



**EL USO DEL LENGUAJE SOEZ COMO ELEMENTO DE
INTERACCIÓN SOCIAL ENTRE LOS JÓVENES DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL
MULTIPROPÓSITO.**

TRABAJO DE GRADO

ANA MARÍA HERRÁN HINCAPIÉ.

Asesor de Investigación

JAMES CUENCA.

UNIVERSIDAD ICESI

CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE (CREA)

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI, NOVIEMBRE 2014.

TABLA DE CONTENIDO

INDÍCE DE TABLAS	2
1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. MARCO TEÓRICO.....	6
3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	28
4. OBJETIVOS.....	29
5. JUSTIFICACIÓN.....	30
6. METODOLOGIA.....	32
6.1. Contexto del Sector y de la Institución.....	32
6.2. Tipo de la Investigación.....	36
6.3. Los Sujetos de la Investigación.....	39
6.4. Instrumentos de Recolección de la Información.....	39
6.5. Procedimiento de la Investigación.....	41
7. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	45
7.1. Categorías de Análisis.....	45
7.2. Situación Positiva (+).....	49
7.2.1. Contexto del Colegio.....	49
7.2.2. Contexto de la Casa.....	58
7.2.3. Contexto de la Calle.....	63
7.3. Situación Negativa (-).....	76
7.3.1. Contexto del Colegio.....	76
7.3.2. Contexto de la Casa.....	86
7.3.3. Contexto de la Calle.....	98
7.4. Situación Neutra (-0-).....	113

8. ANÁLISIS DE DATOS.	119
9. CONCLUSIONES.	128
10. ANEXOS.	132
Anexo A. Casos Observados.	132
Anexo B. Glosario.	135
11. BIBLIOGRAFÍA.	148

INDÍCE DE TABLAS

Tabla 1. Elementos y Conceptos teóricos.	27
Tabla 2. Comparación Contextos de Uso vs Situación de Interacción.	46
Tabla 3. Árbol de Categorías.	47

1. INTRODUCCIÓN.

Es un hecho comprobado por científicos, investigadores y lingüistas, que todos los seres vivos son capaces de comunicarse entre miembros de su misma especie y de otra, mediante el uso de diferentes mecanismos comunicativos que van más allá de lo que es sonoro o audible; elementos de tipo visual, gestual, comportamental, cromáticos y hasta olores, hacen parte del arsenal comunicativo, en algunos casos primitivo en otros más desarrollado, de los seres vivos.

Sin embargo, una de las cosas que diferencian a los seres humanos de los animales y de otros seres vivos, es la capacidad de comunicarnos mediante el uso de un lenguaje estructurado y articulado compuesto de signos y significados. George Yule (1998) lo expresa de la siguiente manera:

Los aspectos físicos de los dientes y la laringe humanos, entre otras cosas, son exclusivos de esta especie y podrían explicar por qué solo las criaturas humanas tienen la capacidad de hablar. Pero esto no significa que los humanos fueran los únicos seres capaces de comunicarse. Todas las criaturas (...) son capaces de comunicarse con otros miembros de su misma especie. (Yule, 1998, pag.31).

Es decir que son otros elementos, más complejos y abstractos, los que hacen del lenguaje humano un sistema de comunicación único, por medio del cual es posible expresar no solo aquello que es perceptible desde los sentidos, sino conceptos abstractos, ideas y hasta emociones. El diccionario de la Real Academia Española¹, define el lenguaje como:

1. m. Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. **3.** m. Manera de expresarse. Lenguaje culto, grosero, sencillo, técnico, forense, vulgar. **4.** m. Estilo y modo de hablar y escribir de cada persona en particular. **5.** m. Uso del habla o facultad de hablar.

Más allá de lo que es este conjunto articulado de signos, el lenguaje se compone a su vez de significados, valores, intenciones e implicaciones. Es decir, el mensaje que es emitido por el hablante, tiene una profunda carga de significación, su intencionalidad y el lenguaje “invisible” que se emplea, hacen que este trascienda más allá de lo que la persona expresó literalmente, enriqueciendo su dimensión comunicativa. En este orden de ideas, el lenguaje es más que un conjunto de símbolos, letras, palabras, agrupados bajo ciertas reglas y normas; es en el aspecto pragmático del lenguaje, en su uso y la posibilidad infinita de significación y resignificación en el contexto, donde se capta toda su dimensión comunicativa.

¹ Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22^{da} edición). Consultado en <http://lema.rae.es/drae/?val=lenguaje>

En este sentido, el lenguaje soez², se convierte en uno de los elementos comunicativos en los que se hace mayor uso de los componentes no formales de la lengua, es decir, aquellos que no son explícitos, en los que tanto hablante como oyente, deben hacer uso de ellos para lograr que el acto comunicativo sea efectivo. El lenguaje soez, el lenguaje vulgar³ cargado de obscenidades, insultos y doble sentidos, más allá del lenguaje canónico, hace parte integral del lenguaje juvenil, aportando a la construcción de la interacción social de las nuevas generaciones, con diferentes intencionalidades y significaciones.

Esta investigación, se origina en la inquietud personal de descubrir el sentido y las razones que hay detrás del uso del lenguaje soez, como parte integral de la interacción social que se produce entre los jóvenes de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito.

En el presente documento, el lector encontrará en primera instancia, un recorrido por los tres pilares teóricos del trabajo: una perspectiva histórica sobre la etapa de la adolescencia, una revisión sobre los componentes más relevantes del conflicto, y la consideración de aspectos lingüísticos como parte del análisis, además de un antecedente de investigación que sigue una línea de estudio de características similares.

El lector también hallará el problema de investigación al cual se desea encontrar una respuesta, amarrado a los objetivos de investigación propuestos para el caso, además de su justificación.

Por otro lado, se hace una presentación de la metodología empleada en el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta el contexto físico y social de la institución, los sujetos de estudio, los instrumentos empleados y el procedimiento seguido. En el marco de la investigación etnográfica, se realizaron talleres de exploración con los jóvenes, buscando hacer una aproximación inicial al tema, al tiempo que se hacían observaciones de la manera de relacionarse de los jóvenes, en diferentes espacios, como las clases, los descansos, los pasillos etc. Estos fueron los insumos para el diseño de entrevistas con grupos focales, donde se pudo ampliar y detallar la información hasta el momento obtenida.

En el apartado de la presentación de resultados, se muestra la categorización de los usos del lenguaje soez que hacen los jóvenes de la institución, de acuerdo a

² El mencionado diccionario, define soez como “bajo, grosero, indigno, vil”.

³ Para la presente investigación, se dará uso al término “vulgar” al mismo nivel que soez, de acuerdo a la tercera definición que aparece en el diccionario mencionado: 3. adj. Que es impropio de personas cultas o educadas.

los contextos y situaciones de uso en que estos se presentan. En cada uno de ellos, se hace un recorrido mostrando los hallazgos más significativos, teniendo en cuenta a su vez, los temas que resultaron de más relevancia a partir de las entrevistas.

Son varios los hallazgos obtenidos en la investigación, entre los que se destacan: un doble uso, una doble intencionalidad, en los términos soeces que usan los jóvenes de la institución; la importancia del contexto como factor determinante en las interacciones sociales que se producen entre ellos; la existencia de una visión particular de género en la comunidad a la que los muchachos pertenecen como factor influyente en la interacción social; el imaginario que tienen los jóvenes sobre el 'deber ser' del adulto como modelo e rol de autoridad; y por último, la presencia de ciertos términos que tienen una carga de valor, importancia y relevancia mayor que otros.

En el apartado de los anexos, se incluyen, por una parte, el registro de los casos o situaciones de interacción observados durante el desarrollo de la investigación, y por otra parte, un glosario en el que se enlistan los términos, expresiones y apodos más utilizados por los jóvenes del colegio, con su correspondiente explicación o definición.

2. MARCO TEÓRICO.

En el presente apartado, se abordan los referentes conceptuales que le dan el sustento teórico a la investigación, los cuales se dividen en tres ejes temáticos: en primer lugar, teniendo en cuenta el eje central de la investigación, se considera la etapa de la adolescencia desde el texto de Guillermo Obiols y Silvia Di Segni “*Adolescencia, Posmodernidad y Escuela secundaria*” (1993), centrándose en el capítulo II, donde los autores hacen un recorrido histórico por las que han sido las transformaciones que ha sufrido la población adolescente durante diferentes épocas, y cómo estas transformaciones nos llevan al adolescente del día de hoy.

En segunda media, se consideran los aportes de Johan Galtung y su concepción de conflicto, desde una perspectiva positiva del mismo, y los elementos que él plantea como necesarios para encontrar de nuevo el camino hacia la paz.

Por último, se retoman los conceptos planteados por George Yule y otros autores, para hacer el análisis desde una perspectiva de lo lingüístico, sobre los intercambios comunicativos producidos por los estudiantes participantes de la investigación.

Adicionalmente, se incluye a manera de referencia y antecedente, observaciones sobre un trabajo de investigación realizado con la población juvenil de Madrid, España, en el que se indaga sobre el uso del lenguaje soez, haciendo una comparación de géneros. Este trabajo de investigación, es participante del Proyecto COLA⁴, realizado por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Bergen, Noruega.

2.1. Adolescencia.

En el primer eje teórico, Guillermo Obiols y Silvia Di Segni (1993) levantan el perfil del adolescente posmoderno, sin dejar a un lado, las transformaciones en las concepciones sociales y a nivel histórico que ha sufrido la adolescencia, partiendo desde la época moderna.

Como lo muestran los autores, la raíz latina del término “adolescere” significaba para los romanos “ir creciendo, convertirse en adulto”, es decir que la adolescencia era vista como una etapa de la vida en la que se pasaba de la pubertad a la adultez. En la modernidad, el referente fuerte era el del adulto, considerado como el ideal a alcanzar, por oposición al largo periodo de preparación que representaba la niñez, el cual incluía la etapa de la adolescencia

⁴ Proyecto COLA. (2014). Proyecto COLA. Corpus Oral del Lenguaje Adolescente. Universidad de Bergen, Noruega. Recuperado de <http://www.colam.org>

como parte de ese periodo de transición:

Tan fuerte era el modelo adulto para la modernidad que la infancia se consideraba como una especie de larga incubación en la cual nada importante ocurría, algo de lo cual no valía la pena que los hombres se ocuparan demasiado, era cosa de mujeres. (G. Obiols & S. Di Segni, 1993, pág. 4.)

La adolescencia era entonces, una etapa de paso obligada al mundo adulto, en el que los jóvenes podrían empezar su vida sexual de manera activa, pero además, adquirirían privilegios y responsabilidades dentro del grupo humano al que pertenecían. En sociedades primitivas, este cambio estaba dado por rituales de paso especiales para hombres y mujeres, especialmente relacionados con la sexualidad; en la sociedad occidental, este paso estaba dado por ciertos elementos y cambios en la vida cotidiana del individuo:

En una época, el usar pantalones largos, comenzar a fumar y visitar un prostíbulo eran hitos en el pasaje hacia la edad adulta en el varón, mientras que el permiso para pintarse la cara, usar medias de seda o nylon, tener novio, lo marcaban en la mujer (G. Obiols & S. Di Segni, 1993, pág. 5).

En la modernidad, el adolescente era visto como un ser inseguro, dependiente, introspectivo, en estado constante de crisis y conflicto interno, en busca de su propia identidad, idealista y rebelde dentro de lo que los parámetros socialmente establecidos le permitían ser, en constantes cambios de orden psicológico y fisiológico a los cuales nunca parecía habituarse, lo que acentuaba aún más esa fuerte sensación de incertidumbre. Constituidos en un grupo marginal, como lo expresan Obiols & Di Segni (1993, pág. 11), los jovencitos ya no eran niños para esconderse bajo las polleras de sus madres, pero tampoco eran varones para compartir la vida laboral de sus padres, y las jovencitas, en constante conflicto con sus madres, pero sin poder ser dueñas de sus propias casas ni criar a sus propios hijos.

De igual manera, el adolescente debía empezar a responder a las exigencias sociales que le eran impuestas, por oposición a la vida relajada y despreocupada del infante: el lugar del juego era reemplazado por el estudio y el aprendizaje de oficios, la disciplina y la formación rigurosa estaban presentes de manera regular, lo que generaba una constante confrontación con ese mundo adulto al cual se iba a entrar de manera ineludible, y del que contradictoriamente, se deseaba hacer parte. Esa confrontación le permitía al adolescente encontrar el espacio para construir su yo, su marca de originalidad, la expresión de la necesidad de diferenciarse de los demás, fueran estos sus pares, o sus modelos adultos. Maurice Debesse, (citado por Obiols & Di Segni, 1993) pedagogo francés, muestra los rasgos persistentes en el comportamiento adolescente de la modernidad:

Aspiraban a distinguirse del conjunto (...) imitando a quienes admiraban,

rendían homenaje a una personalidad superior y su deseo de originalidad se alimentaba con otra originalidad ya realizada. En esa imitación, la personalidad individual se refuerza, pues tomando un elemento de miles de personas resulta algo nuevo por combinación (G. Obiols & S. Di Segni, 1993. Pág. 12).

Es de manera tardía, que el niño empieza a ser objeto de observación y de investigación, y solo hasta después de la segunda guerra mundial y de sus terribles consecuencias en el núcleo de las familias y las sociedades, que la mirada se dirige también al adolescente, como objeto de estudio. Desde la perspectiva de diferentes autores, Obiols & Di Segni muestran un modelo de adolescente moderno que fue considerado como hegemónico, dominante, hasta los años 60's y 70's, donde el común denominador era tener confrontaciones y conflictos con los padres, dando como resultado lo que se conoce como la brecha generacional.

Esa brecha estaba constituida por las diferentes épocas, circunstancias y educación que recibían, las cuales diferenciaban y apartaban una generación de la otra. Los principios, las normas, los ideales de una época, se iban transformando poco a poco, y era a las nuevas generaciones, a quienes correspondía la construcción de nuevos paradigmas sociales, cosa que las generaciones mayores ya no hacían: "Rebelarse, confrontar, buscar su propia síntesis, era la tarea de la adolescencia" (G. Obiols & S. Di Segni, 1993, pág. 14). Otros autores, como el psicoanalista alemán Erik Erikson, (citado por Obiols & Di Segni, 1993) reconocen de igual manera el valor renovador de la rebeldía juvenil en los sistemas sociales:

La adolescencia constituye un regenerador vital en el proceso de la evolución social, porque la juventud puede ofrecer su lealtad y sus energías tanto para la conservación de lo que continúa considerando verdadero, como para la corrección revolucionaria de lo que ha perdido significación regenerativa (G. Obiols & S. Di Segni, 1993, pág. 16).

Sin embargo, esta misión renovadora y transformadora de la adolescencia parece haber sido malentendida, y en lugar de establecer nuevos paradigmas y llevar a transformaciones sociales, se produjo la anulación del modelo impuesto por el adulto, sin que otro modelo claro, concreto, definido fuera puesto en su lugar. Con la aparición de los medios masivos de comunicación, la radio, de manera especial la televisión, la influencia de la publicidad, y en épocas mucho más recientes el internet, la concepción social de lo que es un adolescente y de esta etapa de formación, se transformó de manera radical.

Poco a poco, la generación que sale de la modernidad, se queda sin los modelos tradicionalmente establecidos, aceptados e impuestos de antaño, y estos pasan a ser reevaluados, transformados y en muchos casos, reemplazados. Los valores e ideales de la sabiduría, la autoridad, la tenacidad, el esfuerzo, el duro trabajo, personificados por los grandes idealistas, reformadores, conquistadores de

antaño, o más cercanamente, por los padres y maestros, se cuestionan, se socaban, y poco a poco, como en el ajedrez, se derrocan.

Una vez que estas imágenes de autoridad - padres, maestros, policía, religión, estado-, pierden su lugar en las generaciones presentes, ¿cuál es el modelo que queda instaurado? Si ya no existe ese ideal definido, ¿a quién seguir? ¿A quién imitar?

El adolescente tenía la capacidad de corregir los errores de las generaciones anteriores. ¿Contra qué rebelarse si no hay ideologías? En nuestra época la cultura que los rodea también les ahorra este trabajo fomentando que ellos asuman actitudes escépticas o cínicas (G. Obiols & S. Di Segni. 1993, Pág. 17).

Los autores muestran cómo a falta de ese modelo de adulto de antaño, rudo, adusto, consecuente, constante, definido, el joven con su vitalidad renovadora, asume el puesto de modelo, de ideal a seguir, dando inicio a un proceso paulatino de “adolescencización” de la sociedad, el cual empieza por la imitación de su apariencia física.

Aparece socialmente un modelo adolescente a través de los medios masivos en general y de la publicidad en particular. Este modelo supone que hay que llegar a la adolescencia e instalarse en ella para siempre. Define una estética en la cual es hermoso lo muy joven y hay que hacerlo perdurar mientras se pueda y como se pueda. (...) el adulto deja de existir como modelo físico, se trata de ser adolescente mientras se pueda y después de viejo. (...) no solo se toma como modelo el cuerpo del adolescente, sino su forma de vida” (G. Obiols & S. Di Segni. 1993, Pág. 5).

Es así, como se ve el boom de tratamientos de belleza, productos cosméticos, gimnasios por todas partes, dirigidos no solamente para las generaciones jóvenes, sino también para los adultos. Mujeres maduras con cuerpos de Barbie conseguidos con complementos vitamínicos, dietas insufribles o afilados bisturíes. Los hombres de edad madura, en frenesí por no perder los cuerpos atléticos de su juventud, haciéndose implantes o tintes de cabello, con compañeras sentimentales – no esposas -, que igualan la edad de sus hijas. Todo aquello que ayude a detener o incluso disimular el paso del tiempo en la apariencia externa, adquiere validez antes no imaginada. El dicho popular de “juventud, divino tesoro” parece tener un significado nuevo, mucho más poderoso, y es la juventud, la adolescencia, la etapa de la vida que se desea perpetuar a cualquier costo.

Sin embargo, no es solo el cuerpo adolescente lo que busca perpetuarse: es el modelo, el estilo de vida adolescente. Ya no son los jóvenes los que buscan prepararse y aprender para llegar a ser adultos: son los adultos los que buscan detener el paso del tiempo a toda costa, emulando las actitudes, comportamientos, posturas, gustos, forma de vestir y estilo de vida de aquellos que apenas empiezan a vivir. Lo que se impone es el estilo de vida hedonista, en el que los

valores de épocas pasadas, se ven dramáticamente eliminados del panorama de crianza de la juventud, por la búsqueda y satisfacción de los placeres momentáneos.

La adolescencia dejó de verse como solamente ese paso de niño a hombre, para convertirse en la etapa más deseable de la vida humana. Tanto así, que la publicidad y el sistema de consumo, diseñan un sin número de estrategias dedicadas a la perpetuación de dicha etapa, manifestado en el consumo constante de placeres, bienes y servicios, en donde la población adolescente es el “target market”; el sistema ofrece cosas modernas, sofisticadas y atractivas dirigidas a este sector de la población, al que cuida y consiente como consumidor, aunque este no pueda hacerlo con sus propios medios económicos, pues muchos jóvenes eligen la comodidad de la vida complaciente al lado de sus padres, al hecho de tener que asumir las responsabilidades propias de la vida adulta: “Se produce así una época en la cual las responsabilidades se postergan mientras se disfruta de comodidades, una prolongación de lo bueno de la infancia con la libertad de los adultos en estado “casi ideal””. (G. Obiols & S. Di Segni. 1993, pag. 6). La respuesta cultural y social, la aceptación de ese nuevo paradigma, es lo que posibilita que ese modelo adolescente se mantenga vigente a pesar del tiempo:

La cultura posmoderna que los rodea encarna aquellos conflictos que habían sido descritos para su grupo etario. Un collage en lo referente a identidad, crisis en los valores, ambigüedad sexual, hedonismo, características que no le permiten al adolescente entrar en conflicto con el medio ni con los adultos que lo sostienen. (G. Obiols & S. Di Segni. 1993, pag.17).

En 1968, L. J. Stone y J. Church, citados en el trabajo de Obiols & Di Segni, 1993, presentaron una taxonomía de lo que eran los adolescentes para ese entonces. En primer lugar, muestran a los “convencionalistas”, a quienes describen como aquellos que se acomodaban a lo existente, sin pelear ni cuestionar, ni poner en duda, buscando adaptarse a los valores de la sociedad del momento tal cual ella se presentaba, con elementos propios de la adolescencia pero sin apartarse del mundo adulto, siguiendo el modelo de los padres de tal manera que era fácil asimilarse a la generación anterior.

Una segunda categoría de adolescente estaba dada por los llamados “idealistas”, reconocidos más como adolescentes rebeldes por naturaleza. Su insatisfacción con el mundo, los llevaba a tratar de cambiarlo, convirtiéndose en iconoclastas por definición, miembros de movimientos pacifistas, defensores de los derechos civiles, y en su forma más conocida, los hippies, entre quienes la experimentación sexual, de sustancias psicoactivas y llevar una vida comunitaria por fuera de lo ortodoxo, eran las características más notorias.

La tercera categoría de adolescentes, se dividía a su vez en dos, los “hedonistas transitorios” y los “hedonistas permanentes”. Como su nombre lo deja ver, eran

aquellos que llevaban al extremo el papel adolescente convirtiéndolo en el estilo de vida dominante. Ajenos, aislados del mundo adulto, pero sin entrar en confrontaciones directas con él, pues en su debido momento, asumirían el control de este. Por lo general, se veían involucrados de manera prematura en el matrimonio, más como una continuación del juego de “la casita” o “el papá y la mamá”, huyendo de las responsabilidades que este conlleva, pero experimentando y viviendo libremente una sexualidad paralela extramatrimonial. Eventualmente, este adolescente hedonista transitorio, asumiría el rol del adulto convencional. Por otra parte, el hedonista permanente, no hacía el tránsito en dirección a la vida y el rol adulto, sino que mantenía su estado de manera más duradera. Su apartamiento de la sociedad con parámetros establecidos era mucho más notorio, y su vida era una búsqueda constante de placeres, excitación, emociones fuertes derivadas de la práctica de deportes extremos, cada vez más audaces y peligrosos, el consumo en exceso de alcohol, drogas, sexo libre, viajes sin plan a cualquier destino, o cualquier otra cosa que resultara en un estímulo constante de las emociones.

Es esta última categoría de adolescente, el hedonista permanente, el que los autores, Obiols & Di Segni, consideran como predominante y hegemónico en la actualidad, en la posmodernidad:

A nuestro criterio, este grupo apenas esbozado por entonces, parece haber saltado de ese lugar oscuro a un primer plano. El hedonismo es un condimento importante en nuestra época y la sociedad ofrece toda suerte de insumos para satisfacerlo. Así hoy el modelo social apunta fuertemente al hedonista permanente, tipo que a fines de los '60 solamente se ligaba predominantemente a la adolescencia y hoy parece exceder totalmente ese marco. (G. Obiols & S. Di Segni. 1993, pag.18).

Las sospechas de los autores parecen haberse confirmado, y la generación de jóvenes de hoy, son el producto de todos estos profundos cambios históricos y sociales, en donde las transformaciones en las concepciones culturales, sumado a la avalancha mediática de nuestro tiempo, terminaron por producir, esculpir y promover al estilo de vida adolescente y al adolescente mismo. Sin darse cuenta de ello, el adolescente terminó convirtiéndose en el modelo fuerte, predominante, hegemónico, igualmente asumido por el adulto, en donde la búsqueda sin fin de placeres, marca el horizonte y propósito de su vida, desligándolo de todo lo que pueda implicar asumir una responsabilidad.

2.2. Sobre Conflicto.

Desde una perspectiva semántica, el término “conflicto” al que se hace referencia en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, ofrece la siguiente definición:

Conflicto. (Del lat. *conflictus*). **1.** m. Combate, lucha, pelea. U. t. en sent. fig. **2.** m. Enfrentamiento armado. **3.** m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida. **4.** m. Problema, cuestión, materia de discusión. **5.** m. *Psicol.* Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos. **6.** m. desus. Momento en que la batalla es más dura y violenta. (Real Academia Española. 2001. Diccionario de la lengua española. 22^{da} edición. Madrid, España).

Sin embargo, esta definición solo ofrece un panorama muy general de lo que puede llegar a estar envuelto en un conflicto y los diversos tipos de conflicto existentes, pero dejando a un lado, otras percepciones sobre el tema.

Por ejemplo, la concepción de que el conflicto es inherente a la naturaleza de los seres humanos, es decir, que un conflicto se genera debido a la presencia de seres humanos y a sus relaciones sociales, con todos sus sentimientos, miedos, ambiciones y emociones. Cuando existe el desacuerdo, la disparidad de opiniones, de objetivos, de metas, de intereses, se produce un conflicto, y la profundidad de esas diferencias determinara la fuerza y profundidad del conflicto mismo.

El conflicto como tal, es posible verlo desde dos orillas: por una parte, quedarse solo con la mirada de que es un hecho disfuncional en las relaciones humanas, ver solo los efectos devastadores, con los problemas que produce y toda su carga negativa; y por otro lado, está la posibilidad de verlo de manera más positiva, donde el conflicto es potencialmente una oportunidad de crecimiento, desarrollo y fortalecimiento personal y social, es decir, cuando las crisis se ven y se transforman en oportunidades. La diferencia entre las dos orillas radica entonces en la manera en la que se asume el conflicto.

Johan Galtung, sociólogo y matemático noruego, retoma el concepto de conflicto desde una perspectiva positiva, analizándolo desde la influencia en las relaciones humanas. Pionero en la investigación de los procesos de paz, con valiosos aportes en investigaciones sobre los conflictos sociales, se ha convertido en un punto teórico referencial sobre el tema, destacándose lo expuesto en la Teoría de Conflictos y los Estudios para la Paz.

En el texto *“Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia”* (1998), Johan Galtung muestra como la violencia, en especial la guerra, se han presentado con una forma, una imagen colectiva, en la que estamentos como los gobiernos de turno, tienen una participación directa; pero que además, hay otros espacios de interacción en los que la violencia se hace presente, como la calle y la familia, y en donde los efectos son mucho más visibles, más devastadores.

Cuando las consecuencias de la violencia están presentes, llega el momento en el que la guerra ya no es más viable ni posible, y “la continuidad de la violencia se

percibe como un sinsentido, innecesaria” (J. Galtung, 1998. Pág. 13), y es en ese momento que empiezan a darse los “cese al fuego”, las anheladas treguas. Sin embargo y en la mayoría de los casos, estas treguas pueden ser efímeras y engañosas.

Galtung explica cómo la paz no puede ser entendida como la ausencia de la guerra, o más aun, de la violencia directa, y que los “después de la violencia” no pueden convertirse en el “antes de la violencia”:

La palabra paz la utilizan tanto los ingenuos que confunden la ausencia de violencia directa con la paz y no comprenden que el trabajo de hacer y construir la paz está a punto de comenzar, como los menos ingenuos que saben eso y no quieren que ese trabajo empiece. Así la palabra paz se convierte en un muy eficaz instrumento de bloqueo de la paz (J. Galtung, 1998. Pág. 13).

Lo que se ve de la guerra y de la violencia, lo que queda después, son los daños visibles, la destrucción, las víctimas. Pero eso es solo lo que se ve. Es por eso que Galtung propone que puede resultar más valioso, analizar lo que está antes de la violencia y sus componentes. En este sentido, el autor propone el análisis desde la configuración de un triángulo ABC en el que se representan los componentes principales de la violencia:

Triangulo ABC⁵	
A: ATTITUDES	actitudes / suposiciones
B: BEHAVIORS	conductas / comportamientos
C: CONTRADICTION	Contradicción subyacente en el conflicto, el choque de objetivos de las partes, los temas de fondo. El conflicto de raíz.

Es evidente que el elemento C tiene una fuerte implicación en el desarrollo del conflicto; sin embargo los otros elementos no actúan de manera independiente, sino que están estrechamente correlacionados. Lo anterior muestra cómo la alteración en uno de los componentes, afecta irremediabilmente a los otros dos. El autor explica que la conjugación de A y B componen el *metaconflicto*, siendo B el elemento más visible, más evidente: “A y B, especialmente B, constituyen el metaconflicto, el conflicto que emana de, o surge tras, el conflicto de raíz, la capa superior. Solo es visible B, las conductas abiertamente violentas.” (J. Galtung 1998, pág. 14).

Para el autor, la clave en el manejo del conflicto radica en la transformación del conflicto de raíz (C), de tal manera que las partes implicadas en el mismo pudieran

⁵ Las siglas corresponden al inglés: A por Attitudes, B por Behaviors, C por Contradiction.

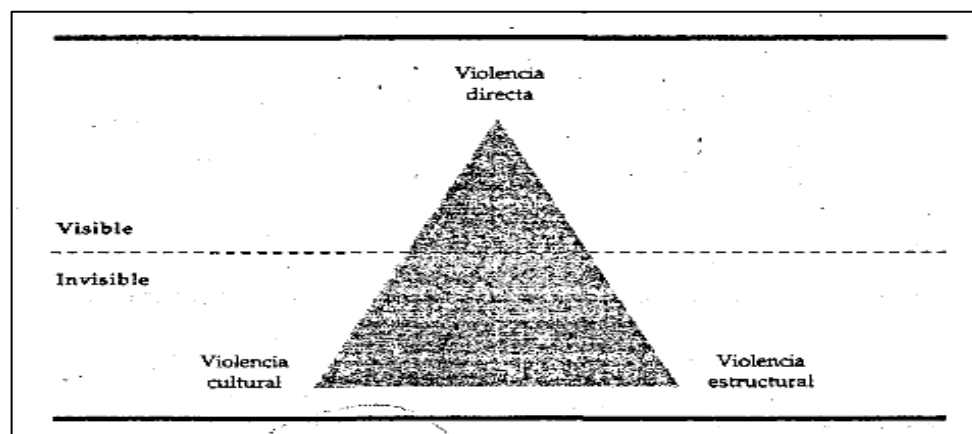
hacerle frente, pues “es el fracaso en la transformación del conflicto lo que lleva a la violencia” (J. Galtung, 2000⁶). Galtung plantea además, que alrededor del conflicto se genera y se moviliza una reserva de energía que podría ser utilizada con fines positivos y constructivos, no solo destructivos como suele ser el caso.

La violencia en general y la guerra en particular, no es solo un monumento al fracaso de la transformación del conflicto para evitar la violencia, sino también al fracaso de utilizar la energía del conflicto para propósitos más constructivos (J. Galtung 1998, pág. 14).

Antes del conflicto las emociones están contenidas, siendo ese el momento más propicio para actuar. Pero una vez que el conflicto ha estallado, las emociones naturales humanas inundan el escenario, perdiéndose así, la oportunidad, el momento, el espacio y la disposición para abordar las dificultades potenciales del conflicto: “Las emociones retenidas se han desatado en un frenesí de locura humana colectiva (...) La guerra es un desastre creado por la acción humana”. (J. Galtung 1998, pág. 14).

Para poder abordar el conflicto de raíz, Galtung propone hacer un mapa de la formación del conflicto y de la formación de la violencia, que permita rastrear su curso. Para esto, plantea el uso de un nuevo triángulo relacionado con el anterior, el cual explica de la siguiente manera:

La violencia directa, física y/o verbal, es visible en forma de conductas. Pero la acción humana no nace de la nada, tiene raíces. Se indican dos: una cultura de violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.) y una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora, alienadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente (J. Galtung 1998, pág. 15).



⁶ J. Galtung. Conflict Transformation by Peaceful Means, United Nations, 2000.

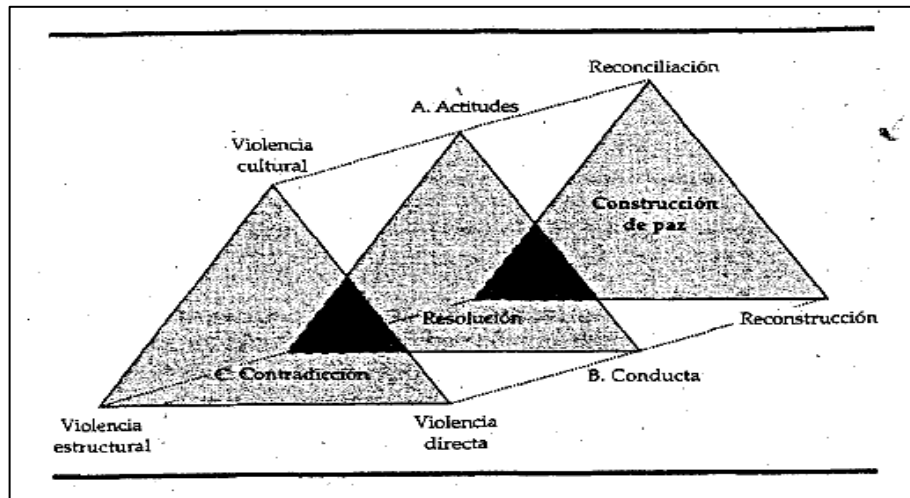
Es decir, la violencia como tal, implica y es mucho más de lo que es meramente visible o perceptible como un acto violento. Lo que a manera de individuos llevamos en nuestro interior (manifestado como conductas aprendidas, reforzadas, transmitidas), no es exclusivo nuestro, sino que otros individuos pertenecientes a la misma comunidad también albergan estas conductas en su interior, lo que produce comportamientos violentos socialmente establecidos, repetidos, multiplicados, aceptados y perpetuados, siendo esta la parte de la violencia que no es visible pero que está presente.

Galtung (1998, pág. 16) muestra que “la violencia cultural es la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma”, de lo ideológico que está alrededor del acto violento mismo, y que además tiene la función devastadora de servir como justificación de la violencia directa. Por otro lado, muestra que, “la violencia estructural es la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales”, que pasan por un proceso de cimentación y solidificación, en donde, aunque los resultados sean abiertamente negativos, injustos, desiguales, resultan inalterables, inmutables. De la conjugación nefasta de estos elementos surge y se nutre la violencia directa, produciéndose círculos viciosos, donde uno se alimenta de lo otro.

Por lo anterior, el autor plantea que “la paz debe construirse en la cultura y en la estructura, no solo en la “mente humana”” (1998, pág. 16). Es decir, la ausencia del conflicto, no implica la presencia de la paz, ni de la existencia de una cultura y estructura de paz. Es por esto, que no es acertado centrarse únicamente en los efectos visibles de la violencia directa (las víctimas, las pérdidas, la destrucción), sino también en los efectos invisibles (el odio, el deseo de venganza, la intolerancia, la rabia, etc).

Galtung plantea, que para romper con estos círculos viciosos que se alimentan entre sí, es preciso identificar y retomar tres problemas particulares, prestando especial atención al prefijo “re”, insistiendo en que este es un proceso que se da una y otra vez:

- El problema de la Reconstrucción tras la violencia directa.
- El problema de la Reconciliación de las partes en conflicto.
- El problema de la Resolución del conflicto subyacente, la de raíz del conflicto mismo.



Para el autor, no es posible la realización exitosa de uno de estos elementos sin el trabajo simultáneo y en equipo, de los otros dos elementos. Es así cómo se encuentra el camino hacia la paz y su reconstrucción: “Cuando mejor se puede dar la reconciliación es cuando las partes cooperan en la resolución y reconstrucción” (J. Galtung, 1998, pág. 18).

2.3. Sobre el Lenguaje.

Esta investigación analiza diferentes intercambios comunicativos que se dan entre los estudiantes de la institución, por lo que emplea un sustento teórico enfocado al análisis de la lengua como elemento de interacción social, abordando diferentes conceptos, elementos y fenómenos que componen el lenguaje y el acto comunicativo.

Utilizando un estilo claro y conciso, George Yule ofrece en su libro “El Lenguaje” (1998), un recorrido esclarecedor por los aspectos fundamentales del estudio de la lengua, en donde considera no solo los orígenes o los factores formales y funcionales, sino que también incluye los factores sociales, culturales y geográficos que influyen en el desarrollo de la lengua, permitiendo así, descubrir el funcionamiento del lenguaje y el papel que desempeña dentro de las relaciones humanas. De este texto, se toman los apartados que resultan más apropiados para el desarrollo teórico de este trabajo, considerando también las voces de otros autores.

El lenguaje y la comunicación humanos, son considerados superiores a los de los animales, debido a que cuentan con ciertos rasgos fundamentales que los caracterizan como un sistema estructurado de comunicación; estos rasgos son conocidos como propiedades del lenguaje. Algunas de estas son el desplazamiento, la arbitrariedad, la productividad o creatividad, la trasmisión

cultural, el carácter discreto, y la dualidad.

La consideración de estas propiedades del lenguaje permite ver, más allá de los aspectos formales, qué tanto hay en el lenguaje, la intención comunicativa detrás de lo que se dice, el uso de los términos, las implicaciones y sentido del mensaje. Aquí consideraremos aquellas de más interés para los propósitos de la investigación.

Por una parte, la propiedad de la relación arbitraria, hace referencia al hecho de que los términos o palabras que se escogen o que usa una lengua determinada para denominar o referirse a los objetos, no tiene nada que ver con su significado o con el objeto al que hace referencia. “Perro”, “dog”, “chien”, “hund” no tienen que ver directamente con la entidad de “perro”, sino que es una denominación arbitraria que se asigna a una entidad determinada en un idioma particular.

Cuando se habla de la productividad o de la creatividad del lenguaje, es la característica que tienen los idiomas de producir continuamente nuevos términos o frases para referirse y denominar las cosas. Esta propiedad tiene que ver con la descripción y la manipulación que hace un hablante de sus recursos lingüísticos para originar nuevas producciones léxicas, lo que hace que el número de elementos léxicos de un idioma sea potencialmente infinito: “la productividad o la creatividad es un aspecto del lenguaje que está ligado al hecho de que el número potencial de emisiones en cualquier lenguaje humano es infinito”. (G. Yule, 1998, pág. 35). En este sentido, los aportes de los avances y del contexto tecnológico, el rico y cambiante lenguaje juvenil, y el contacto y relación con otras lenguas de mayor dominación y distribución, hacen que ese potencial y que la posibilidad de formación de nuevos términos se aumente.

