

La violencia verbal en el aula: análisis del macroacto de amenaza

Verbal violence in the classroom: macro-activity analysis of threat

Giovanny Castañeda Rojas*

Recibido: 18 de septiembre de 2010

Revisado: 18 de octubre de 2010

Aprobado: 10 de noviembre de 2010

Resumen

Este artículo¹ presenta algunos resultados de la investigación titulada “La relación entre violencia verbal y descortesía en las interacciones profesor-estudiante en el contexto escolar y su incidencia en la imagen social del sujeto”, la cual se desarrolló en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Específicamente, abordamos el estudio de la *amenaza* como un acto de habla descortés que el estudiante percibe como agresivo y portador de violencia y que contribuye a deteriorar la imagen social de los interlocutores. Desde el punto de vista conceptual, la investigación parte de: planteamientos teóricos sobre la interacción social (Goffman, 1970); estudios recientes sobre la descortesía en español por parte del grupo Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español (EDICE), específicamente de los trabajos de la investigadora española Diana Bravo; la teoría sobre los actos de habla (Searle, 1980), la conversación (Grice, 1975), la interacción verbal (Vion, 2000), la cortesía (Brown y Levinson, 1987), y de investigaciones sobre la violencia contra los niños y niñas en diferentes contextos. Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se inscribe en el paradigma interpretativo-analítico, enfoque cualitativo etnográfico, y su diseño se fundamenta en la investigación acción. Estas decisiones metodológicas permitieron diseñar y aplicar instrumentos para ampliar el conocimiento del contexto en el cual se desarrolló la investigación, realizar el

* Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Magister en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: giovannycr@hotmail.com.

1 Investigación “la relación entre violencia verbal y descortesía en las interacciones profesor-estudiante en el contexto escolar y su incidencia en la imagen social del sujeto”. Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

trabajo de campo, así como describir, analizar e interpretar una situación social particular: aquellos intercambios verbales entre el profesor y los estudiantes en el contexto escolar que se caracterizaban por la descortesía y violencia.

Palabras clave: Amenaza, contexto escolar, descortesía, imagen social, violencia escolar, violencia verbal.

Summary

This article presents some results of the research titled “The relationship between verbal violence and incivility in the teacher-student interactions in the school and its social impact in the image of a person”, which takes place in the framework of the Mastery in Pedagogy Mother Language given by Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Specifically, we made a reflection about “The threat” as a rude speech act which is perceived by the students as bearer of aggressive and violence that contributes to damage relations among partners. From a conceptual point of view the researching about the theoretical approaches on social interaction (Goffman, 1970), recent studies about “Spanish impoliteness” made by the group EDICE “Studies on the Sermon on the courtesies in Spanish”, specifically the work of the Spanish researcher Diana Bravo. The theory of speech acts (Searle, 1980), conversation (Grice, 1987), verbal interaction (Vion, 2000), politeness (Brown y Levinson, 1987), and research about violence against children in different contexts. From the methodological point of view research is part of the interpretive-analytic paradigm, qualitative ethnographic approach and its design is based on action research. These methodological decisions allowed to design and apply tools to increase the knowledge about the context in which research was developed, conduct fieldwork, and describe, analyze, and interpret a particular social situation: the verbal exchanges between teacher and students the

school context, which were characterized by connotations of rudeness and violence.

Key words: Threat, school context, discourtesy, social image, school violence, violence verbal.

El fenómeno de la violencia escolar se ha convertido en los últimos años en un problema preocupante, poco analizado y documentado, que trasciende la institución escolar debido al incremento constante de actos violentos que han desencadenado el asesinato y suicidio de niños, niñas y jóvenes. La situación de violencia contra niños y jóvenes en el contexto escolar resulta ser un problema complejo, en su análisis y evaluación, debido a las múltiples causas y factores que intervienen en su desarrollo. Las investigaciones nos han permitido reconocer su presencia en la escuela e identificar a sus protagonistas: estudiantes y profesores, y caracterizar las formas en que ella se manifiesta: violencia física, verbal, psicológica, intimidación, abuso sexual y acciones como robo, vandalismo, porte de armas, *ciberbullying*, entre otras.

Adicionalmente, los trabajos investigativos señalan que estos actos violentos no solo ocurren en las aulas de clase, sino que existen otros lugares, como son los corredores o lugares recreativos (canchas deportivas, patio de recreo, baños, corredores, etc.), en los cuales generalmente no hacen presencia los profesores y directivos. Con relación al contexto escolar, las situaciones de violencia usualmente se focalizan y relacionan con la agresión en la que participan los

estudiantes como víctimas o como agresores. Sin embargo, algunos trabajos identifican otros actores de la violencia, por ejemplo, los profesores, quienes en muchas ocasiones contribuyen a generar situaciones de violencia a través del maltrato a los estudiantes.

