mecanismos de exclusión que se generan en los microcontextos escolares, la figura 3 presenta los resultados en cuanto a la frecuencia con que los estudiantes tuvieron problemas por el lenguaje que utilizaron en ciertos contextos. Los porcentajes indican que un 84% de los encuestados nunca tuvieron problemas en los baños, un 74% en el área de descanso y un 67% en los pasillos. Sin embargo, tuvieron problemas *a veces* y *con frecuencia* en el salón un 44%, en los pasillos un 32%, en el descanso un 27% y en el baño un 16%. Estos resultados sugieren que se mantiene la correlación entre un lenguaje menos censurado y los contextos de menos supervisión (patio y pasillos) y los más privados (baño), lo que puede facilitar el ejercicio de una actitud antinormativa. Por eso, los baños son los escenarios donde los estudiantes sufren diariamente maltrato e irrespeto generalizado, de acuerdo con la encuesta, entrevistas y observación no participante. Tanto las leyes y normas de convivencia como el lenguaje normativo se trasgreden, dado que no se cuenta con la presencia de la autoridad. En este escenario, se generan y definen mecanismos de exclusión que son invisibles a la norma y, por lo tanto, son difíciles de combatir. La exclusión, como una forma de violencia, ocurre tanto de manera física como psicológica: se observó que en este microcontexto se daban desde lesiones físicas hasta la permanente marginalidad psicológica realizada por medio de mensajes verbales como escritos.

Figura 3. Mecanismos de inclusión o exclusión en microcontextos escolares

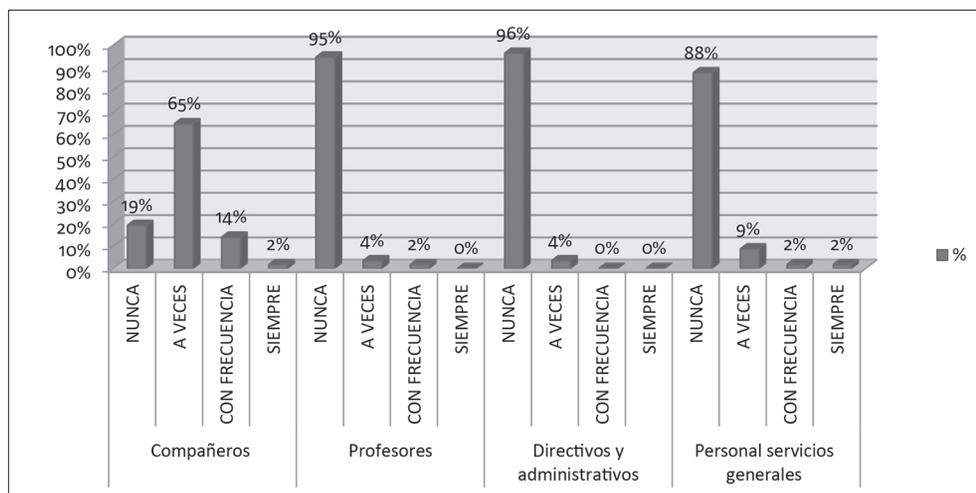


Fuente: Grupo de Investigación Lenguajes en Educación – LEEN, UPTC, 2015

Esta investigación deja ver que los niveles de violencia se incrementan sistemáticamente, en la medida que los mecanismos de control disminuyen. A menor control, mayores son los niveles de exclusión escolar.

En relación con la frecuencia de uso de soez con determinados interlocutores (figura 4), uno de los mecanismos de exclusión más utilizados en la Educación Básica, se encontró que el 64% empleó *a veces* malapropismos entre compañeros, y que un 95% nunca los ha utilizado con profesores, 96% nunca con directivos o personal administrativo y 88% nunca con personal de servicios generales. Estos resultados concuerdan con estudios previos como el de Brenes (2007), en la medida que se considera que el uso de groserías y otras formas de agresividad verbal son características de una conversación prototípicamente coloquial que ocurre entre jóvenes. En la mayoría de las ocasiones, son manifestación de cercanía, confianza, pertenencia a un grupo y de diferentes criterios de lo que es el respeto.