Por otra parte, existe, además, en todo ser humano, una disposición innata para aprender o adquirir un idioma, más no un idioma en particular. En el mundo animal, el lenguaje y las diferentes formas de comunicación no son elementos aprendidos de manera consiente como parte de un proceso cognitivo, sino que se transmiten genéticamente (un perro siempre producirá “guau”) y se dan de manera instintiva. En el caso de los seres humanos, el aprendizaje de una lengua en particular, se da en realidad por un proceso de transmisión cultural, no por la carga genética que se pueda transmitir de padres a hijos. De esta manera, el lenguaje, como componente cultural, es el resultado de la crianza que se recibe, en el contexto en el que se recibe: “la transmisión cultural de una lengua en particular es crucial en el proceso de adquisición de los humanos” (G. Yule, 1998, pág. 36).

La Semántica es otro elemento de la lingüística que permite hacer una aproximación al análisis del lenguaje, desde el significado convencional que tienen las palabras, su referencia fija. La semántica mira aquello a lo que refiere un determinado concepto, la posición objetiva de los referentes léxicos, el uso literal de las palabras, en oposición a su significado asociativo o a la intencionalidad que

pueda tener el hablante con su discurso. Desde la perspectiva de J. Lyons (1993, pág. 119) “Los significados son ideas o conceptos que pueden transferirse desde la mente del hablante a la del oyente encarnándose, como si dijéramos, en las formas de una u otra lengua”.

En este sentido, G. Yule (1998, pág.136) muestra cómo las palabras, cómo contenedores de significado, tienen relaciones de tipo léxico con otras palabras. Las más conocidas de estas son la sinonimia (la relación de similitud) y la antonimia (relaciones de oposición); sin embargo también se encuentran otras como la hiponimia (cuando se habla de tipos de...), la polisemia (las múltiples significaciones que puede recibir un mismo término), la metonimia (entendida como el uso que se hace de un término en conexión con la realidad). En todos los casos anteriores, esta relación léxica es posible en función con el contexto, los conocimientos previos del hablante y del oyente que les permitan establecer inferencias necesarias para llegar a la comprensión.

Escandell explica que hacer parte de una determinada cultura, puede llevar a dos interlocutores a hacer supuestos uno del otro; por un lado, que ambos tienen dominio sobre los códigos lingüísticos, y por otro, que pueden hacer la adecuada interpretación de los mismos: “los que interactúan suelen partir del supuesto de que su conocimiento coincide básicamente, tanto en lo que se refiere al sistema gramatical como en lo relativo a los contenidos semánticos de las unidades que entran en juego” (Escandell, 1996, pág. 31).

Por otro lado, la Pragmática, en oposición a la semántica, es el estudio del lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de comunicación, en lo que se refiere al significado pretendido por el hablante o a su significado invisible. En este caso, J. Lyons (1993, pág. 122) muestra como “el significado del enunciado queda fuera del dominio de la semántica lingüística como tal, pues compete en todo caso, a lo que se ha venido a llamar pragmática”. La pragmática busca entonces, explicar cómo un oyente puede llegar a reconocer lo que su emisor quiere decir, aunque este no lo diga directamente.

Como muestra G. Yule, estos aspectos no explícitos del lenguaje son los que permiten comunicar mucho más de lo que realmente se ha enunciado, es decir, las suposiciones y expectativas que existen alrededor de una lengua, y que hacen parte indiscutible del acto comunicativo:

Utilizamos los significados de las palabras, la combinación de estos y el contexto en el que aparecen. Y entonces intentamos llegar a lo que el escritor del signo pretendía decir con su mensaje. La noción del significado pretendido por el hablante o el escritor es un elemento crucial (G. Yule. 1998, pág. 147).

De nuevo, el contexto aparece como una noción de vital importancia para la comunicación. Diferentes autores consideran al menos dos tipos de contexto: por

un lado está el contexto físico, y por otro lado, el contexto lingüístico o co-texto. El contexto físico hace referencia a la situación espacio-temporal en la que se produce un intercambio comunicativo y a su importancia en este intercambio, pues, como Yule explica, “en muchas ocasiones para comprender lo que leemos y oímos recurrimos al contexto físico, especialmente cuando se trata de expresiones referidas a la situación temporal y espacial”, es decir, el donde y el cuándo de la comunicación. Cuando se habla del contexto lingüístico o co-texto, se hace referencia al “conjunto de palabras que se utilizan además de esta misma, en una oración o sintagma. Este co-texto que rodea una palabra tiene un gran efecto sobre cómo entendemos lo que las palabras significan”. (G. Yule. 1998, pág. 148). Escandell además explica cómo el contexto físico, o la situación espacio-temporal, cumple un factor determinante en la producción e interpretación de un mensaje en particular:

Las circunstancias que imponen el aquí y el ahora influyen decisivamente en toda una serie de elecciones gramaticales y quedan reflejadas habitualmente en la misma forma del enunciado, y, a la vez, constituyen uno de los pilares en que se fundamenta su interpretación (Escandell, 1996, pág. 29).

Como se pudo ver al analizar la propiedad de la arbitrariedad, las palabras en sí mismas no refieren a nada, son los hablantes, los oyentes, los usuarios del lenguaje, quienes se refieren a algo cuando las usan. Sin embargo, la elección que hace un hablante de un término en particular no es arbitraria, tiene un sentido y una intención, y el oyente debe hacer conexiones y establecer otro tipo de relaciones adicionales para llegar a comprender de manera exitosa el mensaje que se desea transmitir. Este proceso Yule lo explica en términos de referencia e inferencia:

Un referente es un acto por el que un hablante o escritor utiliza el lenguaje para hacer que un oyente o lector pueda identificar una entidad. (Mientras que) una inferencia es cualquier información adicional utilizada por el oyente para conectar lo que se ha dicho con lo que se quiere decir (G. Yule, 1998, pág. 150).

Este uso de los referentes y las inferencias, está cotidianamente demostrado por los apodosos y sobrenombres que los estudiantes emplean para referirse y denominar a sus compañeros de clase, caracterizados por algún elemento en particular, generalmente, algo de su apariencia física.

George Yule muestra en términos generales, que cuando un hablante emplea expresiones referenciales en circunstancias normales, está presuponiendo que su interlocutor conoce cuál es el referente pretendido. En general, las personas diseñan constantemente sus mensajes sobre la base de suposiciones respecto a lo que sus oyentes ya conocen. Y aunque es posible que se equivoque, esas suposiciones están implícitas en buena parte en lo que decimos cotidianamente.

Esto es lo que se denomina como una presuposición y está directamente relacionado con los actos de habla.

En palabras de Jan Renkema (1999, pág. 37), la teoría de los actos de habla es la parte de la pragmática que analiza la relación entre forma y función del lenguaje, según la cual, este “se percibe como una forma de acción, es decir, lo que las personas hacen cuando utilizan el lenguaje”. Por su parte, Yule muestra que normalmente, como usuarios de la lengua, sabemos qué es lo que hacen los hablantes para que interpretemos aquello que están diciendo:

Podemos reconocer el tipo de “acto” realizado por un hablante al emitir una oración. El término acto de habla cubre acciones como preguntar, ordenar, exigir información, etc. Es muy normal que utilicemos ciertas formas lingüísticas de acuerdo a una función específica (G. Yule, 1998, pág. 152).

Las lenguas establecen patrones formales o fórmulas previamente establecidas y estructuradas, a las cuales un hablante puede recurrir para emitir enunciados formales (actos de habla) para lograr un determinado resultado de su oyente: formular una pregunta, hacer una petición, hacer una declaración, una afirmación o negación de un hecho, dar una orden, etc.

Las circunstancias y la relación con el interlocutor, determinarán si un acto de habla es directo o indirecto, y están relacionados con la formulación de solicitudes al interlocutor en las que se tiene en cuenta la cortesía social implícita, determinada por los roles y la relación entre los interlocutores.

La cortesía puede estar relacionada con el hecho de tener tacto, de ser modesto y agradable con los demás. En el estudio de la cortesía lingüística, el concepto más relevante es el aspecto. En pragmática el aspecto es la imagen pública de uno. Es el sentimiento emocional y social que cada persona tiene y que espera que todos los demás reconozcan. La cortesía es mostrar reconocimiento al aspecto de la otra persona (G. Yule, 1998, pág. 153).

En los actos de cortesía o de descortesía, entendidos también como ofensivos, se muestran o se representan más claramente los juegos de poder, jerarquía o autoridad social que puede tener un individuo sobre otro. Esto sucede siempre que se dice algo que pueda atentar o rebajar la estima o respeto de la otra persona. En respuesta a la cortesía, está el aspecto de la persona. Se habla del aspecto negativo que emplea un hablante como necesario para demostrar ser independiente y liberarse de las imposiciones. Mientras que el aspecto positivo es la necesidad que se tiene de estar conectados, de pertenecer, de ser parte de un grupo o comunidad. Sin embargo, Yule explica que estas nociones de la cortesía y del aspecto son relativas a la cultura en la que se producen, pues “la noción de lo que es apropiado en el lenguaje para marcar cortesía difiere sustancialmente de una cultura a otra” (G. Yule, 1998, pág. 154).

Por otro lado, Escandell explica cómo por el mero hecho de pertenecer a una misma cultura y de compartir ciertos contextos específicos, los hablantes emiten sus enunciados teniendo en cuenta determinadas imposiciones sociales, las cuales se dan en función de la relación que existe entre ambas partes:

El emisor construye su enunciado a la medida del destinatario. Uno de los factores que se debe tener en cuenta, por tanto, es el grado de relación social entre ambos. De este modo, la relación social impone una serie de selecciones que determinan la forma de enunciado (Escandell, 1996, pág. 37).

Cuando miembros de culturas diferentes entran en contacto y no tienen en cuenta esas diferencias, suelen darse malos entendidos, pues se puede comunicar más de lo que realmente se desea y de lo que en realidad se dijo. El contexto aparece de nuevo como elemento clave para la interpretación y comprensión del acto comunicativo, pues “comprender cómo se comunican las personas es realmente un proceso de interpretación no solo de lo que el hablante dice, sino de lo “quiere decir”. (G. Yule, 1998, pág. 154).

Al estudiar los intercambios lingüísticos, resulta con frecuencia más interesante analizar no tanto los componentes formales de la lengua, sino lo que hacen los usuarios, el uso que le dan para poder llegar a la interpretación del mensaje transmitido, así como del conocimiento cultural mismo que ellos tienen sobre la lengua. De este aspecto del estudio de los idiomas se encarga el Análisis del Discurso.

Como usuarios de un determinado lenguaje, somos capaces de hacer mucho más que simplemente reconocer como correctas o incorrectas las formas y estructuras formales de la lengua; podemos trascender la lectura inicial del mensaje que recibimos y lograr darle sentido, a pesar de que éste no esté completo o no sea gramaticalmente exacto. Antes de rechazar un determinado texto o mensaje por carecer de todas las normas y estructuras formales, hacemos uso de los recursos lingüísticos que tenemos para tratar de darle o encontrarle sentido, es decir llegar a una interpretación razonable del mismo:

Para llegar a una interpretación y también para hacer que nuestros mensajes sean interpretables, seguramente nos basamos en lo que sabemos sobre la forma y la estructura lingüística: pero como usuarios de esa lengua, sabemos muchas más que solo eso (G. Yule, 1998, pág. 160).

Yule recalca la importante labor y responsabilidad que recae en los hombros de los oyentes o receptores del mensaje cuando dice que “somos nosotros los que damos un sentido a lo que leemos u oímos, los que intentamos conseguir una interpretación que cuadre con nuestra percepción de lo que es el mundo”. (G. Yule, 1998, pág. 162). Es en ese proceso de interpretar, que el oyente busca llenar los vacíos que puedan existir en el texto, creando conexiones significativas

entre varios elementos y que no están dadas explícitamente en las palabras ni oraciones mismas del texto, pero que es posible hacerlas, ya que de manera diaria, regular y cotidiana, hacemos uso del idioma que interpretamos y reinterpremos, participando en intercambios conversacionales, con otros usuarios de la misma lengua, que nos permiten entender la realidad de lo que se dice.

Sin embargo, este proceso de interpretar un mensaje o discurso no se da siempre de la misma manera. En cada circunstancia se puede dar una variación de lo que la gente hace o dice. Los roles y papeles que tienen tanto hablante como oyente y la relación entre ambos, las características socio-culturales de los participantes, así como elementos de tipo contextual, hacen que este proceso sea cada vez único e irrepetible.

Es por esto que toda vez que se hace una interpretación de lo escuchado o de lo leído, se requiere de quien interpreta, un conocimiento adicional de cómo funciona el mundo, pero que de alguna manera es común y compartido entre ambas partes: “La manera de comunicarnos se basa en grandes cantidades de información previa asumida, no solo lingüística, sino de cómo es el mundo” (G. Yule, 1998, pág. 169). Se trata entonces, del reconocimiento del lenguaje, no solo como vehículo comunicativo, sino también cultural:

El conocimiento que poseemos como hablantes de la función del lenguaje como vehículo de interpretación social es solo una parte de nuestro saber sociocultural general. Este saber general sobre el mundo sostiene nuestra interpretación no solo del discurso, sino de todos los aspectos de nuestra existencia (G. Brown & G. Yule, 1993, pág. 287).

Además de conocer los componentes formales de la lengua y de las habilidades que tenga un oyente para interpretar un mensaje, Yule también señala la incidencia que tienen los factores socioculturales en el análisis lingüístico, cuando señala que dos personas, a pesar de haber crecido juntas compartiendo un mismo contexto geográfico, pueden desarrollar formas de hablar totalmente diferentes, dependiendo de factores sociales. Agrega: “En muchos aspectos, el habla es una forma de identidad social y se usa, consciente o inconscientemente, para indicar la pertenencia a un grupo social o a una comunidad de hablantes” (G. Yule, 1998, pág. 272).

Cuando un individuo forma parte de una determinada comunidad de hablantes, en ellas aprende y empieza a compartir un conjunto ilimitado de normas, reglas, expectativas y contextos relacionados con el lenguaje. El estudio de la relación de estos elementos, el estudio de la relación entre lenguaje y sociedad, es el aporte que hace la Sociolingüística.

En la sociolingüística se reciben aportes de otras disciplinas afines que analizan diferentes aspectos de esta relación sociedad-lenguaje. La antropología investiga

la relación de la lengua con la cultura; la sociología analiza el papel del lenguaje en la formación y organización de los diferentes grupos e instituciones sociales; la psicología social estudia cómo se expresan las actitudes y las percepciones y como se identifican los comportamientos integradores o marginadores en un determinado grupo humano. El que tantas disciplinas que estudian diferentes factores del comportamiento humano, hagan diferentes tipos de aportes a la relación del lenguaje con otros elementos de la interacción humana, muestra lo compleja que es esa relación lenguaje-sociedad.

Parámetros sociales que no están relacionados directamente con lo lingüístico, como la edad, la clase social, el nivel de educación, el sexo, el lugar de nacimiento, hacen parte del contexto físico, social, de los hablantes, dando origen a diferentes dialectos o variaciones de una misma lengua, que pueden dar lugar a su vez, a formas no estandarizadas pero que hacen posible la cohesión social. Un ejemplo claro de esto, es el caso del uso del lenguaje soez entre los jóvenes en edad escolar:

Por ejemplo, los niños en edad escolar de todo el mundo parecen concederle un prestigio encubierto a formas lingüísticas “malas” (tacos y palabrotas) que no tienen un valor parecido en la comunidad más amplia; es sin embargo, dentro de esa comunidad más amplia donde se establecen las normas y expectativas (G. Yule, 1998, pág. 273).

Yule además presenta diferentes estudios comparativos de casos, en los que se puede ver la influencia de estos parámetros sociales en el uso en comunidad de la lengua. Por ejemplo, en algunos estudios sobre dialectos se ha visto que entre aquellos que abandonan el sistema escolar a una edad temprana hay una marcada tendencia a utilizar formas que son relativamente poco frecuentes en el habla, de aquellos que siguen o culminan el proceso educativo. Parece ser un hecho probado que una persona que ha experimentado más consistentemente la labor del colegio y la universidad, tiende a tener unas ciertas características en su lengua hablada que se derivan del tiempo que ha dedicado a trabajar el lenguaje escrito.

También se encuentran diferencias en el uso de la lengua dentro de grupos de la misma clase social, pero donde los factores como el sexo y la edad, marcan la diferencia, y es especialmente notable la diferencia generacional de nietos a abuelos, donde los primeros desconocen muchos términos de antaño, y los segundos quedan perplejos ante el nuevo vocabulario.

Cuando la comparación se hace entre sexos o géneros, las mujeres tienden a usar más formas de prestigio que los hombres de la misma extracción social. Las mujeres hablan más de sus sentimientos que los hombres, mientras que ellos prefieren temas no tan personales como los deportes o las noticias. Los hombres tienden a responder a una expresión de sentimientos o problemas dando consejos

o posibles soluciones, mientras que las mujeres prefieren comentar experiencias personales que se parecen o que conectan con otras mujeres. Y en conversaciones mixtas, el número de hombres que interrumpe a una mujer es sustancialmente mayor que en el caso inverso.

Las diferencias étnicas también marcan el uso que se le da al lenguaje. En el caso de las minorías que sufren algún tipo de segregación o marginación, estos procesos sociales hacen que las características dialectales se acentúen aún más, generando estas variaciones lingüísticas manifestadas en términos de las diferencias culturales, y que pueden chocar con el contexto dominante.

George Yule hace un detallado recorrido por los diferentes elementos formales del lenguaje, los elementos que influyen en la interpretación de un mensaje y los recursos lingüísticos que los hablantes tienen para darse a entender, pero además de los factores externos, socio-culturales que afectan, positiva o negativamente, en el acto comunicativo. Pero de todos estos elementos, el contexto en el que se producen los intercambios lingüísticos, siempre aparece como un elemento crucial, de vital importancia que aporta en el dar y construir sentido a los mensajes. Las diferencias de estilo, los roles de los participantes, su concepción del mundo, nutren el intercambio. Tenemos cierto tipo de esquemas o guiones mentales que se adaptan y se usan según las circunstancias en las que nos encontremos. Creamos y recreamos una escena mental de lo que leemos o nos dicen, la almacenamos, la aprendemos y la usamos posteriormente en otra ocasión.

La cultura a la que pertenecemos, entendida como el conocimiento social adquirido de nuestros padres, determina la forma en que vemos, percibimos, y expresamos el mundo que nos rodea, y eso se refleja en la lengua misma. Nuestra lengua materna nos da un sistema acabado con el que podemos categorizar el mundo, y de esa misma manera, es la lengua la que determina y estructura el pensamiento. Aunque un individuo cuente con un número infinito de recursos lingüísticos manipulables, uno solo puede expresar el mundo en la medida en que su lengua se lo permita.

Es mediante el lenguaje, ese maravilloso sistema estructurado diferente del universo animal, que logramos interactuar, establecer y fortalecer todo tipo de relaciones con otros miembros de nuestra especie humana. Desde fortalecer los lazos familiares y de amistad, hasta hacer negocios, mantener la paz, declarar la guerra o el amor, perpetuar la especie, hacer aliados y enemigos, expresar las emociones, ideas abstractas, insultar y conmovir.

2.4. Antecedente.

En el año 2013, el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Bergen, Noruega, publicó algunos de los resultados preliminares de lo que se denominó el “Proyecto COLA⁷: Corpus Oral del Lenguaje Adolescente”, llevado a cabo inicialmente en las ciudades de Madrid, Buenos Aires y Santiago de Chile. Como parte de este proyecto macro, el investigador Mette Rundblom, presentó un trabajo titulado “Un estudio de lenguaje soez entre jóvenes en Madrid. ¿Hay diferencias entre géneros?”⁸.

Como objetivos principales del Proyecto COLA, se cuenta por una parte, el de reunir el lenguaje juvenil hablado informal de Madrid y de otras capitales latinoamericanas, lo que debe llevar a poder construir un corpus que permita investigar el lenguaje y el estilo comunicativo de los jóvenes de habla española.

La población con la que trabajó Rundblom en su parte de la investigación, eran jóvenes entre los 13 y los 19 años de edad, de diferentes estratos sociales. Los mismos jóvenes realizaron las grabaciones de las conversaciones con sus amigos, de manera informal y espontánea, sin la presencia de adultos que pudieran cambiar o alterar el flujo natural de las mismas. El análisis se desarrolló sobre las transcripciones de 20 conversaciones entre chicos (102 minutos), y 20 conversaciones entre chicas (99 minutos), lo que le permitiría al investigador abordar el estudio desde la perspectiva de la diferencia de los géneros en el uso del lenguaje soez, partiendo de la hipótesis de que los chicos emplean en mayor grado el lenguaje soez que las chicas.

Debido a que su trabajo incluye una comparación entre los géneros con el fin de obtener la diferencia en el número de ‘tacos’ que cada uno usa, se aplicó el método cuantitativo. Sin embargo, al hacer la comparación de los resultados de las conversaciones se aplicó el método cualitativo para el análisis.

El trabajo presentado por M. Rundblom resulta relevante para la presente investigación, debido a que entre sus premisas e hipótesis, se plantea lo siguiente:

En cuanto a las razones por las cuales se usan el lenguaje soez creemos que los chicos se insultan más comparado con las chicas. Sin embargo, cuando se insultan no creemos que los insultos se consideren descorteses, sino como una manera de expresar afiliación (M. Rundblom, 2013, pág. 3).

⁷ Proyecto dirigido por la Dra. Annette Myre Jørgensen, Titular de Lengua Española, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Bergen, Noruega.

⁸ Título en Inglés: “A Study on Youth Profanity in Madrid – Are There Gender Differences?”

En el apartado del marco teórico, Rundblom aborda el tema del lenguaje juvenil en oposición al lenguaje empleado por los adultos, y muestra cómo la escogencia de un tipo particular de lenguaje se debe más a una marca de identidad, de lealtad y de filiación con su grupo etario, los adolescentes, que con el uso apropiado del lenguaje.

Los jóvenes se convierten así, en renovadores sociales de la lengua, pues de manera constante crean e inventan nuevos términos (no necesariamente ortodoxos) para darle denominación a las cosas, produciendo así, una variedad nueva del lenguaje, lo que en sí mismo, los constituye en un grupo social definido, un sociolecto. Los jóvenes aprenden a manejar los contextos, los espacios, los actores con los que su forma de hablar es apropiada y aceptada, y en cuando no lo es.

En su apartado teórico, Rundblom dedica varias páginas a revisar los referentes conceptuales sobre el lenguaje soez y su uso. Define el lenguaje soez, como la denominación colectiva para “palabrotas, tacos, palabras obscenas, palabras tabúes, el maldecir y palabras y expresiones malsonantes” (M. Rundblom, 2013, pág. 11). En este sentido, la denominación de lenguaje soez abarca la perspectiva o mirada social que puedan tener otras personas sobre un determinado estilo de habla, es decir, si quien escucha el mensaje lo encuentra repulsivo, ofensivo o denigrante.

En su investigación, Rundblom retoma factores que pueden determinar el uso del lenguaje soez, entre los que incluye el género, la edad, la clase o estrato social al que se pertenece, el nivel de educación, los sentimientos y emociones vinculados a una situación en particular, entre otros. Además habla de que existen unas razones particulares para hacer uso del lenguaje soez. Entre las que considera en su investigación, se encuentran aquellas que pueden ser consideradas como negativas, y otras como positivas. Por ejemplo: dar una respuesta agresiva, liberar la presión, expresar sorpresa, impaciencia, mostrar irritación, reforzar el sentido de lo que se dice, ofender, expresar intimidad al interior de un grupo, describir, añadir veracidad a lo que se dice, resaltar un atributo, expresar desaprobación, entre otros tantos, todos los anteriores, en el contexto de la interacción que se produce entre individuos pertenecientes a una misma comunidad.

En las conclusiones de su trabajo, Rundblom encuentra su hipótesis confirmada, siendo los varones quienes hacen uso más frecuente de lenguaje soez, y de expresiones más fuertes que las usadas por mujeres. En las conversaciones analizadas, encontró además, que “los destinatarios de los insultos no se sienten atacados u ofendidos y las expresiones no producen ningún conflicto entre los interlocutores”. Otro hallazgo de la investigación es el hecho de que “se usan los tacos por motivos sociales como, por ejemplo, aumentar la cohesión del grupo, desear parecer duro, mostrar agresividad o irritación o dar un choque” (M. Rundblom, 2013, pág. 29).

En términos generales, este trabajo presentado como parte del Proyecto COLA, es un antecedente valioso en la investigación del uso que hacen los jóvenes del lenguaje soez, como un elemento de interacción al interior de su grupo social, en su círculo de amigos. Muestra a su vez, las posturas de investigaciones anteriores en la misma línea de trabajo, y con sus conclusiones, confirma las suposiciones acerca de este tema.

Tabla 1. Elementos y Conceptos teóricos.

ADOLESCENCIA	
<ul style="list-style-type: none"> - Adolescente Moderno. - Adolescente Posmoderno. - Brecha Generacional. - Taxonomía: El Hedonista Permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guillermo Obiols - Silvia Di Segni - Maurice Debbesse - Erik Erikson - L. Joseph Stone - Joseph Church
CONFLICTO	
<ul style="list-style-type: none"> - Conflicto - Triangulo A, B, C: A: Actitudes, B: Conductas, Comportamientos, C: Contradicción. - Violencia Directa, Cultural, Estructural. - 3R: Reconstrucción, Reconciliación y Resolución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Johan Galtung
EL LENGUAJE	
<ul style="list-style-type: none"> - Propiedades del Lenguaje - El Contexto - La Pragmática - Los Actos de Habla 	<ul style="list-style-type: none"> - George Yule - John Lyons - Maria Victoria Escandell Vidal - Jan Rankema

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

En torno a esta situación que se presenta en la institución, surge entonces el siguiente interrogante: *¿Qué sentido le dan los estudiantes del Multipropósito al uso del lenguaje soez en su interacción social?*

A la par con este gran interrogante, surgen otros cuestionamientos que se vinculan a éste, y que permiten determinar el norte del trabajo, ya que abordan factores relacionales. Estos son:

- ¿Cuál es la intención que tiene un estudiante para que un mismo término sea empleado como un insulto o un “cumplido”?
- ¿Qué influencia tiene el trato que reciben los estudiantes en la casa y el lenguaje que allá se usa, en su relación con sus compañeros?
- ¿Es el género un factor diferencial o determinante en el uso del lenguaje soez?
- ¿Es el grado que cursan, o más exactamente la edad, un factor relevante?
- ¿Qué respuestas o reacción hay de los estudiantes frente al doble uso del lenguaje soez (cuando lo dan o lo reciben)?
- ¿Cuál es la posición institucional frente a este fenómeno de comunicación y socialización estudiantil?

4. OBJETIVOS.

Al considerar los interrogantes arriba planteados, este trabajo de investigación tiene como objetivo general:

Identificar el sentido que le dan los estudiantes del colegio Multipropósito al uso del lenguaje soez en su interacción social.

A partir de este objetivo general, los objetivos específicos planteados para esta investigación son:

- Identificar las palabras o términos que emplean los jóvenes del colegio Multipropósito.

- Identificar la incidencia que tienen (o no) factores como el género, la edad, el grado en el uso del lenguaje soez.

- Identificar la influencia que tiene en este fenómeno, el tipo de lenguaje que se maneja en casa.

- Descubrir las razones por las que los jóvenes del colegio emplean de manera ambivalente el lenguaje soez.

5. JUSTIFICACIÓN.

Cuando empecé a trabajar como docente en la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito en mayo del año 2010, hubo muchas cosas que me llamaron la atención, como observadora novata de ese microcosmos que es el colegio.

Yo venía de iniciarme como docente en un ambiente escolar muy diferente, - del sector privado en un colegio bilingüe - , como si de otro planeta se tratara, así que el proceso de cambio y adaptación abarcaba diferentes aspectos de la vida laboral. Pero sin duda alguna, algo que llamó poderosamente mi atención, fue la forma en que los estudiantes se relacionaban entre sí, el trato que se daban entre pares, y particularmente, como maestra de idiomas, me llamó la atención el uso que ellos hacían del lenguaje.

Es común encontrar entre los muchachos del colegio, un fenómeno lingüístico y pragmático, en el que se otorga un doble valor o significación al mismo tipo de lenguaje que usan entre ellos. Lo que los adultos denominamos como lenguaje soez o vulgar, entre ellos cambia de implicación y de sentido de acuerdo a la situación particular en la que se encuentren, dando a entender que parecen ser las circunstancias del momento, el contexto inmediato, el que determina el valor y uso de un mismo término. George Yule (1998) muestra que como oyentes, utilizamos los significados de las palabras, la combinación de estos, y el contexto en el que estas aparecen, para descifrar el mensaje del hablante.

Por una parte, los jóvenes de la institución lo utilizan para establecer y fortalecer sus lazos de amistad y relacionarse de manera positiva entre ellos; pero por otro lado, el mismo tipo de lenguaje puede ser utilizado de manera insultante, ofensiva e hiriente cuando la situación que se presenta es de conflicto y agresión. Johan Galtung (1998), refiriéndose al conflicto y a la violencia, muestra que “el potencial para la violencia, como para el amor, está en la naturaleza humana, pero las circunstancias condicionan la realización de ese potencial”.⁹ Y lo mismo parece ser válido en el caso del lenguaje que utilizan los jóvenes en sus interacciones cotidianas.

Son varios los factores que convergen en ese “caldero” de convivencia que es la escuela, en este caso la Institución Educativa Multipropósito, y que sin duda alguna, influyen en el origen, desarrollo y transformación de este fenómeno lingüístico y social.

En primer lugar, la diferencia existente entre la mirada del adulto (padres, maestros, adultos) y la mirada de los jóvenes sobre el uso del lenguaje soez; la

⁹ Galtung, J. 1998, pág. 15.

influencia del contexto inmediato en la interacción de los jóvenes; la incidencia de factores como el género y la edad en el uso de términos y expresiones vulgares, y por último, un factor común en la mayoría de la población estudiantil: la pertenencia a la comuna 20 de la ciudad de Cali, el sector de ladera conocido como Siloé, es decir el contexto social macro en el que ellos viven y se mueven.

Teniendo en cuenta estos factores, se puede ver que la importancia de la realización de esta investigación, radica en primera medida, en el hecho de poder comprender el sentido que los jóvenes del Multipropósito le dan al uso del lenguaje soez. Por otro lado, identificar cuáles son los factores que determinan o condicionan el uso del lenguaje soez, y que de manera directa, influyen en la interacción social de los jóvenes de la institución. Esta investigación, además, permite hacer una mirada general de algunos de los elementos externos (como lo que sucede en la casa y las experiencias que viven en la calle) que componen y configuran la interacción entre los jóvenes al interior de la institución.

La suma de todos estos factores, aunados al interés de conocer la trascendencia e implicaciones de este fenómeno de interacción social juvenil, es lo que motiva la escogencia de este tema para la realización de este trabajo investigativo.

6. METODOLOGIA.

6.1. Contexto del Sector y de la Institución.

La Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito fue fundada el 20 de diciembre de 1997, bajo el mandato del Dr. Mauricio Guzmán C., alcalde, y del Dr. Germán Villegas V., gobernador del departamento del Valle del Cauca, enmarcada en el sector de Siloé, en la comuna 20 de la ciudad de Cali, información que aparece en la placa que reposa en una de las paredes a la entrada del parqueadero en el colegio.

Este sector, compuesto en sus orígenes y de manera general, por asentamientos informales de mineros provenientes de otros departamentos, se ha nutrido de múltiples migraciones producto de la violencia de las últimas décadas en el país, donde se pueden encontrar comunidades provenientes de la zona pacífica, del eje cafetero, y de manera especial de los departamentos de Cauca y Nariño.

La comuna 20 de Santiago de Cali la componen los barrios de El Cortijo, Belisario Caicedo, Lleras Camargo, Belén, Brisas de Mayo, Tierra Blanca, Pueblo Joven, los Cementerios, Carabineros, Venezuela, Cañaveralejo, La Sultana, La Torre, La Estrella, los sectores rurales de La Sirena y Bella Suiza, y Siloé, nombre con el que se denomina todo el sector¹⁰.

De acuerdo a cifras de la alcaldía, el sector de Siloé constituye uno de los asentamientos humanos subnormales más grande de la ciudad, caracterizado por barrios bulliciosos, lo empinado y la estrechez de sus callecitas, de las casas apeñuscadas una contra la otra, donde la entrada o la salida es a pie, en moto, en jeep o en las conocidas “gualas”, vehículos aptos para el terreno, pues las condiciones de acceso son difíciles. En esta zona de ladera, la invasión y el hacinamiento en el que viven sus habitantes, hacen que el barrio en las noches parezca un pesebre que le ha robado por poquitos el espacio a la loma.

Estos antecedentes hacen de Siloé un laboratorio de conflictos sociales que dan lugar a pandillas y grupos armados al margen de la ley, donde la violencia es cotidiana. Las comunidades que lo habitan se mueven entre las tradiciones ancestrales, el desarrollo subnormal, la pobreza, el micro-tráfico, el conflicto y la violencia, la multiculturalidad propia del sector, que componen el arte de sobrevivir al día a día. Es bajo este diverso contexto que vive y funciona el Multipropósito.

El Multipropósito es una institución educativa de carácter oficial que atiende una población aproximada de 2.000 estudiantes, entre sus tres jornadas mañana, tarde

¹⁰ Información tomada del documento Cali en Cifras 2014 (Alcaldía de Santiago de Cali, 2014). Recuperado de <http://planeacion.cali.gov.co/dapweb/>

y noche. Cuenta con cuatro sedes de preescolar y básica primaria: Luis Alberto Rosales, República de Panamá y Santa Luisa, la Jorge Eliecer Gonzales Rubio para básica primaria, y la sede central Multipropósito que atiende el bachillerato. Es un colegio técnico, que ofrece a sus estudiantes la posibilidad de especializarse en las modalidades de Técnico en Audiovisuales, Técnico en Electrónica y Técnico en Mantenimiento de Hardware.

La sede central, cuenta con amplia zona verde, una cancha de football semi-profesional al fondo, cafetería, biblioteca, auditorio, 16 aulas de clase distribuidas en dos bloques y en dos pisos con un jardín central entre los dos bloques, 2 salas de informática, taller de electrónica, taller de informática, salón-laboratorio de audiovisuales, laboratorio de química, sala de profesores, oficina de coordinación, zona administrativa y parqueaderos.

El colegio se encuentra ubicado sobre la Carrera 56 o Avenida Guadalupe, una de las calles principales del sector y en consecuencia, de alto tráfico, pues es una vía directa de comunicación de la ciudad con el sector de los Cementerios.

Esta cercanía con el sector de los Cementerios, hace que dentro del horario de clases sea común tener que parar temporalmente la actividad académica, pues el constante paso de nutridos entierros con motos, buses y carros, pitando dándole el último adiós al difunto, hace que el ruido en ocasiones sea insoportable, ya que uno de los bloques de salones, está situado sobre ésta concurrida avenida.

El otro bloque de salones está ubicado al frente del primero, en el fondo del colegio, y colinda con una amplia zona verde pública en la parte de atrás. En este sector, hay unas amplias canchas de football, pero además, es un paso común de los habitantes del sector, muchas veces, amigos y conocidos de los estudiantes, otras veces, enemigos o miembros de otras pandillas o parches. Esto hace que los chicos se distraigan durante las clases, saludando a quien pasa por fuera, o que los que están afuera, ajusten cuentas con los de adentro tirando piedras a las ventanas de los salones.

Existen varios espacios y momentos que son vitales dentro de la interacción de los jóvenes, al interior de la institución.

Cuando suena el timbre indicando el cambio de clase, los alumnos de manera instintiva se levantan de su silla, y salen al pasillo, sin que haya poder humano que pueda disuadirlos de lo contrario. Allí, se sientan en el muro del jardín, charlan, corren, se empujan, juegan football con botellas, esperando a que llegue el profesor de la siguiente clase, para hacerlos volver a entrar. Muchas veces, los jóvenes, en especial aquellos que son más delgados o pequeños, se esconden del profesor en el espacio que queda detrás de las columnas de los pasillos, lo que hace que este no note su presencia y ellos puedan evadirse de las clases.

La cafetería es un espacio especial que recoge a los estudiantes en diferentes momentos. Por un lado, al momento de recibir el refrigerio, los muchachos hacen la fila para recibir los alimentos y se congregan en sus respectivos grupos, por un espacio de quince minutos, para luego volver al salón a continuar la actividad académica. Al momento del recreo, los estudiantes se abarrotan a la ventana de la tienda, haciendo sus pedidos del mecate, en medio de gritos y empujones, los más pequeños esperan que los más grandes hagan sus compras, pues en esta oportunidad, hacer la fila no aplica. A los muchachos también les gusta que la actividad académica no sea siempre en el encierro del salón de clases, y con frecuencia, piden a los docentes que los saquen a hacer el trabajo del día, en las mesas de la cafetería, pues es un espacio abierto, iluminado y aireado. Además, a la hora del descanso, alrededor de la cafetería, se reúnen grupos de jóvenes de diferentes grados y edades, pero solo varones, a jugar "Tapón", juego en el que las fichas son monedas y su ficha es su apuesta. En ocasiones el juego está tan ameno, que los estudiantes se quedan allí, a pesar de que el timbre para las clases ya haya sonado.

La amplia zona verde que rodea las canchas, es uno de los espacios predilectos de los estudiantes, pues cuando no están jugando football, compran un mango o una paleta entre la reja, y se sientan en el pasto, bajo la sombra de los árboles, a conversar libremente sin el azar del maestro.

Sin embargo, y como es lógico, es el momento del recreo el que más esperan los jóvenes. El timbre suena indicando el fin de la clase, y una estampida de estudiantes se vuelca en los pasillos, corriendo y empujando, para ser los primeros en la cafetería o en coger cancha. Otros, su afán es simplemente por salir del salón. Los chicos se sientan en el piso, en los muros del jardín, buscan espacios, por lo general arrinconados, en los que puedan charlar, comer, escuchar música y compartir entre ellos, sin tener el control del adulto.

Cuando el timbre suena indicando el final de la jornada de clases, los pasillos vuelven a inundarse de muchachos y muchachas. Algunos corren para conseguir puesto en el transporte, otros a comprar alguna golosina de última hora en la cafetería, otros para jugar football por última vez. Los chicos salen en manada del colegio llenando el andén y en ocasiones la calle misma, robándole incluso el espacio a los carros, hasta que poco a poco, sus caminos se separan en el laberinto del barrio.