Por lo anterior, consideramos importante abordar el aula de clase como un espacio en donde circulan múltiples voces entre profesores y estudiantes, las cuales se realizan a través de los intercambios entre los participantes, ya sea en el papel de emisores o receptores, que dan origen a la interacción verbal. Si bien el objetivo básico de dichas interacciones es la construcción de conocimientos a través de actividades de enseñanza y aprendizaje, estas también contribuyen a generar espacios sociales en el marco del contexto escolar, las cuales se realizan a través del uso de la palabra; de ahí la importancia del estudio del discurso oral.

Los hallazgos en la etapa del trabajo de campo nos permitieron evidenciar la presencia en el discurso del profesor de diferentes actos de habla que tienen como objetivo controlar, disciplinar y ejercer el poder sobre los estudiantes. Para el presente trabajo nos centraremos específicamente en la “amenaza”, en su relación con la descortesía y el efecto en la imagen de los interlocutores. Para su desarrollo, el trabajo se apoya en un corpus conformado por grabaciones anónimas de clase, entrevistas semiestructuradas, registros de observación y cuestionarios de percepción y valoración empleados en una institución educativa de la ciudad de Bogotá, con la participación de profesores y estudiantes de bachillerato.

Marco teórico

La interacción social, según Goffman, se entiende como “los encuentros, las situaciones y las ocasiones sociales en que los individuos se mezclan constante-

mente de forma casual y espontánea durante sus actividades en la vida cotidiana, formando una trama continua de interacciones que constituyen la vida pública” (Goffman, 1964, p. 37). Lo anterior significa –según el autor– que todos, sin excepción, estamos permanentemente en contacto directo o indirecto con otras personas, lo cual implica conocer las reglas y realizar rituales que nos permiten actuar coherentemente en cada momento de la vida social.

Para el caso de la presente investigación, los encuentros entre el profesor y sus estudiantes, en el contexto de aula, obedecen a ciertas condiciones de interacción y actuación, en coherencia con los roles y las situaciones presentadas propias del contexto escolar. Por ejemplo: el profesor es quien está autorizado para preguntar y los estudiantes para responder; existe una distribución espacial que permite que el centro visual sea el profesor, y es él quien generalmente inicia el intercambio verbal, en un ritual que se repite permanentemente.

En síntesis, nos señala Goffman (1964), la interacción social se da en la presencia con el otro, pero, a su vez, cada uno pone en juego su imagen, la que ha construido de sí mismo, y también la representación que hace de acuerdo con los roles sociales. Para nuestro caso, las interacciones entre profesor y estudiante se constituyen a partir del rol que cada uno juega en el contexto de la escuela, en donde existen culturalmente ciertas características, comportamientos y actitudes que tradicionalmente contribuyen a la conformación de la “imagen”, ya sea del profesor o del estudiante.

Ayudan en esta conformación de la imagen los constructos sociales en los que, por ejemplo, la obediencia, la disciplina, la ausencia de conocimiento, la subordinación, entre otros, constituyen la imagen del estudiante; mientras que el poder, la autoridad y la sabiduría corresponden a la imagen del profesor. Por ello, en las interacciones cotidianas entre unos y

otros se establecen una serie de tensiones: unos por controlar y ejercer el poder otorgado institucionalmente, los otros por crear la resistencia.

La interacción verbal se concibe, en esta investigación, como una forma particular de la interacción, ya que “elle intègre toute action conjointe, conflictuelle et ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs”² (Vion, 2000, p. 17), pero al mismo tiempo se considera que es consustancial al ser humano, pues “l’interaction verbale est la réalité fondamentale du langage”³ (Bakhtine, 1977, p. 136).

En síntesis, podemos afirmar que la interacción verbal se refiere, explícitamente, a la actividad comunicativa que realizan más de dos individuos a través de los canales verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación, y se orienta hacia un propósito determinado, se produce en situaciones sociales y culturales específicas y se guía por una serie de reglas de naturaleza lingüística, social y cultural. Kerbrat-Orecchioni (1996) señala que, a nivel general, en su funcionamiento “les interactions sont construites et interprétées à l’aide d’un ensemble de règles qui s’appliquent, dans un cadre contextuel donné, sur un matériau de nature sémiotique hétérogène (unités verbales, paraverbales, et non verbales)”⁴ (1996, p. 77).