Figura 4. Inclusión y lenguaje antinormativo

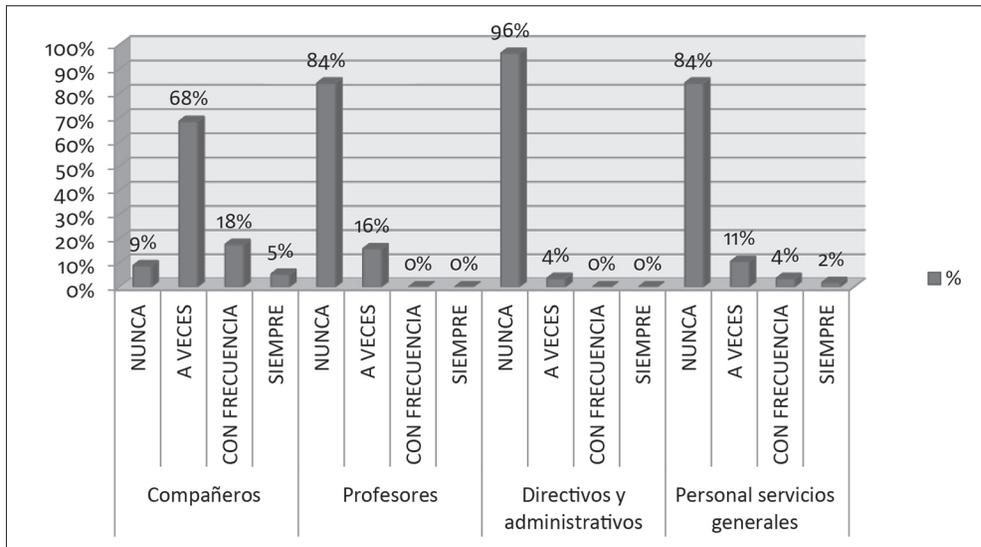


Fuente: Grupo de Investigación Lenguajes en Educación – LEEN, UPTC, 2015

Los estudiantes son conscientes de que no tienen derecho a decirlo todo, con todos y que no pueden hablar de todo en cualquier circunstancia: se trata de un juego de oposiciones en torno al mundo joven y al adulto (Zimmermann, 2005). Las groserías forman parte de la cotidianidad escolar al grado que, a pesar de estar definidas como formas no cordiales de comunicación verbal, el uso de malapropismos como formas de nominalización no son asumidos por todos como insultos o agresiones; por el contrario, pueden generar identidad e inclusión. En este sentido, se puede afirmar que la función primaria o básica de la grosería, que es insultar, se transforma en aceptación y reconocimiento por pertenecer a un grupo determinado. En este caso, la identidad es un asunto meramente lingüístico. Así mismo, se observó que, como herramienta de defensa, las expresiones soeces incrementaron su porcentaje de uso con profesores (16%),

directivos (4%) y personal de servicios generales (11%) (cfr. figura 5). Es evidente que el estudiante las utiliza con los adultos, en situaciones de desigualdad y cuando posiblemente sienta que su imagen está siendo amenazada.