Un elemento significativo y característico del Multipropósito, consiste en su proceso constante de transformación y mejoramiento, pensando y repensando los procesos que se dan al interior de la institución, y que la caracterizan como una propuesta educativa diferente en la comunidad en la que se enmarca.

Evidencia de esta apuesta diferente que hace el colegio, está en el documento “Acuerdos de Convivencia”¹¹. No se trata de un manual de convivencia convencional como en la mayoría de las instituciones, pues no dice qué y cómo se deben o no hacer tal o cual cosa; estos acuerdos de convivencia se construyen en comunidad, reciben revisión y transformación regulares, y como su nombre lo indica, son un conjunto de *acuerdos de convivencia*, pues tal como se lee en el lema de la institución es “*un territorio de paz*”.

En los Acuerdos de Convivencia, se encuentra la presentación general del documento y la concepción institucional que se tiene en torno a los mismos:

Es una formulación de criterios normativos generales y de pautas concretas de convivencia que permiten a la comunidad educativa cumplir sus fines propios y funciones específicas. Estos acuerdos de convivencia se han establecido mediante un proceso de reflexión y dialogo que lleven a una aceptación de la norma y que permitan una sana convivencia (pág. 3).

Este proceso de construcción concertada y mediada por el dialogo y la reflexión, permite llegar a compromisos o promesas basados en la confianza y el respeto hacia la institución y hacia el otro, reconocer que la sana convivencia implica responsabilidades y derechos, ver el colegio como un espacio único de interacción y aprendizaje, donde además es posible desarrollar la identidad y el sentido de pertenencia.

En el apartado “4. *Sentido y Alcance de las Normas*”, se puede ver cómo las normas hasta el momento concertadas, representan las pautas para una convivencia armoniosa e inteligente, y que obrar en contra de ella compromete el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa, además de que puede ser susceptible de procesos disciplinarios.

En el documento se incluye un apartado con los Principios Básicos de Convivencia, en los cuales se establece lo siguiente:

Se establecen unos mínimos acuerdos y valores para la convivencia que todos compartimos y evitan la exclusión de minorías con creencias o culturas diferentes, a la vez que integra una comunidad que pueden entenderse, relacionarse y compartir el mundo, sus intereses y problemas con una base común y un lenguaje que nos permite comunicarnos y establecer relaciones de confianza y mutuo apoyo (pág. 5).

En varias secciones de los Acuerdos de Convivencia, se enfatiza y recalca la importancia de dar y recibir por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, un trato digno, respetuoso, que propenda por las buenas relaciones, así como el papel clave que tienen el dialogo abierto y respetuoso en la solución de

¹¹ Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito, Acuerdos de Convivencia, 2010.

los conflictos que se presenten.

Es interesante que el documento en el apartado “8. *Procedimientos para Tramitar los Conflictos Individuales y Colectivos*”, hace una conceptualización de conflicto como sigue:

Es un tipo de relación en la que se presentan enfrentamientos de objetivos, intereses, intenciones, necesidades, valores, ideas, pretensiones, entre dos o más personas, o entre grupos de personas, donde cada uno, desde su punto de vista cree tener la razón, y que según el manejo que se le dé, puede permitir o no el crecimiento y la construcción de nuevas relaciones (pág. 12).

A pesar de que existe este enfoque respecto del conflicto, no se encuentra una caracterización o una diferenciación clara entre las agresiones de tipo físico o verbal, no existe una categorización de la severidad de las faltas, ni de las acciones o situaciones que pueden desencadenar en el origen de un conflicto, o lo que representa una falta grave a las normas de convivencia; por otro lado, cuando se habla de recibir un trato digno, tampoco se hace una explicación clara a qué se refiere con “digno”. Es decir, aunque hay una fuerte consideración de la resolución saludable de los conflictos y de la sana convivencia, mediante el respeto, el dialogo, los valores y una actitud mediadora, falta conceptualizar más al respecto, de tal manera, que se elimine la ambigüedad y la vaguedad desde lo normativo y lo institucional.

6.2. Tipo de la Investigación.

Este trabajo tiene como marco metodológico la investigación etnográfica, debido a que es uno de los métodos más efectivos para observar, describir y analizar las diferentes situaciones y eventos relacionados con la temática particular a investigar, para el presente caso, el uso del lenguaje soez que hacen los jóvenes del colegio Multipropósito, en su interacción social.

La investigación etnográfica, como su mismo nombre lo sugiere, es la clase de investigación en la que se hace un estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos, etnias o grupos humanos, con el objetivo de llegar a una interpretación de las situaciones particulares que caracterizan a una comunidad en particular. Es el estudio y descripción de unidad social concreta, con características particulares, que vive o se enfrenta a una situación o a una problemática particular, siendo ésta la causa de interés en el investigador.

González y Hernández (2003) muestran que la investigación etnográfica consiste en la descripción detallada de los actores, los hechos, los lugares, las interacciones y los comportamientos observables. Además de esto, la investigación etnográfica permite incorporar elementos muy personales de los

participantes de la investigación, como por ejemplo sus pensamientos, ideales, creencias, reflexiones, actitudes y demás. Por otro lado, Murillo y Martínez, hacen un aporte muy significativo a lo que es la investigación etnográfica cuando dicen que *“una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación, es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas y al mundo que los rodea”* (2010, pág.3).

La investigación etnográfica es entonces, una aproximación a ciertos fenómenos y transformaciones sociales particulares de una comunidad, desde la perspectiva de la observación, la descripción y la interpretación de los mismos, considerando los hechos y los actores en los contextos naturales en los que estos ocurren. Es un proceso de reflexión sobre el objeto de estudio, en donde el investigador recopila información y datos de tipo cualitativo, que le permitirán llegar a realizar las descripciones del fenómeno que estudia. El investigador se vale de la escritura, la escritura etnográfica descriptiva, como una herramienta con la cual analizar sus sujetos, situaciones, eventos de interés, para llegar a una interpretación de esa realidad que estudia. Esto deja ver que, en todo momento, el investigador debe mantener una mirada flexible respecto de la comunidad y el fenómeno que investiga, sumergirse en el entorno de su investigación, convivir con ella, sin perder su perspectiva de investigador.

El investigador etnográfico tiene a su disposición una amplia variedad de instrumentos que le permiten recoger la información que necesita para completar su investigación. Sin embargo, la disponibilidad de todas estas herramientas, no obliga al investigador a usarlas todas, aunque sí hay unas de ellas que son consideradas clave en la recolección de la información. Algunas de estas herramientas son:

- ❖ La observación: el investigador primero se familiariza con el entorno, para poder observar y registrar el fenómeno de interés, mirando atentamente desde afuera lo que sucede, y haciendo una descripción de los hechos, tal y como los ve, sin tomar parte en los eventos, y sobre todo, sin tomar una posición ni hacer juicios al respecto.
- ❖ La observación participante: en este caso, el investigador no es un agente externo sino que está inmerso en la comunidad que estudia, o en algunos casos hace parte de ella, a la vez que realiza las observaciones y desarrolla la investigación. Al compartir con los sujetos de estudio el contexto, la experiencia y vida cotidiana, el investigador obtiene de primera mano la información que requiere, sin perturbar la dinámica del grupo social, sin abandonar su mirada de investigador.
- ❖ Entrevistas: se elabora un cuestionario en el que se abordan los temas o inquietudes más relevantes para la investigación, dándole a los entrevistados la oportunidad de expresarse abiertamente, pues son ellos

quienes poseen la información pertinente. El investigador debe estar atento a mantener la conversación en la dirección de la investigación, sin coartar la opinión de sus entrevistados.

- ❖ Grupos Focales o de Discusión: guardan mucha relación con la herramienta anterior, con la diferencia de que los cuestionarios o las discusiones ya no se realizan de manera individual, sino grupal, cinco personas aproximadamente. En un grupo focal o de discusión, hay un moderador, por lo general el mismo investigador, quien se encarga de hacer las preguntas y mantener en cauce la discusión, pero permitiendo que los sujetos se sientan cómodos para expresar libremente sus opiniones.
- ❖ Historias de vida: cuando hay un miembro de la comunidad cuya historia personal revierte especial valor o interés para la investigación, su relato permite hacer una aproximación mucho más íntima al fenómeno que ese estudia, y hacerlo a la vez, más personal. Las historias de vida permiten, desde la mirada de un individuo, retomar de manera narrativa, muchas veces oral, los fenómenos particulares de una comunidad para ser transmitidos a otros.
- ❖ Registro audio-visual: al hacer las observaciones y las entrevistas, el investigador debe hacer un registro de la información que recopila, sobre el cual pueda volver al momento de hacer el análisis de los datos que recolectó. Este registro puede ser en formato de audio o en formato de video.
- ❖ Diario de campo: es el registro escrito personal que hace el investigador. Se trata básicamente de un cuaderno o libreta de anotaciones en las que escribe las inquietudes, novedades, eventualidades y percepciones personales a medida que avanza la investigación y que pueden resultar relevantes para el desarrollo futuro de la misma.
- ❖ Estudios de casos: hace referencia a las situaciones particulares en las que se produce el fenómeno en estudio pero a manera de muestra; son las descripciones que se refieren a una única unidad muestral de la totalidad de la que dispone el investigador, pero que estas son especialmente pertinentes y relevantes para el desarrollo de la investigación.

Particularmente desde la década de los setenta, la investigación etnográfica ganó terreno, debido a esta aproximación a las situaciones de estudio, convirtiéndose en uno de los métodos investigativos más usados dentro del ámbito educativo, pues permite aproximarse a diferentes fenómenos que tienen lugar al interior de las escuelas. Desde prácticas docentes y de aula, hasta formas de interacción entre pares, el currículo oculto y otros elementos externos, la investigación etnográfica permite conocer los diferentes factores que surgen, influyen,

condicionan y determinan, la vida al interior de una escuela.

Para el caso de esta investigación, se trata entonces de elaborar descripciones detalladas de los lugares, de los personajes, de sus comportamientos y maneras de interactuar entre los jóvenes de la institución, para mostrarlos tal como estos son y lo que ellos cuentan sobre cómo viven en su contexto natural, de tal manera que se le permita al investigador la exploración de un universo desconocido hasta el momento. Es el tipo de investigación que, luego de recopilar sus datos y realizar el respectivo análisis cualitativo, invita a la reflexión sobre la situación problemática, que para el caso, es la interacción social juvenil de los estudiantes del Multipropósito, mediante el uso del lenguaje soez.

6.3. Los Sujetos de la Investigación.

Debido a que no era posible abarcar a cada uno de los individuos de la institución por lo extenso que resultaría la investigación, se decidió trabajar con cinco grupos focales o grupos de discusión, de las dos jornadas que tiene la sede central del colegio. Se dio preferencia a los grupos con los que se iba a tener contacto con regularidad durante el año lectivo, es decir, con aquellos con los que se realizaría trabajo académico.

Finalmente, los grupos seleccionados fueron 6-5 y 7-5 a manera de muestra de los grupos inferiores, de la jornada de la tarde, y los grupos 10-1, 11-3, 11-4, a manera de muestra de los grupos superiores de la jornada de la mañana. Son grupos mixtos, en su mayoría los estudiantes son habitantes del sector de Siloé, de la comuna 20 de Cali. Las edades oscilan entre los 11 y los 13 años para el grado 6-5, entre los 13 y los 16 para el grado 7-5, y entre los 15 y 18 para los grados superiores de 10-1, 11-3 y 11-4.

6.4. Instrumentos de Recolección de la Información.

Para la recolección de la información, se emplearon diferentes instrumentos o herramientas contemplados dentro de la investigación etnográfica.

En primer lugar, se tuvo en cuenta la existencia del contexto compartido cotidiano entre la investigadora y los sujetos a observar, lo que permitía tener acceso directo a eventos de interacción entre los estudiantes, hacer observaciones y registros, sin que se alterara la naturalidad de los mismos, por lo que la observación participante fue uno de los elementos más significativos para la recolección de la información. Estos eventos de interacción, quedaban registrados en el diario de campo que tenía la investigadora.

A los grupos seleccionados, se les aplicaron unos talleres de exploración, que tenían el objetivo indagar sobre las opiniones e ideas que tienen los jóvenes sobre el lenguaje soez, sobre los usos que ellos le dan, sobre la intencionalidad que hay detrás de un insulto, las personas y los momentos en que más los empleaban, todo esto, con una herramienta y en un contexto más académico, ya que estos se aplicaron en el horario de las clases.

Se diseñaron y aplicaron entrevistas con actores clave, previamente seleccionados a partir de la información obtenida en las observaciones y en los talleres de exploración, que permitieran arrojar datos más concretos y significativos sobre las realidades del mundo que se quería conocer, por lo que los alumnos de los grupos seleccionados eran la fuente primaria de información.

Otra herramienta y fuente de recolección de la información, consistió en la revisión de los Observadores del Estudiante. Este es el mecanismo en el cual queda registrados hechos significativos de los jóvenes de la institución, los cuales pueden ser de tipo académico, comportamental o disciplinario, y que dan cuenta de su desempeño y desarrollo a lo largo del año. Estos se emplearon como muestra documental sobre el uso que hacen los estudiantes del lenguaje soez, desde una visión más institucional, la del maestro.

Una fuente de información más a la que se tuvo acceso, fue a un glosario elaborado en el año 2012 por uno de los docentes de la institución, en donde se recogen algunos de los términos, expresiones y apodosos más significativos que hacen parte del vocabulario cotidiano empleado por los estudiantes. Este glosario se actualizó y se enriqueció, haciéndole aportes de otros términos y expresiones que surgieron en el desarrollo de la investigación, incluyendo además, los apodosos que los jóvenes más usan en su trato cotidiano.

Aunque en la mayoría de los casos los términos allí recogidos no refieren de manera exclusiva al lenguaje soez, su recopilación permitió construir un panorama general de la manera en que los jóvenes hacen la construcción y configuración de su lenguaje, lo que al mismo tiempo, lleva a entender cómo se forman, fortalecen o debilitan sus lazos de amistad o enemistad. Este glosario también fue importante en el proceso de establecer las categorías de análisis, pues permitió confirmar o descartar hipótesis planteadas sobre el uso de ciertos términos o expresiones, además de aportar ejemplos concretos sobre el tema de los apodosos.

Lo siguiente en el proceso luego de recopilar la información, sería el vaciado de la misma, tanto de las observaciones, de los talleres, de las entrevistas, y de la revisión de los observadores, para poder llegar a la categorización de los datos, donde se podrían identificar los puntos en común y lograr establecer si estos son o no factores determinantes en la génesis del problema y si estos confirman o

refutan las hipótesis planteadas inicialmente¹².

6.5. Procedimiento de la Investigación.

A continuación se presenta una descripción del proceso que se siguió para el trabajo de campo y la recolección de la información, los momentos en los que se desarrolló, los instrumentos empleados, y los actores con quienes se llevó a cabo el proceso.

El trabajo de campo implicó la selección de sitios y momentos estratégicos de interacción de los estudiantes dentro de la institución, para hacer desde ellos las observaciones necesarias. Los espacios que se emplean para el descanso y el momento del refrigerio, como la cafetería, los pasillos y la zona verde, constituyeron una fuente primaria de información de la interacción de los estudiantes. De igual manera, las interacciones que se producen en un contexto más formal, dentro de los salones, las salas de informática, y el auditorio, durante las actividades académicas, también hicieron parte de las situaciones y espacios observables para la investigación. Existen otros espacios en el colegio, como las escaleras, las canchas y los jardines, donde los estudiantes se concentran de manera notoria y donde se producen gran parte de sus intercambios sociales, que también fueron tenidos en cuenta como puntos de observación.

El trabajo de campo de la investigación dio inicio mediante la observación empírica de la interacción de los estudiantes del Multipropósito, en el contexto del colegio¹³, y en situaciones naturales de interacción y convivencia, particularmente aquellas que se producen en el espacio de las clases, los descansos y al momento del refrigerio, haciendo un registro escrito de las mismas en el diario de campo. En su mayoría, la calidad de estas situaciones de interacción era positiva, a pesar de que el lenguaje usado era insultante, y desde el punto de vista del adulto, pudiera ser tomado a mal.

Fue de especial importancia una charla informal (observación participante), que se sostuvo con un grupo de alumnos del grado 11-3, pues abrió las puertas para entrar en el mundo de los jóvenes del Multi, no desde la perspectiva del maestro,

¹² En el apartado de los ANEXOS se incluye: A) el registro de los casos observados durante el proceso de la Observación Participante y B) el Glosario que recoge los Términos, Expresiones y Apodos más usados por los jóvenes del colegio.

¹³ Es importante aclarar que no hubo observaciones ni visitas a otros contextos ni espacios por fuera de la institución, la recolección de la información se llevó a cabo exclusivamente dentro del colegio.

sino del observador participante que comparte su contexto cotidianamente. Esta charla hizo posible empezar a visualizar elementos comunes de la interacción de los jóvenes y el uso que ellos hacen del lenguaje soez, además de que permitió identificar otros elementos que determinan y definen las características de esta interacción, tal es el caso del contexto físico en el que se encuentran los actores: el colegio, las experiencias que tienen en el Multi, la relación con su familia, las cosas que les pasan o viven en la casa, y muy significativamente la calle, el barrio, lo que es vivir, convivir y sobrevivir en la loma de Siloé.

Una vez que había elementos claros sobre los cuales profundizar en la búsqueda de información, se diseñaron unos talleres de exploración sobre el tema, para ser aplicados a nivel individual y grupal, con los grupos seleccionados para la investigación.

Para el caso de los grupos inferiores, 6-5 y 7-5 jornada de la tarde, se vio la necesidad de hacer antes de los talleres, una contextualización amplia sobre el lenguaje, el uso que le damos al lenguaje y lo que hacemos con el lenguaje, esto en conexión con lo que dentro del análisis lingüístico se conoce como los actos de habla, la cortesía y los roles sociales que los participantes de las conversaciones asumen en sus interacciones cotidianas. La contextualización incluía una descripción del fenómeno de interacción observado, el por qué había sido tan llamativo, así como ejemplos tomados de la observación de la interacción cotidiana de estudiantes reales de la institución sin revelar sus identidades.

El trabajo de campo constó de dos partes: una primera parte con preguntas guiadoras para responder de manera individual, con el objetivo de centrar y poner a pensar a los estudiantes en la dirección deseada, así como de obtener información personal de los individuos, como el sexo, la edad y el grado. Las preguntas del taller individual eran las siguientes:

- *¿Para ti qué es el Lenguaje?*
- *¿Para qué usamos el Lenguaje?*
- *¿Qué cosas hacemos con el Lenguaje?*
- *¿Para ti qué son las groserías?*
- *¿Con quién o quiénes usas groserías?*
- *¿Cuándo usas malas palabras?*

La segunda parte del taller era grupal, donde los alumnos se organizaban de manera libre, en grupos, y debían discutir entre ellos y llegar a una respuesta en común, recopilando la información que ellos tenían, para poder completar un cuadro. Cuando el tiempo lo permitió, se hizo una plenaria final en la que se

discutían y compartían los resultados y la información que los grupos habían registrado en sus cuadros correspondientes, con el objetivo de ampliar la discusión y de completar los cuadros en los casos que fuera necesario. Las preguntas del taller grupal eran las siguientes:

- *Hacer una lista de las palabras groseras que conocen.*
- *Cuándo las usan.*
- *Dónde las usan.*
- *Con quién las usan.*
- *Para qué las usan (intención).*

Para el caso de los grupos superiores, 10-1 y 11-3 jornada de la mañana, la contextualización sobre el lenguaje, el uso que le damos al lenguaje y lo que hacemos con el lenguaje fue menos extensa y necesaria, pues los estudiantes captaron más fácil y rápidamente la idea de lo que se les pedía, aunque se emplearon más ejemplos, lo que permitió una mejor comprensión.

De igual manera, el trabajo constó de dos partes: una primera parte de trabajo individual con preguntas guadoras para recoger el grueso de la información. Las preguntas del taller individual fueron:

- *¿Para ti qué son las groserías? Explica.*
- *¿Con quién o quiénes usas malas palabras?*
- *¿Bajo qué circunstancias las usas? ¿Cuándo? ¿En qué momento?*
- *¿Para qué las usas? ¿Con qué intención o propósito?*

La segunda parte del taller era de igual manera grupal, sin embargo esta no se pudo realizar a cabalidad con los grupos superiores, sino de manera parcial, debido a actividades de la institución que requerían de la participación de algunos de los estudiantes, por lo que el cuadro a trabajar en grupos solo lo desarrollaron unos cuantos estudiantes. Las preguntas del taller grupal eran las siguientes:

- *Hacer una lista de las palabras groseras que conocen.*
- *Cuándo las usan.*
- *Con quién las usan.*
- *Para qué las usan (intención o propósito).*

Desafortunadamente, con los grupos superiores no fue posible encontrar un espacio para realizar la plenaria final para discutir y compartir los resultados y la información que los grupos habían registrado en sus cuadros.

La información recogida en los talleres de exploración, se convirtió en el insumo para diseñar las entrevistas. Durante este proceso, se pudo notar la presencia de ciertos temas recurrentes relacionados con el uso del lenguaje soez y con la interacción entre los jóvenes, así como otros temas que aparecían con menor frecuencia pero que revestían importancia para la investigación, y sobre los cuales se buscó indagar más en profundidad. De tal manera que las entrevistas estaban diseñadas para obtener información sobre cuatro temas especiales:

- La percepción que tienen los jóvenes sobre las figuras de autoridad: los adultos, los profesores, los padres como el ejemplo que se espera que deben dar.

- Las relaciones de género, las diferencias en el trato entre hombres y mujeres, las diferencias de uso del lenguaje soez que hombre y mujeres hacen.

- La relación con el otro: interacción con los amigos, usos del lenguaje soez, reacciones ante los insultos, percepción del otro, el sentido de pertenencia.

- Se abría un espacio más para abarcar temas como el uso de la tecnología, los apodos, el uso de las drogas, entre otros.

Las entrevistas se aplicaron de manera grupal, de acuerdo a los grupos focales, y el criterio que se siguió para su aplicación, fue revisar nuevamente los talleres individuales para ver cuales estudiantes habían dado respuestas más significativas o en las que se había aportado información más valiosa. También se tuvo en cuenta el perfil del estudiante en términos de quienes se caracterizan por usar más abiertamente el lenguaje soez y que se muestran más participativos y abiertos al dialogo.

La revisión de los Observadores del Estudiante fue otra herramienta de consulta de información que permitió dar cuenta de la visión institucional que existe sobre el lenguaje soez, en particular desde la perspectiva del maestro como adulto acompañante de los procesos del muchacho. Se dio más importancia a los observadores correspondientes a los grupos con los que se estaba realizando la investigación, pero se tuvo en cuenta otros casos de otros grupos en la medida en que estos fueran significativos para la investigación.

La revisión de la información recogida a partir de las observaciones de la interacción de los estudiantes, de los talleres aplicados grupal e individualmente, de las entrevistas realizadas, y de la revisión de los Observadores del Estudiantes, permitió la consolidación de las categorías de análisis que fueron surgiendo a lo largo del proceso de recolección de la información.

7. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

En este apartado, se hace la presentación de los resultados de la investigación, a partir de la información recolectada en las observaciones, los talleres de exploración, las entrevistas y la revisión de los observadores del estudiante. De igual manera, se presentan las categorías de análisis a las que se llegó luego de haber recogido la información.

7.1. Categorías de Análisis.

Las categorías de análisis están definidas en función de los contextos de uso del lenguaje soez, es decir el espacio, el momento y las personas con las que los jóvenes están interactuando y compartiendo en ese momento, destacándose tres:

- El Colegio: el Multi como espacio físico y social de convivencia e interacción, más allá del espacio de las clases.
- La Casa: entendido como el núcleo familiar más íntimo y cercano y de convivencia inmediata, que difiere del espacio del colegio y de la interacción con los amigos, y que puede corresponder a grupos familiares tradicionales, monoparentales o compuestos.
- La Calle: corresponde a los espacios físicos urbanos de interacción social y comunitaria, que difieren de los dos anteriores (del Colegio y la Casa), pero que determinan de igual manera la interacción social y el uso que los muchachos hacen del lenguaje del soez.

Es importante aclarar y tener en cuenta que los datos que se aportan para los contextos de la Casa y de la Calle, salen de la información que los jóvenes dan desde los talleres y desde las entrevistas, pues no se realizaron visitas a estos otros espacios.

Además del contexto en el que se da la interacción entre los jóvenes, se toma en cuenta la calidad de la situación de interacción y cómo el lenguaje soez es usado en esos momentos, relacionados bajo las siguientes características:

- Situación Positiva (+): hace referencia al uso que hacen los jóvenes del lenguaje soez con el fin de fortalecer los lazos de amistad y fraternidad entre ellos.
- La Situación Negativa (-) hace referencia al uso del lenguaje soez con el propósito de insultar, ofender y marcar enemistad entre ellos, ocasionando un rompimiento en la relación.
- Situación Neutra (-O-): hace referencia al uso del lenguaje soez y términos

vulgares, sin una intencionalidad presente en su uso, es decir, no es utilizado ni para fraternizar (de manera positiva) ni para ofender (de manera negativa), sino que están dirigidos a una cosa, evento o situación.

La relación entre las categorías de análisis se puede observar más claramente en la siguiente tabla comparativa:

Tabla 2. Comparación Contextos de Uso vs Situación de Interacción.

CONTEXTOS DE USO	1. SITUACIÓN POSITIVA (+)	2. SITUACIÓN NEGATIVA (-)	3. SITUACIÓN NEUTRA (-0-)
Contexto del Colegio (Multi)			
Contexto de la Casa			
Contexto de la Calle			

Como se puede notar, para el caso de la categoría “3. Situación Neutra (-0-)”, no se hace una división de acuerdo a los contextos de uso del lenguaje soez, ya que esta situación no afecta la interacción misma de los estudiantes y se produce de manera independiente del contexto en que se dé; sin embargo, se tiene en cuenta debido a que muestra igualmente el uso que los estudiantes hacen del lenguaje soez.

A continuación se presenta el árbol completo de las categorías de análisis:

Tabla 3. Árbol de Categorías.

1. SITUACIÓN POSITIVA (+).
1.1. Contexto del Colegio (Multi). 1.1.1. Para expresar positivamente los sentimientos. 1.1.2. Para comunicarse, para entenderse. 1.1.3. Para recochar, para molestar. 1.1.4. Para replicar lo que dice el otro, añadir o quitar credibilidad. 1.1.5. Para saludar. 1.1.6. Para hacer amigos. 1.1.7. Para explicar algo.
1.2. Contexto de la Casa. 1.2.1. Para expresar positivamente los sentimientos. 1.2.2. Para comunicarse, para entenderse.
1.3. Contexto de la Calle. 1.3.1. Para expresar positivamente los sentimientos. 1.3.2. Para comunicarse, para entenderse. 1.3.3. Para recochar, para molestar. 1.3.4. Para enamorar. 1.3.5. Para impresionar. 1.3.6. Para hacer amigos. 1.3.7. Para marcar su pertenencia al parche. 1.3.8. Para replicar lo que dice el otro, añadir o quitar credibilidad. 1.3.9. Para saludar. 1.3.10. Para explicar algo.
2. SITUACIÓN NEGATIVA (-).
3.1. Contexto del Colegio (Multi). 3.1.1. Para expresar negativamente los sentimientos.

<p>3.1.2. Para iniciar una discusión.</p> <p>3.1.3. Para discriminar, para herir, para hacer sentir mal a alguien, para humillar.</p> <p>3.1.4. Para defender(se) o hacer(se) respetar.</p> <p>3.1.5. Para desahogarse.</p>
<p>3.2. Contexto de la Casa.</p> <p>3.2.1. Para expresar negativamente los sentimientos.</p> <p>3.2.2. Para desahogarse.</p> <p>3.2.3. Para defender(se) o hacer(se) respetar.</p>
<p>3.3. Contexto de la Calle.</p> <p>3.3.1. Para expresar negativamente los sentimientos.</p> <p>3.3.2. Para defender(se) o hacer(se) respetar.</p> <p>3.3.3. Para iniciar una discusión.</p> <p>3.3.4. Para discriminar, para herir, para hacer sentir mal a alguien, para humillar.</p> <p>3.3.5. Para pelear, intimidar, amenazar, robar, discriminar.</p>

<p>2. SITUACIÓN NEUTRA (- 0 -).</p>
<p>2.1. Uso no intencional de palabras soeces, incidental, se les salen, como parte de la vida cotidiana.</p> <p>2.2. Cuando uno se golpea a sí mismo, cuando llueve.</p> <p>2.3. Cuando algo se cae, se daña, se rompe, se quiebra, etc.</p> <p>2.4. Para saludar.</p> <p>2.5. Para explicar algo.</p> <p>2.6. Como medidor del mal genio de alguien.</p> <p>2.7. Como referente de objetos.</p> <p>2.8. Como interjecciones.</p> <p>2.9. Como sinónimos de objetos y adjetivos.</p>

A continuación se hace una presentación general de los resultados obtenidos a partir de la información recogida, y presentada teniendo en cuenta dos factores:

por un lado, las categorías de análisis definidas en el apartado anterior¹⁴, y por otro lado, siguiendo el hilo conductor de los temas que salieron de la información obtenida en los talleres y en las entrevistas.

7.2. Situación Positiva (+).

Situación Positiva (+): hace referencia al uso que hacen los jóvenes del lenguaje soez con el fin de fortalecer los lazos de amistad y fraternidad entre ellos.

Corresponde a esos momentos y espacios de interacción social entre los muchachos considerados como positivos, debido a que hay afinidad entre los actores, un ambiente de amistad, confianza y camaradería, y en los que el uso de vulgaridades y del lenguaje soez no representa una amenaza para la relación, sino que por el contrario, por condiciones como la confianza y la cercanía que hay entre ellos, estas palabras fortalecen los lazos de amistad y fraternidad entre ellos.

A continuación se analiza esta situación positiva de acuerdo a los contextos en que se producen.

7.2.1. Contexto del Colegio.

Una de las preguntas de investigación que se habían planteado, apuntaba a indagar sobre el factor edad en relación con el uso del lenguaje soez. El que la investigación se desarrollara con los extremos de las edades de la población estudiantil del colegio, es decir con los más pequeños (sexto y séptimo), y los más grandes (décimo y undécimo), permitió notar un fenómeno interesante: existe fascinación latente en los más pequeños por el lenguaje soez y las vulgaridades. Parece como si el uso de estas expresiones les diera un escalón más hacia el mundo del adulto. Los alumnos de sexto se muestran muy literales en el uso del lenguaje soez y en la interpretación de los insultos. Mientras que los de décimo y undécimo, le dan un manejo mucho más amplio desde lo simbólico: la malicia, el doble sentido, los chistes ingeniosos son mucho más frecuentes en los grandes.

Durante la clase de inglés de 7-4, dos jóvenes varones sostienen una conversación sobre un juego. Uno de ellos pregunta: ¿y cómo quedo?, a lo que el otro responde: “como tu mamá cuando se la metí” (Observación # 14, Grado 7-4, abril 2014).

Cuando los niños de quinto pasan a sexto, las condiciones de escolaridad

¹⁴ Ver Tabla 2: Comparación Contextos de Uso vs Situación de Interacción.

cambian: dejan de ser los más grandes en su entorno para convertirse en los más pequeños. Pero al mismo tiempo, es un ascenso social, pues ya dejan la primaria y empiezan el bachillerato. Esto hace que sientan la necesidad de ratificar su espacio propio en el colegio, y parece ser que el lenguaje soez se convierte en un elemento más para hacerlo. Al indagar sobre la incidencia de la edad en el uso del lenguaje soez, para los más pequeños éste no parece ser un factor relevante y no se hace evidente un criterio unánime entre ellos:

E¹⁵: ¿creen que la edad que tenga la gente influye en la cantidad de groserías que diga?

Ao4: si, yo pienso que sí.

Ao4: Yo pienso que da lo mismo.

E: ¿Por qué?

Ao4: porque es que uno también tiene corazón, ¿no? y tiene mente, y sabe lo que dice uno ya está demasiado grande para decir lo que piensa. (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: ¿Creen que la edad que uno tenga tiene algo que ver con la cantidad de groserías que uno diga?

Ao1: No.

Aa3: Da lo mismo.

Ao5: pa mí me da lo mismo que una persona mayor diga groserías o que un niño.

E: ¿mal o bien?

Ao5: mal.

E: o sea para ti es más aceptable que los muchachos digan groserías pero los viejitos no.

Ao5: Pues no, es que... Siendo gente mayor tiene que aprender como a...

¹⁵ En las transcripciones de las entrevistas, los códigos corresponden: "E" a "entrevistadora", "Ao1" o "Aa1" corresponden a "Alumno1" o "Alumna1", de acuerdo al orden en que hicieron su participación en las entrevistas. Además, se han cambiado los nombres y apellidos de los participantes de las entrevistas y de los casos observados para proteger su identidad.

Ao1: Es que los viejitos ya están, viejitos entonces... (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Sin embargo, desde el punto de vista de los más grandes, para ellos es más notorio el uso de lenguaje soez entre los grados inferiores, y se identifica a las niñas como más groseras que los niños. En las entrevistas se puede ver cómo las dos posiciones coexisten simultáneamente:

E: ¿Creen que la edad afecte? ¿Tiene algo que ver?

Aa2: pues por ejemplo las niñas de sexto que solo se hablan de "perra", "ve perra que esto o lo otro", "ve perra te estoy hablando a vos" y las pelaitas entienden, que eso es lo más raro, que se dicen "vea perra" y todas voltean jajaja... y uno queda como que ¿ah? Y así son todas, tanto en la mañana como en la tarde, pero las que más utilizan ese vocabulario son las de sexto a noveno que son las, pues aquí también se usan pero es que allá es peor.

Ao2: si es que ya después de décimo y undécimo hay más madurez, entonces.... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

La diferencia entre las niñas de 6° y las más grandecitas, es que a estas las califican como de "más parceritas", mientras que las otras son más "delicaditas y más puticas" (Entrevista 11-3, 21/11/2014).

Uno de los primeros descubrimientos de la investigación, es que los jóvenes de la institución emplean el lenguaje soez de manera ambivalente. Es decir, por un lado lo emplean dándole el uso convencional insultante que tienen estas expresiones, pero por otro lado, este mismo lenguaje insultante, desde la perspectiva del adulto, les sirve como elemento socializador positivo. Esto se debe a la variedad de significados que se le otorga al lenguaje, de acuerdo al contexto y situación de uso en que se produce. George Yule (1998) lo expresa como la capacidad que tienen los usuarios de una lengua, para poder interpretar y darle sentido al mensaje del hablante, más allá de si lo que se dijo es estructural y gramaticalmente correcto. Y en el caso de los jóvenes, es común que ellos utilicen un lenguaje paralelo al lenguaje usado por los adultos, sus profesores y padres, lo que produce un fenómeno de significación y re-significación.

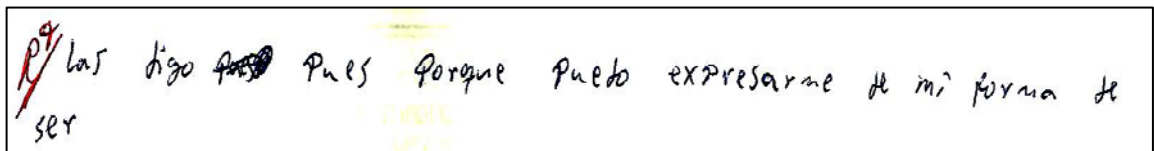
Aa3: sino que nosotros tenemos otro vocabulario del que tienen ustedes... como cuando ustedes dicen "amigos", nosotros decimos acá "socios", así... (Entrevista 7-5, 31/03/2014)

Para los jóvenes del colegio, el uso del lenguaje soez en su trato cotidiano entre pares, no reviste una función únicamente ofensiva, peyorativa o insultante, sino que cumple otras funciones diferentes al insulto. Por ejemplo, es empleada como un elemento de réplica al discurso del otro: se emplean los insultos y las

expresiones peyorativas, para refutar el discurso ajeno, para quitarle credibilidad, o en su defecto añadirse a lo que uno dice, como se puede ver en los siguientes ejemplos. En definitiva, ellos la describen como la manera que ellos tienen para interactuar entre sí, para comunicarse y entenderse entre ellos:

Esta la profesora en 7-6 llamando a lista y confirmando las edades. Al oír su nombre, los chicos responden "presente" y dicen su edad. Al preguntársele a una de las niñas más grandes del salón, ella responde: "14", y de manera inmediata, un joven replica: "¡hum! ¿14? Las que le caben por ese culo" dando a entender que esa no es la verdadera edad de ella (Observación # 9, Grado 7-6, marzo 2014).

Un grupo de 4 alumnas del grado 8-5 están revisando con la profesora las notas finales de la materia y hablan sobre la posibilidad de perder de nuevo el año en curso. Una de ellas se ve un tanto molesta y preocupada al respecto y otra le dice: "¡hum! Como para volver a perder octavo...", a lo que la niña responde: "¡ja! ¡¡Si me la chupa!! (Observación # 4, Grado 8-5, noviembre 2013).



las digo ~~que~~ Pues porque puedo expresarme de mi forma de ser

Taller Individual 11-4.

En el primer y segundo caso, los jóvenes que usan las palabras vulgares, lo hacen para replicar y desacreditar lo que sus compañeros afirman, sin que esto represente una ofensa para los otros. Y en la imagen, el joven muestra que esta es una forma de expresión.

El uso del lenguaje les permite a los jóvenes asumir un rol y una postura, no solo frente a sus compañeros de clase, sino ante el adulto mismo, y en el contexto del colegio frente al maestro. Tanto los chicos de sexto y séptimo, como los más grandes, tienen muy claro que la función del maestro es la de enseñar y educar, y que esto se hace no solo desde la academia sino desde el ejemplo. Saben que un maestro se queda sin autoridad para llamarles la atención por el lenguaje que ellos usan, si este maestro a su vez, también lo usa, lo cual se puede notar en los siguientes fragmentos:

E: ¿Qué opinan ustedes cuando un adulto, ya sea el papá o la mamá o un profesor, usa muchas groserías para hablar?

Aa1: pues que uno se las aprende...

Aa2: ellos dicen “¡NO!, no digan groserías” pero ¿si uno los ve a ellos? ¿Qué ejemplo le están dando a los alumnos?