De otro lado, encontramos rituales naturales, incluso en las interacciones más frecuentes de la vida cotidiana como la conversación⁵, “en donde existen ciertos

principios que controlan y explican el desarrollo de la conversación como conducta social, negociación o argumentación o como estructura” (Briz, 1995, p. 43). Así, la conversación parte de un foco acordado de atención, como es la intención de hablar, y de un estado de ánimo compartido que va surgiendo a medida que los participantes se sumergen en el tema de la conversación. Inicialmente, el clima social puede consistir solo en un deseo compartido de ser sociable. Luego, si la conversación tiene éxito, pueden surgir distintos climas posibles: de humor, de mutua simpatía, de irritación, entre otros.

De otra parte, en toda situación comunicativa el estatus de los hablantes depende de la específica “estructura participativa”, es decir, de un consenso de relaciones formales o informales, espontáneas o rígidamente programadas, simétricas o asimétricas, paritarias o jerárquicas, serias o menos serias (pp. 27-28). La dimensión ritual de la comunicación y las características específicas que esta asume dependen de los diferentes contextos culturales y, en consecuencia, pueden cambiar mucho de una sociedad a otra (p. 46).

Adicionalmente, y en coherencia con lo anterior, la imagen social o *face* se constituye como una de las nociones fundamentales en la teoría de Goffman (1964), quien, como lo señalamos en los apartados anteriores, ha tenido gran incidencia en los estudios del interaccionismo simbólico y la pragmática, en

2 “Integra toda acción conjunta, conflictiva o cooperativa, que pone en presencia dos o más actores” (traducción de Raquel Pinilla Vásquez).

3 “La interacción verbal es la realidad fundamental del lenguaje” (trad. R. Pinilla V.).

4 “Es un acontecimiento discursivo que requiere una presencia compartida, llamada también copresencia, que en tanto acontecimiento se construye en la producción, es decir en su creación; esta producción implica a aquel que habla, aquellos que escuchan, el momento, la situación” (trad. R. Pinilla V.).

5 En su libro *El español coloquial en la conversación*, Antonio Briz señala que conversar es “interactuar, negociar, argumentar para conseguir el acuerdo, y desde esta consideración, ciertamente simple de la conversación como actividad retórica, como relación interactiva, puede avanzarse en el estudio sistemático de la lengua hablada”. Esto significa que el hablante va regulando convenientemente su discurso, orientado por sus intereses e intenciones en relación con el interlocutor, lo cual se va dando en el transcurso de los intercambios verbales.

especial en los estudios sobre la cortesía lingüística. Investigadores como Brown y Levinson retomaron en sus estudios sobre la cortesía la noción de *imagen social* o *face* que permitió la difusión de los planteamientos de Goffman.

De esta manera, la imagen o *face* se refiere a la autoimagen que toda persona desea presentar ante los otros en la interacción. Por ello, tiene un carácter público e interpersonal, es decir, que se proyecta la imagen de manera consciente o inconsciente y en todo momento de la interacción, con el objetivo de ser reconocido y respetado por el otro, pero al mismo tiempo mostrando consideración por la imagen de los demás y salvaguardando la imagen propia y la del otro a través de ciertas reglas construidas socialmente.

Para el caso que nos ocupa, consideramos importante y pertinente comprender y explicar la conversación y los intercambios de habla que se dan entre el profesor y los estudiantes, como resultado de los flujos de información en los que existen ciertas intenciones ubicadas en un contexto específico como la escuela, los cuales son producidos por unos participantes que cumplen cierto rol y han construido para sí una imagen social que ponen en juego en estas interacciones.

De acuerdo con los planteamientos de Diana Bravo: “La sociopragmática es la forma en que la gente usa la lengua, es el usuario de la lengua. No hablamos del diccionario, ni de las reglas de gramática, sino de cómo la gente emplea la lengua en situación”⁶. Desde esta perspectiva, para ser usuario de una lengua no solo se requiere conocer las reglas, su gramática, sino también las normas y rituales utilizados entre los hablantes para alcanzar los propósitos comunicativos. En suma, la sociopragmática es una disciplina

de la lingüística que estudia las relaciones existentes entre los elementos lingüísticos, las fórmulas o normas de tratamiento, junto con los elementos de la cultura que se hacen presentes en las interacciones verbales, los cuales se ponen en juego en la conversación y permiten al interlocutor identificar intenciones y propósitos comunicativos.