Figura 5. Identidad y frecuencia de uso de términos soeces

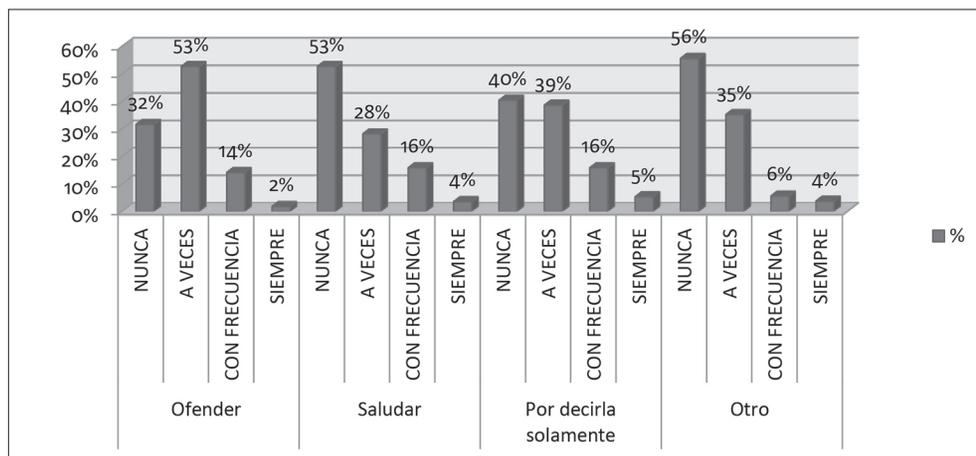


Fuente: Grupo de Investigación Lenguajes en Educación – LEEN, UPTC, 2015

En cuanto a los rasgos funcionales de las groserías, la figura 6 presenta el porcentaje de este uso en relación con la intención comunicativa del estudiante-emisor. Los resultados reflejan que los actos de habla utilizados con palabras soeces fueron ofender, saludar, conectar la comunicación, asentir, entre otros. Según los porcentajes, 53 % *a veces* las utiliza para ofender, 28 % para saludar, y 39 % por decir las; 16 % *con frecuencia* y *siempre* para ofender, 20 % para saludar y 21 % por decir la. Es decir, solo a veces la intención es humillar y desacreditar la imagen del interlocutor, y con frecuencia y casi siempre se utilizan para mostrar familiaridad o sin el objetivo específico de ofender.

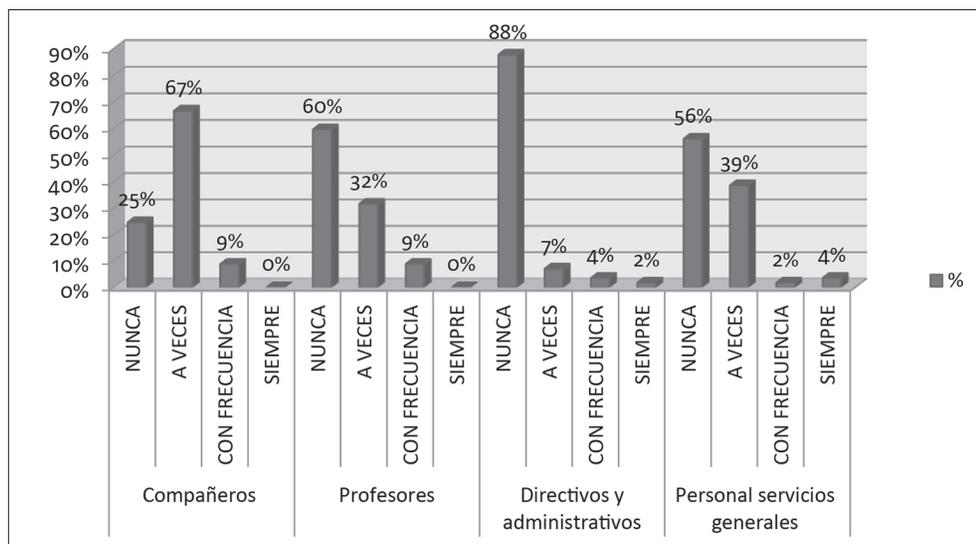
Los estudiantes consideran que hablar con palabras soeces es asumir una conducta escolar, la cual gobierna al interior de la institución (ver figura 6). Se caracterizan por que solo son emitidas en espacios abiertos, como los pasillos, baños y sobre todo en el recreo, donde no existe la presencia de directivos o administrativos escolares. De igual manera, se observó que al interior de la muestra seleccionada para esta investigación, se aplica el principio de expresabilidad (Searle, 1990), donde cualquier cosa que quieran decir, puede ser dicha; lo que no ocurre cuando están frente a un directivo o docente.