Aa1: no pues sí, esa es la verdad porque si el profesor dice “no digan groserías” y el profesor está diciendo groserías al frente de los alumnos ¿qué ejemplo le está dando a los alumnos? nada... (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

E: ¿y cuando son los profesores acá en el colegio...?

Aa3: (...) si ellos son profesores los profesores son como pa que lo eduquen a uno...

Aa1: ellos le tienen que dar ejemplo, entonces si ellos dicen groserías, ¿cómo quieren que no las diga también?

Aa3: Como dice el dicho: nosotros aprendemos de ellos, y ellos también aprenden de nosotros. (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: ¿Qué opinan de un adulto, de pronto sus papas o un profe, que lo oyen que habla con cuanta grosería se sabe?

Ao1: que es un mal ejemplo para los niños... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Algunos incluso, sabiendo esto, le llaman a otros la atención, en modo de burla o parodiando la postura del adulto, pero reconociendo igualmente la autoridad que tiene, como se puede ver en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a los jóvenes de 11-3:

Cuando oye todo esto, una de las niñas que está pintando, hace el comentario: “yo le he dicho que controle su vocabulario” y se ríe, al asumir irónicamente el rol o posición de un adulto. (Entrevista 11-3, 21/11/2013).

Dentro del ámbito escolar, los apodosos aparecen como un elemento lingüístico de mucho uso y fuerza. En términos generales, los jóvenes reconocen lo que es un apodo y las implicaciones negativas que estos tienen, por lo que causa rechazo en muchos de ellos. Sin embargo, los apodosos o sobrenombres también son usados para resaltar los atributos o características físicas o de personalidad, más sobresalientes, que pueda tener una persona. Incluso se convierten en el

elemento que denomina o identifica a un individuo, como se ve en el siguiente ejemplo:

Dos alumnas de 8-1 conversan entre sí y una de ellas pregunta:

- vea ¿y usted con quien estaba? ¿Con Kike?

- ¿Quién? ¿Kike? ¿Cuál Kike?

- ay pues con 'Culón' (Observación # 11, Grado 8-2, febrero 2014).

Lo anterior muestra cómo los apodos también se presentan como un elemento de cohesión social, como un indicador ambivalente del grado de confianza y cercanía entre las partes. Ellos explican que, así como puede ser usado en momentos de rabia, para ofender o rebajar al otro, también pueden ser una expresión de cariño que se le dice al compañero:

E: ¿Cuándo le ponen apodos a la gente?

Ao2: cuando ya le tienen como una confianza...

Ao1: una confianza más junta... porque empiezan muy apegados y a recochar con eso (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

E: Bueno, los apodos, ¿qué es un apodo?

Aa3: un apodo, hay de diferentes maneras: cuando uno se lo pone por cariño, pues obvio es normal.

Ao4: Ejemplo: yo le digo a usted "osita": "quihubo osita", es de cariño, ¿no?

Aa3: (...) O no, a los hombres que "care-lo-mio"... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Además de los apodos, el lenguaje soez es usado por los jóvenes como un medio para socializar, para estrechar sus lazos de amistad y fraternidad, sin sentirse ofendidos por ello, pues la situación en la que están departiendo, es positiva. Cuando todos los actores o interlocutores comprenden este hecho, no hay ofensa resultante del uso del lenguaje soez, sino que como ellos mismos lo llaman, están *molestando* o *recochando*:

E: Cuando están felices o cuando hay una situación agradable, ¿usan groserías?

Aa3: sí... a veces con mis socios como que comenzamos "ah esta perra", así con recocha... Pero ahí está feliz...

Aa1: o a veces que “¡Ay hijueputa me paso esto!” jajajaajaj si uno por lo general dice groserías... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: ¿y cómo es la gente a la que le dicen muchas groserías? ¿Cómo son?

Aa1: depende... ¿a quienes le decimos? A los amigos... así cuando estamos en momentos de recocha, o así como “ve, esta marica no vino...”, o “ve acompáñame”, así...

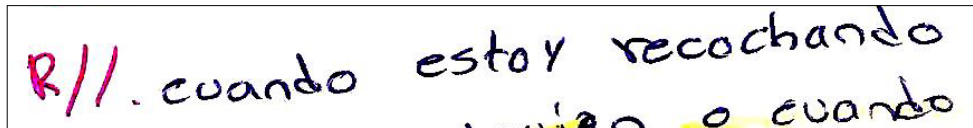
Ao2: como un saludo... “quihubo pirobo”...

Aa3: o así, a veces yo también como “quihubo socia, quihubo perra”, así...

Aa1: o “ahí viene la socia”... si así, como con groserías... o a veces uno está en momento de recocha...

Aa3: O cuándo le dicen a uno “huy usted es bien perra, cálese zorra que usted me gana”...

Aa1: O en el parche que nosotras tenemos el vicio de “jajaj bien perra”, así, decimos cosas así, pero sanamente, pero recochando. (Entrevista 7-5, 31/03/2014).



R// cuando estoy recochando
cuando o cuando

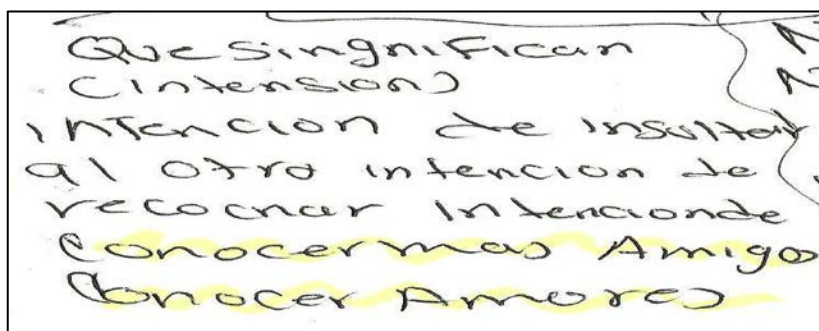
Taller Individual 11-4.

En los talleres de exploración se pudo notar como el uso del lenguaje soez tiene propósitos positivos para la interacción, como saludar, hacer amigos, conocer amores, enamorar y hasta impresionar. Algunos chicos dan a entender que el lenguaje y las palabras soeces son ya tan comunes para ellos, que componen el vocabulario que usan cotidianamente, simplemente así hablan ellos. Incluso como se puede apreciar en los ejemplos, los insultos pueden hacer parte de los códigos de saludo usados por los jóvenes. En los siguientes casos, se muestran ejemplos de la interacción entre los jóvenes del colegio en las que emplean vocabulario soez o expresiones insultantes, pero en un contexto y situación que los hace positivos:

Un joven de 7-5 se encuentra en el pasillo con un compañero de 7-4. Al verlo le dice: "¿quihubo pirobo, ¿me va a acompañar a hacer la vuelta o qué?" y el compañero responde: "yo lo estoy esperando hace rato" (Observación # 17, Grado 7°, abril 2014).

Un grupo de 5 jóvenes del grado 10-5 está en una actividad artística elaborando unas máscaras para la semana cultural. Uno de los jóvenes no sabe qué color usar, y su compañero le dice: "usted como es bien afeminado, póngale rosadito". El otro joven no da ninguna respuesta al comentario (Observación # 5, Grado 10-5, octubre 2013).

Una docente se encuentra acompañando un grupo mixto de 12 estudiantes que están sin clase, del grado 9. Están en unas mesas cerca de la coordinación, charlando, jugando juegos de mesa y escuchando música en el celular. En esos momentos, llegan dos alumnas más; una de las niñas que está sentada se dirige a una de las que llega y le dice: "quihubo zorra, hágame una trenza ahí suave" y la otra niña se dispone a hacerle la trenza (Observación # 1, Grado 9°, octubre 2013).



Taller Grupal 6-5.

Uno de los casos más llamativos del uso positivo del lenguaje soez, es cuando ellos manifiestan que lo usan para expresar positivamente sentimientos, como la felicidad o la alegría. A continuación dos ejemplos:

Durante la clase de inglés, una estudiante del grado 10-4 está presentando una evaluación oral, y una de sus amigas la está acompañando. Al terminar la evaluación, las alumnas ven a la profesora poner la calificación en la planilla de notas. Cuando la amiga ve la nota que sacó su amiga, exclamó: "¡muy bien, zorrita!" y chocaron las palmas (Observación # 12, Grado 10-4, abril 2014).

Durante la clase de inglés, un estudiante del grado 11-1 está presentando una evaluación oral. Al terminar la evaluación, el alumno ve a la profesora poner la calificación en la planilla de notas y al ver que obtuvo una buena nota, dijo sobre sí mismo: "Sarría, Sarría, ¡huy! ¿Cómo lo vio? ¡Mucha gonorra!" y salió contento del salón (Observación # 13, Grado 11-1, abril 2014).

En el primer caso, la alumna que acompaña, emplea el insulto para felicitar a su compañera, como una validación de su amistad. En el segundo caso, es el estudiante mismo quien hace un acto de auto-validación y reconocimiento de su logro, la exaltación de su desempeño en la prueba oral. En ambos casos, son los insultos el mecanismo usado para dar validación y reconocimiento.

Un término muy usado por los jóvenes de la institución es el *socio*. *Socio* o *socia* en su forma femenina, hace referencia a una relación de amistad muy cercana y estrecha entre las partes, de amigos íntimos o mejores amigos, usada a manera de sinónimo de *parcero* o *parcera* y que trasciende la barrera de la edad, pues es usada por los jóvenes de todos los grados. Algunos jóvenes tratan incluso de *socio* a sus hermanos, demostrando así la cercanía en la relación:

E: otro que les he oído: el “Socio”

Ao2: *Ah el socio, el amigo, si, el parcero, mi soo, firma...*

Aa2: *pero yo digo que pues eso a mí la verdad me da normal, porque yo por lo menos con mi hermanito él llega y me dice “habla la socita”, así llega y me dice, y él es todo cansón (...) yo lo que más he visto que se hablen así, es como entre los amigos y los hermanos y así.*

E: bueno y si hay socio, ¿hay socia?

Aa1: *si, si claro...*

Ao2: *si, si, socia, parcera...*

E: pero es una relación de amistad, no de pareja, ¿o qué?

Varios: *no, nooo, de amistad... no que tal, que uno llega y quihubo socia, jajaja hola mi socio, no que tal (...inaudible...) ajaja...¡mi socia! (Entrevista 11-4, 14/03/2014).*

El rol del *socio* se basa en demostrar lo verdadero de su amistad, estar presente en las buenas y en las malas circunstancias de los amigos, es un confidente, guarda los secretos, es la conciencia y consejero de los otros. En repetidas ocasiones, el *socio*, el amigo, se presenta como un ente de control positivo sobre sí mismo y son los amigos los que dan ejemplo.

E: ¿Que es un “socio”?

Varios: *¿socio? Un amigo (...inaudible...)*

Ao2: *como compañero...*

Ao1: *eso significa que le dicen que “parcero”, que, eso también significa que “marihuanero”.*

E: ¿Y que es una “socia”?

Ao1: también, lo mismo. Una amiga.

E: Pero por ejemplo si yo le digo “huy mi socio”, ¿significa que somos novios?

Varios: No, amigos (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

El socio es el compañero de peleas, es que da apoyo ‘pedaleando’, animando o participando de la pelea misma. El socio es un compañero incondicional, y si fuera necesario, empeñando hasta su propia vida por el otro:

E: ¿Qué es un socio?

Ao5: un amigo.

Aa1: (...) pues para nosotros es como “amigo”, que está con uno siempre.

Aa3: exactamente, que está en las buenas y en las malas, que mejor dicho, que uno puede pensar con él en voz alta.

E: ¿y la socia? ¿Así como hay socio hay socia?

Aa3: también, la socia.

E: bueno y si yo le digo a él que somos socios, ¿es que somos pareja?

Aa3: no, amigos.

Ao2: amigos pero si pilla que se tienen la confianza entre ellos...

Ao4: no amigos solamente...

Aa3: como mejores amigos... exactamente, “no él es mi amigo, él es mi socio” (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

7.2.2. Contexto de la Casa.

Uno de los interrogantes planteados al inicio de la investigación, era ver cómo influye el trato que los estudiantes reciben en la casa respecto del uso que ellos hacen del lenguaje soez. Esta es una situación que tiene dos caras opuestas.

En algunos casos, existe un control sobre la forma de hablar de los jóvenes, y el uso del lenguaje soez y de expresiones vulgares es inaceptable. Las figuras de autoridad en la casa, padres, tíos, abuelos, exigen que los más jóvenes tengan un

trato respetuoso en la casa y fuera de ella, so pena de regaño severo y castigo de llegar a ser escuchados hablando con vulgaridades:

Entonces les pregunté cómo eran las cosas en casa, si allá era normal o bien visto que usaran estos mismos términos. La expresión de sus rostros cambió por completo: “¡Ja! ¡Noo, ni en chiste! Allá es distinto, en mi casa si son decentes, respetuosos”, a lo que otra de las niñas agregó: “nos regañan si nos oyen, eso es una jerga entre amigos, en la calle, en la casa no. Tal vez en una reunión familiar en la que estén tomando, de pronto...” (Entrevista 11-3, 21/11/2013).

En algunos casos se ve que existe más control, más regulación, más conciencia y más presencia del rol del adulto, como un ejemplo y una guía sobre el joven. Hay algunos jóvenes que incluso manifiestan que prefieren no usar este tipo de lenguaje pues no lo consideran apropiado en el trato con los demás. Algunos incluso sienten culpa o remordimiento de usarlo, y cuando lo hacen, lo hacen en voz baja, tal vez como una muestra de vergüenza. Aunque muy pocos lo dicen abiertamente, en algunos de ellos se puede inferir la presencia del componente religioso, ligado a la crianza, como el elemento definitivo que marca la diferencia en ellos.

En los siguientes ejemplos se puede ver como un joven siente remordimiento por usar un lenguaje inapropiado hacia su mamá, y en el segundo, tomado de uno de los talleres, un joven de grado undécimo muestra su posición respecto al lenguaje soez desde una postura netamente religiosa, citando incluso de la Biblia.

Ao1: no, cuando estamos enojados. Cuando a uno le dicen que vaya compre una libra de pechuga jajaj... y la mamá no le da lo de la pechuga, entonces a uno le da rabia con la mamá y le dice groserías a la mamá, y después uno le dice a Diosito que lo perdone, que retire esas palabras (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

2. ¿con quienes las usas?
yo no uso esas palabras

3. cuando o en que circunstancias las usas?
yo no uso estas palabras, ya que mi educación, en casa ha sido distinta, creo yo que a la de los demás, pues me han enseñado que esto le desagradó a Dios.

Proverbios 10:31 la boca del justo producirá sabiduría; mas la lengua perversa será cortada

Efechos 4:29 ninguna palabra corrompida salga de nuestra boca, sino la que sea buena para la necesaria edificación a fin de dar gracia a los oyentes.

Taller Individual 11-4.

Sin embargo, el elemento religión en algunos casos, no resulta del todo efectivo para hacer ese cambio en el trato con los demás, debido a que algunos jóvenes incluyen de todas formas en su vocabulario habitual el lenguaje soez, a pesar de que son reconocidos miembros de alguna comunidad religiosa, o que asisten con regularidad a la iglesia:

E: y ¿qué pasa con los muchachos que no usan esas palabras? ¿En qué creen que se diferencian de los otros? ¿Qué características los hacen diferentes?

Ao1: según ellos respetuosos...

Aa2: algunos que van a la iglesia.

Aa1: no pero ni crea mamita que algunos de esos que van a la iglesia también se mandan su vocabulario.

Ao2: huy si yo he visto...

Aa2: Eso son personas que no les gusta hablar así o que piensan que es mejor hablar amablemente, como el caso de Mateo, que yo nunca lo he oído hablar con cosas que marica o güevón, así... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

¿Qué pasa entonces, con esos jóvenes que se nota que su conducta y vocabulario son tan abiertamente diferentes de los otros jóvenes? ¿Qué pasa con aquellos jóvenes que no usan el lenguaje soez pero que de igual forma deben relacionarse, convivir y compartir con los demás? ¿Cómo es su relación con los otros?

Aunque en ocasiones reciben burlas de parte de sus compañeros, les ponen

apodos y los catalogan de aburridos, ellos se esfuerzan por mantener su postura diferente. Otros compañeros son conscientes de la diferencia de estos jóvenes y la valoran asumiendo una actitud tolerante al respecto, reconociendo la importancia de la diferencia de ser decente, respetuoso y educado. A pesar de que en estos jóvenes la diferencia es tan evidente, en la práctica no los toman como el ejemplo a seguir.

E: ¿Qué pasa cuando están ustedes en el parche de amigos y de pronto hay uno que nunca dice groserías, como lo tratan?

Ao2: ¡El aguacatado! Ajajaja...

E: ¿el qué? ¿El aguacatado? ¿Y porque le dicen el aguacatado? Jajaj...

Ao4: yo digo así porque es que (...) es una forma de decir, o sea aburrido, porque siempre tiene que haber uno...

Ao2: El aburrido.

Aa1: Siempre tiene que haber uno que dañe el parche, que lleve la contraria siempre...

E: ¿y a ese lo rechazan?

Varios: nooo...

Aa1: no, pero lo que usted dice que pongamos uno así que sea siempre diferente, nosotros todos groseros y él no, entonces uno tiene que saber cómo tratarlo a él, porque usted se imagina uno que recoche y recoche tratándolo mal ¿Cómo va a reaccionar él? A pesar que él es callado, entonces uno tiene que saber cómo tratarlo sin groserías y sin nada, ya el resto es diferente.

Aa3: en el parchecito que nosotras tenemos, que ella allí también mantiene, nosotras dos pues nos hacemos en el mismo, y allí hay uno que otro que este entonces uno lo sabe tratar, y ya con los que recochan pues recochamos normal, en el combo.

E: pero entonces a ese que no dice groserías no...

Ao4: se le sabe tratar...

Aa3: si, exactamente. No es como con nosotros que “ay marica acompáñame que...”, si no que uno ya lo llama por el nombre, “ve parce acompáñame que tal”... jajaj (Entrevista 7-5, 31/03/2014)

E: ¿Qué piensan ustedes de un compañero que no diga groserías?

Ao4: Que es inocente.

Ao5: que está bien que no diga groserías.

E: ¿Lo rechazan?

Varios: No.

Ao4: Que tiene el corazón limpio, que es sano.

E: ¿Se hacen más amigos de él?

Ao1: sí, que tiene el espíritu...

Ao4: si, nosotros también tenemos que ser como él, que tenemos que aprender de él (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Los jóvenes tienen en alta estima la amistad con sus amigos, pero saben muy bien, sobre todo los más pequeños, que ellos aprenden de lo que hacen los adultos, y que corresponde a estos últimos, el dar y mantener el ejemplo en cuanto al trato respetuoso con las demás personas. Si empezando por casa no hay un buen ejemplo para ellos, saben que no pueden exigirles esto para los demás:

E: ¿Que más pasa cuando alguien usa muchas groserías?

Ao2: Pues que queda mal en la imagen de la gente (...inaudible...)

E: ¿y salen peliando cuando usan muchas groserías?

Aa3: y los hijos aprenden eso también.

Ao1: Cuando uno nace, los papás a veces cuando dicen groserías y los niños aprenden de chiquiticos (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Aa4: Pero eso tampoco debe ser así porque los padres también, ¿Quién le va a dar ejemplo a uno?...

Aa1: ¿Qué ejemplo le están dando? El papá dice groserías, el abuelo dice groserías...

Aa4: (...) Entonces dicen "no diga eso, no diga eso" y si ellos lo están diciendo, ¿uno también que puede hacer? si la familia es así... (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Los jóvenes reconocen que este tipo de lenguaje no está bien visto ni aceptado para ser usado con todo el mundo. Entienden que es aceptable en términos de jerga empleada con los amigos, pero no en la casa y establecen una marcada diferencia entre lo que es la confianza y el respeto: hacia sus padres tienen respeto pero no necesariamente confianza, y con sus amigos tienen confianza, lo cual no implica necesariamente un trato respetuoso.

Explican que el uso de estos términos implica una relación de confianza que muchas veces no tienen en casa, que a veces son primero los amigos los que se dan cuenta de lo que les pasa antes que los papás. Con los papás hay respeto, con los amigos hay confianza (Entrevista 11-3, 21/11/2013).

7.2.3. Contexto de la Calle.

La calle representa uno de los contextos de interacción más significativos en los que se mueven los jóvenes de la institución, sobre todo lo que tiene que ver con los amigos, la vida en la comunidad, el barrio, el ponche, la esquina, todo lo que es Siloé.

El lenguaje es uno de los elementos con los que ellos construyen su identidad ante los otros, con el que marcan su pertenencia o no al grupo, al parche, con el que se desenvuelven en una micro-sociedad con reglas paralelas a la legalidad.

Al inicio de la investigación, el contexto de la calle no se había tenido en cuenta, pero poco a poco, fue haciéndose evidente que éste se presenta como un elemento que determina la calidad de la interacción de los jóvenes, fuera y dentro de la institución. Ellos se dan cuenta que el vocabulario que usan para comunicarse entre sí, no corresponde al lenguaje formal canónico que usan los adultos y reconocen en su contexto la raíz de la diferencia. Esto se hizo evidente desde las primeras observaciones realizadas:

Al ver que se estaba tomando nota de lo sucedido, una de las niñas llama la atención sobre esto, así que les cuento sobre la investigación y les pregunto: “¿Por qué ustedes se tratan así?” a lo que ella responde: “¿Por qué aquí nos tratamos así?” (Entrevista 11-3, 21/11/2013).

Aa1: es que profe, nosotros venimos de Siloé, jejeje...

E: ¿y eso que significa que vengan de Siloé?

Aa1: pues porque Siloé, el barrio, el combo...

Ao4: es un barrio muy diferente de los demás (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

¿En qué se basan para establecer esta diferencia? Inicialmente, los jóvenes entrevistados apoyan su juicio en lo que muestran las apariencias, en la diferencia que puede haber entre un barrio *pobre*, como en el que ellos viven, y uno *rico* o de *ricos*. Para ellos, los barrios donde vive la gente adinerada, la gente *decente*, carece, de emoción, de eventos, de vida. Mientras que su barrio, Siloé, tiene una historia para contarles en cada tienda, en cada combo que parcha, en cada esquina:

Aa3: no, no la diferencia es que allá en los barrios ricos así, pues si usted allá llega a escuchar una mala palabra, la van a empezar a criticar, mientras que allá en Siloé eso ya es normal (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Ao4: (...) digamos usted vive en un barrio rico, ¿no? ¡Allá no pasa nada!

Aa3: usted por allá no va a escuchar que “huy quihubo socito”, eso, nada, usted acá oye que en una esquina “quihubo marica”, en la otra “hablaameee” jajaj... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Aa3: Usted allá nunca ve que allá llegan que “mi socito, que esto”, nada ...

Aa1: uno obvio, uno es por allá de la calle, uno allá se acostumbra, acá los amigos...

Aa3: usted va a vivir allá en un barrio este, usted allá se tiene que acostumbrar a que usted ya no está en Siloé, sino que usted tiene que hablar como...

Ao4: ser diferente, cambiar su forma de ser (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Es en el contexto en el que ellos se mueven, en ese barrio de callecitas estrechas pintadas de blanco, donde sus formas de hablar, de actuar, de vivir la vida que les tocó, se moldean y condicionan para encajar en ese modelo de ciudadanos conocidos como *parceros*. Todo es diferente allá en la loma: las acciones, las actitudes, las tendencias, los comportamientos, las formas de pensar, los prejuicios, incluso las reglas de convivencia, todo parece estar diseñado para poder sobrevivir en un ambiente hostil con apariencia de pesebre.

E: entonces ¿dónde uno esté manda la parada de cómo uno habla, si?

Aa3: sí.

E: o sea si estoy allá arriba, tengo que hablar como se habla allá arriba, y si estoy acá abajo...

Aa3: No, cambiar su forma de ser no, usted puede ser lo que usted es, usted no tiene que ocultar nada, usted tiene que ser en toda parte igual...

Aa1: obvio... Siloé... ¡suerte!

Aa3: nooo, usted habla normal pero no va a hablar como hablamos nosotros.

Ao4: no, si no que son cosas diferentes. Si usted está en un barrio pobre donde sabe que hablan así, entonces usted debe comportarse así (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: ¿Qué clase de personas son las que más dicen groserías?

Ao1: los garras...

E: ¿los que?

Ao1: los ñeros, los garras.

E: ¿solo los ñeros? ¿Solo los garras?

Ao2: noo, todo el mundo. Como se ha visto que los estratos, que dicen que los de los estratos altos que son más decentes y esos son los más groseros, son peores... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

La loma, ese territorio olvidado por el estado y temido por muchos, les da una libertad única: la posibilidad de ser como quieran, con quien quieran y en donde quieran, libres de los formalismos y de las críticas de la gente *decente* o de plata.

Aa3: Porque usted allá es como usted es, usted puede usar su vocabulario como usted quiere, usted puede usar su ropa como usted quiere, usted allá en un barrio rico sabe llegar con una minifalda y le dicen que viene de un “putiadero”...

Varios: jajaj...

Aa1: así es hija...

Aa3: (...inaudible...) normal si ya quiere mostrar su culo, y ya.

E: y ya. Si le da la gana eso es problema suyo...

Aa3: Exactamente es la vida de ella (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: ¿Y si uno allá no habla como hablan allá en la loma?

Aa3: normal.

Aa1: Normal, allá nadie se da cuenta profe, porque usted allá llega hablando pues como ustedes hablan así todo decente, como hablan los de plata que hablan así todos decentes, y entonces "quihubo mi socia" y "hola...", "que mas, bien o que", "sí, yo muy bien gracias a Dios", "no yo bien, suave", obvio, es muy diferente, así se le va pegando el "hablao", obvio...

Aa3: usted ya después de una semana: ¡quihubo socita, que más! Jajaja... obvio...

Ao2: Toda parcera, toda "ñonguira"... jejej

Ao4: huy toda parcera... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Es en su parche, en su grupo de amigos, donde los muchachos y las muchachas usan con más libertad las groserías, libres de la mirada condenatoria del adulto. En el contexto del barrio se dan esas situaciones en las que ellos comparten con sus amigos: cuando están felices, cuando están jugando PlayStation, cuando están parchando con sus socios en una esquina del parque o cuando están viendo un partido de football. El uso de las palabrotas identifica a los muchachos como miembros del parche, del grupo, es una marca más de identidad como lo pueden ser los lugares que frecuentan, las actividades que hacen, la ropa y el estilo para vestir, la música, los adornos como los piercings o el corte de cabello que llevan.

Con quien las Usas.	Cuando las Usas.
Con mis amigos. Y Jugando futbol	Cuando Estoy Recochando. Jugando pley.

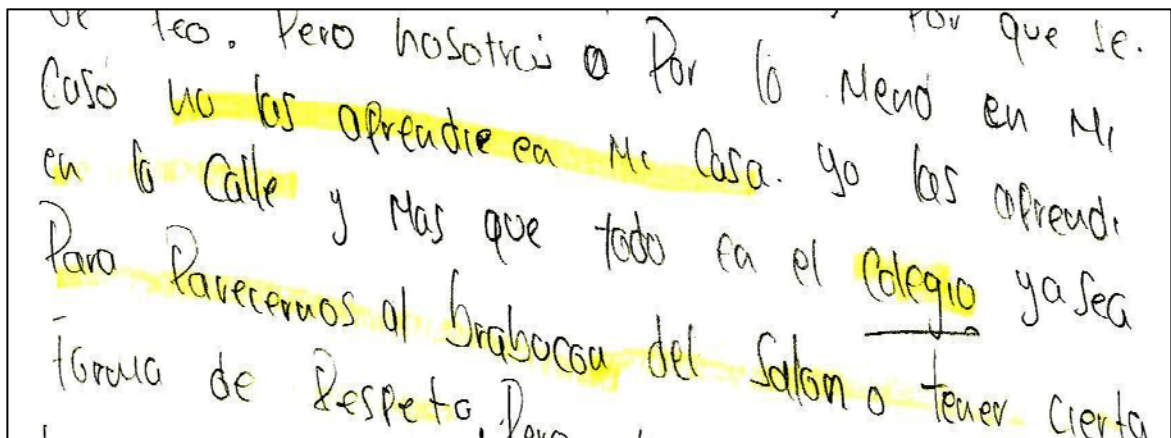
Taller Individual 7-5.

2. ¿ con quien las usas?
R/ las uso con mis amigos del barrio o con personas de la calle con las que aveces peleo.

Taller Individual 11-4.

El lenguaje se convierte en el vehículo por el cual los jóvenes construyen su rol y posición social frente a sus amigos, vecinos y compañeros de parche. Mediante el uso de ciertos términos, los chicos logran obtener la aceptación del grupo y su respeto, como una forma de mostrar su lealtad o similitud con el que es el “bravucón” del grupo, el “duro”, el “patrón”.

Uno de esos términos que marca la aceptación y la confianza entre los jóvenes, en especial entre los varones, es el *papi*. El uso de este término es más notorio entre los jóvenes más grandes, y denota un grado estrecho de amistad, de confianza, de cercanía, entre quienes lo usan. Este término también puede dar a entender que hay implícito un grado de autoridad y de superioridad entre los participantes de la conversación, y esto se debe a la entonación especial con que se emplea.



de teo. Pero nosotros a por lo menos en mi
caso no los aprendí en mi casa. Yo los aprendí
en la calle y más que todo en el colegio ya sea
para parecernos al bravucón del salón o tener cierta
forma de respeto. Para

Taller Individual 11-4.

E: algunos en el taller hablaban del patrón, del duro de la clase, que algunos lo usaban para parecerse al patrón, como el que se hace pasar por el duro de la clase, “el mandón”, el que más groserías usa, entonces los otros para no quedarse y para no sentirse menos, usaban también ese tipo de lenguaje...

Aa1: A mi sí por los niñitos de sexto, porque si hay uno más grande en sexto, ese es el que más va a “hijueputiar” y todo, y todos los chiquiticos como para no sentirse tan...

Ao3: los otros siguen la mala conducta... sí...

E: o sea el mal ejemplo arrastra...

Ao2: aja, pa donde va Vicente... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

E: ¿y ese “papi” es qué? ¿Por qué se dicen así?

Ao5: A veces es para llamarlo a uno.

Ao1: Es como “socio” (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

E: a uno que no sea tu amigo, ¿tú le dirías “papi”?

Varios: No.

Ao4: no, hay que conocerlo...

Ao2: Hay que tenerle confianza.

Ao1: Cuando ya lo conozca...

Ao5: No porque uno no conocerlo y decirle así, ahí si ya queda como...

Ao1: queda como apenado... (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Como se desprende de lo que comentan los jóvenes, además debe haber un grado de confianza para tratarse así usando “papi” entre ellos; pero además, deben hacerlo asumiendo el mismo ritmo y tono estándar que usan todos, de tal manera que exista una conexión y se reconozcan como iguales, pues de ser mal empleado, podrían ser tildados de homosexuales.

E: entre los muchachos hay un dicho muy común, entre los muchachos varones me refiero, el famoso “papi”: “ay papi no eso está fácil venga”... ese “papi” ¿a qué hace referencia? por que al principio cuando yo lo empecé a escuchar parecía como si estuvieran tratando al otro “papi” de marica, como “ay papi...”

Varios: jajaja... no... jaja...

Aa4: ese era Pipe, y ustedes a veces le decían al otro que era por joder...

Ao2: Pero eso es recochando... no porque era que mire que también hablaban lo que era de recocha, “no papi, usted también está en la mala” así también le dicen... o cuando se ponen a hablar y así (...inaudible...) como usted dijo que marica o como dijo Marta que marica que me pasó esto o el otro entonces le van a decir “no papi usted también está en la mala”, a veces lo han dicho, como dijo Marcos, depende del tono.

Varios: si del tono, que vayan y le digan huy! paaapii (...inaudible...) ahí se asusta... Ajajajaj gonorra ¿a este que le pasa?... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

De manera equivalente, las niñas suelen usar el término *mami* con propósitos y entonación similares a los del “papi” de los varones. Sin embargo, este tiene un uso menos difundido y ellos mismos mencionan que en ocasiones el uso de este término puede llevar a malos entendidos o dar la impresión equivocada sobre la elección sexual de las niñas.

E: ustedes han oído que hay pelados, que se tratan de “huy papi, que hubo papi, que ha hecho, papi”... ¿han oído? ese “papi” ¿eso es qué?

Aa1: es por decirlo tratarlo bien, por decirlo yo le dije a una amiga “quihubo mami ¿qué está haciendo?” Yo le digo así es por decirle... por no decirle (...inaudible...) porque ahí si se aburre.

Aa4: por cariño...

Aa1: si por cariño, que uno le dice así o por a veces que uno tiene la costumbre de decir así.

Aa4: a veces piensan mal, ¿no?

Aa2: si por ejemplo creen que uno es “voltiada”.

E: que es “voltiada” cuando le dicen “mami”...

Aa2: no, que creen que uno es “voltiada”, que se le voltea la arepa.

E: ¿lesbianas?

Aa1: porque hay algunos que uno les dice “quihubo mami” y la otra responde “quihubo mi amor”, y así como saben que son amigas porque yo jamás he visto algo como así que una le diga “quihubo mami” y la otra “hola mi vida” y jamás que se traten de homosexuales (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Se pudo notar como los chicos usan expresiones como *vacilar* o *entucar*, para describir el carácter pasajero de sus relaciones amorosas, y que ciertas expresiones, consideradas inicialmente como insultantes, pueden ser usadas para impresionar o enamorar.

Explican que “entucar” es equivalente a “vacilar”, es decir tener una relación pasajera con alguien, algo que puede durar solo una salida o un fin de semana, y que por lo general, la duración de la misma depende de la mujer. Por ejemplo, estando en una fiesta alguien “le manda a decir” a uno que quiere “entucar” en la fiesta, pero solo por la fiesta, no es nada serio (Entrevista 11-3, 21/11/2013).

2 Para comunicarnos, expresar nuestros sentimientos, enamorar, soñar, amenazar.

Taller Individual 7-5.

★ Dialogar, Conquistar, Impresionar... Contar Secreto,

Taller Individual 7-5.

¿Cómo se hace para que alguien se enamore de uno a “madrazos”? ¿Cómo me puedo enamorar de alguien a “madrazos” o con expresiones soeces? Desde una mirada externa, desde la lógica del adulto, no parece un asunto coherente. Los chicos explican que los tiempos han cambiado que hoy en día, muchas mujeres dejan su papel de ser las conquistadas para asumir un rol más activo y protagónico y ser ellas las que llamen la atención de los hombres, haciéndoles comentarios insinuantes. En ocasiones la impresión que les queda a ellos, es que esa chica tiene segundas intenciones con ellos:

E: Bueno ¿y si son las mujeres las que “gallinacean” a los hombres...?

Ao1: se siente como raro... jejej...

Aa2: Pero es que uno siempre dice “ese man está como bueno...” pero entre uno, o cuando uno habla con alguien uno no le dice “usted está muy bueno”, sino que le dice “usted está simpático”, pero ellos que no, “usted está muy rica...”

E: y ¿cómo se sienten los hombres cuando los “gallinacean”?

Aa1: Yo no nunca les he dicho nada...

Aa3: no yo tampoco...

Ao1: Uno se siente como, como...

Ao2: nos sentimos raros...

Ao1: sí, es como raro..., es interesante porque siempre el que jode a la mujer es uno, uno queda como “¿esta tiene ganas?”, uno ya va pensando es otra cosa...

E: Se va más allá... Y ¿qué piensan de la mujer que los gallinacea? Que tiene ganas y ¿qué más?...

Ao2: *que es fácil...*

Ao3: *que es más fácil que la tabla del 1...*

Ao1: *ajajajaj Veo hablo Mateo, que es más fácil que la tabla del 1 jajaja... Mateo no se queda atrás... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).*

Por otro lado, también muestran que cuando alguien usa el lenguaje soez con la pareja, o incluso con los amigos, muchas veces hay detrás la intención de lucirse o mostrarse ante los demás, hacerse notar, no pasar inadvertidos y crear una determinada imagen; en ocasiones, esto causa el efecto opuesto, pues en lugar de resultar atrayente, los demás rechazan esta actitud:

E: ese taller se aplicó también a los jóvenes de 7°, y uno de ellos decía que usaba las malas palabras para impresionar y para enamorar...

Aa2: *(...inaudible...) que vengan y lo estén tratando a uno dizque “vea hijueputa...” yo le saco la mano y le doy en la trompa ¡ja! ¡Le meto una trompada!*

Ao1: *pero a las que les gusta que las insulten ¡tome!*

Varios: *jaajaja*

Aa2: *Pues yo no he visto la primera que le guste que la traten así (Entrevista 11-4, 14/03/2014).*

E: Ustedes creen que cuando una persona usa muchas groserías para hablar, ¿eso le da más caché, lo hace ver mejor...?

Aa1: *no sino que eso lo hace ver como vulgar, o sea qué vergüenza porque usted se imagina uno bien lindo y ¿con esa mano de groserías?*

Ao4: *Sino que algunas personas lo dicen pa lucirse, pa sentirse más grandes...*

E: de puros lucidos...

Aa3: *ellos piensan pero los demás lo ven como un vulgar, como un grosero...*

Ao4: *ellos piensan que se sienten los dueños del mundo diciendo esas cosas...*

Aa3: *pero los demás no piensan lo mismo, se sienten el mejor de la cantina...*

Ao1: Se sienten superior... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Aa3: Un ejemplo, un hombre que para hacerlo sentir mal al otro, un ejemplo, quiere hacerlo sentir mal a él, y si...

Aa1: Y para quedar bien, lo hace sentir mal, delante de los demás.

E: ¿Pero con groserías?

Aa1: si, "Ah este hijueputa bobo, quítese de aquí, usted no sabe nada", así...

Aa3: aja... O lo rechaza por todo lo que dice, si...

Aa1: O "usted es un pendejo", así como para que la mujer lo mire o también para que el hombre lo mire...

Aa3: O que él dice algo y...

Ao2: Como por llamar la atención pues... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

En ocasiones la manera de lucirse y hacerse notar, es al hacer cierto tipo de comentarios de tono insinuante, a otros amigos pero sobre alguien más, en los que se resaltan atributos físicos de la persona. Estos son los conocidos "piropos".