En este sentido, el análisis de la incidencia que tienen los hábitos, prácticas y rituales sociales con lo lingüístico constituye un valioso aporte a la investigación sobre la violencia verbal en el contexto escolar, al analizar ciertos hechos, como las amenazas, los insultos y otros actos de habla portadores de violencia verbal y descortesía, los cuales requieren para su interpretación una perspectiva sociopragmática.

En 1962, con su libro *Cómo hacer cosas con palabras*, John Austin se convirtió en el padre de la teoría de los actos de habla, al ser el primero en establecer que al decir una cosa también se hace otra, además del simple hecho de decirla, como pedir o prometer, entre otras. Esto significa que detrás de toda emisión existe una intención; en otras palabras, cuando un orador pronuncia una oración esta no solo describe o informa algo, sino que representa una acción por sí sola.

Más tarde, John Searle retomó y perfeccionó la teoría de Austin sobre los actos de habla e hizo una extensión del análisis (1980, p. 72); en esta, Searle propone los actos de habla, actos lingüísticos o actos del lenguaje, para estudiar algunos problemas de la filosofía del lenguaje; al mismo tiempo, establece que es importante estudiarlos, ya que hablar una lengua consiste en realizar actos de habla como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, entre otros (p. 25).

6 Intervención de Diana Bravo a propósito de su conferencia titulada “Sociopragmática y pragmática sociocultural de la (des)cortesía en español”, Universidad Nacional de Río Cuarto, 11 de mayo de 2011.

De otro lado, los actos de habla se pueden dividir en dos tipos. Actos directos: son aquellos enunciados en los que el aspecto locutivo e ilocutivo coinciden, es decir, se expresa directamente la intención. Actos indirectos: son aquellos enunciados en los que el aspecto locutivo e ilocutivo no coinciden, por tanto, la finalidad del enunciado es distinta de lo que se expresa directamente. Esta distinción resultó clave en el análisis del corpus para identificar ciertos actos de naturaleza descortés o portadores de violencia.

La descortesía, desde una perspectiva tradicional, se suele presentar como una alusión a la falta de cortesía, ser desatento o grosero. Watts (1992) ve la descortesía desde dos enfoques distintos: referida la primera a cómo los miembros de un determinado grupo social comprenden la descortesía (acervo cultural); y la segunda, a cómo entienden el constructo teórico del comportamiento social y el uso del lenguaje. En este orden de ideas, el autor propone que el estudio de la descortesía se enfoque en lo que la gente juzga como cortes o descortés, lo que remite a la complejidad de la interacción social.

Por otra parte, en los últimos años la descortesía se ha incorporado en el campo de la investigación como objeto pleno de estudio, a partir del desarrollo de trabajos como los de Culpeper (1996), Arroyo (2001), Bolívar (2003, 2005), De Marlageon (2003, 2005), Cordisco (2005) y Bravo (2010), quienes han abordado el problema a partir de investigaciones en contextos de uso que han permitido la construcción de conocimiento en este campo. Otros autores, como Watts (1992), Haverkate (1994), Britz (1994), Kebrant-Orecchioni (1996), Escandell (1998), Calsamiglia y Tusón (1999), Arroyo (2001) coinciden en resaltar la necesidad de promover los estudios

sobre la descortesía, pues este campo investigativo apenas empieza a ser divulgado en la comunidad académica⁷.

Vale la pena aclarar que el concepto de descortesía que asumimos en el presente trabajo proviene de Bravo (2005), citado por Bernal (2008), quien la define como “una actividad comunicativa a la que se le atribuye la finalidad de dañar la imagen del otro y responde a normas supuestamente compartidas por los hablantes, [y] en todos los contextos perjudica al interlocutor” (p. 86). Por tanto, un acto descortés no solo lo define la intención del hablante, puesto que el interlocutor también elabora una interpretación del acto comunicativo y puede considerarlo descortés o no, desde una perspectiva de la evaluación.

En este orden de ideas, se asume que en las relaciones cotidianas entre las personas hay ocasiones en las que la intención no es precisamente buscar la armonía y preservar la imagen del otro, a través de los actos comunicativos corteses, y que, por el contrario, el objetivo es deteriorar, dañar o atacar la imagen, generando, en términos de Goffman (1967), “un desequilibrio ritual”⁸ a través de los actos descorteses; entre estos, el insulto constituye uno de los ejemplos más típicos, cuyo resultado convencional es negativo tanto para el hablante como para el destinatario, debido al efecto social que este tiene en las interacciones cara a cara.