Figura 6. Actos de habla en relación con el uso de groserías



Fuente: Grupo de Investigación Lenguajes en Educación – LEEN, UPTC, 2015

Figura 7. Actores vs. Actos de agresión o exclusión



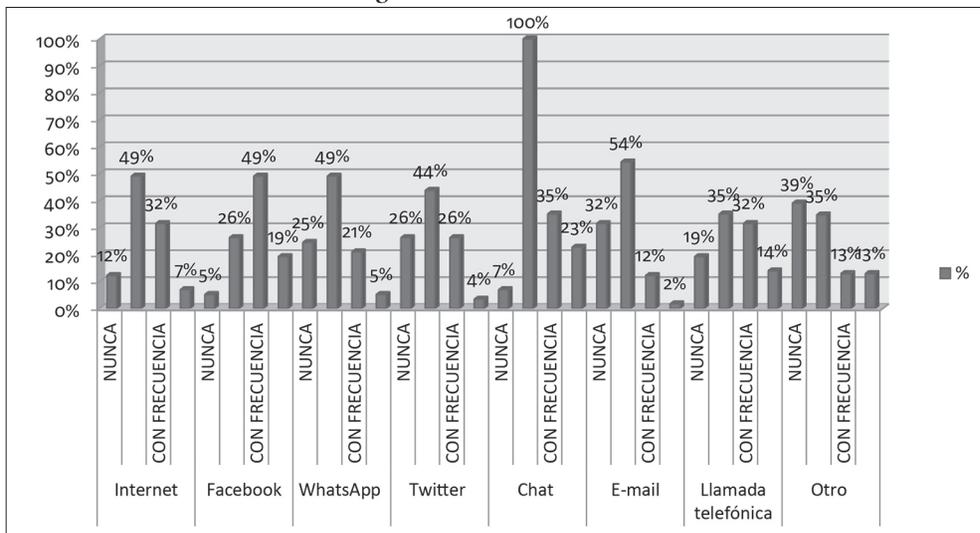
Fuente: Grupo de Investigación Lenguajes en Educación – LEEN, UPTC, 2015

En relación con la percepción e interpretación de los estudiantes del uso verbal agresivo, en la figura 7, se observa que el 76 % de los estudiantes algunas veces y frecuentemente se sienten agredidos verbalmente por sus compañeros; el 41% a veces y con frecuencia por los profesores; el 41 %, por el personal de servicios generales; y solo un 9% ha experimentado agresión verbal por parte directivos o administrativos. Se

reconoce que las agresiones verbales se presentan con los diferentes actores integrantes de la comunidad educativa y que son generalizadas como formas de exclusión (ver figura 7). Sin embargo, el hecho que el porcentaje de frecuencia más alto se haya reportado en las interacciones con los compañeros, suministra evidencia de que, en este contexto escolar, no operan las mismas intenciones comunicativas de familiaridad, camaradería y pertenencia que se señalaron en los estudios previos mencionados en la introducción. Al parecer, en esta institución, los usos verbales agresivos no representan siempre una simple voluntad de transgresión del lenguaje normativo de los adultos, sino que es percibido por los mismos jóvenes estudiantes como un acto deteriorante de la imagen.

Finalmente, se demostró que el impacto de las tecnologías de la información o la comunicación son importantes frente a los procesos de identidad, inclusión o exclusión en la escuela. Los estudiantes manifestaron que, con frecuencia, las herramientas comunicacionales se usan para comunicar un lenguaje excluyente (cfr. figura 8). El cien por ciento de los estudiantes manifestaron que a veces utilizan lenguaje violento en el chat, seguido por 54% en el correo electrónico y 49% en internet. Además, el hecho de que un porcentaje significativo utiliza frecuentemente palabras soeces a través de los recursos electrónicos, implica un alto impacto lingüístico sobre lo que se debe decir y cómo decirlo, para encontrar un reconocimiento alto de aceptación por estos medios y, por ende, en el colegio.