Un estudiante de 11-3 cuenta como en una ocasión estaban en el barrio un grupo de amigos sentados en una esquina conversando, cuando pasó una chica muy bonita con una cola muy bonita y grande. El grupo de muchachos empezó a silbarla y a decirle cosas, uno de ellos le dijo: "mamita con ese culo, dedíqueme un pedo". La reacción de la muchacha fue: "que tal este estúpido" y todos rieron (Observación # 8, Grado 11-3, marzo 2014).

Aa1: No, pero es como, por ejemplo ustedes, el parchecito de ustedes, de pronto pasa una hembra y dicen "huy no, esa hembra está muy rica marica" algo así, pero es entre ustedes que se dicen.

Aa1: (...inaudible...) huy está muy rica marica ajajaja (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Aunque estos comentarios en teoría resaltan los atributos de la persona, generalmente no son bien recibidos, especialmente por las chicas, debido a que de alguna manera, terminan siendo una manera de burla y atrevimiento insultantes. En otras ocasiones, son ellas las que hacen comentarios admirando a los muchachos, pero suelen hacerlos con más recato y discreción que los varones.

E: Bueno ¿y si son las mujeres las que “gallinacean” a los hombres...?

Ao1: se siente como raro... jejej...

Aa2: Pero es que uno siempre dice “ese man esta como bueno...” pero entre uno, o cuando uno habla con alguien uno no le dice “usted está muy bueno”, sino que le dice “usted está simpático”, pero ellos que no, “usted está muy rica...” (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Así como los más pequeños presentan una marcada fascinación por usar vulgaridades, los más grandes, aquellos que están en la etapa adolescente, lo están por los temas relacionados con el sexo y sexualidad. Expresiones como *voliar calzoncillos* o *pegarle al peluche*, se usan como eufemismos para el acto sexual. Palabras peyorativas, como *perra* y *zorra*, aparecen de manera reiterada como trato aceptable, en especial para las jovencitas, a pesar de que implique un determinado comportamiento sexual indeseable. Pero en las encuestas se pudo notar un fenómeno interesante: sin importar el grado, todas coincidían en que se sentirían ofendidas si las llamaran de esa manera:

E: Pregunta: ¿“perra” es un insulto?

Aa3: Si...

Ao4: ¡Sí!

Ao2: sí, obvio...

E: ¿ustedes se ofenderían si les dicen “perras”?

Aa3: si obvio, yo voy y lo cacheteo...

Aa1: claro, hay que darle duro (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: Que opinan de esto: Cuando se le dice “perra” a una mujer, ¿eso es un insulto?

Ao5: Si...

Ao1: Si, decirle “perra” en la calle.

E: ¿sí? Y cuando le dicen a un hombre “perro”, ¿eso es un insulto?

Ao4: Si, también.

E: ¿sí? ¿También? ¿Qué significa que le digan “perra” a una mujer?

Ao4: pues que anda con todo mundo.

Ao1: que por ejemplo, primero está con uno, después sale con otro, después sale con otro, ¿ya?

Ao4: sale con el primo de uno, con el amigo... jaja (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

E: (...) ¿"perra" es un insulto, o no?

Aa2: pues yo no sé, ¡pa mi sí!

Aa1: ¡sí claro! ¡Obvio! ¡Para mí también!

Aa2: (...) pues yo tengo entendido que a las mujeres que se les dicen perras es por que andan con el uno y con el otro; por lo menos a mí nadie me dice así, pero tampoco me gustaría que lo hicieran, porque para mí es falta de respeto.

E: o sea: perra ES un insulto.

Ao1: claro, por donde lo coja es un insulto.

Aa2: sí, es un insulto, por donde se vea, perra es un insulto, pues pa mi porque le digan a uno "ve esta perra", a mí me daría mal genio (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Sin embargo, de manera simultánea se pudo notar que hay ciertas circunstancias que hacen que términos como *perra* y *zorra* pierdan esa intencionalidad insultante, para convertirse en términos aceptables, cuando hay afinidad y fraternidad, entre amigas, se produce un uso permitido para referirse a la otra de *perra*. Ni en los talleres ni en las entrevistas ellas explican a qué se debe la diferencia, pero el uso observado demuestra que entre amigas es permitido este trato sin que resulte en ofensa:

Durante la clase de inglés, una estudiante del grado 10-4 está presentando una evaluación oral, y una de sus amigas la está acompañando. Al terminar la evaluación, las alumnas ven a la profesora poner la calificación en la planilla de notas. Cuando la amiga ve la nota que sacó la estudiante que estaba presentando la prueba, esta exclamó: "¡muy bien, zorrita!" y chocaron las palmas (Observación # 12, Grado 10-4, abril 2014).

Aa2: pues por ejemplo las niñas de sexto que solo se hablan de "perra", "ve perra que esto o lo otro", "ve perra te estoy hablando a vos" y las pelaitas entienden, que eso es lo más raro, que se dicen "vea perra" y todas voltean jajaja... y uno queda como que ¿ah? (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Aa3: sí... a veces con mis socios como que comenzamos “ah esta perra”, así con recocha... Pero ahí está feliz...

Aa1: o así, a veces yo también como “quihubo socia, quihubo perra”, así... O en el parche que nosotras tenemos el vicio de “jajaj bien perra”, así, decimos cosas así, pero sanamente, pero recochando (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

A pesar de la coincidencia de opiniones respecto a *perra* como insulto, para el caso de *perro* las reglas no parecen aplicar de la misma manera. Se entiende que de manera implícita hay un insulto contra el hombre, una degradación de su imagen. Pero en lugar de resultar en un insulto o de sentirse ofendidos por ello, la mayoría de los varones entrevistados demostraron que *perro* funciona más dentro de la categoría de halago, y que incluso, podrían sentirse orgullosos de su condición de *perros*.

E: ¿y decirle a un hombre “perro”? ¿Eso es un insulto?

Aa1: Si porque por decirlo así, el hombre es como que más infiel que la mujer.

Ao3: ¡Mentiiiira!

Aa1: ¡Ja! ¿Mentira? Esto es así, mire: si no es que se quiere meter con otra, es así: está con una, y termina con la otra. Está con esa, termina con ésta, está con una termina con otra, y así sucesivamente...

Ao3: Las va probando... (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

E: ¿“perro” es un insulto?

Ao2: no, no, pa mí no jejejej.... Es que eso es normal pa nosotros...

Ao4: no, a mí no me ofende...

E: ¿Por qué esa diferencia?

Ao2: pues a lo mejor les duele más que a nosotros, ¿si pilla?...

Ao4: Es que las mujeres tienen sentimientos diferentes que los hombres...

Aa3: A ellos les da igual, porque ellos están jugando, a ellos les da igual...

Aa1: A nosotras no nos da igual (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: Bueno y si le dicen “perra” a una muchacha, decirle “perro” a un

'pelao' ¿es un insulto?

Aa1: no, no porque se le dice "perro" a un hombre porque anda con la una y con la otra y con la otra, y eso es un perro.

Aa2: no, no, y para ellos es como un halago, según ellos.

Ao1: esa es la naturaleza del hombre...

Aa1: peerrooss...

Ao2: nosotros somos la extensión de la raza humana, multiplicarnos jejeje (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Los ejemplos anteriores muestran que decir que un hombre es *perro*, es como admitir su éxito con las mujeres, es decir que ellos son capaces de conquistar y tener a muchas muchachas porque son machos, o como ellos lo expresan, porque "esa es la naturaleza del hombre" y por lo tanto, *perro* no resulta en insulto sino en halago.

7.3. Situación Negativa (-)

La Situación Negativa (-) hace referencia al uso del lenguaje soez con el propósito de insultar, ofender y marcar enemistad entre los jóvenes, marcando un rompimiento en la relación entre ambas partes. Esto se puede dar en los contextos de análisis considerados: en el Colegio, en la Casa y en la Calle.

Se presenta en momentos y espacios en los que la interacción social entre los muchachos es negativa, debido a que no hay afinidad entre los actores, el ambiente no es ni de amistad, ni de confianza ni de camaradería, sino por el contrario es hostil y susceptible al rechazo o a la agresión, verbal en primera instancia, con altas posibilidades de volverse agresión física.

7.3.1. Contexto del Colegio.

Dentro del contexto del colegio, se presentan tres elementos lingüísticos que marcan de manera muy notoria la calidad de la interacción de los muchachos, afectándolos de manera negativa. Estos elementos son: los Apodos, las Sátiras, el tratar al compañero de Sapo.

Como ya se mencionó anteriormente, los apodos son un elemento lingüístico que hace parte de la interacción juvenil en el colegio. Aunque ellos afirman usar los apodos para fraternizar y fortalecer sus relaciones de amistad, pues dicen usarlos

de cariño con el amigo, es innegable la carga e implicaciones negativas que hay en el uso de los apodos. Por lo general, los apodos se le ponen a los chicos o chicas menos populares de la clase, y quienes ponen apodos a sus compañeros, saben que por medio de estos se pueden burlar de los demás, que de un apodo se puede pasar a una broma pesada e irritar tanto a una persona, hasta llegar al punto de que esta se convierta en el inicio de una pelea o discusión:

E: ¿Qué opinan de los apodos?

Ao1: que cuando uno trata a un amigo mal, con groserías o con apodos, salen peliando...

Ao1: malo. Lo hacen sentir malo a uno.

Ao2: es como un sobre nombre que se usa entre amigos.

Ao4: ellos dicen que malo porque hacen enojarse.

Aa3: a mí no me gusta que me estén diciendo “zanahoria”.

Ao4: pero es que así se llama usted.

Ao2: yo le dije Sanabria.

E: ¿los apodos son ofensivos?

Aa3: sí. (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Las siguientes imágenes, son ejemplos tomados de Observadores del Estudiante, donde se puede ver el registro escrito que se hace como parte del proceso de mediación en los conflictos que presentan los jóvenes. El primer caso se trata de una pelea, donde se puede ver cómo el inicio de la misma se da a partir de un apodo sobre el pelo de una de las niñas¹⁶. En el segundo caso, un estudiante le falta el respeto a una compañera tocándole la cola, debido a que ella primero le puso apodos a él¹⁷.

¹⁶ “Se generó porque ella pensó que yo le dije “peli-enroscada” y yo le respondí que es perra y ella también me dijo lo mismo y empezamos a pelear, y los demás la empezaron a recochar, por discriminación hacia ella, porque ella se le burlan por el pelo y por lo sensible” (Observador del Estudiante, 6-5, 2013).

¹⁷ “Yo le toqué las nalgas a Paola en recocha, pero cuando yo estoy quieto, ella se pone a molestarme a decirme ‘salchicha’” (Observador del Estudiante, 7-4, 2014).

se genera por que esa persona que yo le dije pelo enroscada y yo le respondi a a es pelo yepa tambien me dijo lo mismo entonces empezamos a pelear y las demas la empezaron a rechazar por discriminacion hacia ella:
 porque ella se le burlan x el pelo y por lo sensible. Los que mediaron:

Observador del Estudiante, 6-5, 2013.

Descargos del Estudiante: ~~yo le toque las nalgas a Paola enroscada pero cuando yo estoy enojado alla se pone a molestarme a decirme salchicha~~

Observador del Estudiante, 7-4, 2014.

Los jóvenes saben también, que los apodos pueden afectar al compañero haciéndolo sentir mal, tal vez resaltando algún atributo físico o una marca de su carácter que ellos no consideran tan deseable. Algunos, incluso, saben quién de sus compañeros se irrita más fácilmente, y es precisamente a esa persona a quien más molestan:

Aa2: *ve verdad, hablando aquí de apodos, ¿ustedes porque me decían que "avispa"?*

Aa1: *(...) Porque una avispa no la pueden tocar porque se enoja y lo comienza a perseguirlo a uno por todo lado, la otra cosa, es que uno le dice "avispa" y como que se enoja y como que le quiere pegar a uno, (...) desde el día que yo le termine la amistad le decimos "avispa", porque ella se enoja por todo y así es una avispa.*

Aa2: *¿usted sabe lo que me dijo mi mamá que yo le pregunté que qué era "avispa"? ¿Qué porque a uno a veces le decían "avispa"? Me dijo que muchas veces era por el culo.*

Aa1: *ah sí, a veces, a veces...*

Aa2: *Y lo otro que por lo enojada, y por lo intocable.*

Aa1: ¡Así es ella! ¡Mire a ver no más que son igualitas!

Aa2: pero a mí no me gusta que me estén diciendo “avispa” por ahí.

Aa1: Y cada vez que se enoja le comienzan a hacer así ‘bzzzz’ entonces le decimos “la avispa, la avispa, la avispa”, la jodemos así y ella ¡como que le quiere pegar a uno!

E: ¡Pues claro las alborotan! ¿Qué pasa cuando a las avispas las alborotan? ¡Se enojan y pican!

Aa1: (...) Yo y Johan la pusimos a joder que ‘bzz – bzz’ ella se enoja (...) Como dice yo llevo maltrato de ella y ella lleva maltrato mío pero peor.

Aa2: pero todas dos nos damos de todas maneras. (Entrevistas 6-5 I, 31/03/2014).

En este ejemplo, se puede ver cómo es el carácter fuerte de una alumna, lo que lleva a sus compañeros a ponerle el apodo de “avispa”, y cómo dos de ellos se ponen de acuerdo para molestarla, destacándose el hecho, de que la amistad entre las dos chicas estaba ya deteriorada.

Un elemento muy notorio que causa confrontación entre los estudiantes y afecta negativamente su convivencia, en especial entre las niñas, es el uso de las sátiras¹⁸. Entre las jóvenes es muy común el uso de este tipo de comentarios, en los que se hacen reproches fuertes y críticas mordaces, pero que no se dicen de manera directa ni a la cara del implicado. Usan un tono de voz, volumen y manera de enunciación, que quien los escucha sabe de qué y de quién están hablando. Pero no es solo lo que se dice. Las miradas y los ademanes hacen parte de esos códigos gestuales que configuran la ofensa total de “tirar o echarle sátiras” al otro¹⁹.

18 sátira. (Del lat. *satŷra*). 1. f. Composición poética u otro escrito cuyo objeto es censurar acremente o poner en ridículo a alguien o algo. 2. f. Discurso o dicho agudo, picante y mordaz, dirigido a este mismo fin. Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22^{da} edición). Consultado en <http://lema.rae.es/drae/?val=satira>

19 “Yo, Derli, empecé con Diana. Ella empezó a echar sátiras y entonces empezamos a alegar las dos y ya íbamos a pelear” (Observador del Estudiante, 6-5, 2013).

Descargos del Estudiante: *yo berli enpege con diana
 esa enpezo a echar satiras y entonces
 empezamos a legar los dos y gan
 mas a pelear*

Observador del Estudiante, 6-5, 2013.

Ao4: Yo he tirado satiras, “eeeh mucha ropa extendida”...

Aa1: huy si, las sátiras, jja! A mí me encanta tirar sátiras, yo veo una pelaita y digo “huy pana yo no sé porque la gente es tan ignorante, huy noo...” así digo.

E: ¿Y para que tira uno sátiras?

Aa1: pa que la gente se dé cuenta que esa pelaita que me cae bien mal y ganoso de darle duro, pa que ella se dé cuenta que uno le quiere pegar...

Aa3: de darle “guantazos”...

E: ¿de darle qué?

Aa3: “guantazos”.

E: ¿Qué es un “guantazo”?

Aa3: “boxiarla”

Ao4: como los boxeadores ¡oe vaya!

E: aah como los guantes...

Aa1: obvio, uno no es morronga pa boxiarla...

Aa3: huuu... Ganoso de ponerle la mano donde la mamá le puso la teta... jaja... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Como se puede notar en los ejemplos anteriores, por lo general, las sátiras lo que hacen es indisponer los ánimos de los implicados, de jóvenes que ya tienen diferencias entre sí, abonando el terreno para una discusión acalorada que lleve a una pelea.

Por otro lado, el uso del término *sapo* genera mucho malestar entre la población estudiantil del colegio sin importar el grado o la edad, pues es uno de los términos que les resulta más ofensivo en el plano personal. Durante las entrevistas los jóvenes dieron su propia definición de qué es un *sapo*:

Ao5: es un animal jaja...

E: ¿un animal?

Aa1: no, es un animal, un sapo. Por ejemplo, yo voy a decir “me voy a escapar de la escuela”, y vaya y le diga a una persona y vaya y le diga a tooodooo mundo pa que todo el mundo se dé cuenta y le diga a otro. Eso es un sapo (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Ao4: es que uno le dice un secreto a él, y él va y se lo dice a otra persona.

Ao3: y la otra persona va y dice algo y se forma el bochinche, el chisme (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Aa1: alguien que, pongamos estamos en combo...

Aa3: están dos ponches, ¿no? Uno allá y otro acá, y que él mantenga en los dos, y lo que escuche en uno vaya y lo dice en el otro, y lo que escucha allá va y lo dice acá...

Aa1: eso es sapo porque se está haciendo buscar problemas o algo...

Aa3: porque qué tal que yo le cuente algo a Dana “ve me pasó esto” y que ella vaya y se lo sapee a la gente, lo que yo le dije a ella, eso es sapo... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Ao2: pero lo único del sapo es como la persona que se la “tira a alguien”, que no sea sapo, le dicen...

Ao1: el “metiche”, que va y le informa a todo el mundo...

Ao2: sí, eso es lo que quiere decir sapo... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Aquellos estudiantes que son catalogados de *sapos*, en términos generales son rechazados y carecen de aceptación entre el grupo, debido a que son quienes denuncian sus posibles travesuras, es el que lleva y trae razones de un parche a otro, lo que implica la posibilidad de meterse o meter a alguien en problemas. El

sapo es aquella persona que se mete en los asuntos de los demás sin buenas intenciones, lo que entre otras cosas hace que los demás le pierdan la confianza e inmediatamente, como mecanismo de defensa, empiezan a limitar el trato con esa persona.

E: ¿Es malo ser sapo?

Aa3: Si obvio...

Ao2: sí, si claro.

Ao4: Primero se gana problemas él, se gana problemas con los otros y con la demás gente...

Ao2: Obvio pierde confianza y pierde la amistad...

Aa1: obvio... y quedan en la carretera... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: pero ¿y entonces...? ¿Tienen ustedes amigos sapos?

Ao4: yo sí... pero no les cuento nada.

Ao1: yo sí, tengo dos.

Ao4: normal, pero ya a contarles el secreto, no (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Debido a todas las implicaciones que tiene el termino *sapo*, en el siguiente caso de observación, se puede ver cómo el que a alguien le digan *sapo* es una ofensa más grave a que si le dirigieran una palabra soez como tal. Se ve cómo la estudiante de undécimo se ofende porque su amigo la llamó *sapa*, en lugar de ofenderse por que la llamó *maricona*.

Un grupo de 3 alumnas y un joven del grado 11-3 están sentados en el piso en un pasillo realizando una cartelera. La conversación se dirige poco a poco a temas sexuales. El joven, de preferencias homosexuales, dice: "es que uno de caballero es el que pone el condón. Así hago yo con mi novia". A lo que una de las niñas con sarcasmo responde: "¡ja! ¿Con mi novia? ¿O con mi novio?". El joven responde: "¡cállese, sapa maricon!". Al oír esto, la niña se va encima de él haciéndose la ofendida, dándole palmadas y le dice: "¡a ver! ¡Por qué me dice sapa!" (Observación # 7, Grado 11-3, noviembre 2013).

Aa1: Y a mí me dicen sapa, mire, yo respondo así: "¿sapa yo? Mírese usted primero", o si no "yo soy sapa y usted renacuajo", que es lo peor.

E: ¿es peor? ¿Es peor que le digan renacuajo a sapo? ¿Por qué?

Aa1: si, porque el sapo es el que dice la verdad, viendo que el renacuajo es que inventa, inventa, inventa cosas que no son verdad (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Para el último ejemplo, entre los más pequeños hay algo peor que ser sapo: ser *renacuajo*, pues según ellos, el *sapo* es el que los delata pero está diciendo la verdad, mientras que el *renacuajo* es aquel que además miente, que inventa cosas sobre ellos, que igual los mete en problemas, tal vez peores. Si un estudiante *sapea* a otro, debe tener muy presente que abre la puerta para que otros también lo *sapeen* a él, prevaleciendo así la ley del talión: ojo por ojo, *sapeada* por *sapeada*.

E: ¿Y está bien ser sapo?

Varios: No. No...

Aa2: no porque así a uno le hacen la misma. Por ejemplo si Maria dice, que yo supuestamente soy marihuanera, entonces yo a ella la considero una sapa...

Aa1: ahí se está sapiando...

Aa2: no. Entonces si yo le digo "sapa" entonces después ella me la hace a mí y yo después se la hago a ella (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

E: y si tienen un amigo que saben que es sapo, ¿andan con él o no?

Aa3: Pues normal, pero ya...

Ao4: depende porque ya no le tienen la misma confianza...

Aa3: Y de todas manera cuándo es sapo uno es como que ya sabe, pongamos estamos aquí y la sapa es Dana, uno es como que "no, no hablemos porque está Dana", y ella no puede decir nada porque ella sabe que es así.

Aa1: pues no pero uno no dice, ¿no? Como "huy no, no hablemos porque aquí están oyendo"...

Aa3: yo sí.

Aa1: no, "huy no, no hablemos porque aquí está Duarte"... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

En el tema del *sapo* está implícito también una cuestión de lealtades muy delicada: por una parte es denunciar a un amigo, a un compañero, lo cual es inaceptable, así ellos tengan muy claro quién es el responsable de una determinada situación, prevalece la ley del silencio. Así se puede ver en el siguiente caso donde se hace una exploración del responsable de cierta situación disciplinaria, y queda evidente que el estudiante conoce quien fue el responsable pero prefiere no involucrarse y no decir nada:

Se presentó una situación de disciplina en el grado 7-5 en la que se puso a los estudiantes a escribir lo que había sucedido, lo que sabían, lo que habían visto. Uno de ellos escribió en el papel: "yo no vi nada porque yo no soy sapo" (Observación # 15, Grado 7-5, marzo 2014).

Horacio	El buen interfiere en la clase	
	haciendo competencias con sus	chuchupapas
	compañeros al que sabe mas	
	rápido, se desobedece del puesto	Sebastian
	asignado al hacerle la	
	recomendación le dice a los	
	computeros "SAPOS"	

Observador del Estudiante, 7-5, 2014.

Por otro lado, no es el solo hecho de *sapear* a un amigo o compañero, sino que no todo el mundo es *sapeable*, pues en ocasiones, no es prudente denunciar a aquellos que son reconocidos por ser o tener amigos pandilleros. En esos casos, no se trata solamente de la perdida de la confianza de los demás, sino que la integridad misma de la persona se pone en riesgo.

E: pero entonces ¿Por qué está mal ser sapo?

Aa1: es malo porque, por ejemplo, esa niña, esa tal Sofía por estar haciendo de sapa, que un pelaito que estaba por aquí, que era del muro se llamaba Luis que tenía un machete. Yo no sé qué estaba haciendo por aquí, cuando va la boba y va que hay un pelaito y el portero lo va sacando, por eso es que a ella la tenían amenazada, porque con esa gente no aguata que lo sapeen, y por estar sapiando puede estar perdiendo la vida.

Aa4: ¿Venía con un machete?

Aa2: y Él se levantó la camisa y se le vio, entonces ella lo vio tonces ella fue

y le dijo a la coordinadora y lo sacaron, lo sacaron al minuto y todos los del muro estaban acá, ahí afuera.

Aa1: Entonces fue así: “ah, esa es mucha la sapa” y allí él la amenazó porque el cuándo esta “Zacoliao” él es muy loco, él es capaz de matar a cualquier persona, no ve que él ya ha matado por drogas, por matar una persona... (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Ao1: No quiere meter la cuchara, quiere evitarse problemas, por andar de sapo lo pueden matar... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Pero entonces ¿qué pasa cuando hay alguien que, como dicen ellos, está en los malos pasos? ¿Qué está haciendo cosas que no le convienen? Ellos asumen un rol protector con el amigo, en el sentido de que tratan de darle consejos que le ayuden a salir de su problema, el cual suele ser el consumo de drogas o andar con malas compañías, manteniendo al adulto por fuera del asunto, a menos que ya sea necesario.

E: ¿Qué hacen cuando saben que alguien es sapo?

Aa3: pues a veces si porque la gente dice la verdad.

E: ¿y está bien ser sapo?

Aa3: no.

E: ¿no? ¿Así sea que uno vaya a hacer algo malo y el otro lo sapee por el bien de uno, está mal ser sapo?

Aa3: no, no está mal (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

E: Y qué pasa si el amigo está haciendo cosas que son malas para él y uno va y lo sapea, ¿no importa?...

Aa3: Uno le puede dar consejo, uno “vea parce, este y este”, pero...

Aa1: no pues vea, si usted tiene un amigo que está haciendo cosas muy malas y usted es la única que sabe, uno pues trata de darle consejo, uno “vea deje eso”, pongamos que esté en las drogas y los papás no sepan, “vea deje eso, porque ¿si pillas balurdo usted ¡cómo se va a meter en eso!”. Ya hasta que llega a un límite, vea ¿yo? Bien amiga y yo después que vea tirado en el piso, ¡ja! Yo le digo a la mamá... ¡ja! Noo ¿y entonces qué? ¿Se va a dañar bobamente? ¿Yo después que la conozco y sabiendo que usted andaba bien vestida con él? Yo le digo lo que pasa es que este ¡ayúdelo! Porque eso es una ayuda, eso no es ser mal amigo, pero ya otras cosas

*muy diferente, uno viendo un amigo tirado en el vicio ¿y lo va a dejar allí?
Nooo... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).*

Poco a poco, los jóvenes desarrollan una actitud agresiva hacia las ofensas de los demás, en especial de sus compañeros de clase. Por razones que se explican en más detalle en el apartado siguiente, la respuesta de los chicos ante una confrontación, es agresiva por naturaleza, casi que de manera automática, y en este sentido, las respuestas que incluyen vulgaridades, se presentan como la respuesta primaria de los jóvenes, en oposición a una reacción más tolerante, sin importar el momento o el lugar en el que se encuentren.

E: ¿en qué momento las groserías se vuelven algo aceptable o algo Inaceptable?

Ao3: Cuando a uno le dicen una grosería y a uno no le gusta y entonces usted "¿Cómo?!" ¡PUM! Jajajaja...

Aa2: Yo en el colegio de ella también tuve varios problemas, a mí también me sacaron del colegio de ella por unos peladitos que me estaban jodiendo, y yo agarre y chucé a uno con un lapicero.

Aa1: esta es un animal para eso...

E: está acostumbrada a responder agresivamente.

Aa1: sí, por ejemplo yo cuando estoy calmadita así, cuando a mí me van jodiendo, yo veo un lapicero y yo (...) a este lo he chuzado por hacerme así en el oído ¡clac! A uno lo deja sordo, entonces yo lo chuzo de una vez, pa no chuzarlo sino que le hago así, le sigo derecho como a rayarle el camibuzo para que se asuste. A Lenguas también porque lo jode mucho a uno. Uno lo coge y ¡chan! (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

7.3.2. Contexto de la Casa.

En el contexto de la Casa y de la vida familiar de los estudiantes, la información aportada por ellos en los talleres y entrevistas deja ver que algo que determina en gran medida la manera en la que ellos se relacionan en el colegio con sus compañeros, es la manera como se relacionan en casa con su familia, el trato y la forma de relacionarse a la que están acostumbrados desde pequeños.

Si en casa el trato que reciben es bueno, es más probable que su forma de relacionarse en otros espacios como en el colegio sea positiva. Si por el contrario, lo que están acostumbrados a recibir es maltrato, la experiencia indica que estos jóvenes repetirán por fuera de casa esa misma manera de relacionarse. Es como si de alguna manera, hubiera una naturalización de los contextos y de las

prácticas negativas, en las que el maltrato físico y verbal fuera aceptable o visto como normal.

Aa2: Por ejemplo, mi mamá es una, que mi mamá es “este hijuetantas, que gonorrea que yo-no-se-que”, ella sí usa muchas groserías, pero es que a uno le dice “no diga groserías” pero si uno la ve a ella diciendo...

Aa1: Así es mi abuelo, y por ejemplo, a mi abuelo se le perdió ese billete de \$10.000, “Triplehijuetantas, este billete hijuetantas” y repite y repite el hijuetantas...

Aa4: Pero eso tampoco debe ser así porque los padres también, ¿Quién le va a dar ejemplo a uno?

Aa1: ¿Qué ejemplo le están dando? El papá dice groserías, el abuelo dice groserías...

Aa4: Entonces dicen “no diga eso, no diga eso” y si ellos lo están diciendo, ¿uno también que puede hacer? si la familia es así...

Aa2: Hay veces que el papá cuando está bravo, por ejemplo, el papá está bravo con la mujer o la mujer está brava con el papá, por ejemplo mi mamá es una, que ayer estaba enojada con el novio, ¿no? y entonces fue a rematar allá a la casa conmigo que “esta gonorrea, sapa, hijueputa” fue a reclamar a la casa y yo le dije “vea: yo gonorrea, sapa, hijueputa tampoco soy. Tampoco me trate así que yo soy su hija”, y así se la pasó todo el día, entonces no pues yo mejor me voy para donde mi papá, ahí quedo (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Al final del ejemplo anterior se puede observar un fenómeno cada vez más común: la familia ya no está constituida de la manera tradicional: papá, mamá e hijos. Las familias disfuncionales, monoparentales o compuestas parecen ser cada vez más comunes. Al punto de que los muchachos, aun los más pequeños, adquieren o desarrollan estrategias para funcionar en medio de familias divididas: si la situación está muy complicada donde la mamá, se van para donde el papá y viceversa, buscan sus espacios para escampar mientras pasa la tormenta.

Escenas en las que los chicos y chicas ven desde pequeños a sus padres o padrastros, según el caso, llegar pasados de licor a la casa, a maltratar a los demás, en medio de un rosario de vulgaridades, se vuelven con el tiempo, comunes, al punto de volverse el modelo a seguir. Es existir y coexistir en un medio hostil.

Aa1: Por ejemplo, un día mi abuelo le pegó a mi abuela y mi abuela cogió un machete y le comenzó a dar, lo comenzó a asustar hasta que lo sacó (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Aa2: un día fue que el novio de mi mamá llegó y la estaba tratando mal, la estaba tratando hasta de perra, por el teléfono.... Entonces yo llegué y le arrebaté el teléfono a ella y le dije “más perro, chanda, puta, hijueputa...”, le dije hasta lo que no le tenía que decir, “serás vos”, y ese muchacho se quedó pasmado y me colgó el teléfono, y mi mamá llore y llore como la llorona loca jajajaj.... Entonces yo le dije “¿pa que llora? también parece loca usted y boba, ¿ah? Con uno si es bien arrebatada que le va a pegar y todo, pero con el novio si se deja “mangoniar”, no, ¡también trátelo bien usted que es bien grosera! Trátelo de hijueputa... (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Ao1: huy como la abuela de mi novia, esa es, no dice “quihubo” sino “quihubo marica”...

Ao2: mi tía, mi tía es “quihubo marica”, “quihubo care-chimba”, ay mi tía, ja... sí, esa es así a todo el mundo, al que va llegando a la casa, “quihubo care-chimba”... Papá y mamá (...inaudible...) si así, mamá también, dice eso, se habla suave pero huy eso se le escucha durísimo, si mi mamá también usa eso...

Aa4: con razón Jorge es así... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

En algunos casos, el uso del lenguaje soez se vuelve muy común, al punto que es el trato normal en la casa, lo usan con los hermanos, los tíos, o los abuelos. En algunas ocasiones, hacer esto trae consecuencias negativas, en otras no tanto. Pero lo que subsiste, es que no hay coherencia en el actuar del adulto como modelo para el menor, pues al escuchar a los jóvenes decir groserías, los regañan a pesar de que ellos mismos las usan, incluso, los regañan por groseros con una misma grosería.

E: Y por ejemplo cuando están en la casa, ¿qué pasa cuando dicen alguna grosería? ¿Qué les dicen los papas?

Aa4: los regañan...

Ao3: me regañan y me castigan.

Aa1: noo, a mí sí, yo le digo groserías al tío y todo... Es que mi tío me jode mucho, entonces yo lo trato de “chanda inmunda”. Es que yo tengo el vicio de que a mí no me pueden pegar ni decir nada porque me da rabia y entonces los comienzo a tratar bien feo (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

E: ¿Qué les dicen? ¿Los regañan?

Ao1: si me regañan, que porque no diga eso porque más grande va a

aprender de eso y después se vuelve marihuanero...

Ao2: a mí hay veces que también me dicen así.

Ao4: en mi casa casi todos dicen groserías...

E: ¿sí? ¿En tu casa todos dicen groserías?

Ao1: En la casa de Yersin cantan “un borracho, dos borrachos, tres borrachos”... ajaja (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

E: ¿y qué tipo de lenguaje usan ustedes en la casa? ¿Usan groserías, normal?

Aa1: no groserías no, yo ni en la casa no, pues usted sabe que a veces a uno se le salen, ¿no? Pero pues no, uno a cada ratico, no normal, en la casa no.

E: ¿y cuando se les salen o cuando las usan intencionalmente, en la casa los regañan? ¿Les dicen algo?

Ao4: sí a mí sí...

Aa1: sí, mi mamá me dice “tan grosera”

Aa3: no a mi llegan y me dicen con otra grosería...

Ao2: No a mí no me dicen nada, yo si en la casa hablo así, normal, como soy yo.

Ao4: a mí sí porque es que uno con la rabia se le salen entonces...

Aa3: cuando uno le dice una grosería a un adulto, como a mi abuelo así obvio, lo regañan, y hasta le intentan pegar, pero cuando son mis hermanos, ellos también me contestan feo, bien groseros y todo.

E: o sea con los hermanos es parejo...

Ao2: Si obvio, la guerra obvio...

Ao4: con mi hermano sí (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: y ¿qué pasa en la casa? ¿Usan la misma clase de lenguaje que con los amigos?

Ao2: sí, el que diga que no usa el mismo lenguaje en la casa es mentira...

E: ¿Y qué les dicen?

Aa1: nada, a mi nada...

Ao1: ah nada, mi papá es por cualquier cosa "ah este hijueputa cosa que yo-no-se-que" jeje.... O cuando hay un gol es "gol hijueputa"... ajaja (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Aquellos jóvenes que cotidianamente están más en contacto con este tipo de lenguaje, se les hace natural usarlo en otros espacios diferentes de la casa, como en el colegio o en la calle, y poco a poco, se vuelve el trato normal, cotidiano. El referente moral del adulto, como modelo de lo que es correcto, se vuelve un referente ambiguo, y los jóvenes terminan usando e imponiendo el vocabulario que más los represente, los identifique, o con el que más se sientan a gusto.

A partir de lo que los jóvenes relatan en las entrevistas, se puede ver una brecha en las relaciones que ellos establecen con los adultos. Los sentimientos de rabia y frustración van acompañados de vulgaridades, cuando esas figuras de autoridad y control que son sus padres, los castigan, no los dejan salir a la calle, o los hacen entrar más temprano, cortando los momentos de esparcimiento con sus amigos, y ellos simplemente deben obedecer.

CUANDO LAS USA
cuando le mandan la mano
cuando le da rabia
cuando los mandan al plan
cuando nos castigan
cuando te ofenden

Taller Grupal 7-5.

Taller Grupal 7-5.

Cuando las usa
cuando tengo rabia
cuando me sentra
cuando estoy en una discusión

Entre los objetivos de esta investigación, se planteó indagar sobre el impacto o influencia del factor género para el uso del lenguaje soez. Los hallazgos muestran que existen ciertos roles determinados para hombres y mujeres que son socialmente impuestos, aceptados y asumidos por los jóvenes, que estos se perpetúan desde los más pequeños, y que es en buena medida mediante el lenguaje que se realiza esta construcción social.

Lo primero que se nota, es que hay un rol tradicional de la mujer, de la que se espera que sea un ama de casa, servil, que cuida del marido y de los hijos, limitada a las cuatro paredes de la cocina, pero que ese rol está empezando a transformarse de manera paulatina; mientras que, por otro lado, está el rol del hombre macho, el cual se sigue manteniendo y alimentado.

Debido a los cambios antes mencionados, y a las transformaciones de los modelos de familia, la imagen del varón proveedor, protector de los suyos, la figura paterna de antaño, está cada vez más desdibujada, dando paso a un modelo de hombre muy común entre los jóvenes: es el de un hombre borracho, celoso y celador, agresivo, que si llega a la casa llega es a maltratar a los más débiles, entre ellas a las mujeres; es el hombre que abandona el hogar por otro hogar, aquel que prueba su hombría por la cantidad de hijos y mujeres que tenga, y por las peleas que gane. Esas figuras están tatuadas en el imaginario de los muchachos.

Ao1: Yo no digo nada porque yo no tengo papá, yo no conozco a ese señor... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Aa1: Mi ex padrastro le pegaba a mi mamá y cada vez que, mire, yo me quedaba mirando así a ver él que hacía, porque él tenía la costumbre de pegarle a mi mamá... (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Aa2: (...) que vengan y lo estén tratando a uno dizque “vea hijueputa...” yo le saco la mano y le doy en la trompa ¡ja! ¡Le meto una trompada!

Ao1: (...) pero a las que les gusta que las insulten ¡tome!

Aa2: Pues yo no he visto la primera que le guste que la traten así (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

En ese marco de abuso y trato hostil, es que florece una filosofía muy propia de su cultura: “hágase respetar, no se deje”. Los jóvenes desde muy pequeños aprenden que uno no debe dejarse de nadie, que la justicia, si no funciona, se debe tomar por mano propia, y que si se dejan de alguien, en la casa los castigan por bobos, es decir: castigar a la víctima. Pero en el caso de las niñas, la situación

es peor, pues crecen sabiendo que es muy probable que no haya un hombre en quien confiar para que las defienda. Y es en ese contexto, en el que el lenguaje soez empieza a adquirir una función más que insultante, defensiva, se convierte en el primer elemento con el cual hacerse respetar.

Aa1: (...) algo me han enseñado desde que yo era chiquita: no se deje tratar mal porque la cogen de boba.

E: ¿Así sea una persona mayor?

Aa1: Así sea una persona mayor... no se deje coger de boba.

Aa2: Lo que decía mi mamá, que mi mamá dice “usted se deja tratar mal, o se deja pegar, - cuando yo vivía con ella -, usted llega acá maltratada o que le hayan pegado, a usted también la remato acá”. Que si yo me dejo pegar y también no saco la mano y ¡tome!, allá me las cobraban también (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Ao3: es que las mujeres arremedan a los hombres.