Como lo señala Mills (2003, p. 158, citado en Bernal, 2007), el uso de la directividad y el lenguaje soez, que es inherentemente descortés, puede ser analizado desde la perspectiva de los hablantes, para poder juzgar el enunciado como descortés. Al mismo tiempo, el autor plantea la dificultad de cla-

7 El programa Estudios del Discurso sobre la Cortesía en Español (Edice), con sede en España, ha venido constituyéndose en una importante red de investigadores en este campo, los cuales son citados a lo largo de la presente investigación.

8 La noción de “equilibrio ritual”, planteada por Goffman (1967), pretende entender la conversación como un escenario ritual en el que se utilizan prácticas simbólicas construidas social y culturalmente.

sificar los actos descorteses, ya que muchas veces no es claro ni aun para los mismos participantes si un acto es descortés o no; a lo anterior habría que sumar que, algunas veces, las formas de descortesía encubiertas no son fáciles de identificar y, en otras, se pueden dar como una suma reiterativa de pequeños actos descorteses que tienen gran impacto en el interlocutor.

Entre los estudios más importantes sobre la descortesía podemos citar los trabajos realizados por Kaul de Marlangeon (2010), Bravo (2010)⁹ y Culpeper (1996,). Este último establece en su modelo de descortesía siete categorías desde las cuales se generan actos del lenguaje: la amenaza, el insulto, la ironía, los apodos, la ridiculización, el señalamiento y las órdenes; junto a otras como no responder al saludo, la exclusión, ignorar al otro, usar palabras tabú, etc.

Sin embargo, consideramos que no es posible construir un modelo de descortesía a partir de criterios universales que sean aplicables a diferentes contextos socioculturales, más bien el objetivo de la investigación deberá estar orientado a describir su funcionamiento en ciertos contextos donde se produce. En el caso que nos ocupa, el uso de los vocativos “usted, niño, joven”, expresados en tono elevado frente a los compañeros de clase, constituye para los estudiantes formas agresivas utilizadas por el profesor para regañar.

Metodología

El presente estudio se inscribe en el paradigma interpretativo analítico con enfoque cualitativo, el cual se orientó a describir, interpretar y analizar una

situación social particular: los intercambios verbales entre el profesor y los estudiantes en el contexto escolar. Los sujetos que integraron la muestra para el estudio fueron: 20 docentes y 500 estudiantes de bachillerato de un colegio ubicado en la ciudad de Bogotá. Como técnica de recolección del corpus se utilizaron 36 horas de grabación, 20 registros de observación anónima, 183 cuestionarios de percepción y valoración por parte de los estudiantes y 25 entrevistas. Lo anterior nos permitió acceder al corpus en su estado natural, lo cual hizo posible acceder a las diversas prácticas verbales empleadas en las interacciones entre profesores y estudiantes en el contexto de la clase y fuera de ella.

Análisis de los datos

Grabaciones anónimas y registro de observación

En general, el acto de habla “amenazar” requiere el cumplimiento de ciertas reglas constitutivas, conocidas y compartidas por los interlocutores (*H*, hablante y *O*, oyente) y que son: 1. *H* se compromete con *O* a realizar una acción en un futuro próximo; 2. *O* no lo desea, no lo necesita, no le hace falta, pero además no lo beneficia; 3. *H* tiene la intención de hacer *X*; *H* se compromete con *O* a realizar *X*. A diferencia de la amenaza, la promesa beneficia a *O*; *X* no es obvia para *H* ni para *O*; *H* cuenta como asunción de una obligación con *O*; *O* desea, necesita que *H* cumpla *X*.

Adicionalmente, y de acuerdo con Bréñez Peña (2007), existen dos tipos fundamentales de realización de la amenaza:

9 Para la autora, la descortesía “se puede definir como: una actividad comunicativa que se le atribuye la finalidad de dañar la imagen del otro y que responde a códigos sociales supuestamente compartidos por los hablantes. En todos los contextos perjudica al interlocutor de lo cual se deduce que se ha interpretado una actividad como descortés en ese contexto” (Bravo, 2010).

La amenaza como advertencia o coacción, en donde el emisor, ante la posibilidad de que el receptor realice una acción que le perjudica o que valora como negativa con respecto a sus intereses, utiliza el anuncio de ataques a la imagen del receptor como medio de intimidación. El objetivo de este tipo de expresiones es, por tanto, evitar o impedir que el receptor lleve a cabo un acto determinado.

1. [07-15] Profesor: SI NO HACES CASO, TE SACO DEL SALÓN.
2. [09-9] Profesor: Hoy tenemos que terminar el tema, PERO SI NO TRABAJAN EN LA CLASE, LO HACEN TODO EN LA CASA Y MAÑANA HACEMOS LA EVALUACIÓN.