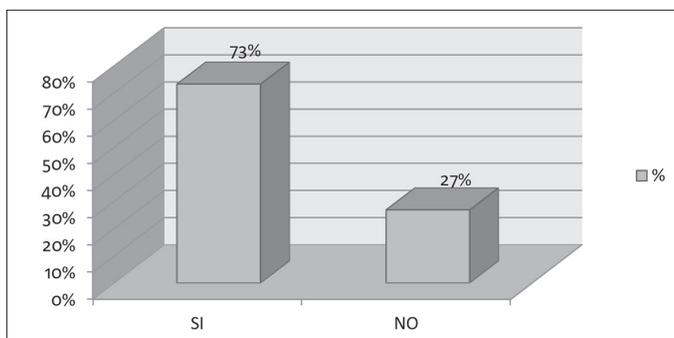
Figura 8. TIC vs. Exclusión



Fuente: Grupo de Investigación Lenguajes en Educación – LEEN, UPTC, 2015

A pesar de que los estudiantes expresan –o se ven obligados a expresar– formas verbales agresivas o antinormativas, ante la pregunta sobre la necesidad de cambiar el lenguaje que usualmente emplean con los compañeros, el 73 % de los estudiantes respondió afirmativamente (ver figura 9). Esta respuesta constituye una evidencia más a la idea de que la interpretación y percepción de un lenguaje transgresivo depende del contexto específico y de los individuos interactuantes. En este contexto escolar, no se trata de un elemento cohesivo, pues su finalidad comunicativa concreta es percibida de manera negativa por gran parte de ellos mismos.

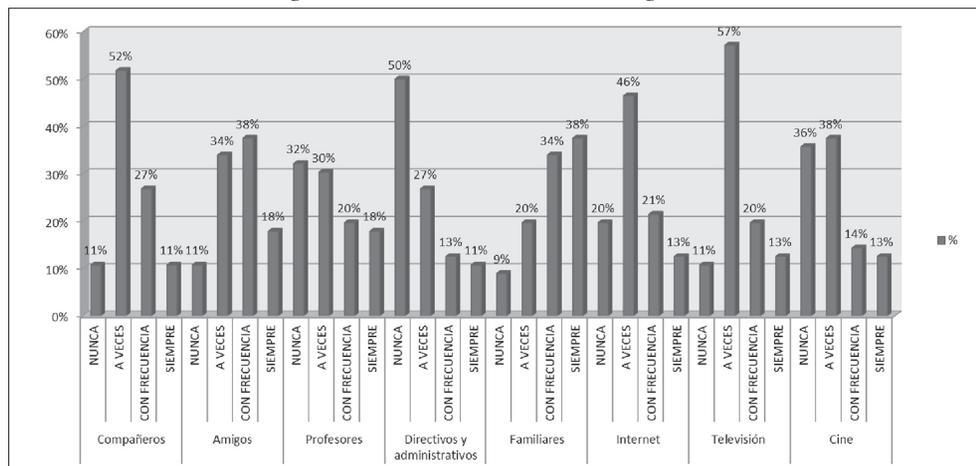
Figura 9. Necesidad de cambiar el lenguaje usado por los compañeros



Fuente: Grupo de Investigación Lenguajes en Educación – LEEN, UPTC, 2015

Así mismo, esta investigación demostró que los jóvenes perciben un alto nivel de identidad e influencia lingüística en su forma de hablar por parte de los compañeros y a través de las tecnologías de la información y la comunicación (ver figura 10).