Aa1: Puede ser al contrario, porque los hombres le están teniendo mucho miedo a las mujeres porque ya las mujeres no son como antes que se dejaban pegar, ¡ya la cosa cambió, ya estamos en el 2014! Por ejemplo hay muchas mujeres que ¿ay le pegué? ¡Pa la calle papito! (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

E: ¿creen que tenga algo que ver que las mujeres cada vez más se igualan a ese vocabulario?

Ao1: es que son machonas.

Aa1: no yo sí, ¡ja! Porque yo veo que me están insultando yo no me voy a quedar callada ¡ve! ¡Eso es por igual!

Ao1: si, es pa desquitarse también (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Aa1: (...) como que se enoja y como que le quiere pegar a uno, como si uno se fuera a dejar, ¡como si uno fuera mocho! (Entrevista 6-5 i, 31/03/2014).

La búsqueda de la mujer por su validación propia y por hallar un lugar en la sociedad de hoy viniendo de una sociedad tradicionalista y machista, la ha llevado a abandonar su papel femenino, a perder su delicadeza y a igualarse al macho en

su apariencia, en sus modos, en sus actitudes y por supuesto en la configuración de su lenguaje.

Como se mencionó anteriormente, los varones entrevistados no se sentían ofendidos si los llamaban “perros” sino que más bien se sentían halagados. Esto mostró que desde el mismo núcleo familiar, mientras la imagen promiscua del varón es aceptada de manera natural, en el caso de las mujeres es mal vista y duramente criticada, justificado en una creencia bastante arraigada, en la que “*el hombre es de la calle y la mujer es de la casa*”. La mujer que no se ajusta a este paradigma, la mujer que imita ese comportamiento liberal del varón, la mujer que *es ofrecida y vacila* o *entuca* con varios hombres, es tratada de *zunga, perra* o *zorra*.

Aa1: Porque si uno siente que ¡huy le dolió! Es porque sabe que es verdad. Por ejemplo ésta: ésta andaba con Néstor, “se entucó” a Néstor y al ratico “entucó” a Mauricio, después era novia de Néstor, y al ratico era novia de Fernández.

Ao5: Chávez, y después de Chávez.

Aa2: ¿de Chávez?

Ao5: ¡si señora!

Aa1: ¡Y después se “entucó” a Chávez! ¿Dígame que si no es perra? (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Incluso los mismos padres condenan estos comportamientos en sus hijas, les advierten que no van a acudir en su ayuda si ellas se ponen a buscar problemas por andar detrás de un hombre, especialmente si es ajeno. Estas advertencias se dan en términos que ellas bien comprenden:

Aa2: mi mamá me dice que hay que tener la cuca bien puesta para responder. Si, así me dice mi mamá, si usted se va a meter en problemas es porque tiene la “panochita” bien puesta como para ponerse a peliar porque yo no la voy a defender, así me dice, en serio ajajaja.... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

El trato insultante hacia las mujeres, es permitido y admitido desde el seno familiar, volviéndose común entre los muchachos; esto se pudo notar, al aplicar los talleres de exploración grupales, donde se encontró que los jóvenes enlistaron más insultos dirigidos a las mujeres que aquellos para los hombres. Cuando se les preguntó en las entrevistas sobre este particular, dieron varias razones:

E: ¿a creen que se deba eso de que hay más insultos que son para mujeres de los que son para hombres?

Aa1: Es que los hombres lo arreglan a puño, a puño y pata, no con palabras, una mujer lo arregla con palabras o cogiéndose del pelo, pero no como lo hacen a la forma de los hombres, que los hombres lo pueden arreglar a puño, a pata, a arma blanca, a cuchilla, cualquiera de esas, pero jamás con palabras (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

E: cuando miramos el taller, vimos que hay más groserías que son para las mujeres de las groserías que hay para los hombres. ¿Por qué creen ustedes que pase eso?

Ao2: porque entre los hombres en vez de decirse groserías se colocan a pelear y si va para una mujer, un hombre le dice una grosería a una mujer no le puede pegar (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

E: ¿a qué creen ustedes que se deba que hay más insultos para mujeres? Casi todos eran para mujeres...

Aa1: porque es que a los hombres casi no se les ofende, en cambio a las mujeres si porque una mujer tiene más sentimientos que un hombre, una mujer le dicen algo y le duele o algo, entonces ¿si pillá?

Aa3: mientras que a uno le dicen algo, y a uno lo ofende, lo ofende, entonces ellos más terminan (...inaudible...) Mas que uno les puede decir a ellos "hijueputa, perro", a ellos les da igual (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: ¿A qué creen que se deba que hay más insultos para mujeres que para hombres?

Ao1: machismo.

Ao2: es que es como se dicen las cosas...

Ao4: es por el machismo. Lo que estábamos hablando ahora, que digamos usted le dice "perra" a una mujer y es un insulto, pero si le dice "perro" a un hombre, no lo toma tanto como insulto, sino más como un halago.

Ao1: o como cuando le dicen "guevoón" a uno, pues relajado...

Ao2: no entonces de pronto es el pensamiento de cada persona, porque si le dicen a las mujeres es que esos manes tienen un pensamiento muy este, por el pensamiento (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Por un lado, los niños de sexto manifiestan que hombres y mujeres tienen formas diferentes de resolver sus problemas: las mujeres con palabras los hombres con golpes. Por otro lado los chicos de séptimo manifiestan que hay una diferencia en la manera de sentir de los hombres y de las mujeres: ellas más sensibles y ellos más indiferentes. Por último, los jóvenes de undécimo manifiestan que la razón radica en el machismo y en la manera de pensar de cada persona.

La configuración del rol de la mujer, bajo las circunstancias familiares que viven los jóvenes, puede desembocar en un modelo negativo de mujer que simula el rol del hombre macho, que asume sus conductas y es tachada de “perra”. Pero, por otro lado, existe otro rol femenino de muchísimo peso y trascendencia dentro de esta comunidad: la mamá.

Sin ningún tipo de rodeo, la imagen de la mamá es simplemente sagrada. El imaginario que se teje alrededor de la figura materna es icónico, intocable, imperturbable, lleno de significados y misticismo. Debido a que la imagen del padre protector, por sus mismas actuaciones, está tan pauperizada, la imagen de la mamá es sobrevalorada. La mamá es ese ser casi angelical, que parece tener poderes especiales para sacar adelante a todos sus hijos, a pesar de las circunstancias adversas que se le presenten. Este hecho marca de entrada, la manera en que los jóvenes ven a sus padres. No hay agresión que sea admisible contra la figura materna, de ningún tipo ni de ninguna persona. Mientras que en el caso del padre, desde la perspectiva de ellos, “él puede defenderse solo”:

Aa1: Mi ex padrastro le pegaba a mi mamá y cada vez, yo me quedaba mirando así a ver él qué hacía, porque él tenía la costumbre de pegarle a mi mamá y eso es algo que a mí no me gusta, que le peguen a mi mamá, puede ser lo que sea, por decir, la puede tratar de prostituta, de lo que sea, pero que no le pegue a mi mamá. Una mamá es sagrada. Por ejemplo, mi papá no tuvo el valor de decir “esa es mi hija” y no respondió por mí. ¿A quién fue la que le dolió el parto? a mi mamá. Obviamente que no voy a dejar que traten mal a mi mamá, ¡no!, un día le alcanzó a pegar y yo estaba viendo cuando ¡hijuepucha! fui sacando y le fui dando palo y lo fui tratando mal, ¡Ja! ¡¿Que qué?! Y lo saqué de la casa (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

E: y si se meten con el papá, si es al papá al que le están diciendo cosas, ¿hay que meterse a defenderlo también?

Ao4: no, ahí ya que se defienda solo, ese ya es un hombre, pero es que la mamá...

Ao2: claro...

Ao1: ya es un hombre, es más grande...

E: ¿y si a ustedes les dicen cosas de su papá o de su hermano?

Ao4: del hermano si...

Ao1: del hermano, si lógico, con el hermano chiquitico, si también...

Ao4: sí, yo tengo a mi mamá y a mi hermano, y mi papá pues que se defienda solo... (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

El lenguaje vulgar vuelve a aparecer en su función defensiva, esta vez de esa figura sacra que ha sido vulnerada que es la mamá. Si no hay un hombre que defienda todo lo que representa la mamá, es a los hijos, varones o mujeres, la responsabilidad de defenderla, en ocasiones, del mismo progenitor o del actual compañero sentimental, sin importar que tengan que pelear por ella.

Ao4: como mi papá que le iba a pegar a mi mamá, que estábamos (...inaudible...), mi papá le iba a pegar a mi mamá, y la alcanzó a tocar y no pues, yo reaccioné mal, yo llegué y cogí la escoba y se la partí en la cabeza (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Aa2: un día fue que el novio de mi mamá llegó y la estaba tratando mal, la estaba tratando hasta de perra, por el teléfono.... Entonces yo llegué y le arrebate el teléfono a ella y le dije "más perro, chanda, puta, hijueputa...", le dije hasta lo que no le tenía que decir, "serás vos", y ese muchacho se quedó pasmado... (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

E: ¿y cuando se meten con la mamá...?

Ao2: huy si...

Ao1: ahí si ya es otra cosa.

Ao2: uno recibe el insulto cuando es con uno, pero ya que meterse con la mamá de uno es otra cosa.

Ao2: ya por ejemplo el papá, vale huevo jajaja...

E: ¿Por qué?

Ao2: Si porque es que el papá por el motivo de que ya es el hombre (...inaudible...), o como nosotros que nos tratamos así.

Ao1: El papá le dice al hijo marica que no sé qué, y es normal.

Ao2: si, mi viejo me dice a mi "quihubo guevón" porque mi papá también.

Primero que todo la mamá es una mujer, segundo que todo es la que lo trajo a uno al mundo, y uno ya tratar a la mamá así, no... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Defender la honra de la mamá, así solo se trate de una mentira o una calumnia, es de hecho, una obligación, un deber moral, pues además está implicada también la imagen del hijo que no la defiende. Una primera ofensa que no se para a tiempo, puede significar más ofensas en el futuro.

E: pero mi mamá no es puta, ¿entonces?... es una mentira...

Ao1: noo, pero ahí uno ya se enooaja... pues la persona que le dice a la mamá de uno "su mamá es una puta" ya se va como pegando de eso, y ya le tiene uno es que pegar, porque noo ...

Aa3: después el otro le dice que tan bobo, que no le responde y están tratando mal a la mamá...

E: o sea que ahí cuando se meten con la mamá si toca meterle su golpe...

Ao4: sí, obvio...

Ao5: sí, porque si no así se queda y le siguen diciendo así... (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Es por todo lo anterior, por esa carga de valor y de significado que tiene la figura materna para los jóvenes, que el peor insulto que ellos puedan recibir, el más ofensivo, sea "hijueputa". Así lo dejan ver en sus respuestas de las entrevistas:

E: ¿Cuál es el insulto más feo que les hayan dicho alguna vez o que ustedes hayan escuchado?

Ao4: ¡huy el que dicen que mi mamá es una puta, huysh...!

Ao1: huy sii...

Ao2: huy no...

Ao1: dicen que mi mamá es una puta, una zorra, una perra, y ahí si uno pelea con el que sea.

Ao4: ahí yo no digo groserías sino que yo reacciono de una para defender a mi mamá (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

E: ¿Cuál es el peor insulto que les han dicho?

Aa1: ¡Ja! A mí algo que me duela es... ¡que se metan con mi mamá!

Aa3: ¡que se metan con mi mamá! ¡jyy!

Ao4: a mí también, obvio, obvio...

Aa3: Vea, a mí me pueden mentar la madre recochando y yo estoy sacando la mano y ¡tome!

Ao4: Yo digo, con mi mamá no se esté metiendo socio, o quiere que lo golpee...

Aa1: no, yo no me pongo con palabras, que este que tu mamá, ¡ay vea sin mente! yo me cojo mi pelito, me devuelvo y vea: ¡el puño que le meto!

Aa3: a mí no más una vez peleando me mentaron la madre... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

E: ¿Cuál es el insulto más ofensivo que les han dicho alguna vez?

Ao1: A mis tantos que me han dicho... pero es que yo digo, para mí, para mí, eso no me afecta tanto.

Ao2: el hijueputa.

E: cuando le arrear la madre a uno...

Ao2: es que el "hijueputa" ya se sabe que es otra cosa (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

7.3.3. Contexto de la Calle.

El contexto de la Calle es uno de los más significativos dentro de la interacción de los jóvenes de la institución, puesto que está cargado de valores y significados sociales, atribuidos por sus actores, y cuyas consecuencias se ven reflejadas en la institución.

Como ya se ha mencionado, la mayoría de la población estudiantil de la institución vive en la comuna 20, pertenecientes a los estratos 1 y 2, del populoso y conocido sector de Siloé, es decir uno de los sectores más pobres y violentos de la ciudad²⁰. Siloé es un barrio producto de comunidades mineras que llegaron de los

²⁰ Información tomada del documento Cali en Cifras 2014 (Alcaldía de Santiago de Cali, 2014). Recuperado

departamentos de Cauca y Nariño en los años 1930, y que se nutrió con poblaciones desplazadas por la violencia rural, formado una comunidad en su mayoría, de invasiones y urbanización clandestina.

Pero, ¿qué significa esto de vivir y hacer parte de esa loma llena de casitas apretaditas una contra la otra, donde las ideas de privacidad e intimidad están reducidas a su más mínima expresión? ¿Qué hace a este barrio y a su gente diferente de los otros? ¿Cómo es vivir y convivir en medio de las condiciones de Siloé?

E: ¿y porque Siloé es diferente del resto?

Aa1: porque es que en Siloé están...

Aa3: porque nosotros somos los pobres, entonces somos “los socitos” jajaja “oe papi”...

Aa1: Porque son gente del “glamur” jajaj (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Las condiciones particulares en las que se desarrolla la vida en este barrio de ladera, quedan registradas por los diferentes medios de comunicación locales. Un ejemplo de esto es un artículo reciente publicado en la revista GACETA²¹ del diario local El País, donde se presenta la labor que realiza la Fundación SIDOC con el programa de Siloé Visible y Tambores de Siloé, una iniciativa musical para los jóvenes de este sector, en donde los instrumentos que tocan están fabricados con materiales reciclables. Este programa beneficia a aproximadamente 130 jóvenes habitantes de Siloé, 20 de los cuales pertenecen al Multipropósito.

En este artículo, más que hacer una presentación estadística y demográfica de las características de esta comuna, lo que se busca es describir las condiciones físicas que hacen particular este barrio de invasión que cobija las lomas de Cali:

“Hoy, Tambores de Siloé hace parte del programa Siloé Visible, con el que la Fundación trabaja por cambiarle la cara a una zona habitada por 65 mil personas y que, tristemente, desde hace años, lidera la lista de los sectores más violentos de la ciudad.

Sin ir muy lejos, según el documento Cali en Cifras, en 2013 la Comuna 20 se ubicó como la tercera más violenta y dos de sus

de <http://planeacion.cali.gov.co/dapweb/>

²¹ Artículo: “Tambores de Siloé: la orquesta que hace música con materiales reciclados”. Por: Lucy Lorena Libreros | Periodista de GACETA Domingo, Marzo 23, 2014.

barrios, Brisas de Mayo y Siloé, como los más peligrosos. El año pasado las muertes violentas sumaron 60.

Es que de las cerca de 134 pandillas juveniles que siembran miedo en la capital del Valle, unas 26 —que agrupan a cerca de 400 ‘pelados’— se pasean por toda la comuna, desde La Nave hasta La Estrella, el punto más empinado. Aquí todos las conocen y han sentido miedo: Los Play Boy, Los del Hueco, La Estatua, El Caguán, Los Briñez, Sobredosis, Los Peluzas, Hueco de Belén, Los de la Estrella...

(...) muchos de los niños del grupo de tambores desertan porque sus familias se ven obligadas a mudarse de barrio por culpa de las pandillas y el acoso de sus balas.

No ignoran que esas pandillas trabajan al servicio de ‘Urabeños’ y ‘Rastrojos’ o que de ellos depende buena parte del microtráfico de drogas que circula por toda la ciudad. Tampoco que la génesis de tanta falta de convivencia se debe, entre muchísimas otras razones, a que sus pobladores viven apiñados, casi unos encima de los otros: la 20 es la comuna con el índice de espacio público más bajo de toda Cali, solo 12 centímetros por persona.

Para el promedio del resto de caleños es de 5,12 metros. Así las cosas, es como si estuvieras condenado a disponer de solo de un área que es del tamaño de un ladrillo”.

En este contexto de la loma, del parche, de la bulla del barrio, conviven los muchachos de la institución, haciendo frente a situaciones de convivencia y supervivencia muy duras, que los dejan marcados. Para poder vivir allá arriba, ellos aprenden desde muy pequeños los códigos que se manejan en la loma y que la gente del “plan” no conocemos, lo que de alguna manera, los envuelve en una situación de segregación y de exclusión.

Los chicos acuden a los diferentes espacios comunitarios que hay en el barrio, van al colegio, a la tienda, a la iglesia, al parque, al centro de salud, al centro cultural, y en su camino deben sortear casas de prostitución, micro-tráfico, drogadicción, pandillismo, indigencia, y otras tantas situaciones violentas que le han ganado la fama al barrio. Ellos aprenden a identificar en el barrio, las situaciones y la gente con la que pueden *parchar*, y aquellos de los que se deben cuidar, y a esos los describen como *calientes*:

Ao4: Yo, yo, un man que era sanito, no sabía ni peliar, un día hasta le pegue yo, (...inaudible...) y ahora poncha en Puente’e Tabla, yo me le hago lejitos porque está “caliente”...

Aa3: ¿Quién?

Ao4: Diego.

Aa3: ¿Cuál Diego?

Aa4: Diego, él es nuevo, él se hace el medio estorbato pero ya está “caliente” con los de allá del Puente Ponche... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Los chicos reconocen que vivir y pertenecer a un barrio pobre y de invasión como Siloé, los hace diferentes de otros, y que la manera que ellos tienen de hablar y relacionarse entre sí, los señala como de otra clase social. Lo interesante es que para ellos la decencia está dada por la plata, no por virtudes como la honestidad o la honradez, ni por la educación.

E: ¿Qué clase de personas son las que más dicen groserías?

Ao1: los garras.

E: ¿los que?

Ao1: los ñeros, los garras.

E: ¿solo los ñeros? ¿Solo los garras?

Ao2: noo, todo el mundo. Pille también, como se han visto que los estratos, que dicen que los de los estratos altos que son más decentes y esos son los más groseros, son peores... (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Aa1: Normal, allá nadie se da cuenta profe, porque usted allá llega hablando pues como ustedes hablan así todo decente, como hablan los de plata que hablan así todos decente, y entonces “quihubo mi socia” y “hola...”, “que mas, bien o que”, “sí, yo muy bien gracias a Dios”, “no yo bien, suave”, obvio, es muy diferente, así se le va pegando el “hablao”, obvio... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Por las mismas condiciones del barrio, prevalece la ley de la supervivencia, del más fuerte, y la ley del talión, de no dejarse y de pagar con la misma moneda, parece el mecanismo recurrente de manejo de los conflictos, lo que muestra la falta de auto-control, autonomía, auto-regulación en estas circunstancias, dando paso a respuestas instintivas, primarias, que solo derivan en más violencia.

Diariamente, mientras hacen su vida en comunidad en el barrio, se encuentran e interactúan con diferentes tipos de personas, de diferente orientación política, religiosa y sexual, con quienes en ocasiones tienen diferencias que no logran resolverse por una vía pacífica, y en este sentido, el lenguaje insultante aparece como la primera medida para irrespetar o hacerse respetar.

En los siguientes ejemplos de talleres grupales, se puede apreciar la variedad de personas y situaciones en las que los chicos del colegio hacen uso del lenguaje soez para interactuar con personas que no necesariamente corresponden a la comunidad educativa: *los primos, los gay, los bandidos, los vecinos, los extraños, los borrachos, los maricas*, como lo muestran los jóvenes del grado séptimo en los talleres de exploración.

Con qui en las usa	Cuando las usa	Para que usa malas Palabras
con los amigos las mujeres con los primos a los gay a los bandidos con los Amigos con algunas mujeres con los Amigos con un Amigo con Amigos	Todos los Dias no todos los dias casi siempre cuando ve algun marica a veces en cuando a veces Cuando Be a una mujer Al lado de ella Que no le corresponde SIEMPRE A veces Siempre	Para que se sienta mal por que anda con todos los hombres por que me lo mal Para que se vuelva hombre por peñas Por Bebe para Que Cambie para ofender por Que esta enfermo Huele feo

Taller Grupal 7-5.

Con quien las usa	Cuando las usa	Para que usa malas palabras
con los compas socios amigos las personas los extraños los vagos los borrachos con la marica	todos los dias todas las horas todos los minutos todos los segundos	Buscar pelea ofender amenazar robar expresarse comunicarse para reírse para saludar

Taller Grupal 7-5.

Aunque los jóvenes manifiestan respetar a las personas de orientación

homosexual, se hace evidente que existe una forma peyorativa de ver y de relacionarse con ellos, donde prevalece la burla mediante el uso de términos referentes a esta condición, como *afeminados* o *voltiados*. Lo curioso es que palabras como *marica*, antes con un alto contenido insultante, hoy en día la utilizan de una manera liberal, como simples muletillas de conversaciones. Sin embargo, el término "*lesbiana*" si tiene todo el peso y simbolismo de su significado, y si se sienten afectados cuando se les llama de esta manera. En los siguientes ejemplos, se puede ver como lo que ellos ven y aprenden del contexto callejero, no se queda allá, sino que esas mismas actitudes y formas de relacionarse con los otros, se transfieren y traslapan a los otros contextos de interacción, como el colegio y la casa:

Un grupo de 5 jóvenes del grado 10-5 está en una actividad artística elaborando unas máscaras para la semana cultural. Uno de los jóvenes no sabe qué color usar, y su compañero le dice: "usted como es bien afeminado, póngale rosadito" (Observación # 5, Grado 10-5, octubre 2013).

E: bueno ¿y qué pasa con los homosexuales?

Aa1: ¿Qué es eso?

E: los maricas.

Ao4: aahh, eso si ya...

Aa1: uno nunca le dice esas cosas en la calle, sino que, pues eso es decisión de ellos, pues la verdad yo que nunca haya tratado mal a un señor de esos, bueno a ellos, porque eso es decisión de ellos, ellos verán si se voltean, si son o no son...

Aa3: ellos son iguales a nosotros, normal...

Ao4: Yo he dicho "gay" y tal pero yo no sé si son "gay", yo solo es por decirle, "usted es bien gay", porque es que a veces se comportan como tal, que "aaay, ayyy"...

Aa1: no nosotras ya como "ay este marica no me paso el cuaderno", así pero marica no significa que le estemos diciendo que es voltiao, no, sino que marica es ya una palabra muy común, y ya...

Aa3: o también eso es como cuando le dicen lesbiana a las mujeres...

Ao4: ¡Ahí si no, ahí si no!

Aa3: mira esta lesbiana, jajaj.. huy no...

Aa1: Marica ya es como, no este marica, es muy diferente lesbiana.

Aa3: La mamá de Diana, que porque yo mantengo con ella, ayer nos dijo disque nosotras éramos “areperas” jajaja... que porque mantenemos juntas pa todas partes y todo eso, yo le dije “ah sí, yo sí”... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Aa3: ese día, ese día yo también me iba a dar con un gay por mi cuñada, con un pico de botella.

E: ¿te ibas a dar con un gay por tu cuñada? ¿Y por qué? ¿Qué pasó?

Aa3: porque es que el gay estaba con una muchacha, el hermano de ella ¿no? Entonces mi cuñada tuvo una pelea con ella, entonces ese día estábamos por ahí por donde le dicen Las Palmas, y entonces el gay estaba todo borracho, “con mi hermana no se meta, piroba, que este”, (...) y entonces él llegó y él empezó a echar sátiras a todos. Y entonces, bueno, él se fue, normal y luego vino con una lesbiana, y ella me dijo fue a mí, “ah vos sos la que tenés más paradito, que te vas a encender conmigo, que este”, cuando yo me le fui, mi socio se metió ahí, sino me hubiera dado duro con ella (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Algo que parece ser un rasgo particular de esta comunidad, es la constante curiosidad y fascinación morbosa por conocer las desgracias ajenas, lo que pasa en la privacidad de la vida del otro saberlo, averiguarlo, y llegado el caso, divulgarlo.

Las peleas, vistas desde afuera, es la manera en que dos personas resuelven asuntos que tienen pendientes cuando la vía del dialogo no funcionó, y se hace necesario sentar una posición clara de dominación. En esta comunidad, sin embargo, aunque saben que existe la vía del diálogo como una opción, realmente no es la que primero escogen.

Pero además de esto, para ellos las peleas hacen parte de la vida cotidiana, tan es así, que parece como si fueran consideradas como un evento social del barrio al que todos acuden aunque no hayan sido invitados, ni tengan nada que ver en el asunto.

Al oír los gritos y los golpes, la gente va brotando de la tierra, aglomerándose paulatinamente alrededor de los involucrados, buscando la posición privilegiada desde la cual dar cuenta de cada detalle del evento, y si fuera posible, grabarlo con el celular para “subirlo al face”.

E: Que pasa con la gente cuando va a haber una pelea, los que hacen el círculo.

Varios: *jaaahhh! Jajaj... ah no esos...*

Ao3: *es que a uno le dicen que va a haber pelea y uno como que se motiva jajaja...*

Aa2: *lo peor es que esos son más malos que están peleando y de una grabando pa subirlo al Facebook (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).*

Aquí entra en escena otro personaje: “el pedalero”. ¿Qué es un pedalero y cuál es su rol en este escenario? Como su nombre lo insinúa en directa referencia al ciclismo y a la acción de pedalear, un “pedalero” es ese personaje que aparece en las peleas y que está de parte de uno de los implicados, para apoyar sí, pero más que nada para “pedalear” al otro, a “encintarlo” para azuzar los ánimos y que efectivamente se vayan a los golpes. Así lo manifiestan los jóvenes del siguiente fragmento de entrevista:

E: ok. ¿Sabén ustedes lo que es un “pedalero”?

Ao2: *Alguien que cuando se están insultando, comienza a decir que “sí, dale, dale”*

Aa3: *ah que ¡pelea! ¡Pelea! ¡Pelea!*

Ao2: *Si que empieza todo mundo que “¡pelea, pelea!”, comienzan a “encintarlo” a uno a pelear más.*

Ao1: *sí, que los dos están aquí y los otros están alrededor están los demás y comienzan que “¡pelea pelea!”, vea eso suena así: ¡taz! ¡taz! ¡taz!*

Ao4: *sí, y si uno se llega a meter ahí a defender eso se mete todo el mundo después...*

E: ¿así suena? ¿Y qué pasa con los pedaleros y las groserías?

Ao1: *Están mal.*

Ao4: *está mal porque le está diciendo que pelee, que no se deje...*

Ao1: *que lo está apoyando para que le pegue al otro.*

Ao4: *¿Y si el otro no quiere pelear...?*

E: ¿y el pedalero le dice groserías al otro pa que pelee?

Ao1: *sí. Y el otro se enoja y ahí si... (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).*

E: ¿y qué hay de los “pedaleros” y de los que usan groserías?

Aa4: ah como el que está animando, el que está apoyando a la otra persona.

Ao3: si, eso es como mi hermano que le “da pedal” a mi papá para que le pegue a mi madrastra.

E: ¡¿sí?!

Ao3: ah pero mi padrastro llega y (...) es que él salió igual al papá, pesada la mano...

E: ¿y cuando el otro le está dando pedal le dice groserías?

Aa1: no, no, porque si uno le va a decir groserías “¡hacele maricon!” eso como que le baja el ánimo, como que “¡ve este!”

Como se ve en el ejemplo anterior, el pedalero no necesariamente es un rol que pertenece a los socios, sino que en el círculo familiar también se dan peleas y los mismos miembros de la familia toman partido por uno o por otro, y a ese es al que *pedalean*.

Quien asume el rol de *pedalero*, sabe que hay ciertos términos, expresiones y entonación que se deben usar para atizar el fuego de la pelea. Muchas veces lo que el *pedalero* hace es repetir el discurso provocador que se da previo a la pelea, empleando expresiones en las que da a entender que uno de los contrincantes no es lo suficientemente valiente como para mantenerse en la pelea, que es un *cagada*. En otras ocasiones, la pelea se da porque hay alguien, el *pedalero*, que lleva las razones de un bando a otro, quitando o agregando en el mensaje que debe llevar, hasta que se concreta un encuentro, por lo general en el puente cercano al colegio, o en el Parque de la Horqueta, para finiquitar el asunto. En el siguiente ejemplo, lo subrayado corresponde al discurso del *pedalero*.

E: ¿Que es un “pedalero”?

Ao4: ¡uuuff!

Aa1: pongámoslo así: hace poquito, con Juan Carlos Álvarez, el que le decían “caballo”, estábamos con una amiga, y (...) tuvimos un problema en la semana deportiva, eso hubo un problema con la pelaita, yo me paré y empezamos a alegar, “que usted es una cagada”... “ay le dijo cagada, ay, ay, le dijo hijueputa... yo le pego...” Y era así, porque yo era, la pelaita le mandaba a decir que este, que cuando quiera, (...) “ay que le diga boba, ay que le diga estúpida”, ay noo...

E: venga: entonces el sapo es que lleva razones de un lado pa otro, ¿y el padalero no hace lo mismo?...

Varios: Noo...

Ao2: *El padalero es el que va “dale, dale que es un pene, que no sabe”...*

Ao4: *está al lado alentando...*

Aa1: *la otra disque están alegando, sí que inventa cosas, mientras que el pedalero repite lo que escucha “ay le dijo, ay yo a usted le pego...” (Entrevista 7-5, 31/03/2014).*

Ao2: *el sapo es el chismoso... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).*

Además del espectáculo y del evento que representa una pelea, una pelea incidental también puede resultar en algo rentable. Algunos de los observadores y pedaleros en el círculo, empiezan a hacer apuestas por uno de los que está peleando, dependiendo del reconocimiento que tengan como peleadores, su tamaño, o record de peleas.

Aa2: *a mí lo que me pasaba en la Santa Luisa, había una negrita, como atrás vendían, entonces yo iba a comprar y como ella me tenía rabia, entonces ella me cogió del pelo porque yo toda la vida he tenido el pelo suelto, entonces yo tenía una tijera acá en el bolsillo... entonces yo llegué, ella me cogió, entonces yo me voltié y la cogí del pelo también y ¡zas! Le pasé la tijera después que me cogió de por acá, de los últimos pelitos también la cogí y ¡zas! entonces yo me agarre con una negrísima grandota que se llamaba Francia, y me decían “¡hágale Liliana que usted puede!” y estaban hasta apostando plata y toda esa plata la apostaron por mí y esa plata me la gane yo (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).*

Otro elemento que ejerce poderosa influencia en la interacción de los jóvenes del colegio, y en la manera como configuran el uso del lenguaje, es el mundo de la droga y las personas que hacen parte de él. Los chicos reconocen de manera directa, que el consumo de drogas, cualquiera que sea, tiene efectos muy dañinos y destructivos en las personas que las consumen. Ellos saben bien dónde se consigue, quiénes son distribuidores, cuánto vale, quiénes son consumidores, y lo que consumen, etc. Sin embargo, debido a la cruda cercanía con este ambiente, sus actitudes, lenguaje, maneras y comportamientos, se asemejan casi intencionalmente a los personajes que habitan ese mundo.

Aa1: *(...) porque él cuando esta “Zacoliao” él es muy loco, él es capaz de matar a cualquier persona, no ve que él ya ha matado por drogas (...) Allí donde vive todo el muro allí está viviendo, sino que lo malo que no saben es que lo están llevando por los malos pasos. Él cuándo tiene plata se va y se la fuma, cuando no, mete perica, cuando no “cripy”, si no mete “cripy” marihuana, marihuana o basuco, sino fuma o Zacol.*

E: y ¿qué relación hay entre una persona que sea viciosa, y el uso del lenguaje soez, de las malas palabras? ¿Se relaciona de alguna manera?

Aa1: sí, claro si, porque la persona que esta como “zacoliada”, comienza a tratar, porque el zacol hace algo, no sé qué es que como que lo vuelve loco a uno, entonces comienza a tratar a todo el mundo mal, y si no, y si no comienza a tratar mal a la persona, como que le da la loquera, se comienza a reír por todo. Porque yo tenía una amiga así, que ella mantenía comprando la marihuana a \$500, que a \$500, que a \$500 y cada vez que le daban ya, cada día se metía como 3 cachos, y se reía por todo, veía un perro cagar y se reía por todo (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Debido a los efectos destructivos que tienen las drogas en las personas, saben que esto les trastorna su forma de ser, de actuar y de hablar, y reconocen que una persona que es consumidora, también es grosera o vulgar.

E: ¿Creen ustedes que tenga algo que ver que una persona diga muchas groserías y que sea viciosa? ¿Cómo se relacionan ahí las dos cosas: la grosería y el vicio?

Ao1: si porque mete primero vicio y se vuelve ya, se apega del vicio, y después allí ya comienzan las groserías.

Ao2: por el vicio se vuelve así.

E: ¿Tienen amigos ustedes que sean viciosos?

Ao1: No.

Ao4: huuy sí, yo todos.

E: ¿Y esos amigos dicen groserías?

Ao4: si, son como todos locos ahí... (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Existe todo un complejo imaginario sobre la persona que es consumidora, y los adultos asumen un rol defensivo y protector, tratando de que los jóvenes eviten relacionarse con una persona que es reconocida como consumidora. Una estrategia que emplean es resaltar los efectos que la droga ha tenido en la persona, además de señalar la imagen negativa que tiene de *marihuanero, soplete o chirrete*, como algo indeseable.

Aa1: Hasta que a mí me comenzaron a, el papá de esta dizque “no se junte con ella que ella es marihuanera” (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Ao1: si me regañan, que porque no diga eso porque más grande va a

aprender de eso y después se vuelve marihuanero... (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Aa3: eso es uno solo, eso es mentiras que a uno, como la coordinadora, le dijo a la gente y le dijo a todas que no se juntaran conmigo que porque yo las dañaban a todas; ellas se dañan porque ellas quieren (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Después de hacer esta revisión a los diferentes contextos de uso los jóvenes, un hallazgo que aparece de manera recurrente en la situación negativa, es que los chicos reconocen que hay un uso primario para el lenguaje soez, y es el de ofender.

Las vulgaridades y las expresiones soeces tienen un sentido claro de dañar de alguna manera la honra y la imagen de la persona a la que se le dicen. Tienen muy claro que al usar este tipo de vocabulario con otras personas, lo que buscan es herir, humillar, hacer daño emocional, hacer sentir mal, desconocer la valía de la otra persona, rechazar, descalificar, burlarse, ridiculizar etc, como lo mostraron en los talleres de exploración.

Para que usa malas palabras

- Buscar pelea
- ofender
- amenazar
- robar
- expresarse
- comunicarse
- para reírse
- para saludar

Taller Grupal 7-5.

Para que (Intención)

- Para insultar.
- hacer sentir mal al otro,
- Para ofenderlo.

Taller Grupal 10-1.

Dos alumnos del grado 8-5 están en clase desarrollando el trabajo asignado. Uno de ellos pide repetidamente la misma explicación a la docente sobre el mismo punto sin comprender la instrucción. Su

compañero, un tanto molesto y burlándose, lo regaña y le dice: "eeeh ¿usted por qué no entiende? ¿Está "pajizo" o qué?" (Observación # 3, Grado 8-5, Agosto 2013).

Los muchachos usan el lenguaje soez para dejar una posición o una imagen frente al otro, expresando y comunicando de manera negativa aquello que les molesta profundamente y necesitan desahogar, o cuando sienten que están al límite de una situación que les causa stress. Cuando hay frustración, cuando las cosas no salen como esperaban, o cuando las *liebres*, los enemigos acechan, el lenguaje soez se convierte en un mecanismo liberador.

I. Preguntas de exploración Individual

1. Para Ti ¿Qué son las groserías? Explica

R/ Son insultos que se hacen de una persona a otra y ofenden y en ciertas ocasiones usan palabras sucias en forma de cariño y recacha.

2. ¿Con quienes o quien usas malas palabras?

R/ Con mis amigos o con personas que me caen mal.

3. ¿Bajo qué circunstancias las usas? ¿Cuándo? ¿en que momento?

R/ Cuando estamos en un grupo de amigos cuando estamos recachando en el momento indicado de la recacha también cuando estamos burla de alguien que me cae mal cuando me insulta yo empiezo a insultar también en el momento de la agresión de ella hacia mí.

4. ¿Para que las usas? ¿con que intención o propósito?

R/ Para ofender o recachar con la intención de ofender que la persona se sienta mal y cuando es en recacha que se van o se pelemos bien.

Taller Individual 10-1.

Bajo tales circunstancias, se da una situación de uso permitido para el lenguaje soez en el que cumple su propósito original de ofender, de insultar, de maldecir. Pero no solo el lenguaje verbal es lo que lleva a que una discusión termine en los

puños. Hay toda una serie de elementos para-lingüísticos y de secuencias de interacción, que al ponerse en un mismo contexto del aquí y el ahora, configuran el mensaje que es traducido en pelea.

Estos códigos o signos son diferentes en hombres y en mujeres, pero de igual manera, muy claros para los jóvenes y gracias a que ellos manejan ese lenguaje, ellos saben y pueden reconocer cuando una pelea esta próxima a darse. En las entrevistas, especialmente la realizada con los jóvenes de séptimo, ellos hacen una recopilación detallada de esos elementos para-lingüísticos que configuran las peleas.

Aa1: yo esta me sé la reacción, esta coge y hace así, (abriendo los brazos y agitando en torso) como “¿qué le paso conmigo?”, así (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Aa1: Por ejemplo (...) están a un metro de distancia y comienzan a decir groserías y cuando se van acercando, y se van acercando más, ahí se sabe que va a haber pelea (...) Córrese tres pasos que se van a “mechoniar” del pelo (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Aa1: no, yo no me pongo con palabras, que este que tu mamá, ¡ay vea sin mente! yo me cojo mi pelito, me devuelvo y vea: ¡el puño que le meto!