En los ejemplos 1 y 2, se puede observar cómo el profesor emite un acto de habla orientado al condicionamiento del comportamiento de los estudiantes: en el 4, a hacer lo que el profesor desea. En caso de no cumplir con ello se desencadenarán dos acciones: una, sacar del salón al estudiante (excluirlo), lo que le genera otro problema, y en el 5, aumentar el trabajo en su tiempo libre, además de la implicación en las calificaciones. En ambos casos el acto no beneficia al estudiante, no lo desea ni lo necesita.

La amenaza como reacción. Una vez que se ha realizado la acción negativa por parte del interlocutor, el emisor expresa su decisión de causarle algún mal como consecuencia de su comportamiento. En los ejemplos siguientes, los actos de habla se presentan como una reacción ante dos situaciones ocurridas, como son: en 3, el estudiante está parado fuera de su puesto, lo cual no permite el profesor, y en 4, el profesor tiene un conocimiento previo del comportamiento del estudiante. Ante estas situaciones, emite los siguientes enunciados:

3. [09-09] Profesor: Iván, siéntese o lo pongo a recoger papeles por todo el colegio.
4. [09-17] Profesor: al primer llamado de atención lo saco, ni siquiera voy a contemplar llamarle la atención, lo saco, porque la vez pasada, por culpa de ustedes cuatro, casi no podemos hacer el trabajo.

Adicionalmente, en el ejemplo 3, podemos segmentar el acto en cuatro partes: la primera, “siéntese”, en donde se da una orden al estudiante, el condicional “o lo pongo”, en donde *O* es subordinado por *H*; “recoger papeles”, que no es una labor del estudiante y, por el contrario, se considera poco digna en el contexto; y finalmente, “por todo el colegio”, lo que significa la exhibición en público del castigo, lo cual tiene un alto impacto negativo para la imagen del estudiante. Se cumplen *en ambos casos* las reglas de realizar la acción en un futuro próximo; el estudiante no desea, no necesita, no le hace falta, pero además no se beneficia de ello; el profesor tiene la intención de realizar la acción, además de comprometerse con su realización y tener las condiciones para realizarla. Aquí la amenaza se realiza gracias a ciertas condiciones indispensables que la hacen posible, como son: la subordinación de uno respecto del otro; el poder para cumplir lo prometido, y el conocimiento, tanto del hablante como del receptor, del funcionamiento y alcance de este tipo de acto de habla y su relación con el contexto en el cual opera.

En síntesis, la amenaza como acto de habla altamente descortés afecta la imagen positiva y negativa del estudiante, al verse condicionado por distintas acciones, que tienen, a su vez, otras consecuencias en las cuales el profesor tiene poder para hacerlas cumplir. A continuación mencionaremos otros ejemplos, extraídos del corpus, donde se evidencia la afectación a la imagen del estudiante.

5. [18-10] Profesor: [solo fue para llamar la atención], pero no puede distraer la atención ahora, mire, no hace nada en clase, además ¡VOY A CITAR A SU ACUDIENTE YA!
- [18-11] Estudiante: ¿sí ve? Ahora quién sabe qué más se va a inventar ↑.
6. [18-12] Profesor: mejor dicho, HARÉ LO QUE DICE EL MANUAL DE CONVIVENCIA Y YA ↑.

Los anteriores ejemplos ilustran algunas formas de realización de la amenaza utilizadas por el profesor

con sus estudiantes: quejarse antes los padres para afectar su imagen y desencadenar el castigo (3); sancionar a través de la aplicación de las normas definidas en el manual de convivencia escolar (6); usar el castigo directo por parte del profesor (6); la exclusión de las actividades (4), todas ellas de gran impacto para la imagen del estudiante.

Generalmente, el profesor emplea este tipo de amenazas como mecanismo de control del comportamiento de los estudiantes, utilizando para ello una serie de estrategias, como la sanción y el castigo que él, dado su rol, está en condiciones de ejecutar, y que de cierta manera están asociadas a su ejercicio profesional. Tal es el caso de dar malas calificaciones o aplicar sanciones, el castigo y el escarnio público. En otros casos, como afirma Parra Sandoval (2000, p. 30), “la escuela utiliza la familia como instrumento para ejercer la violencia sobre el alumno”, es decir, las “quejas, comentarios, denuncias” que hace el profesor a los padres, lo cual genera agresiones físicas y verbales de estos a sus hijos.