Figura 10. Identidad e influencia lingüística



Fuente: Grupo de Investigación Lenguajes en Educación – LEEN, UPTC, 2015

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito revisar los mecanismos de control que son utilizados para reforzar o elidir los procesos de construcción de identidad en la escuela. Se partió del hecho que los problemas escolares son problemas del lenguaje y que, por eso, el estudiarlo y comprenderlo en contextos reales de habla, favorece la interacción social entre profesores, estudiantes y directivos. Se pensó, de igual manera, que los aportes teóricos son solo una parte del proceso de comprensión del mundo, pero que la realidad lingüística y el contexto reflejan, complementan y, en ocasiones, contradicen la teoría.

Por lo anterior, esta investigación ratificó el hecho que solo a través del discurso se teje la cultura; entendida esta, como las prácticas que se construyen a través de los grupos, permanecen a través del tiempo y se elaboran en consenso, para un beneficio de la interacción y convivencia social. En tal sentido, se logró demostrar que existen mecanismos de exclusión o inclusión social, mediados por el lenguaje, ante los cuales se asumen conceptos determinados por los microcontextos donde se desarrollan, que para el caso fue la Institución Educativa.

Así mismo, se comprendió que en el contexto escolar se genera una comunidad de habla entre actores, quienes establecen estrategias discursivas que se crean en microcontextos generados por los estudiantes, a los cuales se les niega la posibilidad de acceso a los directivos o profesores. En tal sentido, se ratificó el hecho que a través del discurso se reproduce y transporta entre generaciones la cultura escolar. Esto quiere decir que los mecanismos de poder se omiten, obligando a los sujetos a asumir una identidad que teje subrepticamente los elementos de lengua, clase, género, familia, etnia, estrato, entre otros, generando sus propios mecanismos de control y orden. Estos contrastes obligan a replantear los valores que se promueven y los procesos de aprendizaje que se dan por parte de los integrantes de la comunidad educativa, quienes en ocasiones prefieren dar la espalda a los mecanismos de control de discurso marginales, con el fin de evitar las confrontaciones o bien la no aceptación, ni respaldo por parte de los directivos de la institución educativa.

Resultó interesante observar que los mecanismos de control discursivo, ritos e interacciones sobreviven a pesar de los cambios institucionales o los impuestos por la norma. Se verificó, de igual manera, que la identidad está sujeta al orden del discurso; es decir, que el discurso está en el orden de las leyes y, por lo tanto, que no todo se debe decir, que no de todo se puede hablar, que no se puede hablar en cualquier circunstancia, que no cualquiera puede hablar y que no se puede hablar de cualquier cosa.

Referencias bibliográficas

- Brenes, M. E. (2007). Los insultos entre los jóvenes: la agresividad verbal como arma para la creación de una identidad grupal. *Interlingüística*, (17), 200-210.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Paris: Editorial Fábula Tusquets.
- Hernández, G. (2014). Manifestación de la descortesía y anticortesía en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. *Signo y Seña*, 26, 23-47.
- Lovejoy. (2000). *Transformations in Slavery: A History of Slavery in Africa*. Editor Cambridge University Press.
- Martínez, J. (2009). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. *Boletín de Lingüística*, 21(31), 59-85.
- Méndez, C. (2014). The M word: face and politeness in Colombian Spanish. *Dialectología*, 12, 89-108.
- Mucchielli, L., & Le Goaziou, V. (2009/8). La défenseur des enfants mise en quarantaine. *Journal du droit des jeunes*, (288).
- Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Editorial OPR- DIGITAL.
- Searle, J. (1990). *Speech Acts: An essay in the Philosophy of language*, (1969) Actos de habla, Ed. Cátedra, -quinta edición-
- Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. En D. Goldberg & J. Solomos (Eds.), *The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies*. Oxford: Blackwell. Derechos sólo para la edición de la Revista Persona y Sociedad y Traducido por Christian Berger, Escuela de Psicología, Universidad Alberto Hurtado.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Zimmermann, K. (2005). Construcción de la identidad y anticortesía verbal. En D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español*. (pp. 245-271) Buenos Aires: Dunken.