E: ¿O sea que si se recogen el pelo es que van a pelear?

Aa1: Claro. Cuando nosotras vamos a arreglar un problema, nosotros nos vamos con el pelo bien cogido. Cuando ven el pelo bien cogidito, ellos ya saben cómo es que son vueltas.

Aa3: y yo pa peliar, (...) yo me vengo en sudadera, yo me quito mis aretes, me quito todos los este, me hago un bollito bien amarrado y cojo esa moña y me lo agarro.

Aa1: ¿la otra se puso cinco moñas? Cinco moñas se pone uno... entonces ¿si pillan? Las pelaitas ya entienden. Pero cuando uno va a arreglar un problema, después que no venga con el pelo cogido...

Aa3: pongamos están ellas dos, viene una pelaita allá cogiéndose el pelo, nosotras “¡ay, hay pelea, hay pelea!” jajaja...

Aa1: Obvio eso ya se sabe que va pa pelea después que se cojan el pelo...

E: ¿Y entonces si van a hablar y las dos tienen el pelo suelto?...

Ao4: dialogando...

Aa1: no, yo si veo que ellas vienen con el pelo suelto hablando, yo también me lo dejo suelto, ya si ella se pone muy aletosa, ya toca cogerse... (Entrevista 7-5I, 31/03/2014).

Para el caso de las mujeres, el tener el pelo bien recogido, o recogerse el cabello en el momento, es la señal más clara de que están dispuestas a pelear. Llevar ropa cómoda como las sudaderas, el quitarse objetos de valor como los aretes o las pulseras, entregar el celular, son signos comunicativos que usan para indicar que van a pelear. Los hombres manejan otros códigos:

E: ¿Y los hombres? ¿Cómo saben que van a pelear, si los hombres tienen el pelo cortico?

Aa3. Cuando los hombres tienen piercing, ellos se lo quitan y ellos no más se quitan el camibuzo, la camisa se la envuelven aquí (alrededor de la mano, del puño) "hágale papi, venga pues"...

Aa1: se quitan la camisa o la camiseta y se la envuelven aquí y ya...

E: ¿Y la camisa para que se lo enredan en la mano?

Aa3: como para que no le duela tanto el golpe.

Ao2: No, pa que sienta la presión...

Aa3: o cuando se sabe que van a pelear... que pegándose así en la cabeza, primero ellos empiezan así, o a empujarse en el hombro así...

Ao2: métele pues, métele...

Ao4: ¿Que vamos a hacer? ¿Qué vamos a hacer? Y se empuja y allí se emociona más la cosa...

Aa3: los hombres no son como las mujeres, porque nosotras las mujeres cuando vamos a pelear, no es como que, si es por hombre uno sabe que este, hágale pues papito, vamos a pararnos de una, vamos a darnos golpes... (Entrevista 7-5I, 31/03/2014).

En el caso de los hombres, la señal más clara de que van a pelear es quitarse la camisa o el camibuzo y amarrárselo en el puño de la mano con la que dan el golpe. De igual manera, también se quitan o entregan los objetos de valor como el celular o los piercings. Para el caso de los hombres, los jóvenes refieren más gestos de provocación que en el caso de las mujeres: usan gestos de machos como chocar frentes, sacar pecho y golpearse o empujarse con los hombros. Pero en ambos casos, el manejo de la proxémia, el acortar la distancia entre los dos mientras llenan el vacío con insultos, la manera de caminar, los gestos

provocadores, hace parte del preámbulo de la pelea. El tono, la manera en que se hablan, lo que se dicen, la historia previa entre ambos actores, el parche de pedaleros que se forma, todos estos elementos son lo que marca la diferencia entre una serie de insultos, y una pelea como tal.

7.4. Situación Neutra (-0-)

En esta categoría, se busca analizar aquellos momentos en los que los estudiantes hacen uso del lenguaje soez, sin ninguna intencionalidad presente: no buscan ni fraternizar ni ofender a nadie, debido a que las vulgaridades son usadas hacia situaciones, objetos, eventos, animales, o similares, no hacia una persona en particular.

Los jóvenes refieren de manera reiterada un uso no intencional en el lenguaje soez, uso que se produce de manera incidental en situaciones muy puntuales, como cuando algo se cae, se daña, se quiebra, se parte, cuando algo sale mal, cuando se golpean accidentalmente, o simplemente, cuando llueve. Este uso es justificado cuando explican que las malas palabras simplemente “se les salen”, como se ve en los siguientes ejemplos:

Dos jóvenes conversan en el pasillo del colegio, mientras cae un aguacero muy fuerte, y uno de ellos exclama: “culo de aguacero que cayó...”, enfatizando en lo fuerte del aguacero (Observación # 16, Grado 9°, marzo 2014).

② 1/11: con mis amigos, compañeros, objetos.
③ 1/11: cuando estoy en mi casa no las hago con los miembros de mi familia pero si con los objetos y cosas así. Pero en el colegio las uso con mis compañeros y así mis compañeros.

Taller Individual 11-4.

2) pues con las cosas y animales y de vez en cuando con la gente

Taller Individual 10-1.

4- Para mí las groserías son una forma de expresar los sentimientos sean buenos o malos, y más que todo son sinónimo de rabia, impotencia o cuando te golpeas que se te salen, pero a mí casi no me gustan trato de no decirlos pero a veces se me salen.

Taller Individual 10-1.

Ao1: sino que el día que estábamos jugando allá, yo dije, a mí se me salió una palabra, y yo le dije algo a él, y él me disculpó, entonces Rúa, este Daniel escuchó eso y empezó a decir groserías también (Entrevista 6-5 II, 31/03/2014).

Lo anterior indica que aún existe entre ellos, un grado de conciencia entre lo que es un vocabulario apropiado y el que no lo es, y cuando refieren que estas palabras “se les salen”, es una muestra de que ellos son capaces de ejercer auto-control y auto-regulación de sí mismos. Estos mecanismos parecen desaparecer con el tiempo, pues la convivencia con compañeros que si las usan y la costumbre de oír estas palabras, hace que dejen de ejercer estos mecanismos, y el lenguaje obsceno se naturalice.

cuando las usas

todos los días todas las
horas todos los minutos
todos los segundos

Taller Grupal 7-5.

D1 Para Mi las Grocerias son Palabras o un dialecto.
 que se a Pegado Mucho a nuestra Unida Cotidiana
 Ya sea que en nuestra Casa desde Propios se
 nos aya inculcado no decir grocerias Por que se.
 ve feo. Pero nosotros en Don

Taller Individual 11-4.

En otras ocasiones, las vulgaridades son utilizadas por los jóvenes como un recurso para darle explicación a alguien sobre algo. Durante el desarrollo de la investigación los jóvenes no presentaron ejemplos ni dieron cuenta de cómo un insulto es usado para dar una explicación, pero en los talleres de exploración aparece con frecuencia que este es un uso normal del lenguaje soez.

1- Para ti ¿que son Grocerias? explica.
 R/ es para dar explicacion a algo.
 • insultar

Taller Individual 11-4.

• Para ti ¿que son las grocerias? Explica
 R/ Para mi las Grocerias son en algunos casos para tratar
Disque a los amigos otros para ofender a algunas personas
 que no tratas o muchas personas para explicar algo.

Taller Individual 11-4.

Como veremos más adelante, el uso de las vulgaridades esta también ligado con la expresión de las emociones y sentimientos; pero en el caso de los jóvenes que se caracterizan por no usarlas de modo tan frecuente como los demás, su uso adquiere un carácter diferente: es usado como un medidor del estado de ánimo o genio de la persona, evidenciando así, la intensidad de sus sentimientos, generalmente mostrando qué tan molesto está la persona.

2. No siempre las uso, pero cuando me molesto se las digo solamente a mis amigos y personas que no me agradan.
 3. Las uso cuando son necesarias, cuando verdaderamente estoy molesta y deseo que me dejen en paz.
 4. Las uso para desahogarme, para calmar mi momento de rabia, para expresar a las demás personas mi estado de humor.
- muchísimas de stress.*

Taller Individual 10-1.

En los ejemplos siguientes, se puede ver cómo el usar palabras soeces tiene el propósito de servir como un referente de ciertos objetos, además de que al mismo tiempo, es usado para expresar malestar en determinadas situaciones, como por la pérdida del labial o de un billete:

Esta la profesora encargada de acompañar el grupo de 8-1 en la cafetería. Un grupo de cinco niñas conversan y se maquillan. Entre ellas comparten un labial y este se extravía, una de ellas dice: "¡ay ya se lo robaron! ¡noo, que cada una traiga sus putas cosas!" (Observación # 11, Grado 8-2, febrero 2014).

Aa1: Así es mi abuelo, y por ejemplo a mi abuelo se le perdió ese billete de \$10.000, "Triplehijuetantas, este billete hijuetantas" y repite y repite el hijuetantas... (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Dos estudiantes del grado 8-1 están hablando de un jugador de football, y uno de ellos le comenta al otro: "ese marica si corre rápido, ¿no?" (Observación # 10, Grado 8-1, marzo 2014).

Para el último ejemplo, la palabra *marica* no busca ofender a la persona de la que hablan, sino que sirve como referente del jugador. Otro uso muy difundido de las groserías, es el de cumplir la función que tienen las Interjecciones²², entendidas

²² Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, una interjección es: (Del lat. interiectio, -ōnis). 1. f. Gram. Clase de palabras que expresa alguna impresión súbita o un sentimiento profundo, como asombro, sorpresa, dolor, molestia, amor, etc. Sirve también para apelar al interlocutor, o como fórmula de saludo, despedida, conformidad, etc.; p. ej., eh, hola.

como la expresión súbita de un sentimiento o sorpresa:

Estando en clase de inglés, la profesora anuncia que va a pasar por los puestos para hacer la revisión de la tarea. Al oír esto, una de las niñas le dice a su compañera de al lado: “¡ay marica, a mí se me olvido hacer la tarea!” (Observación # 18, Grado 11-1, abril 2014).

Aa1: ésta un día se cayó en un charco por estar siguiéndome, yo me puse a saltar en una tabla, esta se puso a seguirme y ¡plaz! se resbaló (...) cuando me va cogiendo del pelo ¡ja! ¡juepucha! Con ella, mire yo la, tiene que agradecer que no la cogí porque yo le quite el brazo así y le dije “¿a usted que le está pasando?!” (Entrevista 6-5 I, 31/03/2014).

Alumno1: ah nada, mi papá es por cualquier cosa “ah este hijueputa cosa que yo-no-se-que” jeje.... O cuando hay un gol es “gol hijueputa”... ajaja (Entrevista 11-4, 14/03/2014).

Aa1: o a veces que “¡Ay hijueputa me paso esto!” jajajaajaj si uno por lo general dice groserías... (Entrevista 7-5, 31/03/2014).

Las groserías también pueden ser utilizadas como sinónimos²³ de ciertos objetos o de adjetivos, esto se da cuando en una oración los chicos usan una grosería para reemplazar un objeto o para calificarlo.

Esta la profesora encargada de acompañar el grupo de 8-1 en la cafetería. Un grupo de cinco niñas conversan y se maquillan. Entre ellas comparten un labial y este se extravía, una de ellas dice: “¡ay ya se lo robaron! ¡noo, que cada una traiga sus putas cosas!”. La conversación continua y una le dice a la otra: “huy balurdo, ¿usted por qué habla tanta mierda?” en tono incrédulo por lo que la otra dice. Y agrega: “ay no me volví mierda” al ver en el espejo que no le quedo el maquillaje como ella quería. Dos de las alumnas conversan entre si y una de ellas pregunta:

- “vea ¿y usted con quien estaba? ¿Con Kike?”

- “¿Quién? ¿Kike? ¿Cuál Kike?”

23 sinónimo, ma. (Del lat. *synonymus*, y este del gr. *συνώνυμος*; de *σύν*, con, y *ὄνομα*, nombre). 1. adj. Dicho de un vocablo o de una expresión: Que tiene una misma o muy parecida significación que otro. U. t. c. s. m. Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22^{da} edición). Consultado en <http://lema.rae.es/drae/?val=sinonimo>

- "ay pues con 'Culón'"

- "ah sí. Ese marica esta flaco. Ese marica antes estaba más gordo" (Observación # 11, Grado 8-2, febrero 2014).

Estando en clase de religión con el grupo 6-6 empezó a llover. Tan pronto como vio esto, un joven se levanta súbitamente de su silla y exclama: "profesora: ¡despácheme que llovió y yo vivo en la mierda!", a lo que la profesora respondió: "¿dónde? ¿Por allá? ¿Y no huele muy feo? ¿Y no te untas? ¿Cómo haces?", y el joven responde: "ay no profesora, pues que mi casa queda lejos..." (Observación # 6, Grado 6-6 febrero 2013).

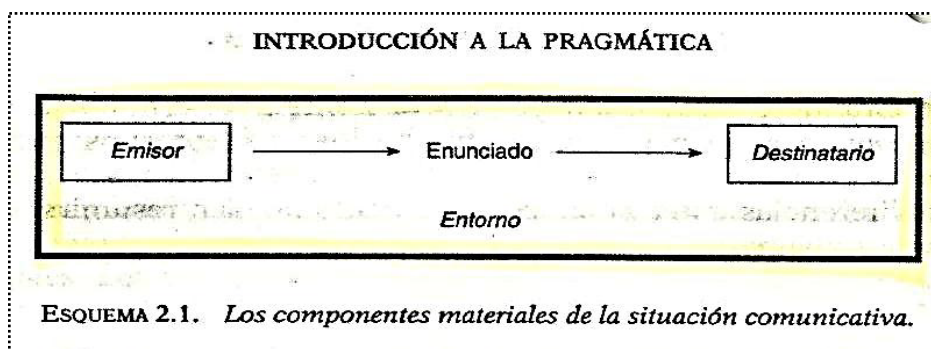
En el primer ejemplo de interacción, *putas* califica a las cosas que las niñas comparten en ese momento, es decir los artículos de maquillaje, no a las otras compañeras. *Hablar tanta mierda* hace referencia a faltar a la verdad, exagerar, decir lo que no es. *Volverse mierda* equivale a no haber tenido el resultado deseado en la apariencia personal, como estar sucio o desarreglado. *Culón* se usa para indicar la cualidad sobresaliente de la persona de la que hablan y para designarla. En el segundo ejemplo, el joven utiliza la palabra *mierda* como indicador de la distancia o lejanía de su casa con referencia al colegio. Como se puede ver, en ninguno de los casos anteriores, las vulgaridades funcionan como insultos.

8. ANÁLISIS DE DATOS.

En este apartado se hace el análisis de la información obtenida a lo largo del desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta los objetivos planteados al inicio de la misma, y el componente teórico seleccionado.

El objetivo general que se planteó para esta investigación fue: identificar el sentido que le dan los estudiantes del colegio Multipropósito al uso del lenguaje soez en su interacción social.

Desde el inicio de la investigación, desde las primeras experiencias en la recolección de la información, el contexto se presentó como un elemento clave, tanto así, que se convirtió en la columna vertebral para la organización de la información, determinando cómo se formularían las categorías de análisis. Por una parte, el *contexto físico*²⁴, visto desde la situación espacio-temporal en la que se produce el intercambio conversacional, y por otra parte, el *co-texto o contexto lingüístico*, es decir, los otros elementos relacionados con el lenguaje que hacen posible que se dé una determinada interacción comunicativa, como se pueden ver en la siguiente imagen²⁵:



En el desarrollo de la investigación, se identificaron tres contextos físico-espaciales que determinan en gran medida las interacciones e intercambios sociales en los que participan los estudiantes del Multipropósito. Estos son: el

²⁴ Otros autores señalan términos diferentes para referirse a este tipo de contexto, como por ejemplo Coseriu (1967, pág. 313), habla del *contexto extra-verbal* para referirse al conjunto de circunstancias no lingüísticas que se perciben directamente, o que son conocidas tanto por el hablante como por el oyente, y que de manera física o cultural, rodea el acto de enunciación. Escandell (1996, pág. 30) por su parte, no habla de contexto físico sino de *entorno*, cuando describe los componentes materiales de una situación comunicativa.

²⁵ Imagen tomada de: M. V. Escandell Vidal, 1996. Introducción a la Pragmática. Capítulo 2 Conceptos básicos de Pragmática. Editorial Ariel, S.A, Barcelona.

Colegio, la Casa y la Calle. Cada uno, de una manera particular, presenta ciertas reglas y condiciones especiales que determinan cómo se desarrollan los intercambios conversacionales: los lugares, los actores, los propósitos, las actividades no son los mismos en todos ellos. Las cosas que los muchachos viven y comparten en el colegio con sus compañeros y maestros, no son iguales a las que experimentan en la casa con otros miembros de la familia, y de igual manera son diferentes con sus vecinos y amigos del parche, en el barrio en el que viven.

Cada uno de estos contextos está representando, a su vez, la interacción de un determinado grupo humano, un grupo social, que de igual manera, afecta la interacción lingüística, con sus respectivos significados, inferencias, e interpretaciones de una realidad común. John Lyons muestra que, debido a nuestra característica de seres sociales, reconocemos, aceptamos y obedecemos las normas que nos impone el grupo o grupos sociales a los que pertenecemos, ya que hacen parte de la construcción de lo que somos como individuos:

Como el hombre es un animal social y la estructura de la lengua la determina y mantiene su empleo en la sociedad, la expresión en general, y la lingüística en particular, están muy reguladas por normas socialmente impuestas y reconocidas de comportamiento y categorización. La mayoría de actitudes, sentimientos, creencias, - la mayor parte de lo que consideramos la personalidad o el yo - son producto de nuestra socialización (Lyons, 1993, pág. 125).

John Lyons muestra que tanto lo que se dice, como la manera de decirse las cosas, está determinado por las relaciones sociales de los interlocutores así como por sus propósitos definidos, especialmente en lo que tiene que ver con las conversaciones y los intercambios cotidianos. Esto es lo que se conoce como el significado social. En el caso de los jóvenes del Multipropósito, se pudo notar cómo el contexto y el lenguaje, al igual que lo expone Lyons, “sirve para establecer, mantener o modificar las funciones y las relaciones sociales” (1993, pág. 125): las relaciones de amistad, jerarquía, fraternidad, familiaridad, vecindad, están todas mediadas por el uso del lenguaje en un contexto determinado en el que éstas se producen.

De igual manera, George Yule muestra cómo gran parte de la identidad social se construye desde el lenguaje, de manera consciente o inconsciente, marcando a la vez, la pertenencia de los individuos, a un determinado grupo o comunidad:

El habla es una forma de identidad social y se usa, consciente o inconscientemente, para indicar la pertenencia a un grupo social, o a una comunidad de hablantes. Una comunidad de hablantes es un grupo de personas que comparten un conjunto de normas, reglas y expectativas con relación al uso de la lengua (Yule, 21. Lengua, Sociedad y Cultura, 1998).

Para el caso de la presente investigación, ese grupo de hablantes corresponde a los muchachos que componen la comunidad estudiantil del colegio a manera de sociedad micro, donde la individualidad se construye desde un imaginario de grupo, de colectividad, en la que diversos factores confluyen entre sí. Por una parte, es la influencia de la casa y el círculo familiar íntimo y directo, donde el joven recibe los primeros estímulos en su experiencia vital, que empiezan a formar su ser y su individualidad; en segunda medida el barrio en el que viven, la calle que transitan diariamente, en donde se encuentran con otros individuos con características similares a ellos, les da otro tipo de influencia además de un modelo de convivencia en comunidad; por último, esas influencias, creencias, percepciones, actitudes, confluyen y se mezclan entre sí y con otros, en un tercer espacio social, en la escuela, donde los maestros, los amigos y el conocimiento, abren los horizontes de sus mentes. En todos estos espacios, es el lenguaje el vehículo que les permite a los jóvenes, hacer las construcciones sociales particulares, las inferencias, las atribuciones, las interpretaciones, las suposiciones.

Es decir, de un contexto y espacio cerrado, privado, íntimo que es la familia, pasan poco a poco a espacios de interacción más abiertos y abarcadores, la calle, el colegio, donde entran en contacto con otros miembros de su comunidad y de otras comunidades, transformando su perspectiva del mundo.

Yule muestra que estos elementos de construcción social están presentes en el lenguaje y es mediante el lenguaje que se hacen explícitos, y se hace posible comprenderlos desde el estudio de los dialectos sociales, entendidos como “las variedades de una lengua utilizados por grupos que se definen de acuerdo a su clase, educación, edad, sexo, y otros parámetros sociales” (Yule, 1998, pág. 273). Para el caso de los jóvenes del Multi, estos dialectos sociales están marcados y determinados por ciertos factores: por las características de sus familias, por el barrio que habitan, Siloé con todo lo bueno y lo malo que pueda tener, por su clase social que ellos mismos identifican como de “pobres”, y por la edad, no dada por un número de años en particular, sino por el hecho de ser jóvenes adolescentes y de compartir el mismo contexto escolar.

Para poder comprender la calidad y los tipos de interacción que ellos tienen, entender el fenómeno que se produce alrededor del lenguaje soez, es decir poder identificar cuándo un insulto funciona como tal y cuando no, es necesario reconocer esos elementos propios de su interacción, no solo desde la literalidad de lo que ellos dicen, sino también desde esos contextos. Es de tener en cuenta entonces, que la comprensión de un texto (o para el caso, de un fragmento conversacional dado), “no depende solo de conocimiento de la lengua, sino también del conocimiento extralingüístico, en particular del relacionado con los contextos en que aparecen esos textos” (G. Brown & G. Yule, 1993, pag.99).

Escandall (1996, pág. 38) muestra que para cada forma significativa (es decir para

cada palabra) le corresponde un significado. Sin embargo, en las palabras hay mucho más contenido de lo que significan o representan, detrás de ellas hay un significado invisible, es decir, “la comprensión que hacemos, cómo reconocemos lo que alguien quiere decir, incluso cuando de hecho no lo dice”; este significado está basado, en gran parte, en suposiciones y expectativas sobre esos contextos compartidos entre el hablante y el oyente (G. Yule 1998, pág.146).

Es desde la comprensión de esos contextos y de esas prácticas de interacción en los que participan y son protagonistas los muchachos del colegio, que es posible entender el sentido ambivalente que ellos le dan al uso del lenguaje soez entre ellos. En términos de una situación de interacción *positiva*, es decir cuando usar estas palabras tiene una función socializadora y fraternizadora, estrechando lazos de amistad; en una situación *negativa*, cuando el uso del lenguaje soez obedece efectivamente a una función insultante, peyorativa u ofensiva; y finalmente, una situación *neutra* cuando el uso de estas expresiones no tiene ninguna función particular ni de insultar ni de fraternizar pues no es dirigida hacia una persona en particular sino hacia un evento, situación o cosa.

De lo anterior se desprende que, tal como se pudo constatar en la recolección de la información, dentro de la interacción que se da entre los jóvenes del Multipropósito, el lenguaje soez cumple varias funciones comunicativas, que no están restringidas al uso insultante y ofensivo del mismo, y que no dependen de su significado directo, sino que hay una intencionalidad diferente en su uso. Algunos autores, como Jan Renkema (1999, pág. 22), muestran que “las palabras del hablante a menudo expresan más que el significado literal de las palabras pronunciadas”, tal como es el caso de los jóvenes del colegio.

Es entonces, cuando la relación que existe entre la forma y la función en el uso del lenguaje, empiezan a cobrar validez. La Pragmática, que literalmente significa “el estudio de los actos”, es la parte del análisis lingüístico que “trata la cuestión de cómo se produce y se interpreta el discurso en una situación específica” (J. Renkema, 1999, pág. 36).

La Pragmática se ocupa del estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, entendido como el estudio de todos aquellos aspectos del significado que por depender de factores extralingüísticos, quedan fuera del ámbito de la teoría semántica (es decir, de los significados convencionales) (Escandall, 1996, pág. 39).

Mientras que en las situaciones de contexto analizadas en la investigación, la forma del lenguaje era siempre soez, como ya vimos su función no necesariamente era igual, debido a otra serie de factores que influían y que están por fuera de lo que es netamente lingüístico. Escandall identifica estos factores como información pragmática, entendida como el “conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento de

la interacción verbal”. Corresponde a toda una serie de experiencias anteriores relativas al mundo, que tienen tanto hablante como oyente, y que ante todo, es una información de naturaleza subjetiva (1996, pág. 31).

En la interacción que se da entre los jóvenes del colegio, ellos hacen acopio de toda esa información pragmática, que además en muchas ocasiones es compartida, para poder hacer una interpretación de los enunciados, pues no basta con hacer una comprensión de los diversos significados de las formas utilizadas: “es necesario también tratar de descubrir la intención concreta con que fueron elegidas” esas formas y no otras, pues el uso del lenguaje, como lo muestra Escandall, es ante todo una actividad consciente en la que se refleja la actitud del hablante ante su oyente, el entorno, y que responde a una determinada intención comunicativa. Es al oyente, entonces, la labor de reconstruir en cada intercambio conversacional, la intención del emisor del enunciado, de acuerdo a la información pragmática que este le proporciona (1996, pág. 36, 37).

Para lograr una interpretación acertada de esos enunciados, el oyente debe poner en marcha los diferentes mecanismos pragmáticos que tenga. Esto es lo que dentro de la Pragmática y el Análisis del Discurso, se conoce como los Actos de Habla. Bajo esta perspectiva, el lenguaje se percibe como una forma de acción. En líneas básicas, Brown & Yule (1993, pág. 287) muestran que la teoría de los Actos de Habla, busca explicar cómo enunciados aparentemente inconexos desde el punto de vista formal, llegan a formar un discurso coherente, dentro del discurso conversacional. Es mediante los actos de habla que es posible notar la diferencia entre lo que la gente *dice*, y lo que la gente *hace* con lo que dice, en una circunstancia determinada, respecto de una persona o situación determinada.

George Yule explica que un oyente puede llegar a interpretar a su interlocutor, porque puede reconocer el tipo de “acto” realizado por éste al emitir su mensaje, cubriendo así, la función para la cual se produjo. Para poder comprender esta relación entre la palabra y la acción, es importante describir y especificar elementos que componen el intercambio conversacional: los papeles del hablante y del oyente, la relación entre ellos (si son amigos, vecinos, pareja, compañeros de estudio, etc.) y por supuesto, el contexto en el que tuvo lugar el intercambio comunicativo, como elementos vitales que influyen en lo que se dice y en cómo se dice (1998, pág. 152, 163).

Escandall identifica los elementos que componen el intercambio conversacional, de la siguiente manera:

El emisor nombra a la persona que produce intencionalmente una expresión lingüística en un momento dado; (...) el destinatario designa a la persona o personas a las que el emisor dirige su enunciado y con las que normalmente suele intercambiar su papel en la comunicación de tipo dialogante; (...) enunciado o mensaje como la expresión lingüística producida por el emisor. (Escandall, 1996, pág. 26, 27).

Escandall también muestra que el mensaje está construido especialmente para alguien, para un sujeto real, que tiene conocimientos, creencias y actitudes determinadas, y que debe ser capaz de establecer toda una red de diferentes relaciones con su entorno, para llegar a la interpretación acertada de ese mensaje (1996, pág. 26).

La investigación permitió comprobar que los jóvenes en sus interacciones cotidianas, hacen de manera constante, interpretaciones sobre los mensajes que dan y reciben, estableciendo esas relaciones entre el contexto inmediato, el contexto personal y las experiencias que comparten con sus compañeros, logrando mantener las relaciones de amistad entre ellos, a pesar de que el código lingüístico que usen sea insultante, agresivo y ofensivo. Muchas de esas interpretaciones están basadas en supuestos que se consideran comunes a pesar de que no sean mutuamente manifiestos o activados, sin que esto afecte el intercambio comunicativo (Escandall, 1996, pág. 32).

Gran parte de las interacciones comunicativas que tienen los jóvenes del colegio en las que se involucra el uso del lenguaje soez, tienen que ver con esta teoría de los actos de habla. La información obtenida permitió evidenciar que ellos usan este lenguaje no solo para insultarse mutuamente, como sería su función primaria, sino con otras funciones y propósitos definidos, como por ejemplo, para saludar, explicar algo, conocer amistades, enamorar, impresionar, herir humillar, expresar sus sentimientos y otros más. En todos los casos, el uso de las expresiones soeces no es arbitrario, sino que tiene una intencionalidad, una función y un destinatario definidos.

Sin embargo, una de esas funciones que resultó más interesante, fue una función defensiva atribuida a los insultos y estrechamente relacionada con el contexto de la casa. Desde muy jóvenes, los padres entrenan y educan los niños para que puedan hacerle frente a situaciones difíciles y que estos aprendan a defenderse solos y a “no dejarse de nadie”. Bajo tales circunstancias, los jóvenes aprenden que el primer elemento defensivo es el lenguaje: decir cosas que sean hirientes y ofensivas contra la honra y dignidad del otro; incluso, en muchos casos, como etapa previa a una confrontación física violenta. Parece como si en estos casos se cumpliera la premisa de que “la mejor defensa es un buen ataque”.

Cuando las agresiones verbales traspasan los límites de la oralidad, es común que en la otra persona se den toda una serie de respuestas, agresivas por demás, pero que no son formalmente lingüísticas, sino que están cargadas de elementos, significados implícitos y elementos paralingüísticos, que los jóvenes interpretan como la antesala a una pelea de verdad. Los jóvenes hacen una lectura muy precisa de estos elementos paralingüísticos: desde la forma de caminar, la distancia entre las dos personas, el tono y la velocidad con que se hablan, y por supuesto el contenido de lo que se dicen. Además de esto, los gestos y las acciones que realizan en un momento de estos, son indicadores certeros: quitarse

los objetos de valor y dárselos a guardar al mejor amigo (como los aretes o el celular), arreglarse el cabello de cierta manera en ellas y quitarse el camibuzo y amarrárselo en la mano en ellos, son mensajes no verbales cargados de un significado muy claro: “hay pelea”.

Todo esto, claros elementos de que el lenguaje en la interacción social va mucho más allá de lo que es verbal y formal. Venneman (citado por Brown & Yule, 1975, pág. 314), presenta su teoría sobre el bagaje presuposicional, en la que muestra que “existe para todo discurso, un bagaje presuposicional, que contiene la información constituida por conocimientos generales, el contexto de situación del discurso y por la parte ya realizada del discurso mismo”. Es decir, ninguna persona, ningún hablante, llega a un intercambio conversacional como un ente vacío, sino que tiene un bagaje presuposicional individual, un conocimiento del mundo inmediato que lo rodea, que va creciendo y se va nutriendo de sus experiencias. Pero además, existe también un bagaje presuposicional mutuo o compartido por todos aquellos que son partícipes de la conversación, y que aportan al desarrollo de la misma (G. Brown & G. Yule, 1993, pág. 108).

Para el caso de los jóvenes del Multi, el número, es decir, la cantidad de cosas, experiencias, vivencias y elementos que ellos pueden tener en común es potencialmente infinito, debido por una parte a la cercanía y confianza que existe entre ellos, y a que cada experiencia vivida y compartida está cargada de significado y se convierte en un antecedente, en un precedente de una nueva experiencia por vivir. Cada una de esas experiencias en común es lo que nutre ese bagaje presuposicional compartido.

Uno de los objetivos específicos planteados para la investigación, era “identificar las palabras o términos que tienen doble valor y que los jóvenes emplean con más frecuencia”. Para lograr este objetivo, a la par que se hacía la recolección de la información con las observaciones y las entrevistas, se fue tomando nota de los términos que los jóvenes más empleaban en su interacción. Esto dio pie a que poco a poco, se construyera un glosario en el que se incluyen los términos, expresiones y apodos más comunes entre los jóvenes del colegio, y que hace parte de los anexos.

En el desarrollo de la investigación se encontró que uno de esos términos que los jóvenes del Multipropósito encuentran más molesto y que rechazan desde todo punto de vista, es que los llamen “sapos”. Al principio costaba trabajo entender por qué un término en apariencia inocuo como este, podría causar tanta incomodidad entre ellos.

El término sapo tiene una alta carga negativa desde su punto de vista: el sapo es el que los delata, el que se torció, el “Judas”, el que era parte de ellos pero que de un momento a otro, cambió de bando. El sapo es el que lleva y trae razones, es el que lleva y trae problemas. A un sapo puede que lo acepten en el grupo social,

pero la realidad es que en un sapo no se puede confiar, y por eso, el trato con el que es reconocido como sapo, es limitado y todos están vigilantes, a la expectativa de lo hace o dice.

El término sapo hace mucho tiempo trascendió más allá de las fronteras del aula de clase. El sapo ya no es solamente el que le cuenta al profesor que tal o cual copió en el examen, quien no hizo la tarea, o quien es el que mira a las niñas en el baño. En un contexto social macro, y en especial en el contexto en el que ellos se mueven, donde deben convivir en medio de guerrilla, paramilitarismo, desplazamiento forzado, pobreza, prostitución y micro tráfico entre tantas otras cosas, ser sapo, no quedarse callado y denunciar, es ganarse problemas y enemigos innecesarios. Los silencios y las lealtades forzadas se ponen a prueba, y al final, son más los que prefieren hacerse los de la vista gorda que hablar.

Incluso, la visión de sociedad frente a este personaje, influye la manera como los jóvenes lo asumen. Novelas, series de televisión y hasta películas, tristemente basadas en la sangrienta y dolorosa historia de nuestro país, ponen al alcance de las masas, con un aire de glamour y farándula, las historias que ellos ven y viven en cada esquina de su barrio: jóvenes de condición humilde, sin oportunidades pero más listos e inteligentes que los demás, que quieren “llegar a ser alguien en la vida”, se unen a bandas y organizaciones criminales, donde a punta de bala, abusos, madrazos y plata mal habida, logran ascender vertiginosamente, taparse de dinero y de poder, todo en medio de una linda, engañosa y enredada historia de amor.

Después de todo eso, ¿Quién va a querer que le digan sapo?

Dos de los objetivos planteados al inicio de la investigación, apuntaban a identificar la influencia de factores sociales como el género, la edad y la el trato que los jóvenes reciben en la casa, en el uso del lenguaje soez.

Inicialmente, la indagación sobre el factor edad llevó a pensar que este no era relevante y que el uso de las vulgaridades se daba de manera independiente a la edad o grado que cursara el individuo. Sin embargo, poco a poco se notó que existían dos posiciones diferentes a este respecto. Por un lado, para los más pequeños de sexto y séptimo, no hay diferencia de peso entre que un joven o un adulto usen de manera regular las groserías como parte de su habla cotidiana. Pero para el caso de los mayores, espacialmente los alumnos del grado undécimo, es mucho más notorio el uso que hacen los más jóvenes de las vulgaridades, los señalan como de más groseros, y destacan que son las niñas las que más hacen uso de ese vocabulario soez. Esta diferencia también se vio asociada al impacto que tiene el uso de estos términos, en la imagen que se crea en las demás personas, pues ellos manifestaron que en cualquier caso, y de cualquier manera, así fuera algo muy común, no se veía bien ser vulgar.

Por otra parte, los hallazgos relacionados con el factor de género, estaban muy relacionados con la influencia del contexto familiar. Esto se debe a que es desde este contexto donde se produce en mayor medida, la construcción de los roles sociales de hombres y mujeres, especialmente en lo que tiene que ver con el uso que se hace del lenguaje.

En los casos en los que los adultos se presentan más estrictos y coherentes respecto al uso de vulgaridades, los jóvenes se mostraron mucho más reacios a usarlas; mientras que en los casos donde el modelo del adulto es ambiguo y se ve desdibujado como imagen de autoridad puesto que también hace uso también del lenguaje soez, los jóvenes notan esta ambigüedad y falta de coherencia en la norma, lo que hace que no tengan inhibiciones para usar estos términos y expresiones vulgares. Es decir, de nuevo es el contexto, en este caso la familia y el tipo de interacción que allí se da, lo que determina el grado de uso que hacen los jóvenes del lenguaje soez.

Dentro de los cuestionamientos que hacían parte del problema de investigación, se consideraba conocer la posición institucional del colegio frente a este fenómeno de interacción de los jóvenes, relacionado con el lenguaje soez.

Al hacer la revisión del documento Acuerdos de Convivencia, se encontró que éste es una apuesta por la confianza y el respeto hacia el otro, se habla de que todos los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a recibir un trato digno y de igual manera, el deber de darlo, de forma tal que se preserve la convivencia pacífica.

Aunque el documento incluye una definición de lo que es considerado como conflicto, no existe una tipificación como tal de lo que es una ofensa verbal o un insulto, así como tampoco de las agresiones físicas, ni de los eventos previos a estas. El que no exista una posición concreta como tal, da lugar a ambigüedades de interpretación de la norma, y hace que, al menos en el contexto del colegio, no exista un referente claro de cuándo el lenguaje puede tener una función netamente insultante y ofensiva, aún sí para los alumnos, en los otros contextos y bajo otras circunstancias, este trato sea socialmente aceptado.

Para el trámite y solución de los conflictos, la institución cuenta con el instrumento del Observador del Estudiante, en donde los maestros hacen registro escrito de las situaciones que afectan la convivencia, por lo general, negativamente. Sin embargo, es común que no todos los maestros se tomen el trabajo de buscar el Observador para hacer este registro, o que cuando efectivamente lo hacen, se debe a que la situación trascendió, más que la norma, los niveles de tolerancia y paciencia del maestro, y la situación es por demás reiterativa.

9. CONCLUSIONES.

El lenguaje es uno de los elementos más importantes, que marca la diferencia entre el género humano y los animales. El lenguaje, elemento socializador por excelencia, nos hace especiales, nos abre puertas, nos permite hacer una construcción sobre nosotros mismos, sobre lo que somos y la manera como vemos al otro. El lenguaje nos conecta, nos moviliza, nos define.

La investigación permitió dar cuenta de aspectos muy relevantes que hacen parte de la interacción social que tienen los jóvenes del Multipropósito, en lo relacionado con el uso que ellos hacen del lenguaje soez.

En primer lugar, la importancia del contexto como factor determinante de la calidad de la interacción social entre los jóvenes: el contexto visto como la interacción que se da en el aquí y en el ahora, entre quiénes se dan los intercambios conversacionales desde la relación espacio-temporal. Su importancia fue evidente desde el inicio de la recolección de la información, mostrando que la manera de hablar es una marca de pertenencia de los jóvenes a un determinado grupo social o comunidad, y que en este caso, el contexto macro, el hacer parte de los habitantes del sector de Siloé, se convierte en un fuerte referente de porque ellos se tratan de esa manera.