Cuestionarios de percepción y valoración¹⁰

Una vez realizado el análisis de las grabaciones anónimas y del registro de observación, se identificó el uso por parte del profesor de las calificaciones, la citación a los padres y el reporte a la coordinación del colegio para intimidar al estudiante. La anterior situación se incorporó al cuestionario donde se preguntaba al estudiante por la frecuencia en que ocurre la intimidación y su percepción del nivel de agresión. El resultado fue el siguiente:

La frecuencia en el uso de amenazas por parte del profesor fue la siguiente: siempre, 50%; algunas veces, 42%; nunca ocurre, 8%. De lo anterior podemos inferir que amenazar constituye un acto muy regular en la escuela y un instrumento de control sobre los estudiantes.

Si bien el alto porcentaje de ocurrencia de “amenazas” es del 92%, el 38% de los estudiantes valoran el nivel de agresión como “Muy Agresivo” y 38% como “Agresivo”, frente al 22%, que no lo consideran agresivo. De esta manera podemos considerar la amenaza como una intensificación de la descortesía, ya que se coacciona al estudiante para realizar algo mediante la intimidación; y existe allí, además, un desequilibrio de poder y, por tanto, la promesa es factible de ser realizada. De otra parte, a menudo la amenaza se emplea para cambiar comportamientos en los estudiantes y fortalecer la imagen de autoridad que acompaña a la institución educativa y familiar.

Adicionalmente, los estudiantes manifiestan que sus profesores utilizan amenazas como, por ejemplo: “si no se comporta, pierde la materia”, “traiga al observador”, “pásame la agenda”, “le voy a citar a sus papás, si no se calla”, lo que consideran muy agresivo debido a que la intención comunicativa es hacer daño si el estudiante no hace lo que el profesor solicita. Las implicaciones para la imagen social del estudiante se dan en cuanto esta se realiza de manera pública, pues ninguna persona quiere verse coaccionada en sus comportamientos, autonomía y libertad. Por tanto, la amenaza como acto de descortesía tiene como objetivo hacer daño tanto en el momento que se enuncia como al cumplirse la promesa.

10 El cuestionario fue aplicado por el investigador a los estudiantes de los cursos en donde se realizaron las grabaciones anónimas y consta de 17 preguntas cerradas y una abierta. Se aplicó de forma anónima, solicitando datos como género, edad y grado. Adicionalmente, se aplicó a todos los estudiantes de cada curso. En total se aplicaron 183 cuestionarios, distribuidos en seis grados escolares.

Conclusiones

En relación con el efecto negativo que tienen los actos de descortesía en general y los actos portadores de violencia sobre la imagen del interlocutor, como, por ejemplo, la amenaza, encontramos que ambos contribuyen al deterioro de esa imagen social que cada sujeto construye en la interacción; sin embargo, los actos que hemos denominado “portadores de violencia” y que son ejercidos en público hacen que el daño a la imagen sea mayor, por cuanto los demás participan como espectadores de la acción, en algunos casos reforzándola.

En el caso de la amenaza, esta se realiza gracias a que existen ciertas condiciones indispensables, como son: la subordinación de uno al otro, el poder para cumplir lo prometido, y el conocimiento, tanto del profesor como del estudiante, del funcionamiento y alcance de este acto y su relación con el contexto. Como acto de descortesía, la amenaza afecta la imagen positiva y negativa del estudiante, quien se ve condicionado por las consecuencias que puede generar el profesor, que tiene el poder de cumplirlas.

Podemos afirmar que la amenaza, como acto de habla altamente descortés, supone el deterioro de la imagen social del receptor en su cara positiva¹¹ y negativa, puesto que, de una parte, la acción se realiza de manera pública ante los compañeros y, de otra, se coarta la libertad de acción al utilizar el mecanismo de la coacción. Estos actos pueden homologarse con la violencia verbal, ya que tienen como objetivo intimidar al interlocutor, condicionando sus comportamientos e imponiendo la voluntad del hablante sobre el oyente, quien mantiene una relación asimétrica. Por tanto, se

crea un desequilibrio de poder de uno respecto del otro.

A lo largo de este trabajo hemos podido construir o acercarnos a un concepto de violencia verbal que, desde el ejercicio investigativo, podríamos definir como *todo acto comunicativo cuya intención es hacer daño al otro en su imagen social y en el cual se invade el territorio personal, cuyo efecto se intensifica cuando quien ejerce el acto verbal mantiene o cree tener poder o capacidad de subordinación sobre el receptor.*

Para concluir, esperamos que la presente reflexión pueda contribuir a la investigación sobre la violencia escolar, las interacciones verbales en contextos formales y la descortesía como fenómeno sociopragmático. Así mismo, esperamos que los resultados de este trabajo permitan generar estrategias de convivencia hacia una transformación de la cultura escolar. En este orden de ideas, una importante prospectiva de investigación tendría que contemplar, de una parte, el análisis del discurso pedagógico y, de otra, la naturaleza de la violencia verbal y la descortesía en jóvenes escolares y su relación con los hallazgos de la presente investigación.