Pero la importancia del contexto no reside solamente en lo que tiene que ver con el barrio en el que viven; la investigación permitió dar cuenta de la gran influencia que ejerce en los jóvenes el contexto familiar: las cosas que ellos viven, las personas con las que comparten, los modelos que aprenden, los reflejan y reproducen en los otros espacios de interacción en los que se movilizan, exhibiendo todos esos factores en el lenguaje que usan.

Cuando en la casa el modelo del adulto hace seguimiento del lenguaje que ellos usan, de manera coherente respaldado con su misma manera de expresarse, entonces esto se ve reflejado en la respuesta del joven que muestra un acatamiento de la norma, empleando un lenguaje más respetuoso. Por el contrario, cuando en la casa los mismos adultos hacen uso cotidiano de este tipo de lenguaje soez, ellos entienden y se sienten autorizados a usarlos igualmente, aunque los mismos adultos con vulgaridades, pretendan regañarlos y llamarles la atención, dejando ver que no hay consistencia con el modelo establecido por el adulto.

Es en el contexto del colegio donde se mezclan y se entrelazan todos esos elementos y vivencias, mutuas, compartidas, singulares, especiales, dando como resultado lo que finalmente ellos son. Desde lo que viven en la calle, en la casa y en el colegio es que los chicos construyen su propia individualidad desde una visión colectiva del mundo. Se construyen como hombres y mujeres con características, creencias, actitudes particulares, a partir de lo que la sociedad de

la que hacen parte, muestra que es el rol esperado para ellos.

La investigación también mostró que existe una visión de género particular entre los jóvenes del colegio, y que a su vez, está muy relacionada con elementos de la crianza que reciben en el hogar.

Se pudo observar que aún persiste entre la cultura a la que ellos pertenecen, una visión machista que se sigue manteniendo y transmitiendo a las generaciones menores. Hay un complejo imaginario de lo que se espera de hombres y mujeres en términos de actitudes, acciones y comportamiento propios de una cultura, pero que además se genera en medio de circunstancias sociales muy duras y difíciles que marca la inocencia de los niños desde tierna edad.

El modelo de que el hombre debe portarse como el macho y de que la mujer es de la casa, es el modelo que más se repite, y cuando se producen cambios en esos paradigmas, estos no son bien recibidos ni aceptados fácilmente. Esos cambios de paradigmas implican cambios en la manera de relacionarse con los demás y por ende, cambios en el uso del lenguaje, por eso es que para ellos resulta inaceptable que una mujer trate de igualarse al hombre, imitando su forma agresiva de hablar, y que emplee expresiones soeces en su vocabulario, aunque reconocen que en un hombre tampoco se ve bien.

Otro factor que se tuvo en cuenta en la investigación fue lo relacionado con la edad y con el grado. Inicialmente, el hallazgo fue que no había una implicación directa en este factor y que era irrelevante.

Sin embargo al analizar con más detenimiento las entrevistas, fue posible observar que este factor sí tiene impacto: para los más jóvenes, no parece ser importante si un niño o un adulto usan palabras soeces, pues en teoría, ninguno de los dos debería usarlas. Para los mayores, ellos notan que los jóvenes que llegan a los grados inferiores, sexto y séptimo, hacen más uso de expresiones vulgares, y que las niñas son más groseras que los niños; es decir que las dos posturas relacionadas con el factor edad, coexisten simultáneamente.

Otro aspecto de la investigación, fue el análisis de los términos más significativos que ellos usan de manera más recurrente y de las implicaciones que estos tienen. En este sentido, el término “sapo” fue uno de los más representativos. La trascendencia de este personaje reconocido por ser un delator, traidor y de doble moral, radica más allá del ámbito escolar, y el propósito peyorativo de ese término cobija todo el bagaje cultural e histórico que ha experimentado nuestro país en los últimos decenios.

Pero el hallazgo más significativo de esta investigación, es que los jóvenes del Multipropósito usan el lenguaje soez con muchas intenciones y funciones, pero que de manera especial se destaca un uso ambivalente y a la vez opuesto: por

una parte, usan los términos vulgares en su función primaria insultante y ofensiva, con el propósito de mostrar negativamente los sentimientos que tienen, y la falta de afinidad con el compañero; en oposición a esto, el lenguaje soez también cumple una función socializadora positiva en la que los lazos de amistad entre las partes se ven estrechados y fortalecidos.

¿A qué se debe este fenómeno? A que existen las condiciones necesarias de interacción para que se dé: hay confianza entre las partes, tienen un amplio bagaje vivencial compartido con el que se crean lazos de afecto lo suficientemente fuertes como para resistir los golpes constantes de los madrazos; existe además una igualdad de condiciones dadas por el contexto que hace que eso sea posible (son jóvenes adolescentes en edad escolar, pertenecientes a una condición social similar, en donde hay una relación de escolaridad previa, etc). Este es un fenómeno que funciona en doble vía, pues ellos saben bien que el trato que dan, es el trato que recibe, y reclaman cuando esta regla de oro se rompe.

Por último, el hecho de que la posición institucional frente al uso del lenguaje soez no sea clara desde la perspectiva de los estudiantes, y que solo se use la norma para castigar, fomenta el doble uso del lenguaje soez, pues al final de cuentas, los jóvenes emplearán los términos y lenguaje con que más a gusto se sientan y se identifiquen, así sepan con claridad que existe una norma que castiga este lenguaje.

Luego de haber analizado la información recolectada y de ver las implicaciones y los diferentes contextos de uso para el lenguaje soez entre la comunidad estudiantil del colegio, ¿de qué sirve conocer el sentido que le dan los jóvenes del Multi a su uso?

La situación que dio origen a esta investigación, respondía más a una inquietud de carácter personal y desde la mirada de un adulto recién llegado al contexto del colegio: el choque inicial que se produce al no entender porque los jóvenes utilizaban expresiones muy fuertes en su interacción, en las que permitían este trato insultante y agresivo.

Tener una mirada cerrada y sesgada sobre esas prácticas de interacción, llevaba al desconocimiento de muchos factores que explican el fenómeno, las razones, las intenciones detrás del insulto, y que de alguna manera, ponían al maestro en la posición de “oponente” frente al alumno, pues como es lógico, la reacción instintiva es la de rechazar y condenar ese vocabulario, por considerarlo indebido y por fuera de las normas establecidas de convivencia.

La investigación permitió hacer un cambio en la perspectiva sobre los jóvenes, permitió tener una mirada más cercana a lo que es la realidad que ellos viven, conocerlos desde lo que ellos cuentan sobre sí mismos, sobre sus intereses, sobre su entorno, sobre sus vidas, y así, acercarse a esos elementos desde una

mirada imparcial, libre de prejuicios, conocer las razones, esos factores ocultos, desde la mirada ya no del maestro, sino de investigador observador, con un terreno común, donde ellos pudieran sentirse libres para contar sus experiencias, su realidad, un poco de su vida.

Más que disculpar o justificar el uso de este lenguaje como la norma regular para el trato entre los jóvenes, pues de manera muy personal me sigue pareciendo soez, grosero e inadecuado, esta investigación permitió explicar y conocer las razones detrás de ese fenómeno de interacción social juvenil.

“El hombre no es más que la mitad de sí mismo. La otra mitad es su expresión” (Ralph W. Emerson).

10. ANEXOS.

Anexo A. Casos Observados.

A continuación se presenta el registro de las interacciones observadas en diferentes momentos y escenarios de la institución. En su mayoría estas son situaciones de interacción positiva o neutra, que se da entre miembros de diferentes sexos, grupos y jornadas del colegio.

- ✓ Una docente se encuentra acompañando un grupo mixto de 12 estudiantes que están sin clase, del grado 9-4. Están en unas mesas cerca de la coordinación, charlando, jugando juegos de mesa y escuchando música en el celular. En esos momentos, llegan dos alumnas más, de otro grupo pero amigas de las niñas presentes. Una de las niñas que está sentada se dirige a una de las que llega y le dice: "quihubo zorra, hágame una trenza ahí suave" y la otra niña se dispone a hacerle la trenza sin molestarse por el comentario (Observación # 1, Grado 9°, octubre 2013).
- ✓ Un grupo de 5 jóvenes, varones está dentro de su salón de clase de 8-5. Faltan 10 minutos para que la clase finalice pero ellos ya terminaron su trabajo asignado así que se dedican a conversar, jugar y molestarse entre ellos, dándose puños y palmadas en los testículos. Uno de estos alumnos pone la queja a la docente pero en claro son de charla y burla, pues también participaba del juego (Observación # 2, Grado 8-5, septiembre 2013).
- ✓ Dos alumnos del grado 8-5 están en clase desarrollando el trabajo asignado. Uno de ellos pide repetidamente la misma explicación a la docente sobre el mismo punto sin comprender la instrucción. Su compañero, un tanto molesto y burlándose, lo regaña y le dice: "eeeh ¿usted por qué no entiende? ¿Está "pajizo" o qué?" (Observación # 3, Grado 8-5, Agosto 2013).
- ✓ Un grupo de 4 alumnas del grado 8-5 están revisando con la profesora las notas finales de la materia y hablan sobre la posibilidad de perder de nuevo el año en curso. Una de ellas se ve un tanto molesta y preocupada al respecto y otra le dice: "¡hum! Como para volver a perder octavo...", a lo que la niña responde: "¡ja! ¡¡Si me la chupa!! (Observación # 4, Grado 8-5, noviembre 2013).
- ✓ Un grupo de 5 jóvenes del grado 10-5 está en una actividad artística elaborando unas máscaras para la semana cultural. Uno de los jóvenes no sabe qué color usar, y su compañero le dice: "usted como es bien afeminado, póngale rosadito". El otro joven no da ninguna respuesta al comentario (Observación # 5, Grado 10-5, octubre 2013).

- ✓ Estando en clase de religión con el grupo 6-6 empezó a llover. Tan pronto como vio esto, un joven se levanta súbitamente de su silla y exclama: "profesora: ¡despácheme que llovió y yo vivo en la mierda!", a lo que la profesora respondió: "¿dónde? ¿Por allá? ¿Y no huele muy feo? ¿Y no te untas? ¿Cómo haces?", y el joven responde: "ay no profesora, pues que mi casa queda lejos..." (Observación # 6, Grado 6-6 febrero 2013).
- ✓ Un grupo de 3 alumnas y un joven del grado 11-3 están sentados en el piso en un pasillo realizando una cartelera. La conversación se dirige poco a poco a temas sexuales. El joven, de preferencias homosexuales, dice: "es que uno de caballero es el que pone el condón. Así hago yo con mi novia". A lo que una de las niñas con sarcasmo responde: "¡ja! ¿Con mi novia? ¿O con mi novio?". El joven responde: "¡cállese, sapa maricona!". Al oír esto, la niña se va encima de él jugando a hacerse la ofendida, dándole palmadas y le dice: "¡a ver! ¡Por qué me dice sapa!". El joven responde: "Yo no le dije sapa", y ella replica: "¡sí! Usted me dijo sapa, yo escuché", ofendiéndose por que la llamó "sapa", en lugar de ofenderse por el "maricona" (Observación # 7, Grado 11-3, noviembre 2013).
- ✓ Un estudiante de 11-3 cuenta como en una ocasión estaban en el barrio un grupo de amigos sentados en una esquina conversando, cuando pasó una chica muy bonita con una cola muy bonita y grande. El grupo de muchachos empezó a silbarla y a decirle cosas, uno de ellos le dijo: "mamita con ese culo, dedíqueme un pedo". La reacción de la muchacha fue: "que tal este estúpido" y todos rieron (Observación # 8, Grado 11-3, marzo 2014).
- ✓ Esta la profesora en 7-6 llamando a lista y confirmando las edades. Al oír su nombre, los chicos responden "presente" y dicen su edad. Al preguntársele a una de las niñas más grandes del salón, ella responde: "14", y de manera inmediata, un joven replica: "¡hum! ¿14? Las que le caben por ese culo" dando a entender que esa no es la verdadera edad de ella. Sin embargo ella no parece ofenderse por el comentario, parece ignorarlo (Observación # 9, Grado 7-6, marzo 2014).
- ✓ Dos estudiantes de un grado 8-1 están hablando de un jugador de football, y uno de ellos le comenta al otro: "ese marica si corre rápido, ¿no?" (Observación # 10, Grado 8-1, marzo 2014).
- ✓ Está la profesora encargada de acompañar el grupo de 8-1 en la cafetería. Un grupo de cinco niñas conversan y se maquillan, hay más estudiantes presentes pero no todos participan de la conversación. Entre ellas comparten un labial y este se extravía, una de ellas dice: "¡ay ya se lo robaron! ¡noo, que cada una traiga sus putas cosas!". La conversación continua y una le dice a la otra: "huy balurdo, ¿usted por qué habla tanta

mierda?” en tono incrédulo por lo que la otra dice. Y agrega: “ay no me volví mierda” al ver en el espejo que no le quedo el maquillaje como ella quería. Dos de las alumnas conversan entre si y una de ellas pregunta:

- “vea ¿y usted con quien estaba? ¿Con Kike?”
- “¿Quién? ¿Kike? ¿Cuál Kike?”
- “ay pues con ‘Culón’”
- “ah sí. Ese marica esta flaco. Ese marica antes estaba más gordo”.

Entonces otra profesora llama las alumnas y ellas se retiran al salón (Observación # 11, Grado 8-2, febrero 2014).

- ✓ Durante la clase de inglés, una estudiante del grado 10-4 está presentando una evaluación oral, y una de sus amigas la está acompañando. Al terminar la evaluación, las alumnas ven a la profesora poner la calificación en la planilla de notas. Cuando la amiga ve la nota que saco la estudiante que estaba presentando la prueba, esta exclamó: “¡muy bien, zorrita!” y chocaron las palmas (Observación # 12, Grado 10-4, abril 2014).
- ✓ Durante la clase de inglés, un estudiante del grado 11-1 está presentando una evaluación oral. Al terminar la evaluación, el alumno ve a la profesora poner la calificación en la planilla de notas y al ver que obtuvo una buena nota, dijo sobre sí mismo: “Sánchez, Sánchez, ¡huy! ¿Cómo lo vio? ¡Mucha gonorra!” y salió contento del salón (Observación # 13, Grado 11-1, abril 2014).
- ✓ Durante la clase de inglés de 7-4, dos jóvenes varones sostienen una conversación sobre un juego. Uno de ellos pregunta: ¿y cómo quedo?, a lo que el otro responde: “como tu mamá cuando se la metí”. El otro joven no emite ninguna reacción ante el comentario, y parece no haberse molestado (Observación # 14, Grado 7-4, abril 2014).
- ✓ Se presentó una situación de disciplina en el grado 7-5 en la que se puso a los estudiantes a escribir lo que había sucedido, lo que sabían, lo que habían visto. Uno de ellos escribió en el papel: “yo no vi nada porque yo no soy sapo” (Observación # 15, Grado 7-5, marzo 2014).
- ✓ Dos jóvenes conversan en el pasillo del colegio, mientras cae un aguacero muy fuerte, y uno de ellos exclama: “culo de aguacero que cayó...” enfatizando en lo fuerte del aguacero (Observación # 16, Grado 9°, marzo 2014)
- ✓ Un joven de 7-5 se encuentra en el pasillo con un compañero de 7-4. Al

verlo le dice: “quihubo pirobo, ¿me va a acompañar a hacer la vuelta o qué?” y el compañero responde: “yo lo estoy esperando hace rato” (Observación # 17, Grado 7°, abril 2014).

- ✓ Estando en clase de inglés, la profesora anuncia que va a pasar por los puestos para hacer la revisión de la tarea. Al oír esto, una de las niñas le dice a su compañera de al lado: “¡ay marica, a mí se me olvido hacer la tarea!” (Observación # 18, Grado 11-1, abril 2014).
- ✓ Están tres jóvenes de 7-4 jugando football en el descanso, haciendo “treinta y una”. Uno de ellos empieza y los otros le llevan la cuenta, pero solo le cuentan hasta cinco. Cuando oye que solo le contaron cinco, exclamó: ¡¿cinco?! ¡Chúpemela! Indicando indignación (Observación # 19, Grado 7-4, mayo 2014).
- ✓ Sale la profesora con el grupo con el que está en clase para recibir el refrigerio a las 2:00 pm. Al salir al pasillo, el sol da de frente en la cara de los jóvenes y uno de ellos exclama: ¡profesora culo de solazo! Indicando lo fuerte del sol (Observación # 20, Grado 7-4, mayo 2014).

Anexo B. Glosario.

A continuación se presenta un glosario en el que se incluyen los términos, las expresiones y los apodos más comunes empleados por los jóvenes del Multipropósito, encontrados durante el desarrollo de ésta investigación, presentados en orden alfabético.

1. TÉRMINOS.

ATORTOLADO: dormido, lento.

ABRAHAM: “abrase”, váyase, piérdase.

BALURDO: algo que es indignante, que causa malestar, que es impensable de algo o alguien. Se usa cuando alguien no quiere colaborar con algo o cuando alguien dice una mentira.

BEFFAS: mejores amigas, confidentes (de “best friends”).

BEBE, BEBEKO: hombre guapo, lindo.

BURDO(A): persona que presenta comportamientos vulgares, descorteses o

malas maneras o no aceptados por los demás.

BURRA: bicicleta.

BOLIDO: un carro muy rápido y bonito.

CACHIFIAR / MANTEQUIAR: hacer el oficio de la casa. Trabajar haciendo el aseo en casas de familia.

CAMELLO: trabajo, algo difícil de realizar.

CUCHA: la mamá. Mujer mayor.

CHAMACO: niño pequeño.

CHAMBA: una herida o cortadura grande o profunda.

CHAMBE: aguardiente barato, artesanal, al que le agregan colorante de sabor.

CHAOLIN: chao, despedirse.

CHIMBO: órgano sexual masculino. Algo que no es bueno, que no es agradable.

CHIMBOLIN: persona egoísta, que no hace favores ni está dispuesta a colaborar.

CHIMENEA: moto o carro viejo que bota mucho humo. Persona viciosa que fuma mucho.

CHINGA: expresión que indica que una persona es pequeña en tamaño, usado generalmente con los niños de sexto y séptimo.

CHIGUAGUA: menor de edad, pequeño.

CHIRRETO: marihuanero. Una persona que no sale con nada, que constantemente queda mal.

CHIRRETE: consumidor de marihuana cuyo avanzado estado de adicción se le nota en su apariencia física.

CHIRRINCHIN: aguardiente o licor barato.

CHIRRINCHERO: consumidor de aguardiente barato. Alcohólico.

CHUCAROS: policías.

CHUPETEAR: besar intensa y exageradamente.

CHUSCO(A): muchacho o muchacha de agradable apariencia y figura. Tiene más uso hacia las mujeres.

DORMIDO(A): una persona lenta, que no se da cuenta de las cosas.

DESPLAZADO(A): persona nueva, recién llegado.

EMBOLLAR, EMBOLLARSE: enredarse o enredar con algo. Algo complicado.

ENFERMO(A): se usa como la explicación a un comportamiento inadecuado o anormal, o ante un comentario salido de tono.

ENTUCAR: estar con una persona del sexo opuesto en una relación amorosa pero pasajera. Se incluyen besos y caricias. No implica necesariamente el acto sexual.

FULL: algo que es total, completo, indiscutible.

GARRA: parcero de poca monta.

GALLETAS: toallas higiénicas.

GOLFA: mujer fácil, prostituta. Fea.

GOMELO(A): persona que exhibe características de una clase social superior a la del común de los muchachos. Que vive en un barrio mejor, se pone mejor ropa, tiene mejor celular.

GORDO(A): 1. Cuando es usado como insulto, se le dice a aquella persona que en efecto esta pasada de peso para que se sienta mal. 2. Cuando es usado en femenino y entre amigas, también puede ser una expresión de cariño entre amigas de confianza, sin que sea una referencia estricta a la figura.

GÜEVÓN: varón que tiene los testículos muy grandes. Hombre tonto, lento.

GURRUPLITA: se dice de algo o alguien que por lo que no vale la pena hacer algún esfuerzo, que es de poca monta, calidad o valía. Desgraciado, faltón.

GURRE: mujer fea, pobre, de poca clase.

HEMBRA: mujer.

INDICION: inyección.

JROBAR: joder, molestar mucho, importunar.

KIO: apócope del saludo "que hubo", muy usado en las conversaciones de chat,

Facebook, internet, o al llegar al grupo.

LACRA: faltón, fariseo, traidor.

LAMPARA: algo llamativo, colorido, escandaloso.

LA PITI-TURITI: una palabra que resume todas las groserías e insultos que una persona pueda saber.

LAVA-PERROS: sicario, empleado de traquetos.

LOSER: malo, perdedor, tonto.

LORO: persona que habla mucho y que es popular entre el grupo por recochero.

LUKAS: plata, pesos, dinero.

MAN: hombre, tipo.

MALOTE(A): dicho de un(a) estudiante que manifiesta cualidades o atributos que le hacen sobresaliente al resto del grupo, los cuales pueden ser positivos o negativos.

MARICA: en un sentido primario homosexual. Persona (hombre o mujer) que presenta rasgos, comportamientos o actitudes homosexuales.

MENOR: expresión que indica que un estudiante es pequeño en tamaño, usado generalmente con los niños de sexto y séptimo.

MIERDA: es usado como referente múltiple de objetos. También funciona adjetivo, haciendo referencia a una cualidad negativa aplicable a objetos y personas.

MOÑECA: muñeca.

MONGOLICO(A): persona tonta, lenta, boba.

ÑERO: persona que tiene las cualidades y la imagen de un parcerero.

ÑONGUIRO: parcerero de la cuadra, del barrio.

OFRECERSE: hacer insinuaciones de tipo sexual a otra persona, generalmente de una mujer a un hombre.

OLORETE: consumidor.

OTOBUS: autobús, buseta.

PAAAAPI: término que indica confianza entre los varones. Denota filiación y en algunos casos cierta jerarquía de acuerdo al de enunciación.

PANA: amigo cercano.

PARCHAR: besar en la boca. Pasar el rato con los amigos en el lugar de siempre.

PARCE, PARCERO(A): término que refiere un amigo, un par, uno que está al mismo nivel. Denota cariño, cercanía, confianza. Compañero de cama o de robo.

PATO: agregado, persona que no ha sido invitada y se aparece.

PAYASO: el que siempre hace el ridículo, el chistoso del grupo, que hace cosas para ganarse la aceptación del grupo.

PEKE: el / la más pequeño(a) del grupo.

PELUCHE: mujer u hombre de bonita apariencia. Puede indicar también que es la persona con la que se está entucando en el momento.

PERRIS: "perra" cariñosamente.

PERRA: mujer fácil, que tiene varios hombres, puta.

PERRO: hombre mujeriego.

PETARDO: tonto, bobo, lento, malo.

PINCHE: algo de poco valor, insignificante, sin importancia.

PINCHE HUERFANO: expresión despectiva hacia una persona que es huérfana con el sentido de que se sienta mal.

PIROBO(A): marica, aletoso(a), bulloso(a).

PONCHE / PARCHÉ: grupo de amigos, grupo de personas en un lugar determinado.

PUTICA: puta tierna.

RATA: ladrón.

RIEL: zapatos.

RELAJESE: cálmese, tranquilícese.

SAPA MARICONA: una mujer que delata a sus pares de manera alborotada, haciendo escándalo.

SEXO: tiene uso equivalente a "nada", a algo vacío, sin valor o temporal.

SOPA / CALDO: gasolina, combustible.

SOZORRA: mujer muy fácil, muy promiscua.

SONSO: persona tonta, lenta.

SUAVE: sinónimo de fácil, que no reviste dificultad o preocupación.

SUERTE: váyase, piérdase.

TAMAGOCHI: celular muy sencillo, barato y con pocas aplicaciones y que tiene poco riesgo de que se lo roben.

TOMBOS: policías.

TOPOSO(A): una persona que esta constantemente encima de la gente, para coger, abrazar, tocar, que habla muy cerca de la cara del otro.

TONTARRÓN(A): bobo, tonto, poco listo o inteligente. Persona que demuestra estas características.

TOTE: pistola.

TOPOSO(A): persona cansona, intensa, que molesta o incomoda.

TRONCO: algo o alguien duro, tieso, que casi no se mueve.

TRUSKY: no tiene un significado definido. Su uso más común es como sustantivo o como adjetivo.

VACILAR: estar con una persona del sexo opuesto en una relación amorosa pero pasajera. Se incluyen besos y caricias. No implica necesariamente el acto sexual.

VISAJE / VISAJOSO: escandaloso, que llama la atención innecesariamente.

ZACOLERO: consumidor de zacol.

ZORRITA POLIGONERA: hace referencia a una mujer fácil pero además bullosa, alborotada, escandalosa, llamativa.

ZOQUETE: tonto, bobo, lento.

ZUNGA: mujer fácil, que anda con varios hombres a la vez.

2. EXPRESIONES.

ANDAR MOZIANDO: tener mozo(a), cambiar constantemente de pareja.

ARMAR UN REVOLU: armar el desorden, la recocha.

BOXIAR A ALGUIEN: pelearse con alguien como en el boxeo, darle puños.

CALVIAR A ALGUIEN: golpear a alguien especialmente en la cabeza, darle una paliza.

CALME ESE PEDO: tranquilo, relájese.

CIERRELO: cállese, no hable más.

COGER A ALGUIEN O ALGO DE DESTRAVE: molestarlo mucho, burlarse intensamente.

COGER LA CURVA: irse de un lugar, partir.

COMO SON VUELTAS: que vamos a hacer, que es lo que pasa, que hay.

COMO ES LA TAVUEL: como es la vuelta, que hay que hacer.

DAR GUANTAZOS: darle golpes a alguien como con guantes de boxeo. Maltratar.

DAR GUINDA / GUINDAR: espiar, seguir a alguien.

DAR UN KAO: dar un bocado de comida, compartir el mecato.

DAR UN PLIS: esperar un momento.

DAR PISO: matar.

DEJAR SANO: no molestar, no perturbar, dejar quieto.

ESTAR ENCINTADO / TRABADO: estar en medio de una “traba” cuando las drogas están haciendo efecto.

ESTAR ZACOLIAO: estar bajo los efectos del Zacol, mareado, distraído, ausente.

ESTAR VAGADO(A): estar asustado, no cumplir, echarse para atrás, renunciar.

¡ESTA MAS QUE CLARO!: ya entendí.

ESTAR PANIKIADO: estar asustado, tener miedo, pánico.

ESQUINIARSE: coger una posición estratégica. Irse, marcharse.

¡GAS!: expresión usada para desaprobador algo, para decir que algo no le gusta.

¡HÁBLAME CLARO!: expresión que se usa para calentar una discusión.

HAGA LO DE LA MOSCA: váyase, lárguese, piérdase.

HAGALA: váyase.

LLEGUE, LLEGUE: venga, únase al parche.

LLENARSE DE RONCHAS / PEPITAS: enojarse fácilmente, molestarse.

METERSE CON ALGUIEN (CON UNO, CON LA MAMA): cometer una ofensa seria contra esa persona, que justifique agresión física.

METERSE UN PLOM: consumir un poco de droga.

METER PELO: tener relaciones sexuales.

MERMELE A LOS FRIJOLES: cálmese, tranquilícese.

MI SOO: mi socio, mi amigo, firma, el amigo íntimo.

MOLER CALZONCILLO: ir al colegio para solo usar la ropa interior, sin el propósito de estudiar.

NO HAY VUELTAS: no pasa nada.

PALABRAS SOBRA: no importa lo que digan los demás.

PAILA / PAILAS: cuando algo sale como no se esperaba. De malas.

PEGARSE UN SHOWER: darse una ducha, bañarse.

PEGARLE AL PELUCHE: tener relaciones sexuales.

PELAR A ALGUIEN: matar a alguien.

PISTIAR A ALGUIEN: seguir a alguien, vigilarlo para saber en qué y con quien anda, característica común entre parejas celosas.

PILLAR: darse cuenta, notar, entender.

QUE TIN Y QUE TAN / TIN - TIN: término que se usa cuando no se quiere especificar algo, pero se infiere que no es algo bueno para la persona. Ejemplo: darle tin-tin matarlo, golpearlo, tener sexo, terminarlo, etc...

QUIHUBO, QUIHUBI, QUIHUBO: ojo, cuidado, pilas.

SER AGUACATADO: ser aburrido, zanañorio, juicioso, que no tiene el mismo ánimo y espíritu que los demás.

SER PICADO A LOCO: ser altivo, creerse más que los demás, tener una actitud arribista.

SER MUELA: ser falso, traidor, mentiroso.

SISAS: sí.

TENER LA CUCA / LA PANOCHA / LAS BOLAS BIEN PUESTAS: la expresión cambia dependiendo del género pero tiene el mismo sentido: ser valiente, corajudo para tomar una acción o curso determinado. Ser responsable, dar la cara.

TENER CALAMBRUCA / CALAMBROLLA: estar cansado. Calambres en la cuca / polla (genitales) por tener muchas relaciones sexuales.

TENER TUSA: envidiar a alguien.

TENER GOMA: estar enguayabado, tener los efectos posteriores de una drogada.

TENER GURBIA: tener mucha hambre.

TENER LABIA: tener muchos cuentos, muchas historias, hablar mucho.

TENER PACHO: cuando las niñas están menstruando.

UN BREAK: descansar, parar.

UN CALL: una llamada.

VA JUGANDO: sigue la situación, sigue el problema.

VOLIAR CALZONCILLO: tener relaciones sexuales.

3. APODOS.

Agonía: se lo dicen a una joven que es muy perezosa y floja.

Antena: se lo dicen a uno de los jóvenes más altos del salón.

Anorexia: se lo dicen de uno de los jóvenes más delgados del grupo.

Arnolfo: así llaman a un joven de nombre Arnold.

Barriga de ponche: se lo dicen al más gordo del salón.

Begeta: se lo dicen a un joven que es acuerpado y que levanta pesas y hace barras en el parque.

Berrugin: se lo dicen a un joven que tiene una verruga notoria en la cara.

Botiga: se lo dicen al más gordo del grupo.

Bruja: se lo dicen a una niña que es muy cansona, y que casi no quieren.

Ca-Cabezas: se lo dicen a una compañera de apellido Cabezas cuando los molesta, haciendo un juego con la palabra “caca”.

Caballo: se lo dicen a un joven que imita el relinchar de los caballos.

Cabeza de huevo: se lo dicen a un joven que tiene la cabeza con forma de huevo, que es cabezón.

Car-e-Condón: se lo dicen a una niña que es reconocida por tener una alta actividad sexual y siempre tener un condón a la mano.

Car-e-gato: se le dice a un joven que tiene facciones y ojos claros como los de un felino.

Car-e-perro: se lo dicen a un muchacho con los rasgos de la cara fuertes.

Coco: se lo dicen a una niña que consideran fea.

Cuarento: se lo dicen a una niña que en una clase de matemáticas iba a dar la respuesta y en lugar de decir cuarenta, dijo cuarento.

Chichicano: se le dice a un joven de apellido Pipicano y que es malo jugando football.

Chiki: se lo dicen a una de las niñas que es una de las más pequeñas del grupo.

Chuki: se lo dicen a un compañero cuando está molestando mucho.

Diomedes Diaz: se lo dicen a un joven que tiene el ojo izquierdo más cerrado que el otro, y que se les parece a ese cantante.

Drácula: apodo para un joven que tiene dos dientes frontales pronunciados.

Duende: se lo dicen a uno de los niños más pequeños e inquietos del grupo.

El Apretadito: de esta manera llaman a uno de los profesores por su forma de caminar.

El gordo: se lo dicen a un compañero que es gordo.

El indio: se lo dicen a un compañero que tiene rasgos indígenas y que llegó del departamento de Nariño.

Esquivelito: se lo dicen a un niño de un grado inferior, que en una oportunidad estaba charlando muy amenamente con una niña de un grado siguiente de apellido Esquivel.

Flaco: se lo dicen a un compañero que es muy delgado.

Gomita: se lo dicen a una niña que consideran gomela.

Guerrillo: se lo dicen a un joven con rasgos indígenas y que llegó de un cabildo del Cauca.

Huesoni: se lo dicen a un muchacho muy alto y delgado y que usa camisillas.

Jepe: se le dice a un joven de nombre Jefferson.

Johnjohn: se lo dicen a un joven de nombre John.

La loca: se lo dicen a una niña que es cansona y gritona.

La masa humana: se lo dicen al más gordo del grupo.

Lambido-e-vaca: se lo dicen a un joven que se aplica mucha gel diariamente.

Mango chupado: se lo dicen a un joven que se aplica mucha gel y que su peinado se parece a un mango maduro chupado.

Máscara: se lo dicen a un joven que tiene problemas de acné.

Medusa: se lo dicen a una compañera que tiene bastante cabello y que no se lo recoge.

Mondragón: se lo dicen a un muchacho que cuando juega fútbol juega de portero, y lo consideran tan malo como el arquero Mondragón.

Muelas de caballo: se lo dicen a un joven que tiene dientes grandes.

Mueliferri: se lo dicen a un compañero que tiene los dientes grandes y salidos.

Naristi: se lo dicen a un joven de origen paisa, con una nariz pronunciada y

rasgos parecidos al futbolista de apellido Aristizabal.

Nariz de escopeta: se lo dicen a un compañero que tiene nariz pronunciada.

Nariño: se lo dicen a un joven que llegó del departamento de Nariño.

Ñoño: se lo dicen al niño más gordo del grupo.

Ojos de sapo: se lo dicen a una niña de ojos grandes.

Ojos de linco: se lo dicen a una niña que tiene los ojos claros.

Ojona: se lo dicen a una niña de ojos grandes y que tiene además el gesto de abrir los ojos al hablar.

Orejas, Orejón: se lo dicen a un joven que tiene las orejas grandes.

Ovni: se lo dicen a un joven que es consumidor reconocido, pues mantiene “en las nubes”.

Perro: se lo dicen a un muchacho que tiene la cara parecida a la de un perro.

Perrafán: se lo dicen a un joven de apellido Perafán, no hay ninguna conexión con el término “perro”.

Peter anguila: se lo dicen a uno de los jóvenes más delgados y pálidos del grupo.

Platanote: se lo dicen a un compañero que es grande y lento.

Profesor Super O: se lo dicen a uno de los profesores que se parece mucho físicamente a la caricatura.

Rama-seca: dicho de un joven alto y muy delgado.

Ratica, Ratatui: se lo dicen a uno de los niños más pequeños del curso, quien además se le notan los dientes frontales.

Romeo: se lo dicen a un joven de origen indígena, que usa gafas gruesas, que es un poco torpe, pero que además, es enamorado y algo lucido con las niñas más pequeñas.

Salchicha: (el joven a quien le dicen de esta manera se negó a dar una explicación).

Satanás: se lo dicen a una niña cuando se pone muy cansona y que además no les cae bien.

Sin futuro: se lo dicen a una niña que consideran fea y sin gracia.

Tetas: se lo dicen a un joven que se quita la camisa para jugar football y parece que tuviera tetas.

Zanahoria: se lo dicen a una niña de apellido Sanabria.

Zombie: se lo dicen a un joven que es muy alto, delgado, pálido y ojeroso.

4 lámparas: se lo dicen a un joven que usa gafas de lente grueso.

11. BIBLIOGRAFIA

- Wikipedia*. (10 de noviembre de 2013). Recuperado el 5 de mayo de 2014, de http://es.wikipedia.org/wiki/Grupo_focal
- Wikipedia*. (12 de febrero de 2014). Recuperado el 5 de mayo de 2014, de http://es.wikipedia.org/wiki/Observaci%C3%B3n_participante
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2014). *Cali en Cifras, 2014*. Recuperado el 10 de Mayo de 2014, de <http://planeacion.cali.gov.co/dapweb/index.asp#>
- Escandall Vidal, M. V. (1996). 2. Conceptos Básicos de Pragmática. En M. V. Escandall Vidal, *Introducción a la Pragmática* (pág. 38). Barcelona: Edorial Ariel S.A.
- Galtung, J. (1998). Una visión de conjunto y un resumen. En J. Galtung, *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. (págs. 13-18). Bilbao: Colección Red Gernika.
- Gillian Brown, G. Y. (1993). 3. El Tema y la Representación del Contenido del Discurso. En G. Brown, & G. Yule, *Análisis del Discurso* (págs. 99,103,105-109). Madrid: Visor Libros.
- Hernández, J. G. (2003). Paradigmas Emergentes y Metodos de Investigación en el Campo de la Orientación.
- Jackeline Silva Chavez, Martha Inés Stella Medina Gutierrez. (2011). Conflictos relacionales agenciados por el lenguaje cotidiano y su incidencia en la cultura organizacional. Caso: Insitución Educativa Técnico Industrial Multipropósito. Cali.
- Libreros, L. L. (2014). Tambores de Siloé: la orquesta que hace música con materiales reciclados. . *GACETA*.
- Lyons, J. (1993). 5. La Semántica. En J. Lyons, *Introducción al Lenguaje y a la Linguística*. (págs. 120,125,). Barcelona: Teide.
- Murillo, J., & Martinez, C. (2010). Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial. .
- Obiols, G., & Segni, S. D. (1993). Ser Adolescente en la Postmodernidad. En *Adolescencia, Postmodernidad y Escuela Secundaria* (págs. 4-31). Buenos Aires: Kapelusz.

- Renkema, J. (1999). 2. El Lenguaje como Instrumento Verbal. En J. Renkema, *Introducción a los Estudios sobre el Discurso*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Yule, G. (1998). 21. Lengua, Sociedad y Cultura. En G. Yule, *El Lenguaje* (págs. 272 - 279). Londres: Cambirdge University Express.
- Yule, G. (1998). 21. Lengua, Sociedad y Cultura. En G. Yule, *El Lenguaje* (págs. 272 - 279). Londres: Cambirdge University Express.
- Yule, G. (1998). Analisis del Discurso. En *El Lenguaje* (pág. 159). Cambridge University Express.
- Yule, G. (1998). Lengua, Sociedad y Cultura. En *El Lenguaje* (pág. 272). Cambridge University Express.
- Yule, G. (1998). Pragmática. En *El Lenguaje* (pág. 146). Cambridge University Express.
- Yule, G. (1998). Semántica. En *El Lenguaje* (pág. 132). Cambridge University Express.