Reconocimientos

El artículo presenta resultados de la investigación “La relación entre violencia verbal y descortesía en las interacciones profesor-estudiante en el contexto escolar y su incidencia en la imagen social del sujeto”, desarrollada en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

11 La cara positiva, de acuerdo con Brown y Levinson, es la imagen que da cada persona de sí misma, la cual está orientada al deseo de ser reconocido y aprobado por los demás.

Bibliografía

- Artal, M. (2004). "La violencia en las escuelas". *Educación*, 29(2), 139-155. Universidad de Costa Rica.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y la descortesía*. Estocolmo: Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies.
- Bernal, M. (2008). "El test de hábitos sociales aplicado al estudio de la descortesía". En N. H. Florez, *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 623-642). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Bernal, M. (2007). "Categorización sociopragmática de la cortesía y de la (Des)cortesía". Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (2010). *Pragmática sociocultural. La configuración de la imagen social como premisa sociocultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales*. Estocolmo: Edice.
- Bréñez Peña, E. (2007). "Los insultos entre los jóvenes: la agresividad verbal como arma para la creación de una identidad grupal". *Interlingüística*, 17, 200-210.
- Briz, G. A. (1995). "La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática". En L. Cortés Rodríguez, *Actas del primer Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 103-122). Almería: Universidad de Almería.
- Brown Penélope y Steven Levinson (1987a). *Politeness*. Cambridge: Universidad Cambridge.
- Brown, P. y S. C. Levinson (1987b). *Politeness. Some Universals in Language*. Cambridge: Cambridge University.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camacaro, Z. (2005). "El aula de clase: Contexto para la elaboración de la imagen". *Educere*, 9(30), 312-316.
- Camargo, A. (1996). "Violencia escolar y violencia social". En *Memorias Congreso Nacional de Prevención del Maltrato Infantil*. Bogotá: Red Académica.
- Chaux Torres, E. (2008). "Violencia en los colegios de Bogotá: Contraste internacional y algunas recomendaciones". *Revista Colombiana de Educación*, 55, 15-21. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cordisco, Ariel (2005). "Marcos de descortesía". En D. Bravo, *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 319-364). Buenos Aires: Durken.
- Culpeper, Jonathan (1996). "Towards an anatomy of impoliteness". *Journal of Pragmatics*, 25, 349-367.
- Da Silva, L. A. (2006). *Cortesía y discurso académico*. Sao Pablo: Edice.
- Durán, E. y M. Torrado (2007). *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fuentes, C. y P. Sacristán (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

- Furlán, A.; M. Pasillas, T. Spitzerm y A. Gómez (2010). *Violencia en centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu-Murguía.
- Goffman, E. (1964). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Grice, P. (1983). "La lógica y la conversación". En Mesa Elizabeth et ál. (eds.), *Lenguaje y sociedad*. Cali: Universidad del Valle.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.
- Kaul, S. (2010). *Perspectiva topológica de la descortesía verbal. Comparación entre algunas comunidades de práctica de descortesía del mundo hispanohablante*. Roma: Universidad de Roma, Edice.
- Kerbrat-Orecchioni (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Martínez, A. (2009). "Los insultos y las palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio socio-pragmático funcional". *Interlingüística*, XXI(31), 59-85.
- Molina, T. (2008). "Los actos directivos: estrategias reguladoras de la cortesía verbal en el curso académico". *Informe de Investigaciones*, XXII(1), 29-59.
- Moreno, A. (2005) (s.f.). *La violencia en las escuelas*. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 29(2), 139-155.
- Moreno, D. (2009). "Descortesía y violencia verbal en el aula: la relación alumno-profesor". *Linred: Revista electrónica de lingüística*, 7, 1-10.
- Ramírez Peña, L. A. (1984). "La violencia con el lenguaje". *Glotta*, 4, 33-38.
- Searle, J. (1980). *Los actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Torres, M. E. (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen.
- Vernieri, M. J. (2010). *Violencia escolar ¿Se puede hacer algo?* Buenos Aires: Bonum.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale: analyse des interactions*. París: Hachette.
- Watts, Richard J.(1992). "Linguistic politeness and politeness verbal behavior : Reconsidering claims for universality". En R. J. Watts; S. Ide y K. Ehlich, *Politeness in language: Studies in its History, Theory and practice*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.